



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS COSTA

TESE DE DOUTORADO

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM/PA**

Belém-Pará
2017

MARIA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS COSTA

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM/PA**

Tese de Doutorado apresentada à Linha de Pesquisa Educação: Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação, construída sob a Orientação do Prof. Dr. Salomão A. M. Hage e Coorientação da Profa Dra Olgaíses C. Maués.

Belém-Pará
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

C837t Costa, Maria da Conceição dos Santos.

Trabalho e formação docente em Educação Física na educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Belém/PA / Maria da Conceição dos Santos Costa ; orientação Salomão A. M. Hage ; coorientação Olgaíses C. Maués. – Belém, 2017.
233 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Professores de educação física – Belém (PA) – Formação.
2. Educação física – Belém (PA). 3. Educação de jovens e adultos – Belém (PA). 4 – Sistemas de escolas municipais – Belém (PA). I. Hage, Salomão Mufarrej (orient.). II. Maués, Olgaíses Cabral (coorient.). III. Título.

CDD 22. ed. – 796.077

MARIA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS COSTA

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM/PA**

Tese de Doutorado apresentada à Linha de Pesquisa Educação: Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação, construída sob a Orientação do Prof. Dr. Salomão A. Mufarrej. Hage e Coorientação da Profa Dra Olgaíses C. Maués.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Salomão A. Mufarrej Hage - Orientador
PPGED/ICED/UFPA

Prof^a. Dra. Olgaíses Cabral Maués - Coorientadora
PPGED/ICED/UFPA

Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado - Examinadora Externa
UFC/PPGED/FAED

Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo - Examinador Externo
UFPEL/PPGEF

Prof^a. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo – Examinadora Interna
PPGED/ICED/UFPA

Prof^a. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva - Examinadora Interna
PPGED/ICED/ UFPA

Belém-Pará
2017

À minha Mãe Francisca dos Santos Costa e aos meus irmãos Francimara e Jarlon, que são alicerces para minha existência, amor maior!

Às mulheres e homens, docentes de educação física que atuam com jovens e adultos trabalhadores (as) deste país.

AGRADECIMENTOS

Sonhe

Clarice Lispector

Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que **reconhecem a importância das pessoas** que passam por suas vidas.
(grifo nosso)

Agradeço e ofereço a intensidade de Clarice Lispector a todos e todas que deixam esta caminhada mais leve diante das lutas da vida.

Aos amores de Santarém e Macapá, família e amigos.

Ao Prof. Dr. Salomão Hage, primeiramente por me acolher no PPGED/UFPA e por dividir comigo sua intelectualidade e humanidade, tão admirável e já declarada por mim.

À Profa Dra. Olgaíses Maués, por aceitar estar junto nesta jornada e nos diversos momentos já divididos na Universidade.

Aos amigos de alma, de estudo, de partilhas. Não irei nomeá-los, pois cada um (a) tem sua importância em minha caminhada e não posso utilizar todas as laudas para citá-los (risos).

Aos companheiros do Geperuaz/UFPA, aos colegas de turma que contribuíram com os debates sobre esta tese.

Ao meu companheiro de vida, Gilson Rocha, um dos amores da minha existência, que muito me ajuda em todos os sentidos para meu crescimento e evolução nesta passagem. É um amor de sonhos, de projetos, de partilha, de diferença...

Aos professores avaliadores deste trabalho, maior gratidão: Profa. Lúcia, Profa Arlete, Prof. Giovanni, Profa Eliane, fico feliz e honrada por ser vocês a estarem comigo nesta fase.

Aos parceiros de lutas do movimento regional em defesa da Educação de Jovens e Adultos.

Gratidão...essa é a palavra.

Concita

Que minha solidão me sirva de companhia.
que eu tenha a coragem de me enfrentar
que eu saiba ficar com o nada
e mesmo assim me sentir
como se estivesse plena de tudo.
Clarice Lispector

RESUMO

Este estudo analisa a configuração do trabalho e formação do (a) docente de Educação Física com atuação na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA, a partir do contexto da reestruturação produtiva e destaca que estes campos têm sido subsumidos à agenda do capital, sofrendo determinações que interferem diretamente na *classe-que-vive-do-trabalho*. No estudo, a Educação Física é entendida enquanto um campo pedagógico que trata dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade no campo da Cultura Corporal, e a Educação de Jovens e Adultos é considerada enquanto um campo de resistência da classe trabalhadora que historicamente vem sendo excluída do acesso e permanência à escola pública de qualidade, referenciada socialmente. Ele foi desenvolvido com base em suportes teóricos-metodológicos de perspectiva crítica, por meio de levantamento bibliográfico e de documentos e de realização de uma pesquisa de campo, com a utilização de entrevistas e questionário aplicados a docentes de Educação Física que atuam na EJA na Rede Municipal de Belém, e tomou como referência analítica os elementos metodológicos da análise de conteúdo. Como resultados, o estudo revelou que o trabalho docente tem se dado de modo expropriado, precarizado, intensificado e solitário e que as condições da formação têm se materializado de modo precário, não ocorrendo integralmente nos cursos de formação inicial para o exercício do trabalho com jovens e adultos, mas a partir das vivências e experiências que se materializam a partir do trabalho docente na escola pública. A diversidade social, cultural e econômica dos jovens e adultos e o contexto de violência que marca a sociedade atual representam grandes desafios ao trabalho docente nesta modalidade de educação. O processo vivenciado pelos docentes de Educação Física, em seu trabalho e formação, e a precarização no contexto escolar, com o fechamento de turmas da EJA na rede municipal, agravam o processo de exclusão de jovens e adultos trabalhadores e provoca a resistência dos docentes, que constroem possibilidades educativas na EF com os jovens e adultos trabalhadores, buscando alternativas com base em suas próprias experiências, trocas com outros docentes, e diálogos na escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente. Formação de Professores. Educação Física. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study analyzes the configuration of work and training of teachers of Physical Education performing in “Education of Youth and Adults Program”- EJA, in the Municipal Education Network of Belém-PA, from the context of productive restructuring it also stresses that these fields have been subsumed to the capital agenda, suffering determinations that directly interfere with the *working-life class*. In the study, Physical Education is understood as a pedagogical field that deals with the knowledge produced historically by humanity in the field of Corporal Culture, and the “Education of Youth and Adults” is considered as a field of resistance of the working class that historically has been excluded from access and permanence to the Public School of quality, socially referenced. It has been developed based on theoretical and methodological support from a critical perspective, through a literature and document review and a field research, conducting interviews and questionnaires applied to Physical Education teachers who work in the “Education of Youth and Adults Program” in the municipal education system of Belém, and took as an analytical reference the methodological elements of content analysis. As a result, the study revealed that the teaching work has taken place in an expropriated, precarious, intensified and solitary way and that the training conditions have been materialized in a precarious way, not occurring integrally in the initial training courses to work with young people and adults, but based on life experiences and experiences that materialize from the teaching work in the public school. The social, cultural and economic diversity of young people and adults and the context of violence that marks the present society represent great challenges to the teaching work in this modality of education. The process experienced by Physical Education teachers, in their work and training, and the precariousness in the school context, with the closure of EJA classes in the municipal education system, aggravate the process of exclusion of young and adult workers and causes the resistance of teachers, who construct educational possibilities in PE with young and adults workers, seeking alternatives based on their own experiences, exchanges with other teachers, and dialogues in the public school.

KEY WORDS: Teaching Work. Teacher training. PE. Youth and Adult Education.

RESUMEN

Este estudio analiza la configuración del trabajo y formación del docente de Educación Física con actuación en la Educación de Jóvenes y Adultos de la Red Municipal de Enseñanza de Belém-PA, a partir del contexto de la reestructuración productiva y destaca que estos campos han sido subsumidos A la agenda del capital, sufriendo determinaciones que interfieren directamente en la clase-que-vive-del-trabajo. En el estudio, la Educación Física es entendida mientras un campo pedagógico que trata de los conocimientos producidos históricamente por la humanidad en el campo de la Cultura Corporal, y la Educación de Jóvenes y Adultos es considerada como un campo de resistencia de la clase trabajadora que históricamente viene siendo excluida del acceso Y permanencia a la escuela pública de calidad, referenciada socialmente. Fue desarrollado con base en soportes teóricos-metodológicos de perspectiva crítica, por medio de levantamiento bibliográfico y de documentos y de realización de una investigación de campo, con la utilización de entrevistas y cuestionario aplicados a docentes de Educación Física que actúan en la EJA en la Red De la ciudad de Belém, y tomó como referencia analítica los elementos metodológicos del análisis de contenido. Como resultado, el estudio reveló que el trabajo docente se ha dado de modo expropiado, precarizado, intensificado y solitario y que las condiciones de la formación se han materializado de modo precario, no ocurriendo íntegramente en los cursos de formación inicial para el ejercicio del trabajo con jóvenes Y adultos, pero a partir de las vivencias y experiencias que se materializan a partir del trabajo docente en la escuela pública. La diversidad social, cultural y económica de los jóvenes y adultos y el contexto de violencia que marca la sociedad actual representan grandes desafíos al trabajo docente en esta modalidad de educación. El proceso vivido por los docentes de Educación Física, en su trabajo y formación, y la precarización en el contexto escolar, con el cierre de clases de la EJA en la red municipal, agravan el proceso de exclusión de jóvenes y adultos trabajadores y provoca la resistencia de los docentes, Que construyen posibilidades educativas en la EF con los jóvenes y adultos trabajadores, buscando alternativas basadas en sus propias experiencias, intercambios con otros docentes, y diálogos en la escuela pública.

PALABRAS CLAVE: Trabajo Docente. Formación de profesores. Educación Física. Educación de Jóvenes y Adultos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
RMEB	Rede Municipal de Ensino de Belém
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe
FMI	Fundo Monetário Internacional
CREF	Conselho Regional de Educação Física
LDB	Lei e Diretrizes e Bases da Educação
UBA	Universidade de Buenos Aires
CTERA	Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina
GPERUAZ	Grupo de estudos e pesquisas sobre a educação do campo na Amazônia
GESTRADO	Grupo de estudos e pesquisas sobre política educacional e trabalho docente
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
FEF	Faculdade de Educação Física
UEPA	Universidade do Estado do Pará
CEDF	Curso de Educação Física
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios
ONG	Organização Não Governamental
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
GT	Grupo de Trabalho

RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
CMEB	Conselho Municipal de Belém
EFQ	Diretrizes em Educação Física de Qualidade
DEF	Departamento de Educação Física
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCH	Teoria do Capital Humano
OM	Organismos Multilaterais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
HP	Hora Pedagógica
CME	Conselho Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Dez países do mundo com maior número de adultos analfabetos	86
Gráfico 2	Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais (2014)	87
Gráfico 3	Matrícula inicial da EJA no Brasil	90
Gráfico 4	Abandono escolar Brasil e Pará	158
Gráfico 5	Professores de Educação Física da EJA e filiação com o movimento sindical	163
Gráfico 6	Atuação do sindicato em relação aos desafios que afetam o trabalho docente em EF na escola	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Alguns indicativos histórico-legais da Educação Física	134
Quadro 2	Antecedentes legais na Formação Docente em Educação Física	176
Quadro 3	Marcos Regulatórios para o campo da Formação Docente em Educação Física	180
Quadro 4	Síntese do Currículo do Curso de Graduação - Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física.	186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ensino, matrículas, docentes da Rede Escolar Municipal de Belém	55
Tabela 2	Quantitativo de escolas com quadra esportiva por distrito em Belém - Ano 2016	110
Tabela 3	Regime de Trabalho dos docentes de Educação Física	117
Tabela 4	Perfil dos docentes trabalhadores (as) de EF na EJA na RMEB	144
Tabela 5	Tempo de docência em Educação Física	145
Tabela 6	Formação de Professores da Região Metropolitana de Belém-PA	195

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAMINHOS INVESTIGATIVOS DO ESTUDO	42
2.1	Caracterização do estudo	47
2.2	A Rede Municipal de Ensino de Belém-PA	55
3	O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	59
3.1	Mundialização e o sistema capitalista	60
3.1.1	Reestruturação produtiva e seus desdobramentos no campo da educação, do trabalho e da formação docente	66
3.1.2	Educação de Jovens e Adultos: “balcão de evasão” ou direito público? O que dizem os documentos oficiais da Unesco e Banco Mundial para este campo de atuação	81
3.1.3	Enfrentamentos necessários na luta e resistência da EJA ao direito à escola pública	91
3.1.4	A Educação Física e Unesco: desdobramentos para o campo da formação e trabalho docente na escola pública	94
3.2	A formação docente no centro da agenda do capital	103
3.3	Condições e Jornada de Trabalho na Rede Municipal de Ensino de Belém-Pará	108
3.3.1	As condições de trabalho em EF na EJA	108
3.3.2	A Jornada de Trabalho em EF na EJA	114
4	TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PARÁ	124
4.1	Educação Física, Cultura Corporal e Educação de Jovens e Adultos	126
4.2	Especificidade e natureza do trabalho docente na Educação Física na EJA	139
4.3	A concepção sobre trabalho docente em EF na EJA	145
4.4	Fechamento de turmas: impactos no trabalho docente	154
4.5	A relação dos professores de EF da EJA com o movimento docente	163
4.6	Formação docente em Educação Física na EJA na RMEB	174
4.6.1	Formação Inicial e Continuada de Educação Física na EJA	188
4.6.1.1	Formação inicial em EF na EJA	188
4.6.1.2	A formação continuada em EF na EJA	199
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	215
	APÊNDICES	228

1. INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre o trabalho e formação docente em Educação Física (EF) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA (RMEB). Trata de olhar a realidade concreta no município de Belém do Pará e suas múltiplas dimensões que se materializam nos espaços escolares noturnos, contrabalanceadas pelo trabalho de docentes de Educação Física e seus processos formativos históricos na EJA. Pretende-se colocar em pauta a discussão e as (in) visibilidades do (a) trabalhador (a) em Educação Física na modalidade da EJA, suas concepções, resistências, possibilidades e contradições encontradas na materialidade do trabalho e formação docente nesta modalidade de educação.

De acordo com Brasil (2000), o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (“modo”, “maneira”) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo particular de existir. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que seja respeitada. Nessa perspectiva, compreendemos a EJA no sentido de modalidade de educação por envolver não somente o ensino na escola pública, mas por extrapolar o contexto escolar, estando presente em diversos tempos, espaços e movimentos da sociedade.

O âmbito da problemática e questões de pesquisa

Pensar o trabalho e a formação docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos é um campo de discussão desafiador, marcado por contradições, resistências, possibilidades e lutas que os trabalhadores da Educação Física experienciam na escola pública. É um espaço que necessita de problematizações, de investigações e aproximações que evidenciem a Educação Básica e a escola pública como interlocutoras fundamentais na pesquisa da formação e trabalho do professor de Educação Física, tendo em vista ser neste espaço que os trabalhadores da educação de modo geral, também atuam.

A educação no cenário contemporâneo se mantém como um campo social, político e econômico para a materialidade das determinações do capital na sociedade contemporânea. De acordo com Shiroma e Evangelista (2014), a educação em seu sentido geral apresenta compromissos e práticas ligadas com o sistema capitalista e se concentra a legitimá-lo, difundir-lo e consolidá-lo no mais cruel processo de internalização das estratégias para a

manutenção do capital, perpetuando ideologicamente as demandas da produção e reprodução do capitalismo contemporâneo. É no embate contra a lógica do capital que o debate sobre trabalho e a formação docente em Educação Física surge como um campo relevante a ser investigado a partir da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA.

Tal estudo não pode ser realizado sem uma análise crítica da conjuntura em que vivemos na sociedade contemporânea, a sociedade do capital. Como ressalta Mészáros (2008, p. 75): “Nosso dilema histórico é definido pela crise estrutural do sistema do capital global”, o qual continua a esmagar a maioria da humanidade, que sofre com todas suas consequências.

O capitalismo vive, após seus processos de expansão, uma grande crise atual e adota como suas estratégias de resistência e superação “o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, que por sua vez redefinem a função do Estado e das políticas educacionais no mundo” (HYPOLITO; IVO, 2011, p. 1).

A criação desse sistema neoliberal implicou muitas transformações,

[...] não somente para as estruturas e poderes institucionais (como a suposta existência prévia de uma soberania estatal sobre os assuntos político-econômicos), mas também sobre as relações estruturais da força de trabalho, relações sociais, políticas de bem-estar social, arranjos tecnológicos, modos de vida, pertencimento à terra, hábitos afetivos, modos de pensar e outros mais. (HARVEY, 2007, p. 3)

Deve se considerar também que o neoliberalismo, em sua primeira instância, condiciona o bem-estar humano como um campo que deve ser promovido por meio da maximização das liberdades mercantis. É acentuada a liberdade individual e mercados livres. O Estado passa a ser um importante canal de materialização das políticas e práticas neoliberais para apoiar, estruturar e fazer funcionar as necessárias “institucionalidades” das práticas e políticas neoliberais (HARVEY, 2007).

Não diferente do processo da lógica neoliberal, a reestruturação produtiva deu-se a partir da crise estrutural do capital, marcada pela mudança do padrão produtivo estruturado a partir das inovações do sistema taylorismo-fordismo¹. Ainda assim, nesse processo de reestruturação, os pilares do modo de produção capitalista mantiveram-se inalterados. Este

¹ De acordo com Alves (2011, p. 34), taylorismo-fordismo são modelos de organização produtiva capitalista. Considerada uma ideologia orgânica da organização do trabalho e da produção capitalista no século XX, que surge na etapa da grande indústria, em vez de ser mero retorno da manufatura, é a reposição desta forma de organização da produção capitalista nas condições materiais da grande indústria. Antunes (2005) destaca que este sistema tem por características a produção em série/massa, fragmentação do trabalho, controle do tempo e do movimento laboral e separação entre planejamento e ação no sistema de produção.

novo complexo de reestruturação produtiva alterou a morfologia do modo de produção de mercadorias no campo da indústria e dos serviços (ANTUNES, 2009; ALVES, 2011).

A própria globalização é considerada como uma manifestação contraditória da crise estrutural do capitalismo. Segundo Mészáros (2008, p. 76), esta globalização não funciona e nem pode funcionar, “pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema”.

No Brasil, segundo Frigotto (2011), a lógica do capital materializada pelas reformas neoliberais aprofundaram o campo da modernização e dependência, mediante um projeto ortodoxo de teor monetarista e financista/rentista, o qual proporcionou a privatização da nação e o desapropiamento dos bens sociais, que resultaram na constituição do Estado enquanto garantia do capital. É nessa lógica que o indivíduo e os sujeitos históricos são preparados ao mercado e não à sociedade; a educação, assim, não tem sido o campo social preconizado como direito social, mas sim, como um serviço mercantilizado.

Nessa mesma direção, Apple (1995) e Frigotto (2011) ressaltam que desde os anos 90 vem se acirrando assustadoramente tempos de desmantelamento total dos ganhos sociais, no qual a maioria das pessoas lutou por décadas para ter direito, acesso e permanência à saúde, educação, segurança, transporte, saneamento, às práticas corporais, ao lazer, entre outros, em dimensão e caráter públicos de qualidade. Nessa direção, vivemos o avanço do desemprego,

[...] da degradação do trabalho, da desintegração das cidades e comunidades. Um mundo no qual o racismo está novamente em ascensão, no qual estamos tentando empurrar, tanto ideológica quanto economicamente, as mulheres de volta para o trabalho não-remunerado do lar, no qual colocamos nossos idosos em depósitos [...] (APPLE, 1995, p. 6).

Essa nova época de crise estrutural global do capital (MÉSZÁROS, 2008) apresenta-nos outro cenário político a partir da reestruturação do Estado. Em decorrência da globalização, segundo Maués (2009), os Estados nacionais se organizam promovendo uma mudança na natureza do modo de governança, o que caracterizou a transição do caráter da administração burocrática para uma gestão empresarial.

Essa mudança foi justificada como forma de agilizar os serviços prestados pelo Estado, que estava, segundo a ótica dos reformadores, pesado, burocratizado, o que o tornava pouco ágil e eficiente. A reforma do Estado foi uma tendência mundial, o que, evidentemente, inclui o Brasil nessa onda de modernização, a fim de permitir maiores transações internacionais e facilidades para o capital expandir os mercados, o que necessitava de alterações substanciais nas leis e costumes nacionais. É com base nessa

lógica que a educação vai se reestruturar, em todos os níveis (MAUÉS, 2009, p. 3).

Em consonância com Maués (2009), Oliveira (2009, p. 201) destaca que, em razão desse processo de reestruturação, a grande marca da reforma do Estado e seus desdobramentos se materializam na descentralização administrativa, financeira e pedagógica, o que resulta no significativo “repasse de responsabilidade para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar”. Esse modelo estabeleceu reformas e novas regulações que foram materializadas para os sistemas educacionais, tanto no contexto nacional quanto no local, o que representa a submissão de políticas educativas, instituições escolares, trabalhadores da educação de modo geral, currículo escolar, práticas educativas e docentes às lógicas e “receitas” desse outro modelo orientado pela gestão de caráter eficientista (MAUÉS, 2009; HYPOLITO; IVO, 2011).

A formação docente passa a ser um campo “pertinente” para “[...] atender as necessidades econômicas e sociais na contemporaneidade, representadas, dentre outros aspectos, pelo processo de reestruturação produtiva” (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 150). Neste sentido, de acordo com as autoras, diversas modificações começam a ser gestadas, em nível internacional, na organização do trabalho e formação docente atreladas ao novo contexto da agenda do capital.

O Estado passa a desempenhar uma administração de cunho totalmente gerencialista e descentralizador, sem executar as ações de sua responsabilidade, e repassa para os demais setores sociais a responsabilidade, a incumbência da ação, estabelecendo metas a serem alcançadas, criando estruturas e mecanismos de controle dos resultados a serem obtidos (MAUÉS, 2009).

Nessa lógica, o Estado passa a regular as ações dos sujeitos (LESSARD, 2006), criando mecanismos para o controle e gerenciamento de suas práticas, centralizando o currículo e padronizando a avaliação das aprendizagens, norteando diretrizes para a formação docente. Tais elementos de controle também impactam o trabalho docente e a formação de professores de Educação Física que labutam na escola pública.

Para Maroy (2011), os modos de regulação institucionais de um sistema educacional representam o conjunto dos mecanismos de orientação, de coordenação, de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema, podem ser considerados como modos de regulação implantados pelas autoridades educativas. Estes

podem ser classificados em regulação institucional e política, pois remetem aos modos de orientação, coordenação e controle dos atores, por sua vez objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais, técnicos, que derivam de uma ação pública e de Estado (aqui compreendidos os dispositivos de “mercado”) (MAROY, 2011, p. 22).

O Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe (PREAL) são organismos e ações internacionais que possuem expressividade nas direções das reformas educacionais e, conseqüentemente, no trabalho e formação docente dos trabalhadores da educação de modo geral.

As condições de trabalho, o currículo, os métodos pedagógicos, as diretrizes e políticas que norteiam os campos da formação docente, dentre outros elementos são aspectos mediativos que implicam no campo do trabalho e formação docente em Educação Física.

Taffarel et. al (2006, p.1), destacam que problemas políticos como a perda da autonomia universitária, a forte influência nos rumos da formação de um lado do poder executivo e legislativo nas instituições de ensino superior, definição de diretrizes e controle de orçamento, programas, projetos, que só interessam ao governo e de outro com a pressão exercida pelos organismos internacionais, pelo empresariado, por conselhos, em destaque o Conselho Federal de Educação Física (CREF), impactam “de forma corporativa e autoritária o trabalho docente, que representam e defendem os interesses do capital e sua necessidade de subordinar a formação de professores ao projeto de mundialização do capital, a nova “governança mundial”.

Os marcos regulatórios materializados pelos organismos internacionais supracitados, de acordo com Maués e Camargo (2012, p. 153) relacionam-se com uma “política de desenvolvimento econômico que aponta a capacitação em nível terciário como elemento fundamental para que os países possam alcançar um patamar de destaque no cenário internacional”. Para estas autoras, a nova regulação das políticas abrange a gestão, o financiamento e a avaliação do sistema educativo, o que apresenta desdobramentos em orientações e implicações que interferem diretamente na formação e trabalho docente. Essa regulação “[...] envolve a figura do professor e vem exigindo dele um novo perfil e uma formação que atenda a essa configuração traçada por novas funções que lhes passam a ser requeridas” (MAUÉS; CAMARGO 2012, p. 153).

A nova regulação — gestão, financiamento e avaliação — é compreendida como um

[...] processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores, sendo uma espécie de apropriação situada dessas regras, o que significa adaptá-las ao contexto em que elas serão vivenciadas. A regulação [...] representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um determinado sistema busca manter o equilíbrio (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 153).

Todas essas dinâmicas sociais permeiam a escola enquanto instituição importante na sociedade moderna e produzem sérias e profundas incursões na organização escolar (projeto pedagógico, no currículo escolar e forma de gestão escolar), na materialização das práticas educativas e culturais, no trabalho e na formação docente não somente na Educação Física, mas em todas as demais áreas do conhecimento. É nesta acepção que destacamos a relevância no avanço da produção do conhecimento em resistência da classe trabalhadora, aqui em especial dos docentes que integram esta classe, que vivem e resistem às mazelas sociais e às condições contraditórias que encontramos na realidade das escolas públicas.

É necessário localizar o trabalho, a formação docente e suas relações a partir do conjunto de trabalhadores (as) da educação, de modo geral. Assinalar uma posição diante da crise que impera na sociedade atual e que chega ao chão da escola de forma intensa e excludente a partir das trajetórias econômicas, políticas e ideológicas do sistema capitalista (APLLE, 1995). Tais trajetórias, que atingem o currículo e o projeto pedagógico; que fragmentam o conhecimento; que preconizam práticas corporais que reduzem o direito de homens, mulheres, crianças, jovens e adultos a uma experiência corporal crítica e emancipadora; que minam as relações sociais, distanciando-os uns dos outros; que desestruturam o contexto escolar com a presença marcante da violência, das drogas, das práticas homofóbicas; que perpetuam exclusões, segregando os sujeitos sociais que vivem a escola pública, precisam ser superadas, dando lugar à experiência corporal de forma respeitosa, criativa, crítica e emancipatória.

De acordo com Aple (1995), os (as) docentes estão impedidos de distinguir tal contexto, pois precisam reconhecer a educação (e aqui destacamos a Educação Física) de forma relacional, como resultado de conflitos econômicos, políticos e culturais, historicamente perpetrados ao longo da história da humanidade.

Os tempos estão difíceis para os (as) professores(as). As crises que hoje submetem a educação à lógica do capitalismo são reais, concretas e muito perceptíveis no cotidiano da escola pública. No campo educacional, há uma série de tendências que cada vez mais ganham impulsos, entre as quais destacamos: modelo técnico-burocrático de organização escolar;

perda da autonomia escolar mediante as pressões resultantes do modelo econômico; reestruturação do trabalho dos(as) professores(as), de modo que ele esteja ligado mais diretamente a resultados de comportamentos específicos e dirigido por técnicas e ideologias gerenciais; controle estreito dos objetivos e materiais do currículo para alinhá-los às “necessidades” industriais, militares e ideológicas do sistema capitalista (APLLE, 1995; HYPOLITO; IVO, 2011; MAUÉS, 2009).

Tal processo histórico também envolve a formação docente em Educação Física; destacamos aqui alguns elementos que Taffarel et al. (2006, p. 1) evidencia, ressaltando que a formação inicial em Educação Física apresenta determinados problemas:

- Problemas teóricos: pela disputa de influências fortes de diferentes áreas do conhecimento (área médica, área das ciências humanas e sociais) orientando o trato com o conhecimento no currículo;
- Problemas epistemológicos: evidenciados na produção do conhecimento com a hegemonia de uma abordagem nos estudos — a empírico-analítica, com enfoques na abordagem hermenêutico-fenomenológica e teorias pós-modernas que se caracterizam pela perda de referências históricas e com mínimas evidências de emprego de teorias críticas e abordagens dialéticas;
- Problemas de financiamento público: decorrente dos ajustes estruturais que desresponsabilizam o Estado de suas funções propícias e estabelecem relações promíscuas entre público-privado com o repasse de verbas públicas aos setores da economia privada, ocorrendo isto tanto no Ministério da Educação como no Ministério do Esporte; [...]

Como outro desafio da formação em Educação Física, Taffarel et al. (id., ibid.) aponta alguns aspectos de problemas curriculares e políticos da formação docente em Educação Física, mostrados a seguir:

- Problemas curriculares: com inconsistência base teórica; processos de gestão antidemocráticos; dicotomia teoria-prática; currículos extensivos e desportivizados; sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão; com teorias do conhecimento idealistas, voltados para atender demandas de mercado, com perfil de formação direcionado às competências mínimas;

De modo geral, o conjunto dos elementos apresentados acima estão ligados à construção de um projeto histórico, que pressupõe um tipo de sociedade e de sujeitos a serem formados, a fundamentação em bases epistemológicas que serão utilizadas na formação de professores em Educação Física. Isto é, a construção de um projeto histórico referencia a constituição de um projeto político que vai nortear a Universidade, a formação docente em Educação Física (TAFFAREL, 2012)

Os problemas apontados por Taffarel et al (2006) apresentam alicerces nas tendências pós-modernas para o campo da Educação Física, em propostas fundadas em marcos filosóficos e científicos positivistas (FRIZZO, 2012), campos de auto-reprodução do sistema capitalista tanto para a formação docente, realidade da educação física e produção do conhecimento. Tais aspectos encontram espaços na

[...] primazia do individual sobre o coletivo, da construção de subjetividades descoladas do mundo objetivo, da negatividade da crítica que não produz alternativas positivas, da desestabilização de discursos que conduzem à aceitação do mundo em crise e da busca de consensos que negam as contradições e antagonismos sociais (FRIZZO, 2012, p.33)

Por outro lado, intentamos o debate de que a educação, a Educação Física, o esporte e o lazer “são formas de ação político-social que dão rumo à formação de um povo” (TAFFAREL et al, 2006, p. 6) e que coadunar com os problemas supracitados representa formar professores para a lógica do mercado “ligados à indústria da beleza, do culto ao corpo – a corpolatria – voltados ao esporte de espetáculo, ao esporte de alto rendimento e lucros, o que compromete a construção de um dado projeto histórico” de sociedade e de formação docente (TAFFAREL et al, 2006, p. 6).

A formação inicial representa o tempo formativo para o debate, a instrumentalização, a experiência e a relação do trabalho docente com o campo de atuação na EJA e com a Educação Física com jovens e adultos, tanto no espaço escolar quanto nos demais espaços sociais. É a constituição da docência que se inicia nos processos formativos materializados durante a formação inicial. É mister trazer essa temática para a agenda da formação docente e compreender o papel relevante que o docente atuante na EJA tem a realizar com os sujeitos históricos que constituem o contexto da escola pública na realidade contemporânea.

Neste estudo, assumimos a compreensão de que o sujeito docente representa o sinônimo de professor (FERREIRA, 2011), ou seja, um trabalhador da educação, da Educação Física. Para tanto, faz-se necessário pautarmos aqui nossa compreensão sobre formação docente, sendo

Compreendida como um processo contínuo e dialético, que deve se prolongar por toda a vida profissional, no qual a aprendizagem baseada na experiência e uma sólida base teórica, que se concretizam na relação teoria e prática, ocupam papel de destaque na construção dos conhecimentos profissionais, pois aprender a ensinar se constitui em um processo complexo, que envolve fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, territoriais, históricos, sociais, políticos, dentre outros (FERREIRA, 2011, p. 27-28).

A formação docente inclui também as construções e experiências históricas, reconhecidas na “essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática” (MARTINS, 2010, p. 26), construídas e mediadas ao longo da trajetória de formação inicial e continuada que o trabalhador em Educação Física vai constituindo/construindo enquanto sujeito histórico da educação da escola pública. Por conseguinte, a formação docente possibilita a leitura e intervenção crítica frente aos desafios da materialidade do trabalho docente na escola.

Para Martins (2010, p. 14), o debate sobre formação deve ser concebido, em destaque especial para o campo da formação de professores como um percurso de formação dos sujeitos, na qual há intenção e planejamento para a efetivação de uma determinada prática social na trama social que se integra.

Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, **mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação** (MARTINS, 2010, p. 14, grifo nosso).

O excerto em destaque nos faz problematizar o momento histórico em que o trabalho e formação docente se encontram, inseridos na realidade concreta da escola, e, por conseguinte, os desafios impostos sobre o campo de atuação desta área diante da agenda do capital na sociedade contemporânea. Reconhecemos a existência/presença do trabalhador em Educação Física na EJA? Em que condições esse trabalho é materializado? A que processos formativos esse trabalhador teve/tem acesso para desenvolver sua atividade docente com jovens e adultos no contexto da sociedade capitalista? Em que condições concretas os processos formativos subsidiam o trabalho docente na EJA? Tais aspectos precisam ser estudados e problematizados, denunciados e construídos para a luta na superação (MARTINS, 2010) das condições em que são impostos os obstáculos no trabalho e formação docente em EF na EJA.

Destacamos, ainda, a partir do campo da educação a perspectiva de Maria Oliveira (2010, p. 1), sobre a formação docente que apresenta a concepção de “[...] processos em que se formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional. Por esses processos, os futuros professores ou aqueles que já exercem a docência constroem e reconstroem os saberes docentes”.

Para Maria Oliveira (2010), a formação docente ou de professores envolve dois tempos/momentos históricos: a formação inicial e formação continuada. No dizer da autora, a formação inicial se caracteriza como processos formativos que “[...] ocorrem em agências formadoras credenciadas, em cursos próprios e no nível de escolarização exigido para se licenciar um (a) Professor(a) segundo o nível também de escolarização em que poderá atuar” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). Essa fase inicial da formação se materializa a partir das instituições oficiais formais de ensino, no âmbito do superior (FERREIRA, 2011), onde o docente tem a oportunidade de adquirir conhecimentos e fundamentos que irão balizar seu trabalho docente.

Sobre a formação continuada, Maria Oliveira (2010, p. 1) menciona que nesta “[...] os Professores continuam se formando, em geral, na prática docente pela qual eles constroem e reconstróem seus saberes acadêmicos ou novos saberes relativos ao ofício de ensinar”. Nessa mesma direção, Paulo Freire (2001, p. 12) contribui com a discussão afirmando que a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, e de outro, da consciência que ele tem de sua finitude: “Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (FREIRE, 2001, p. 12).

A formação docente se torna permanente, contínua (FERREIRA, 2011), na materialidade da ação docente na realidade concreta, no trajeto histórico e dialético da formação profissional, pois é constante o processo de construção do conhecimento no trabalho e formação docente. Os docentes vão se construindo e reconstituindo a partir de suas experiências concretas, dos conhecimentos acumulados e reorganizados a partir do acesso, das experiências, relações e possibilidades de confrontos e problematizações que vão ocorrendo no percurso do trabalho docente.

Ventura e Carvalho (2013, p. 23) ressaltam ainda que, entre

[...] os muitos desafios colocados, nos dias de hoje, para a Educação de Jovens e Adultos, está a tarefa política e pedagógica de transpor as concepções reducionistas sobre essa modalidade, bem como a de conferir às ações da EJA, desenvolvidas no âmbito da educação escolar, uma qualidade socialmente referenciada à altura do seu reconhecimento oficial.

Esse elemento interfere diretamente no processo formativo inicial em Educação Física e demarca grandes problemáticas no trabalho docente com jovens e adultos pela ausência de pautar a EJA na formação inicial dos docentes.

Este problema também foi localizado a partir da experiência concreta enquanto professora da escola pública no estado do Amapá e que merece destaque neste estudo. Mesmo

sendo formada no estado do Pará e trabalhando no Amapá, esta também é uma demanda dos docentes que atuam na EJA neste estado; que, do mesmo modo, não tiveram acesso na formação inicial e nem continuada sobre o trabalho docente em EF na EJA; que não tiveram acesso ao balanço crítico da produção do conhecimento sobre quem são os sujeitos da EJA e nem como se dá a materialidade da EJA e EF na escola pública, mesmo com todos os processos excludentes e contraditórios com que a EF se apresenta no marco regulatório da LDB 9394/1996, na qual figura como componente curricular obrigatório da Educação Básica, mas para jovens e adultos se apresenta como facultativa:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I — que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II — maior de trinta anos de idade;

III — que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; [...];

VI — que tenha prole (BRASIL. LDB 9393/96, 2011, art. 26, § 3º).

Embora considerado um componente curricular obrigatório na educação básica, a Educação Física tem sido historicamente “negada, invisibilizada e mal compreendida” em sua contribuição na formação humana de jovens e adultos no campo pedagógico da EJA. A facultatividade para as especificidades dos sujeitos sociais do ensino noturno representa uma exclusão social para jovens, adultos e idosos que têm o direito de conhecer, experimentar e problematizar temas da Cultura Corporal e suas interlocuções com suas culturas e com o cotidiano vivido nas aulas de Educação Física da escola.

No que diz respeito à facultatividade mencionada, encontra-se ainda, lamentavelmente, a concepção de uma disciplina que prima pela aptidão física de jovens, adultos e idosos(as) trabalhadores(as) e mais: a Educação Física marginalizada no cotidiano escolar — aspecto que interfere intensamente no trabalho do docente em Educação Física, pela falta de valorização e reconhecimento do trabalho do professor deste componente e pela negação do direito de jovens e adultos terem acesso às práticas corporais produzidas pela humanidade e suas interfaces frente às diversidades encontradas na Amazônia paraense.

A exclusão da Educação Física preconizada para jovens e adultos trabalhadores na EJA (LDBEN, Lei nº 9.394/96, art. 26, § 3º) representa uma das consequências tangíveis das determinações do capital nesta modalidade de educação historicamente negada, invisibilizada e distorcida em seus referenciais teóricos para o trabalho docente em Educação Física na EJA.

É uma prática excludente, perversa e contraditória para jovens e adultos que possuem o direito do acesso à Cultura Corporal.

A Educação Física nesta perspectiva não é compreendida como uma disciplina de cunho educativo e sim uma ‘prática’ física como nos moldes de uma educação militarista, herdada das práticas realizadas nos anos 60 e 70 (PEREIRA; SANTOS 2012, p. 02).

Contra-pondo-se a essa lógica, este estudo salienta que a Educação Física e a EJA são campos de direitos inalienáveis da população brasileira e não um serviço ou uma mercadoria, constituindo-se em obrigação do Estado (ANDES, 2013). Ratifica-se a Educação Física como um objeto à reflexão sobre a Cultura Corporal, pois contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares,

[...] na medida em que [sic] desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos — a emancipação —, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES et al., 1992, p. 27-28).

A formação docente de acordo com Camargo et al. (2012), que discute a formação de professores da Educação Básica, envolve o processo de qualificar o professor em relação ao domínio dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão,

[...] deve representar a possibilidade de elevar o nível de qualificação e abrange a formação inicial e formação continuada (que tem como objetivo possibilitar ao docente ampliar, aprofundar e ter um maior domínio sobre o trabalho que desenvolve), além de contribuir para o desenvolvimento profissional docente (CAMARGO et. al, 2012, p.54).

Neste sentido, compreendemos a intrínseca relação entre a formação e o trabalho docente em Educação Física na EJA na escola e suas inter-relações para além da dinâmica da sala de aula, com o processo de ensino e aprendizagem, a intervenção e engajamento do professor no processo de planejamento das atividades pedagógicas da escola, a participação do professor nas dinâmicas político-pedagógicas da escola, a articulação do trabalho docente do professor com a realidade da escola e seus diálogos com família e comunidade (DUARTE et al., 2008).

O trabalho docente envolve os atores que fazem parte do cotidiano escolar, as dimensões constitutivas em que se materializa esse trabalho; como e em que condições os docentes o realizam (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). De acordo com Camargo et al. (2012), as condições de trabalho são identificadas

[...] como recursos humanos (todos os trabalhadores da escola), recursos físicos e materiais (edificação, equipamentos, itens de consumo, material didático), recursos financeiros (caixa escolar e outros recursos financeiros administrados pela escola) e relações de emprego (contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, formação continuada, cobertura previdenciária) (id., *ibid.*, p. 53-54).

Por esse caminho é importante legitimar os sujeitos que também são envolvidos no trabalho docente em EF na EJA. Na visão de Freire (2013, p. 54), é relevante reconhecermos que jovens e adultos, homens e mulheres, estão em permanente busca do conhecimento e em processo de formação como sujeitos históricos. Para ele, “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. A EJA faz sentido para estes alunos como um espaço político-pedagógico de acesso ao conhecimento das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania, de modo geral, à educação de qualidade, que possa proporcionar sua intervenção no mundo.

Paiva (2005) apresenta em sua investigação alguns aspectos desta modalidade que também são relevantes.

Desde o pós-guerra a educação de adultos veio sendo marcada por significados e compreensões diversas, em função dos inúmeros movimentos realizados junto aos setores populares, tanto originados na Igreja Católica, quanto por governos de diferentes matizes, quanto por entidades representativas dos interesses de empregadores e de grupos da sociedade civil, organizando movimentos e campanhas. O caráter desenvolvimentista, marcadamente posto na condição de homem-trabalhador-força-de-trabalho, teve papel fundamental na história da educação de adultos e na conceituação que o tema assumiu entre nós. (PAIVA, 2005, p.18)

A EJA ganhou, ao longo do tempo, novos sentidos e concepções, produzidos nas lutas e tensões epistemológicas, sociais, políticas, pedagógicas e culturais frente às determinações hegemônicas do modelo vigente de sociedade. Paiva (2005) ressalta que a EJA em seu verdadeiro sentido deve ressignificar os processos de aprendizagem que jovens e adultos produzem e por meio dos quais se humanizam ao longo de seus processos históricos da vida.

A EJA não pode mais ser restrita à concepção somente de escolarização, de alfabetização, como foi vista ao longo de seu trajeto histórico. Para além dessas configurações, a EJA, diante de seus tantos dilemas, firma-se numa perspectiva de inclusão em sociedades democráticas, sendo fortalecida pela luta e conquista de direitos, questão fundante para a compreensão da EJA na contemporaneidade.

O campo da EJA apresenta ainda uma longa e diversa história:

Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto ao cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história (ARROYO, 2011, p.19).

Machado (2011) apresenta uma concepção de EJA assentada no campo pedagógico próprio, que necessita de uma política efetiva correspondente aos anseios de professores/as e alunos(as), sujeitos sociais envolvidos. E, para além de professores/as e alunos, reiteramos aqui com Machado, incluímos a equipe de apoio, coordenação pedagógica, gestão escolar, enfim, todos os sujeitos que atuam no cotidiano escolar com a EJA, os quais são efetivamente sujeitos de direitos desta modalidade de educação.

Em consonância com Machado (2011), Arroyo (2011) questiona:

A configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento presente. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas de juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2011, p.20-21)

Neste estudo, assumimos a concepção da EJA a partir de um campo político da educação que integra como sujeitos históricos e culturais, o conjunto de jovens e adultos, docentes e todos (as) os (as) demais membros da classe trabalhadora que atuam com esta modalidade da educação direta ou indiretamente, nos espaços sociais da contemporaneidade e que de forma histórica e dialética vem lutando pelo direito, acesso e permanência à educação pública, socialmente referenciada na sociedade. Intentamos ainda que este campo político agrega a diversidade da classe trabalhadora, quer sejam mulheres e homens, trabalhadores e trabalhadoras, jovens, sujeitos do campo, da cidade que pautam suas lutas históricas pelo acesso da produção material e imaterial acumulada historicamente pela humanidade.

Nosso entendimento da Educação Física compreende seu reconhecimento como um componente curricular que no contexto escolar e demais espaços sociais é compreendida como uma prática pedagógica que tematiza diversas atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, entre outros, que configuram uma proposta de conhecimento chamada de Cultura Corporal (SOARES, et al, 1992). Ao assumir estas concepções, empreendemos aqui o caminho para a formação de jovens e adultos trabalhadores da EJA, sujeitos de direitos que não devem ter não apenas acesso ao conhecimento produzido pela humanidade na Educação Física, mas apreender a partir das relações sociais, políticas, culturais e econômicas seus papéis sociais de lutas e superações diante da realidade local, nacional e internacional.

O acervo da cultura corporal, como um conteúdo historicamente constituído, pode ser ressignificado por jogos, esportes, danças, lutas, mímicas, artes circenses etc, conectados à cultura dos sujeitos trabalhadores, na construção de uma práxis que contribua com a formação de todos, que eleve o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e que demarque a identidade de classe na sociedade contemporânea.

A Cultura Corporal como um direito histórico a ser materializado no trabalho docente na Educação Física da EJA se torna também uma bandeira de luta a ser travada nos espaços de formação, tanto inicial quanto continuada, com os docentes de Educação Física. É a sustentação para o acesso dos jovens e adultos no processo de resistência para a formação omnilateral, para a construção de uma sociedade autodeterminada, justa e igualitária, na qual todos possam ter direito à educação, à Educação Física e às suas práticas de lazer, de esporte nos contextos escolares e sociais, estendendo-se a todos os sujeitos históricos da sociedade.

Tais perspectivas, em grande medida, necessitam de uma maior compreensão e análise crítica do trabalho e formação docente em Educação Física na EJA, articulada à análise de conjuntura da sociedade atual. A partir desta investigação, consideramos três eixos de investigação/discussão que elegemos para subsidiar o estudo:

- compreensão do trabalho docente em Educação Física: Kuenzer e Caldas (2009, p. 19-20) destacam a necessidade de compreensão e apreensão do trabalho docente “[...] como processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista” e a materialidade do trabalho docente em Educação Física e suas interfaces com a EJA na Amazônia paraense;

- compreensão sobre a formação docente em Educação Física: D' Agostini e Tritton (2015, p.133), destacam que a EF apresenta sua característica histórica pelo “[...]”

trabalho da docência no campo da cultura corporal, ou seja, pelo trabalho pedagógico no trato com o conhecimento da cultura corporal. Em qualquer campo de atuação, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho". Por esse entendimento, a formação docente em EF é tomada pela compreensão de seus processos e práticas históricas produzidas, na

[...] a compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e ação profissional/acadêmica na Educação Física, como também a necessidade da presença nos currículos de conhecimentos clássicos e conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas e da natureza, da Filosofia e das Artes (TAFFAREL, 2012, p. 13).

- concepção sobre a especificidade da Educação Física na/para a Educação de Jovens e Adultos: Taffarel (2012) aponta a relevância de considerarmos as formações econômicas, históricas, na determinação última do ser social; a formação das classes sociais e a forma como os homens produzem a vida. O objeto de estudo da Educação Física na EJA também é o fenômeno das práticas cujas relações se dão pela materialização na forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais e relações e nexos descobertos pela prática social conjunta (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009).

A partir dessas reflexões, surge a necessidade de investigarmos a seguinte problemática: **Como se configura o trabalho e a formação do (a) docente de Educação Física com atuação na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA?**

Outras questões emergiram e nortearam a pesquisa. São elas:

- Como o trabalho e a formação docente estão sendo tratados diante da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista;
- De que forma e em que condições o trabalho docente na Educação Física tem se materializado na EJA diante da conjuntura da sociedade contemporânea;
- Como se configura a formação docente em Educação Física diante do contexto capitalista e para a atuação na EJA;

Justificativa

“Que é a realidade?” (KOSIK, 1976, p. 35). A indagação trazida por Kosik é o que nos inspira nesta investigação. As motivações que nos levaram a investigar o objeto de estudo trabalho e a formação docente em Educação Física na EJA, na Amazônia paraense,

materializaram-se por diversos motivos. O primeiro refere-se à experiência concreta de ter sido docente de Educação Física na EJA na escola pública no estado do Amapá. Esta experiência nos trouxe à tona “[...] o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade [...]” (KOSIK, 1976, p. 35), da EJA, a partir da atuação na escola pública, lidando com a diversidade existente na EJA, enfrentando os desafios encontrados e resistindo a eles no trabalho docente em Educação Física na escola noturna no Amapá.

O segundo motivo tem relações com as problematizações articuladas após a elaboração da dissertação de mestrado defendida na Universidade Castelo Branco/RJ (COSTA, 2009), que tratava sobre a realidade da Educação Física numa escola pública em Macapá, AP. Embora a categoria do trabalho docente não fosse o foco de análise, foi o que impulsionou os enredamentos de análise sobre aquela realidade, mesmo tendo se dado a partir de outro referencial teórico. Na condição de pesquisadora e ao mesmo tempo assumindo a docência na escola, vivendo a dupla jornada no período do mestrado, conseguia problematizar as ações e realidade da docente pesquisada com a realidade de docente da EJA assumida. Isso foi significativo e desafiador para desvelar muitas de nossas indagações, vivências enquanto docente de jovens e adultos e dar sentido a elas, bem como para buscar outros caminhos que nos permitissem não somente compreender, mas também analisar o diálogo construído na reflexão sobre nosso trabalho docente na EJA, mesmo reconhecendo que durante nossa formação inicial não obtivemos nenhum diálogo, nenhuma manifestação científica sobre o campo de atuação na EJA, o que ocasionou uma fragilidade na formação acadêmica e, por conseguinte, na vida profissional.

Costa (1995) salienta a necessidade de pesquisas que pautem o trabalho e a formação docente como grande expressão de investigação, tendo em vista o universo de configurações problemáticas relativas à tarefa ocupacional levada a efeito pelo professorado nas sociedades capitalistas contemporâneas. Aponta ainda a importância de estudos que penetrem o interior do mundo dos docentes e que lidem com as idiossincrasias, com suas incongruências e contingências, e com as condições concretas em que esse processo de trabalho se verifica.

A experiência vivida, as trajetórias históricas, a compreensão e interpretação das/os próprias/os docentes sobre seu trabalho e sua posição na sociedade, sobre suas convicções e lutas, ainda são enfoques insuficientemente considerados nas pesquisas nessa área (COSTA, 1995, p. 17).

O terceiro elemento que nos motiva a caminhar pela temática tem relação com o lugar que ocupamos atualmente: a docência do curso de Licenciatura em Educação Física da

Universidade Federal do Pará (UFPA). Enveredar por esta investigação mostra-nos uma resistência histórica, uma necessidade orgânica, de pautar nos processos formativos no Ensino Superior a temática em questão. Não somente, como citado anteriormente, pela ausência do debate da Educação Física na/para a EJA na formação docente em Educação Física, mas pelo reconhecimento histórico e político desta modalidade de educação, pela realidade que muitos estudantes de Educação Física enfrentam na escola pública, pela importância de reconhecer a EJA enquanto campo político e pedagógico de pesquisas e intervenções sociais, culturais, econômicas e políticas na Amazônia paraense. E, também, pela experiência em nos constituirmos pesquisadores deste campo, elucidando outros estudos a partir dessa investigação articulada ao trabalho docente realizado no Ensino Superior.

O quarto elemento que motiva este estudo é a importância de investigações, estudos e problematizações sobre a escola pública. Ter estudado ao longo de nossa vida e trabalhado na escola pública, assumindo hoje uma condição de docente do Ensino Superior, traz a necessidade de ter esse diálogo, a aproximação com a escola. Mesmo reconhecendo suas contradições, mazelas, resistências e possibilidades, acreditamos que nosso papel enquanto pesquisadores é também dar um retorno social, político, cultural e acadêmico a esta instituição que nos ajudou a ocupar o lugar que ocupamos hoje e que essencialmente precisa também de contribuições a partir das pesquisas educacionais e intervenções pedagógicas que realizamos.

A escolha de realizar este estudo com da/na a escola perpassa pelo reconhecimento deste espaço como *lócus* de política e de trabalho (DUARTE, 2011, p. 164), pois abriga

[...] as interações cotidianas entre os componentes da comunidade escolar, ou seja, os profissionais da educação que a compõem (dirigentes, especialistas, professores e demais funcionários), os alunos, os pais e a comunidade. Dentre esses sujeitos, deu-se destaque nesse estudo ao processo de trabalho do professor **[de educação física que atua na educação de jovens e adultos]** na educação básica, tanto no que se refere a sua interação com os alunos [...]; quanto ao trabalho executado pelo docente nas demais “frentes” abertas pelo processo de reformas educacionais. (grifo nosso)

Esses entendimentos traduzem a necessidade e a relevância de se discutir, investigar e problematizar o trabalho e formação docente em Educação Física na EJA no reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos históricos e de direitos a terem acesso aos conhecimentos e práticas corporais que são tematizadas nas aulas de Educação Física; sujeitos de direitos que apresentam diversidades e identidades singulares, quer sejam de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais (OLIVEIRA, 2009).

A experiência com as disciplinas no decorrer do curso de Doutorado e o estágio sanduíche realizado em 2015 na Universidade de Buenos Aires (UBA), na Argentina, nos proporcionaram uma articulação para o avanço deste estudo, estimulando reflexões sobre a condição concreta de ser professor de Educação Física no Brasil, no Estado do Pará, no município de Belém, e que o desmonte da escola pública acontece também em outros países da América do Sul, como o caso da Argentina.

Durante o estágio, tivemos a oportunidade de conhecer institutos e universidades públicas que atuam com a formação docente em Educação Física, dialogar com professores de Educação Física que atuam na escola pública e registrar o processo de precarização, desmonte da escola pública e a desvalorização docente vivenciada pelos trabalhadores da escola pública nas províncias daquele país. Também tivemos a chance de dialogar sobre nosso projeto de tese com pesquisadores do campo da Educação Física, onde reunimos com diversos grupos de estudos das Universidades de Luján, La Plata, do Nordeste, trocando experiências sobre o trabalho docente em Educação Física na escola pública e o processo de formação docente.

A experiência com o estágio sanduíche oportunizou também participar de algumas lutas do povo Argentino, de tomar as ruas em defesa das mulheres com a frente “Ni una menos”, pelo direito à vida, ao trabalho, ao respeito, à dignidade e autonomia de ser mulher; a luta dos povos indígenas *Qom, Pilagá, Wichí e Nivaclé* agrupados na organização *QoPiWiNi*, que demarcaram o cruzamento da *Avenida 9 de Julio* com *Avenida de Mayo*, principais avenidas da cidade de Buenos Aires como espaço de enfrentamento ao Governo Cristina F. Kirchner pela expropriação às terras indígenas na Província de Formosa; a luta das Madres de *Plaza de Mayo*, que lutam por notícias de seus filhos (as) desaparecidos durante a ditadura militar na Argentina (1976-1983); a luta organizada pelo sindicato CTERA (Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina) em defesa da escola pública, dos trabalhadores da educação, da valorização da carreira docente, realizada em frente ao Congresso da Nação Argentina, dentre outras.

Também foi significativo o diálogo com os docentes de Educação Física que atuam nas escolas públicas das províncias da Argentina, Lujan e Delta Tigre, bem como com os docentes que trabalham com a formação docente nas Universidades e Institutos de Formação da Argentina. Tais experiências foram significativas para ajudar a pensar a realidade da América Latina, o processo de trabalho e formação docente em Educação Física, os processos de resistências que os trabalhadores da educação vêm construindo, que se articulam com processos mais amplos de luta por justiça social.

Observamos que o processo de destruição da escola pública é um aspecto que se alastra e se aprofunda cada vez mais diante do avanço das políticas neoliberais nos países da América Latina. Nas visitas realizadas nas escolas públicas, nos diálogos realizados com os docentes de Educação Física e demais áreas do conhecimento, os depoimentos são graves reafirmando o desmonte da escola pública como um direito à educação pública nas províncias da Argentina, quadro não diferente do que vivemos no Brasil.

Por outro lado, também vimos o processo de resistência; a construção de práticas formativas de viés crítico por parte de coletivos docentes que enfrentam posturas e lógicas positivistas na formação docente em Educação Física; a participação no sindicato docente CTERA; o envolvimento nos movimentos sociais que tem fortalecido a esperança por uma construção de uma outra sociedade para além do capital, na cidade portenha.

Além disto, este estudo apresenta interlocuções com os estudos e pesquisas realizadas nos grupos de pesquisa GEPERUAZ (Grupo de estudos e pesquisas sobre a educação do campo na Amazônia) e GESTRADO (Grupo de estudos e pesquisas sobre política educacional e trabalho docente). Um elemento importante destas interlocuções é a visibilidade e a relevância de investigações sobre o trabalho e formação docente em Educação Física na EJA na Amazônia paraense, tendo espaço para o diálogo e aprofundamento de questões sociais, políticas, econômicas e culturais dentro da UFPA através desses espaços formativos e políticos para a produção do conhecimento na região.

Hage (2010, p. 3) menciona a partir de suas produções acumuladas no Grupo GEPERUAZ/UFPA, “[...] a necessidade de desenvolver uma educação contextualizada, crítica e problematizadora das questões que envolvem a sociedade na atualidade e afirmativa das identidades culturais dos sujeitos, da sociodiversidade amazônica [...]”. Este autor também destaca a importância de uma educação dialógica e emancipatória, que envolva a formação de sujeitos históricos a partir do fortalecimento do currículo escolar, a começar pelos

[...] saberes da Terra, dos saberes da Floresta e dos saberes das Águas e fortaleçam o diálogo entre esses saberes e os conhecimentos científicos e tecnológicos [...] favorecendo a formação humana dos sujeitos, a continuidade dos estudos e ao mesmo tempo inserção com autonomia no mundo do trabalho (id, ibid, p.3)

Apoiados na pesquisa realizada sobre o trabalho docente na Educação Básica no estado do Pará, Maués et al. (2012, p. 50) apontam que, malgrado suas riquezas naturais, muitas são as contradições existentes em nosso estado: “o crescimento econômico na região tem sido

direcionado essencialmente para o mercado externo, gerando reduzidos efeitos de multiplicação de renda e emprego no contexto regional”. A implantação de grandes projetos econômicos tem fortalecido a agenda do capital para a região, o que não viabiliza redes de relações “sociais, econômicas, políticas e ambientais esperadas para a alimentação de sistemas produtivos locais” (id., *ibid.*).

A Amazônia tem sido *locus* da materialidade da agenda do capital na contemporaneidade pelo processo de expropriação em todos os setores sociais que estão sendo atingidos, tais como educação, saúde, meio ambiente, segurança, cultura, dentre outros. A ausência de políticas públicas que estejam em consonância com o efetivo direito ao acesso e permanência com qualidade à educação e aos demais bens sociais e históricos da humanidade faz com que estes venham sendo incessantemente negados à classe trabalhadora, seja ela da cidade ou do campo. Leher (2011, p. 162) destaca que “[...] os senhores do dinheiro organizam e buscam estratégias para ampliar cada vez mais o controle sobre a escola e a universidade, objetivando definir o que é dado a pensar para a juventude brasileira”.

Para este autor, o objetivo maior trata de inculcar a ética dos valores burgueses em seu momento neoliberal, “em especial em um contexto de novas configurações da ‘governança’ que requerem a combinação de entes privados (ONG, Terceiro Setor, empresas com ‘responsabilidade social’) com os aparatos do Estado” (LEHER, 2011, p. 162).

Para o fortalecimento e consolidação de nosso objeto de estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o objeto em questão: o trabalho e a formação docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. Efetuamos a pesquisa envolvendo o período de 2008 a 2014 no Banco de Teses da Capes, em revistas indexadas da área² e eventos nacionais e internacionais na área da educação e da Educação Física. Também investigamos a produção escrita nos grupos de trabalho da ANPED: Formação de Professores (GT8), Trabalho e Educação (GT9) e Educação de pessoas Jovens e Adultas (GT18) das reuniões disponíveis no site, da 23^a à 36^a (2000–2013), e detectamos uma lacuna no que diz respeito aos estudos que tratem o trabalho e formação docente em Educação Física na EJA.

Em contrapartida, verificamos uma relevante concentração de produção científica na Região Sul, por meio do Programa de Pós-graduação em Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a presença de estudos sobre o trabalho docente em Educação Física. Conseguimos identificar algumas investigações que

² Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); Revista Pensar a Prática; Revista Motrivivência.

dialogam com nosso objeto de pesquisa, bem como algumas que se aproximam deste, mas que se concentram na Região Centro-Sul.

Utilizamos os seguintes descritores nas buscas realizadas: trabalho docente e Educação Física; Educação Física e Educação de Jovens e Adultos; Educação Física e alunos trabalhadores; trabalho e formação em Educação Física; formação em Educação Física; formação em EJA, no banco de teses da Capes. O perfil dessa análise se configurou por meio da abordagem descritivo-interpretativa e exploratória.

Duarte (2010) destaca em seu estudo sobre teses e dissertações produzidas acerca do trabalho docente na educação básica que, no período de 1997 a 2007, somente três produções pautaram o debate sobre trabalho docente e EJA, e que a maior parte das produções foi desenvolvida, em sua maioria (80,5%), em cursos de pós-graduação em educação. A representatividade das pesquisas sobre trabalho docente e Educação Física concentram o percentual de 0,9% deste período. Os eixos temáticos que mais apareceram a partir das produções sobre o trabalho docente foram: aspectos teórico-históricos sobre o trabalho docente; condições/relações de trabalho docente; formação docente; gênero e trabalho docente; identidade e trabalho docente; impacto das reformas sobre o trabalho docente; mal-estar docente e saúde do professor; natureza e processo de trabalho docente; novas tecnologias e trabalho docente; perfil de professores; práticas educativas e saberes docentes; sindicalismo-resistência e trabalho docente; representações, sentidos e significados.

Do conjunto de estudos que tivemos acesso, destacamos os que se aproximam de nosso objeto de estudo e pontuamos os principais que tratam: sobre a precarização do trabalho docente em Educação Física no município de Eunapólis/BA (SAUER, 2008)³; sobre as condições de trabalho e a saúde dos professores de Educação Física do município de Belém/PA (FREITAS, 2010)⁴; o trabalho docente em Educação Física na escola do campo (CAMPOS 2014)⁵; as alternativas pedagógicas que os professores de Educação Física realizam diante do desgaste do trabalho e do esgotamento docente em Porto Alegre/RS

³ SAUER, Rosicler T. **Educação Física e a Precarização do Trabalho Docente**: realidade e possibilidades. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe.

⁴ FREITAS, R. G. de. **As condições de vida no trabalho e a saúde de professores de Educação Física do Município de Belém**. 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará.

⁵ CAMPOS, E. A. **Trabalho docente em Educação Física na escola do campo frente às mudanças no mundo do trabalho**: um estudo no município de Bragança-PA. 2014. 224f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Saberes da Amazônia) — Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. Universidade Federal do Pará.

(LOURENÇO, 2009)⁶; trabalho docente em Educação Física e suas ações frente às singularidades do projeto político-administrativo-pedagógico na Rede Municipal de Porto Alegre, RS (WITTIZORECKI, 2001)⁷; as mudanças sociais e o impacto sobre o trabalho docente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre (WITTIZORECKI, 2009)⁸.

Outros estudos também foram relevantes para a compreensão de nosso objeto de estudo, aqui destacamos: sobre as condições de sobre o trabalho docente em Educação Física no Espírito Santo (POZZATTI, 2012)⁹; a formação e trabalho do professor de Educação Física (LEMOS, 2011)¹⁰; o campo da formação em Educação Física e as mudanças no mundo do trabalho no Brasil (BOTH, 2009)¹¹; o reordenamento do mundo do trabalho e suas consequentes modificações no campo da Educação Física brasileira, tendo como mediação o processo de regulamentação da profissão (NOZAKI, 2004)¹²; o currículo e formação de professores em Educação Física no estado do Pará, no período de 2000 a 2010, envolvendo seis instituições formadoras públicas e privadas (Aranha, 2011)¹³; a formação de professores em Educação Física a partir dos campos de licenciatura e bacharelado nas instituições públicas, UEPA e UFPA (SANTOS JÚNIOR, 2013)¹⁴; a organização do trabalho pedagógico

⁶ LOURENÇO, B. A. **Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais**. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) — Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

⁷ WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) — Curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

⁸ WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Mudanças sociais e o trabalho docente no professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na rede municipal de Porto Alegre**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). — Curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

⁹ POZZATTI, M. **Trabalho docente na Educação Física no Espírito Santo**. 2012. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo.

¹⁰ LEMOS, M; L. **Formação e Trabalho do (a) Professor (a) de Educação Física na formação social capitalista**. 2011. 289 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

¹¹ BOTH, V. J. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física**. 121p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. Curso de Pós-Graduação em Educação Física.

¹² NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

¹³ ARANHA, O.L.P. **Currículos na formação de professores de educação física no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade**. 2011.271f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém/PA, 2011.

¹⁴ SANTOS JÚNIOR, O. G. dos. **Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado**. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós- Graduação em Educação, Belém, 2013.

da educação física na escola capitalista, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita/RS (FRIZZO, 2012)¹⁵.

Observamos que há uma centralidade de estudos sobre trabalho e formação docente em Educação Física na Região Centro – Sul do país e que este levantamento muito nos ajudou na configuração de nosso objeto de estudo, fundamentando ainda mais a escolha por aquele. Nesse sentido, pesquisa sobre trabalho e formação docente em Educação Física na EJA ainda é um tema novo e merece discussão nas pesquisas na contemporaneidade. No que diz respeito à região Norte, ainda são raras as pesquisas voltadas para essa direção.

Sauer (2008) aponta a importância de investigar o trabalho docente na Educação Física na realidade da Educação Básica, e ressaltamos, neste estudo, pautar o trabalho e formação docente na Educação Física na EJA na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA, pela necessidade de “[...] se realizar estudos científicos sobre o cotidiano docente, na sua realidade, ou seja, na escola [...]” (SAUER, 2008, p. 15), trazer o debate sobre a formação deste (a) trabalhador (a) e como este vem dando conta das demandas docentes junto a jovens e adultos nas escolas públicas de Belém, PA.

Pretendemos contribuir com a produção do conhecimento no campo da Educação Física e EJA na região, fortalecendo o debate sobre o trabalho e formação docente na escola pública, em especial na educação de jovens e adultos.

Objetivos do estudo

O estudo traz como objetivo geral: **analisar a configuração do trabalho e formação do (a) docente de Educação Física com atuação na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA.**

E, como objetivos específicos, tenciona:

- Caracterizar o trabalho e a formação docente diante da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, identificando as influências para EJA e a EF por meio dos documentos oficiais da Unesco e Banco Mundial para estes campos de atuação.
- Identificar de que forma e em que condições o trabalho docente na Educação Física (a partir dos aspectos: condições de trabalho, jornada de trabalho) tem se materializado na EJA diante da conjuntura da sociedade contemporânea;

¹⁵ FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista**. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre-RS, 2012.

- Contextualizar como a formação docente em Educação Física se encontra diante do contexto capitalista e para a atuação na EJA;

Tese

As reflexões realizadas neste estudo oportunizaram o entendimento de que a crise estrutural do sistema capitalista global (MÉSZÁROS, 2008) tem agravado significativamente a vida dos trabalhadores docentes no mundo todo, ocasionando cada vez mais a intensificação e precarização do trabalho docente na educação básica e produzindo um trabalho e formação docente subsumidos à agenda do capital. Neste contexto, afirmamos que o trabalho docente tem se dado de modo expropriado, precarizado, intensificado e solitário e que as condições da formação têm se materializado de modo precário, não ocorrendo integralmente nos cursos de formação inicial para o exercício do trabalho com jovens e adultos, mas a partir das vivências e experiências que se materializam a partir do trabalho docente na escola pública. A diversidade social, cultural e econômica dos jovens e adultos e o contexto de violência que marca a sociedade atual representam grandes desafios ao trabalho docente nesta modalidade de educação. O processo vivenciado pelos docentes de Educação Física, em seu trabalho e formação, e a precarização no contexto escolar, com o fechamento de turmas da EJA na rede municipal, agravam o processo de exclusão de jovens e adultos trabalhadores e provoca a resistência dos docentes, que constroem possibilidades educativas na EF com os jovens e adultos trabalhadores, buscando alternativas com base em suas próprias experiências, trocas com outros docentes, e diálogos na escola pública.

A tese está estruturada quatro seções. A introdução como a primeira seção do estudo, apresentamos a problemática do estudo, objetivos e justificativa.

A segunda seção trata sobre os caminhos metodológicos da investigação. A aproximação com um método de pesquisa que contribua não somente com a nossa formação, mas com a análise e a problematização da realidade concreta encontrada junto aos sujeitos deste estudo. Apresentamos as técnicas de coletas de dados, a escolha dos sujeitos, o tratamento analítico dos dados e demais aspectos que compõem o processo metodológico.

A terceira seção trata sobre o trabalho e formação docente no contexto da reestruturação produtiva. Problematizamos o processo de mundialização e o sistema capitalista na tentativa de compreender os processos oriundos da agenda do capital para o campo do trabalho e formação docente. Destacamos que na nova conjuntura da ordem do capital, o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva são estratégias ideológicas que orientam o

processo de internacionalização capitalista. Dividimos essa seção em alguns itens, que nos ajudaram a subsidiar o campo teórico do estudo em tela.

A quarta seção discorre sobre o trabalho e formação docente em Educação Física na EJA na Rede Municipal de Ensino de Belém. Desenvolvemos uma reflexão sobre o trabalho docente com jovens e adultos, contextualizando a conjuntura diante da agenda do capital e o diálogo com os trabalhadores docentes em EF sobre o trabalho na escola noturna nas escolas públicas/municipais de Belém. Tematizamos também a formação docente em EF e seus desafios diante da fragmentação da área pautada pelo modo de produção capitalista, pautando as condições da formação recebida pelos docentes de EF na EJA.

Finalmente, apresentamos a última seção - as considerações finais deste estudo — as sínteses finais da investigação, nas quais apontamos aspectos da origem deste estudo, sua intenção, indicativos a partir do processo da pesquisa, limitações e projeções futuras, envolvendo os sujeitos da EJA.

2. OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS DO ESTUDO

Nada é impossível de mudar.
 Desconfiai do mais trivial,
 na aparência singelo.
 E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
 Suplicamos expressamente:
 não aceiteis o que é de hábito
 como coisa natural,
 pois em tempo de desordem sangrenta,
 de confusão organizada,
 de arbitrariedade consciente,
 de humanidade desumanizada,
 nada deve parecer natural
 nada deve parecer impossível de mudar.¹⁶

Ao iniciarmos a exposição sobre a trajetória metodológica deste estudo, trazemos a lucidez poética de Brecht para reafirmarmos que, diante da “desordem sangrenta” vivida nestes tempos e espaços da sociedade capitalista, faz-se necessária muita “arbitrariedade consciente” para nos constituirmos como sujeitos pesquisadores humanizados e que se humanizam com seus pares dialéticos no processo de produção do conhecimento na práxis cotidiana.

É preciso transcender o mero requisito de cumprir uma condição acadêmica (GAMBOA, 2012). Neste estudo, nos desafiamos a ir para além de uma construção de tese. A formação humana, os afetos, os desafetos, os debates em sala de aula, a participação nos eventos, tudo isso também envolve todos os projetos lançados na construção do conhecimento nesta fase do doutorado — inclusive assumir as contradições e limitações que encontramos durante esse processo formativo, que também é dialógico, problematizador e que nos possibilita caminhar de forma mais humanizadora diante da produção do conhecimento na universidade.

Esta investigação representa o desejo de uma ex- docente de Educação Física da escola pública do ensino básico, atualmente docente do Ensino Superior, que aposta no papel da Universidade como espaço de produção de conhecimento e formação humana, formação de afetos e resistências ao que vivemos na sociedade contemporânea.

“O objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 22-23). Isto significa que a relação sujeito-

¹⁶ BRECHT, Bertolt. Nada é impossível de mudar. In: _____. **Antologia poética**. Tradução de Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Edil, 1977. p. 45.

objeto no “processo do conhecimento teórico é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa — e a teoria que dela resulta — da sociedade exclui qualquer pretensão de ‘neutralidade’, geralmente identificada com ‘objetividade’” (id., *ibid.*, p. 22-23).

Motivamo-nos a pensar esse caminho investigativo (GAMBOA, 2012), o qual pode ter relação com a realidade objetiva em que vivemos como sujeitos históricos e transformadores da realidade. A elaboração desta tese possui também uma relação orgânica com a história de vida de uma trabalhadora, sujeito e docente da Educação de Jovens e Adultos na escola pública.

Desta maneira, concordamos com que

A prática da investigação tem as características do trabalho humano, porém, nas condições de apenas cumprir um mero requisito acadêmico para a aquisição de um título ou ascender um grau universitário, essa dimensão se perde e se reduz a um “protocolo” que tende a ser repetido em outras pesquisas de teor apenas acadêmico (GAMBOA, 2012, p. 46).

Nestas circunstâncias, a pesquisa perde a capacidade de instrumento de conhecer a problemática da realidade em sua dimensão transformadora, como todo trabalho criativo deveria ter. Ressaltamos que o método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento

[...] que sustenta um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico. O método não é único nem permanece exatamente o mesmo, porque reflete as condições históricas concretas (as necessidades, a organização social para satisfazê-las, o nível de desenvolvimento técnico, as ideias, os conhecimentos já produzidos) do momento histórico em que o conhecimento foi elaborado (ANDERY, 2007, p. 60).

A concepção de Andery (2007) nos afirma a relevância de um método científico que traduza a concepção de homem, mundo e conhecimento diante da produção de uma investigação científica. O contexto histórico e concreto nos desafia a produzir conhecimentos que contribuam para a transformação da sociedade. Nessa direção, temos a compreensão de que a produção do conhecimento é processual, de que este processo é histórico, individual e coletivo ao mesmo tempo, derivado da práxis humana e, por isso mesmo, não linear nem neutro, como queria a ciência positivista.

Concordamos com Gamboa (2012) quando afirma que, ao investigarmos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos maneiras de fazer ciência e “apontamos uma teoria do conhecimento, uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo [...]” (GAMBOA, 2012, p. 50).

A escolha da problemática deste estudo e os princípios que assumimos como sujeitos históricos da sociedade levam-nos à escolha de um método de pesquisa, crítico e histórico, que reconheça o conhecimento como processo histórico, integrante da realidade social, política, econômica e cultural, que possui relações com os sujeitos e objetos e que possa avançar para além do processo de aparência, focando o real, o concreto. Kosik (1976, p. 23) afirma que cada “grau do conhecimento sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade, é um atividade baseada na práxis objetiva da humanidade e, portanto, ligada a todos os outros vários modos, em medida maior ou menor”.

Temos a convicção de tratar neste estudo a realidade humano-social (KOSIK, 1976) dos/as trabalhadores/as da Educação Física na EJA. É uma opção pessoal, selecionada com plena consciência dos riscos que certamente carregamos pelos limites pessoais; mas, como aponta Frigotto (2010), o risco, neste sentido, é entendido como a condição para avançar na compreensão da problemática em foco, na explicitação dos fenômenos culturais tendo como ponto de partida a atividade prática objetiva do homem histórico (KOSIK, 1976).

Se [a realidade] é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis, disto resulta, em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos; e em segundo lugar que a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível, pois é possível acrescentar, a cada fenômeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos [...] (KOSIK, 1976, p. 35).

É a partir de Kosik (1976), que sentimos a necessidade de demarcarmos aqui nossa concepção sobre homem e mulher diante da especificidade deste estudo. Em concordância com Gamboa (2012, p. 161), consideramos homens e mulheres como seres sociais, no sentido do indivíduo incluído no conjunto das relações sociais, dependente da formação social na qual

[...] se situa e da correlação de formas existente, o homem se converte em força de trabalho mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história, etc. Apesar de ser histórica e socialmente determinado, também é capaz de tomar consciência de seu

papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de liberar-se por meio da prática revolucionária.

Kosik (1976, p. 9) ressalta que a “[...] atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, [...] é de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens” e mulheres.

Apresentar nosso desejo enquanto pesquisadores que vai além da aparência “fenomênica, imediata e empírica — por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável —, é apreender a essência (ou seja, a estrutura e a dinâmica) do objeto” (NETTO, 2011, p. 22).

Tais características nos possibilitaram ver a realidade como totalidade concreta, superando a aparência dos fenômenos, reconhecendo-a “como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). Para Ciavatta (2001, p.138), o “sujeito que produz o conhecimento interage com o objeto de estudo em um tempo e espaço determinados, que participam das dimensões múltiplas da temporalidade social”.

Segundo a autora supracitada, a realidade não pode ser concebida como um sistema estruturado em si mesmo,

[...] mas como uma totalidade histórica, socialmente construída. É a realidade na dinâmica de seus processos, nas suas leis mais íntimas, que se revela, sob a aparência dos fenômenos, as conexões internas e necessárias. Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo (CIAVATTA, 2001, p. 138).

Reconhecemos que apreender o real e suas múltiplas facetas é um grande desafio para qualquer pesquisador. Não temos a intenção de esgotar o objeto de estudo desta investigação, mas sim, de reconhecê-lo como um estudo sobre a realidade concreta que se materializa nas escolas públicas, o que Ciavatta (2001) caracteriza como lógica da reconstrução histórica, situada aqui no tempo e espaço da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA, que se apresenta por seus elementos complexos, dinâmicos, processuais, contraditórios e de transformação social ocorrentes dentro dos espaços das escolas públicas da região.

Com base nessas intenções e no desdobramento desta investigação, reconhecemos que a proposta metodológica adotada transcende as técnicas utilizadas, embora saibamos que todas sejam relevantes para a materialidade deste estudo. Assim, reconhecemos que “[...] a

metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2007, p. 15).

Ciavatta (2001, p. 138) ressalta que a metodologia de uma investigação não pode se reduzir a técnicas de investigação, pois tal procedimento tende a “[...] empobrecer-se pelos desconhecimentos dos grandes problemas epistemológicos que foram surgindo ao longo da história”. A autora salienta ainda que “é necessário que o pesquisador possa situar-se em um contexto concreto para pensar o desconhecido ou para recolher, sistematizar, analisar, extrair das informações um conhecimento que não estava dado” (CIAVATTA, 2001, p. 139).

Destacamos aqui a concepção sobre homem a partir desta investigação crítico-dialética (GAMBOA, 2012), reconhecido como um ser social, isto é, um indivíduo incluído no conjunto das relações sociais.

[...] Dependendo da formação social na qual se situa e da correlação de forças existente, o homem se converte em força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história, etc. Apesar de ser histórica e socialmente determinado, também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de liberar-se por meio da prática revolucionária (GAMBOA, 2012, p. 161).

Nos empoderando da condição de sujeito histórico e socialmente determinado, debruçamos a desenvolver este estudo, assumindo as limitações históricas que carregamos em nossa formação e das condições objetivas para o desenvolvimento de uma pesquisa nas escolas públicas situadas na periferia do Município de Belém-PA.

Aqui salientamos um aspecto marcante do processo da pesquisa que afeta a realidade concreta do trabalho docente nas escolas que é o quadro de violência nos bairros periféricos de Belém. Estivemos presentes nas escolas no período noturno para uma maior aproximação dos sujeitos do estudo e notamos abertamente o sentimento de medo, de angústia que paira nos espaços escolares, por conta dos processos de violência que afetam a periferia, as escolas, os trabalhadores da Educação Física, da educação, de modo geral. Contraditoriamente, ainda que as escolas públicas estejam vivenciando quadros alarmantes de violência na conjuntura da sociedade capitalista, nos “desgovernos” em âmbito municipal, estadual e federal, os sujeitos trabalhadores (as) se encontram na escola resistindo, trabalhando e acreditando na consciência de seu ato pedagógico, no papel histórico (GAMBOA, 2012) de contribuir com a formação de estudantes, críticos e emancipados.

Dando prosseguimento a esta seção, apresentaremos a caracterização deste estudo e alguns aspectos da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA.

2.1 Caracterização do estudo

Para atingirmos os objetivos deste estudo, utilizamos algumas estratégias com a intenção de alcançar os objetivos determinados. Para isto, a primeira etapa foi a realização da pesquisa bibliográfica para aproximação e conhecimento da temática. A compreensão dos conceitos de trabalho, trabalho docente e reestruturação produtiva ocorreu tendo como ponto de partida a compreensão desenvolvida por Marx (1983) que explica a dinâmica social capitalista e, por meio de diálogos constituídos com autores de viés críticos, a saber: Alves (2010); Antunes (2006), Oliveira (2010) e Frigotto (2003), que trazem uma análise profunda sobre o tema. Sobre a formação docente, tomamos por base os estudos de Maués (2010, 2012), Camargo (2012), Shiroma (2008, 2010, 2012), Evangelista (2010, 2012), Taffarel (2006, 2012) e outros autores que atuam na perspectiva crítica. Sobre a natureza e especificidade da Educação Física e EJA, discutimos a partir de Soares et al. (1992), Castellani Filho (2010), Souza Júnior (2000), Taffarel (2006, 2012), Freire (2013; 2012; 2011), Arroyo (2011), Machado (2011), Paiva (2005), Cruz (2009), Ventura (2008, 2012), Bomfim (2012) Oliveira (2009), dentre outros que nos ajudaram na construção desta investigação.

Na etapa seguinte, foi realizada uma pesquisa documental a partir dos seguintes documentos: - Que tratam da LDB-9394/96, da Educação Física, da EJA e da RMEB: a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; b) Resolução nº 005/2010 — CMEB, de 25 de maio de 2010; c) Resolução nº 020/2011 — CMEB, de 25 de maio de 2011; d) Resolução nº 038/2008 — CMEB, de 29 de dezembro de 2008; e) Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental do Município de Belém (2012); c) Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos: as Totalidades do Conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Belém; f) Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da Unesco (1978); g) Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas (UNESCO, 2015); - Que tratam do lugar ocupado pela EJA na conjuntura da sociedade capitalista: a) Fórum Mundial de Educação (2015) — Declaração de Incheon; b) *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda* ¹⁷(BRUNS; EVANS, LUQUE, 2011); Que tratam da

¹⁷ Traduzido para o português “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”

formação inicial em EF: Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Curso de Educação Física, Belém, 2007; UFPA. Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará – UFPA. Faculdade de Educação Física, Belém, 2011; UFPA. Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará – UFPA. Faculdade de Educação Física, Castanhal, 2010.

A análise dos documentos iniciou pelos marcos regulatórios da Educação Física e EJA, via LDB-9394/96, as resoluções municipais que tratam destes campos pedagógicos e os documentos dos organismos multilaterais que pautam determinações para o campo da EJA e EF. Na análise documental, levamos em consideração as informações que versassem sobre Educação Física, EJA, RMEB, na tentativa de compreender melhor o objeto de estudo e a realidade investigada. Os resultados desse procedimento instrumentalizaram a compreensão dos discursos e recomendações em torno da EJA, EF e do conjunto da dinâmica social capitalista que estão inseridos.

A pesquisa documental ajudou-nos a dar um tratamento analítico aos documentos supracitados como possibilidade relevante para uma melhor visão das questões propostas na pesquisa (SEVERINO, 2007).

Na terceira etapa, realizamos a pesquisa de campo com os docentes da Educação Física que atuam na EJA. Como *loci* da pesquisa tivemos as escolas públicas que ofertam a EJA na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. A pesquisa envolveu oito docentes de Educação Física que atuam na modalidade EJA. A escolha dos sujeitos ocorreu pelos seguintes critérios de inclusão na pesquisa, assim definidos: (a) ser docente efetivo na RMEB para atuação com a disciplina Educação Física; (b) atuação docente a partir de um ano com a disciplina Educação Física na EJA da RMEB; (c) participação dos processos formativos organizados pela RMEB — via Coordenação da EJA e/ou Departamento de Educação Física (DEF); e (d) participar voluntariamente da pesquisa.

O processo de contato com os docentes se deu inicialmente pela SEMEC, por meio da Coordenação da EJA. Enviamos um ofício à secretaria explicando a realização da pesquisa e solicitamos a autorização para a realização desta nas escolas municipais. Tivemos acesso às escolas que ofertavam a modalidade EJA no município e entramos em contato na tentativa de iniciar o trabalho de aproximação com os sujeitos da pesquisa, realizamos visitas às escolas e conversas informais com os trabalhadores (as) docentes, visando identificar os docentes disponíveis e que poderiam se encaixar no perfil da pesquisa. Agendamos uma reunião na escola em que atuam ou em outros espaços, conforme agenda disponível de cada sujeito para

que ficassem à vontade, evitando qualquer tipo de exposição sua para a coleta dos dados. Os sujeitos da pesquisa são trabalhadores, em sua maioria do sexo masculino, sendo seis homens e duas mulheres. Por recomendações éticas, os sujeitos da pesquisa foram identificados por nomes fictícios, assegurando o anonimato, quais sejam: 1) Emanuel, 2) Ruy, 3) André, 4) Raimundo, 5) Jair, 6) Tadeu, 7) Joana e 8) Leila. O perfil dos sujeitos entrevistados é apresentado no item 4.3 deste estudo.

A localização das oito escolas enquanto espaço da materialidade do trabalho docente dos trabalhadores sujeitos da pesquisa estão situadas nos seguintes distritos de Belém: Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), do Guamá (DAGUA), e da Sacramenta (DASAC)¹⁸ (BELÉM, 1994).

A opção por envolver a RMEB dá-se pelo interesse de aproximação com estes espaços para a pesquisa e pela necessidade de pautarmos o trabalho e formação docente em Educação Física na EJA na realidade de Belém. A RMEB foi eleita para este estudo em virtude de oportunizar de modo sistemático nos anos de 2014 e 2015 processos de formação continuada para os docentes da EJA; pelo acesso mais direto à coordenação da EJA/SEMEC e por conseguinte aos docentes das escolas municipais. E a escolha do município de Belém/PA por ser o maior do Estado do Pará e por residirmos atualmente neste, facilitando o acesso às escolas públicas.

Para atingirmos as intencionalidades desta investigação, utilizamos como técnicas de coletas de dados o questionário estruturado e a entrevista semiestruturada. A escolha por estas técnicas de coletas de dados oportunizou a observação de questões sobre o trabalho e formação docente em Educação Física de uma forma mais geral e particularizada.

De acordo com Severino (2007, p. 125-126), o questionário estruturado representa um conjunto de questões

[...] sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisadores, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. [N]os questionários de questões fechadas, [...] as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador [...].

¹⁸ De acordo com o Anuário Estatístico do Município de Belém (SEGEP, 2012), na atualidade, Belém possui 71 bairros e se apresenta com uma divisão administrativa caracterizada por oito distritos administrativos (BELÉM, Lei nº 7.682/1994), em destaque: Distrito Administrativo de Belém (DABEL); Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA); Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC); Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT); Distrito Administrativo do Benguí (DABEN); Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO); Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT); e Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS).

Utilizamos como inspiração para a elaboração do questionário estruturado (**APÊNDICE A**) a pesquisa sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, com foco na pesquisa realizada no estado do Pará pelo Grupo GESTRADO/UFGA em 2012. Este foi utilizado para a caracterização mais geral do trabalho e formação, numa perspectiva de ter uma visão mais ampla do quadro. Também para caracterizar os sujeitos, com questões sobre sexo, idade, situação conjugal, filhos (as), instituição de vínculo, tempo de serviço na RMEB, formação, dentre outras.

Optamos pela entrevista semiestruturada (**APÊNDICE B**), considerando as recomendações de Molina Neto (2004, p. 128) de que este “[...] instrumento possibilita um roteiro para o diálogo e pela flexibilidade permite aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo”. A entrevista nos possibilitou explorar melhor o objeto de estudo, a partir das questões específicas apresentadas na Introdução deste estudo, procuramos também entender de forma mais profunda a concepção sobre trabalho, formação, condições de trabalho dos sujeitos, dentre outras.

Szymanski (2004, p. 12) destaca que a entrevista realizada face a face apresenta fundamentalmente o caráter de um contexto de interação humana, onde há tempos e espaços para as “percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Ainda de acordo com esta autora, “[...] o processo de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista e aspectos da interação são lembrados” (SZYMASNKI, 2004, p. 74).

Tanto o questionário quanto a entrevista foram aplicados em um único encontro agendado previamente com cada sujeito entrevistado. A maioria dos docentes foi entrevistada no próprio local de trabalho, exceto dois docentes que escolheram universidades públicas devido aos seus compromissos pessoais e a proximidade com seu local de trabalho. Explicamos o uso das técnicas de coletas de dados, na tentativa de obter o maior número de informações sobre o trabalho e formação dos docentes atuantes na EJA na RMEB. Tivemos um grande acolhimento por parte dos entrevistados ao concederem as informações que norteavam o questionário e entrevista.

Os sujeitos da pesquisa tiveram acesso, antes da realização da entrevista, ao Termo Livre Esclarecido de Consentimento de participação na pesquisa (**APÊNDICE C**), como precaução ética, ao questionário e à dinâmica utilizada para realizar o estudo. Temos clareza que os cuidados éticos são relevantes quando a pesquisa envolve sujeitos na investigação.

Sobre os procedimentos de análise dos dados intentamos construir um processo de triangulação dialógica/dialética a partir da teoria referente ao objeto de estudo. Assim, as informações coletadas por meio de documentos, questionário e entrevistas levam em consideração a relação sujeito-objeto, de modo que mediamos este processo a partir da análise de conteúdo (FRANCO, 2012).

Nessa perspectiva, realizamos a leitura do conteúdo, identificamos os eixos de análise (concepção sobre trabalho docente; condições e jornada de trabalho; fechamento de turmas na EJA; relação com o movimento docente e formação docente em EF na EJA e outros conteúdos subjacentes às informações) e, após esse movimento, selecionamos os trechos das falas dos sujeitos a fim de realizar suas aproximações com o referencial teórico construído, estes eixos estão distribuídos ao longo do texto, nas seções 3 e 4.

A partir das sugestões no processo de qualificação, optamos por construir este texto de tese apresentando a análise dos dados empíricos entre as seções construídas, como veremos a seguir. Esse movimento também nos ajudou a aproximar as informações obtidas por meio dos documentos, questionário e entrevistas criando nexos de informações que confluíram para apresentar os dados da realidade.

Chegamos a definir neste estudo, algumas categorias basilares que surgiram ao longo da pesquisa bibliográfica da investigação, brevemente apresentados de forma a facilitar a compreensão dos leitores. E que foram confirmadas a partir dos dados coletados na pesquisa.

a) **Trabalho:** compreendido aqui a partir de Marx (2013), o trabalho sob forma exclusivamente humana, que traduz o sentido central e fundante de como os seres humanos produzem a si mesmos. É através do trabalho que o homem enquanto sujeito histórico vai se constituindo e se humanizando na relação direta com a natureza. O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, mediado, regulado e controlado pela díade do metabolismo do homem com a natureza. É no trabalho que o homem dispõe de movimento e trabalha sua corporeidade, apropriando-se da matéria natural numa forma útil à própria vida. “É a condição básica e fundante de toda a vida humana. E em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2013, p. 13).

b) **Trabalho docente:** a partir da contribuição de Oliveira (2010, p.1), é uma categoria que envolve todos os sujeitos que atuam nos processos educativos nas escolas e nas demais instituições de educação. “Compreende as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe”. O trabalho docente traz à tona reflexões sobre os processos diversos de trabalho que o docente vive na escola, quer seja pela caracterização “[...] de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades,

determinando suas experiências e identidades”. Assinalamos aqui que iremos focar o debate sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos trabalhadores de Educação Física na EJA por compreender a complexidade e relevância deste debate para o campo do trabalho e da formação docente na área.

Hypolito et al. (2009, p. 101) têm procurado compreender as modificações nos processos de trabalhos a partir de uma análise da organização do trabalho na escola e na sociedade na tentativa de entender a condição social e as atividades desenvolvidas por professores e professoras, destacando-os a partir do processo de reestruturação produtiva da sociedade,

[...] ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado. Esses processos de reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado. Isso faz com que os efeitos sobre o trabalho docente tenham repercussão direta sobre as práticas curriculares, o que torna inseparável a ação docente e o currículo [...].

O trabalho docente tem sido um dos grandes alvos das políticas neoliberais e dos desdobramentos da agenda do capital para a intervenção no campo da docência, no trabalho pedagógico docente e na escola de modo geral. A escola pública tem sido considerada como um espaço da materialidade das práticas perversas e perpetuadoras do sistema capitalista. Embora reconheçamos os processos de resistência que há na escola pública e nos sujeitos que ali vivem, é inegável reconhecer as proposições de uma retórica neoliberal e neoconservadora que agoniza e aprofunda as mazelas da sociedade no campo educacional (HYPOLITO et al., 2009).

c) **Formação docente:** coadunamos com a concepção de Ferreira (2011), já assinalada anteriormente, quando enfatiza que a formação docente é um processo contínuo e dialético que, por ser permanente, se estende por todo o caminho da vida profissional. É fundante que a aprendizagem tenha como base o binômio experiência/base teórica sólida para a concretização da relação entre teoria e prática. Para esta autora, o processo de aprender a ensinar se envolve numa dimensão muito complexa, constituída por fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, territoriais, históricos, sociais, políticos, dentre outros (FERREIRA, 2011).

Assumir a formação docente é reconhecê-la como um processo permanente ligado ao trabalho docente, ao trabalhador docente. Para Freire (2001, p. 12) é necessário reconhecer a condição de ser histórico-social,

[...] experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação.

O que nos desafia constantemente é a construção de um trabalho docente em que a prática educativa seja acolhida como prática social e que se constitua de múltiplas possibilidades para o processo de formação humana de jovens e adultos da EJA, e que a “opção política, a posição pedagógica, a inteligência da vida na cidade, o sonho em torno desta vida” sejam elementos para a construção de uma sociedade autodeterminada e justa para todos os sujeitos (FREIRE, 2001, p. 13).

d) **Educação Física:** Como já salientamos, a Educação Física aqui entendida é a que contribui com a formação da classe trabalhadora, que afirma os interesses desta classe por meio da cultura corporal, que possibilite a reflexão, problematização e experiência concreta dos elementos da cultura corporal e que estes possam estar em diálogo com a prática social de jovens e adultos trabalhadores, com a cultura e com o mundo do trabalho, contribuindo com o confronto e com a disputa da construção de uma sociedade socialista, que tenha como bandeira a negação da dominação e submissão do homem pelo homem na ordem do capital (SOARES et al., 1992).

Dialogamos com Silva (2010) para abordar aqui a função docente em Educação Física, reconhecendo nela o conjunto de atribuições próprias do exercício da docência.

Tais atribuições assumem variações e são influenciadas por múltiplas determinações do contexto histórico social, em permanente mutação. Comumente é própria da função docente a socialização de saberes produzidos historicamente pela humanidade e o desenvolvimento de atividades correlatas a esse processo e que dão sustentação ao ensino e à operacionalização do currículo escolar, tais como: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; participação na elaboração do projeto político pedagógico e dos conselhos escolares; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem (SILVA, 2010, p. 1).

Para a materialização da função docente urge profundas transformações “estruturais nas atuais condições de trabalho, nos rendimentos salariais do professor e nos processos de qualificação profissional” (id., ibid., p. 1). É necessário que o trabalhador docente possa pensar autonomamente, que tenha apropriação ativa e consciente do conhecimento para que possa também se emancipar humanamente.

“O princípio determinante é a prática do homem como atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual ele faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo” (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, p. 174). É por essa direção que a Educação Física para EJA deve caminhar: no atendimento dos interesses específicos da classe trabalhadora que integra a EJA, a escola pública, a realidade concreta de Belém, PA.

e) **Educação de Jovens e Adultos:** para o campo da EJA reafirmamos aqui o direito à educação dos sujeitos, jovens e adultos, que vivem do próprio trabalho (VENTURA, 2008). **O reconhecimento destes sujeitos como trabalhadores, integrantes da *classe-que-vive-do-trabalho*¹⁹ (ANTUNES, 2005)**, aponta direções para a luta na defesa da educação como direito inalienável, universal, pública e de qualidade, referenciada socialmente e financiada pelo Estado.

De acordo com Ventura (2008), não podemos deixar de ler criticamente a realidade concreta na qual a EJA se encontra na contemporaneidade.

A natureza desta EJA rejuvenescida é recompor o processo de formação para o trabalho simples, em resposta às novas exigências econômicas, sociais e políticas do capitalismo brasileiro associado e subalterno ao internacional; manifestando-se na oferta educacional a disposição dos jovens e adultos trabalhadores, circunscrita aos saberes mínimos necessários para a execução de tarefas simples e de baixíssima complexidade na nova divisão do processo de trabalho capitalista, ao mesmo tempo aliviando-os da situação de extrema pobreza. Processo que corrobora e aprofunda as desigualdades de acesso aos saberes sistematizados e científicos exigidos para o trabalho complexo, que são fundamentais na formação do sujeito crítico, capaz de atuar em funções dirigentes (VENTURA, 2008, p. 240).

O enfrentamento desta lógica ocorre pelo enfrentamento contra a hegemonia do capital na escola, na universidade, na cidade, no campo, nos movimentos sociais, nos sindicatos, nas

¹⁹ De acordo com Antunes (2005), a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. A classe trabalhadora de hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção, sem outra alternativa senão a de vender sua força de trabalho, sob a forma de assalariamento. Para este autor, a classe-que-vive-do-trabalho incorpora o leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado em expansão na totalidade do mundo produtivo, o proletário rural, os chamados boias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que constituem esse monumental exército industrial de reserva.

organizações coletivas, nos fóruns de debates que defendem a construção de outra ordem para uma sociedade sem classes.

2.2 A Rede Municipal de Ensino de Belém-PA

A cidade de Belém, capital do Estado do Pará, integra dois territórios, um continental, com 34,36% da área total e outro insular, composto por 39 ilhas, que correspondem a 65,64%. Segundo o IBGE (2016), a cidade tem área da unidade territorial de 1059.458 km², apresenta densidade demográfica de 1315.26 hab/km² e a população estimada no ano de 2016 foi de 1.446.042 pessoas.

Em seu processo histórico, a economia de Belém, a partir da segunda metade do século XIX, foi marcada fortemente pelo Ciclo da Borracha. Este processo desencadeou uma explosão no setor econômico, social, cultural e político. Entretanto, após a decadência deste ciclo, Belém amargou décadas de estagnação de seu crescimento. Atualmente, o campo da economia baseia-se em atividades do comércio, turismo e serviço (BELÉM, 2012)

Em relação ao campo educacional, Belém dispõe de redes de ensino nas esferas federal, estadual e municipal, totalizando 370 escolas, de acordo com o Censo Escolar/INEP (2015).

O Sistema Municipal de Ensino de Belém constitui-se de instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, mantidas pelo poder público municipal. A Educação Básica, ofertada nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BELÉM, 2008).

A tabela a seguir, demonstra o conjunto de matrículas da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA, integrando o Ensino Infantil com 14.740 matrículas, o Ensino Fundamental com 41.506 matrículas e o Ensino Médio com 122 matrículas, totalizando 56.368 matrículas. A RMEB apresenta o total de 2.104 docentes, sendo 565 na Educação Infantil, 1.511 no Ensino Fundamental e 28 docentes no Ensino Médio, atuando no conjunto de 199 escolas.

Tabela 1– Ensino, matrículas, docentes da Rede Escolar Municipal de Belém

Ensino	Unidade de Medida	Total por Unidade de Medida
Ensino pré-escolar	14.740 matrículas	56.368 matrículas
Ensino fundamental	41.506 matrículas	
Ensino médio	122 matrículas	
Docentes	Unidade de Medida	Total por Unidade de Medida
Ensino pré-escolar	565 docentes	2.104 docentes
Ensino fundamental	1.511 docentes	
Ensino médio	28 docentes	
Escolas	Unidade de Medida	Total por Unidade de Medida
Escola pré-escolar	127	199 escolas

Escola ensino fundamental	71	
Escola ensino médio	1	

Fonte: Censo Escolar/INEP 2015

Da Organização Pedagógica, a Rede Municipal de Ensino de Belém-PA tem por objetivo no Ensino Fundamental “a formação básica do cidadão e organizar-se-á em conformidade com os princípios e flexibilidade expressos na Lei nº 9.394, de 1996”. (BELÉM, 2008, p. 03). De acordo com a resolução 038/2008, Art.12 (BELÉM, 2008), o Ensino Fundamental apresenta as seguintes possibilidades organizacionais:

§1º O Ensino Fundamental poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§2º A duração do módulo-aula, definida pela escola, deverá assegurar pelo menos quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, duzentos dias letivos e oitocentas horas mínimas anuais.

§3º Para o ensino noturno considerar-se-á as orientações do parágrafo anterior, obedecido ao disposto no §1º do art. 34 da Lei nº9394/1996 (BELÉM, 2008, p.03).

Sobre a modalidade de educação – a EJA - é oferecida em nível do Ensino Fundamental, “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade própria, mediante oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, necessidades, condições de vida e de trabalho” (BELÉM, 2008, p. 04). De acordo com os dados da Semec/Belém (2015), a EJA na Rede municipal conta com 216 turmas com 6.880 alunos.

A resolução 038/2008 (BELÉM, 2008), apresenta os aspectos regulatórios da EJA na Rede, seguem os de destaque nesta resolução:

Art. 17. A Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental poderá organizar-se em: I – séries; II – totalidades; III – etapas; IV – períodos anuais ou semestrais e formas diversas que a Lei autorize para atendimento dos interesses e condições do aluno.

Art.18. Para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos, o candidato deverá comprovar a idade mínima de quinze anos.

Parágrafo único: A Educação de Jovens e Adultos poderá ser ofertada no horário diurno e/ou noturno, para atender interesses e necessidades do aluno.

Importante destacar que foi a partir do ano de 1997 que se iniciaram as discussões sobre o currículo da EJA, cujo foco consistiu na experiência do município de Belém/PA. Foi

apontada a necessidade de reformulação de uma proposta curricular para esta modalidade de ensino e neste mesmo ano, houve a realização do I Simpósio da Educação de Jovens e Adultos com o propósito de articular professores, gestores e técnicos pedagógicos numa nova concepção de organização curricular para esta modalidade de ensino. Nessa direção, a EJA adotou como princípios pedagógicos da organização curricular as Totalidades do Conhecimento.

A proposta das totalidades do conhecimento passou a ser adotada pela RMEB em 1998, como princípio norteador da organização curricular da EJA no município. Para a implementação desta nova proposta curricular, a

[...] Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) buscou implementar ações que visassem uma política de educação consoante com os anseios das classes populares excluídas e trabalhadoras. Entre essas ações, buscou-se uma política educacional que não mais permitisse a desarticulação entre os conhecimentos, como também uma política que possibilitasse aos atores sociais envolvidos no processo educativo de conhecer a sua história e perceber-se enquanto sujeitos que fazem a história (GARCEZ; FERNADES, 2004, p. 78).

Atualmente, a Educação Física na Rede Municipal se constitui com a carga horária regular de 1 (uma) vez por semana com duas aulas seguidas no ensino fundamental diurno com o tempo de 45 minutos. De acordo com Belém (2014, p. 14) “a hora/aula na EJA da Rede Municipal de Ensino de Belém terá 48 minutos”. Entretanto, o que ocorre para a Educação Física nas turmas de EJA, é o tempo de 30 a 40 minutos, sendo para as turmas de 1ª e 2ª totalidade, 2 (duas) vezes na semana e 1 (uma) vez por semana para 3ª e 4ª totalidade. Conforme a organização pedagógica de cada unidade educacional, nas turmas de 1ª e 2ª totalidade podem acontecer somente uma vez por semana, integrando as duas aulas (BELÉM, 2014). Atualmente, 103 docentes de Educação Física estão desenvolvendo suas atividades docentes na RMEB, deste conjunto 30 atuam com a modalidade de educação EJA, de acordo com a SEMEC/Belém (2015).

Sobre a EJA, a resolução N. 011/03 do Conselho Municipal de Educação (CME), estabelece diretrizes para a estrutura curricular da EJA nas escolas da Secretaria Municipal de Belém.

Parágrafo Único - As Diretrizes Curriculares aqui tratadas, visando o redimensionamento da EJA sustentar-se-ão também, em:

- I. Princípios norteadores e organizativos pautados na compreensão do conhecimento enquanto produção histórico-social e totalidade dinâmica;
- II. Perspectiva do trabalho interdisciplinar, contextualizado e opção preferencial, por temas geradores conduzindo a definição de conteúdos e propósitos educacionais.

A organização curricular será evidenciada a partir de “**Tempos de formação**”, o que corresponde aos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. O Artigo 7º ressalta que

I. 1ª Totalidade de Conhecimento que articulará os 2 (dois) anos iniciais do Ensino Fundamental; II. 2ª Totalidade de Conhecimento que articulará o 3º e 4º anos do Ensino Fundamental; III. As 3ª e 4ª Etapas, correspondentes aos quatro anos finais do Ensino Fundamental, permanecerão assim identificadas, porém em progressiva adequação ao contexto das novas Diretrizes Curriculares aqui tratadas (grifo nosso).

No contexto dessa concepção pedagógica, os conteúdos são desenvolvidos de modo interdisciplinar, contextualizando saberes e práticas, nas Totalidades de Conhecimento, os conteúdos se libertam da seriação, da fragmentação, da hierarquização, da descontextualização e das peculiaridades da escola tradicional, passando a ter uma conotação interdisciplinar” (PMB 1999, p. 16-17).

A partir dos elementos apresentados construímos as seções deste estudo na tentativa de elucidar o debate sobre trabalho e formação docente em Educação Física na EJA, contribuindo com a produção do conhecimento no campo da Educação Física e da EJA, trazendo o protagonismo dos sujeitos históricos que resistem aos desafios da escola pública na sociedade contemporânea.

3. O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

A intenção desta seção é caracterizar o trabalho e a formação docente diante da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, identificando as influências para EJA e a EF, por meio dos documentos oficiais da Unesco e Banco Mundial para estes campos de atuação. Problematizando o processo de mundialização e o sistema capitalista na tentativa de compreender as determinações oriundas da agenda do capital para o campo do trabalho e formação, com destaque para a nova conjuntura da ordem do capital, o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva. A questão que norteou esta seção foi: Como o trabalho e a formação docente estão sendo tratados diante da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista e quais os indicativos para a EJA e EF a partir Unesco e Banco Mundial para estes campos de atuação?

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea têm ocasionado profundas transformações nos campos social, político, econômico e cultural e por certo afetam todos os setores da sociedade, incluindo aqui o campo da educação, do trabalho e da formação docente. A mudança de tom decorre dos processos de manutenção que a ordem do capital materializa no século em que vivemos, e aqui destacamos o processo de mundialização e a reestruturação produtiva do capital.

De acordo com Alves (2011, p. 16), o novo complexo de reestruturação produtiva não representa uma ruptura com a lógica da produção capitalista no século XX, mas constitui, de forma inegável, “uma nova materialidade do capital na produção, um novo espaço-tempo para a exploração da força de trabalho adequado à nova fase do capitalismo global sob o regime de acumulação financeirizado”.

Consideramos importante reconhecer que a atual fase do capitalismo que vivenciamos intensifica e aprofunda o processo de expropriação da vida diante da lógica de acumulação do capital e este ato de expropriação acontece de forma intensa e avançada no campo da educação, do trabalho e da formação docente.

3.1 Mundialização e o sistema capitalista

O final do século XX é um marco de grandes transformações no mundo. Os diversos desdobramentos do capitalismo em sua forma de acumular riquezas desafiam a prática e o pensamento social. A era dos sistemas de informação, as novas tecnologias, possibilitam uma conexão em tempo real dos mercados, das finanças, da produção e perpetuação do capital. As mutações que ocorrem no interior do capitalismo interferem diretamente na organização social, econômica, política e cultural dos sujeitos sociais.

Harvey (2014, p. 117) destaca que as transformações ocorridas na economia política do capitalismo do final do século XX são abundantes e cheias de modificações radicais no que tange aos campos sociais da vida humana, a exemplo do “[...] trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e políticas, poderes e práticas do Estado etc.”.

Este novo cenário traduz o processo de mundialização, definido como:

[...] o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberação, de privatização, de desregulamentação e desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos de Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p.34).

A economia e a geopolítica no mundo passam a se reorganizar a partir da centralização do capital aliada à descentralização das operações produtivas, comerciais e financeiras. Para Chesnais (1996, p. 17), tal processo traduz a “capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’”.

Esse movimento internacional se caracteriza pela integração internacional dos mercados financeiros (CHESNAIS, 1996) que, por sua vez, preconiza a liberação e desregulamentação dos mercados nacionais, permitindo interligação em tempo real para a realização de operações produtivas do capital. De acordo com o autor, o posto mais avançado do movimento do processo de mundialização do capital é o campo da esfera financeira, na qual transações financeiras atingem o mais alto grau de mobilidade mundial.

Alves (1999) destaca que essa nova fase configura um novo regime de acumulação capitalista, caracterizado ainda como um novo patamar do processo de internacionalização do capital, com suas próprias especificidades se comparada às etapas anteriores do

desenvolvimento do capitalismo. Para Mészáros (2008, p. 73) é uma fase demarcada pela “produção destrutiva”, pois vivemos numa ordem social em que os requisitos mínimos para a satisfação humana são completamente negados à esmagadora “[...] maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo do passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva”.

Neste contexto, é importante assentarmos a concepção sobre o que é o capital. Para Alves (1999), o capital é uma categoria complexa, com múltiplas expressões. É caracterizado pelo valor em movimento, cujo processo de valorização, em seu andamento frenético e desesperado, cria (e recria) a sociabilidade moderna.

[...] o capital é uma forma social, à primeira vista muito mística, que transforma todo conteúdo concreto da produção da riqueza social que surge como *mercadoria*, numa forma abstrata de riqueza — a *forma dinheiro*. Dinheiro que se valoriza. Que cria mais dinheiro. Que almeja, com intensa e incansável pressão, “fazer” mais dinheiro. E que, sob as condições da mundialização do capital, tende a se autonomizar, sob a forma de *capital financeiro*, cujo fluxo contínuo tende cada vez mais a desprezar as restrições de tempo e de espaço (ALVES, 1999, p. 11, grifo do autor).

Nesta nova conjuntura, o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva são novas estratégias ideológicas que orientam o processo de internacionalização capitalista. A globalização e suas alianças por meio das políticas neoliberais traduzem um “slogan” para a saída da crise e desenvolvem práticas ideológicas de que o progresso técnico, as novas tecnologias serão incorporadas pelas organizações transnacionais por meio do novo complexo de reestruturação produtiva, movimento que intenciona alterar as relações com os trabalhadores e organizações sindicais (ALVES, 1999). Este mesmo autor ressalta ainda que o complexo de reestruturação produtiva e as políticas neoliberais, que se desenvolvem a partir dos anos 80, possuíam o objetivo claro de destruir as organizações sindicais, as instituições e relações sociais que se opunham à lógica da valorização do capital.

Para Harvey, o capital é um processo, e não uma coisa:

É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo

humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis (HARVEY, 2014, p. 307).

Nessa direção, a centralidade do capital é o avanço do processo de financeirização e a permanente e esmagadora exploração da mais-valia, sua trajetória percorrida ao longo dos processos históricos que vivemos tem como base a especulação. Para Harvey, o capitalismo cria a sua própria geografia histórica distintiva e isso toma uma dimensão que não é previsível por conta do próprio processo especulativo do qual vive. A obtenção de lucros transcende qualquer campo da sociabilidade humana “[...] em novos produtos, novas tecnologias, novos espaços e localizações, novos processos de trabalho (trabalho familiar, sistema fabris, círculos de qualidade, participação do trabalhador etc.)” (HARVEY, 2014, p. 307).

Coadunando com Harvey, Chesnais (1996) destaca, com efeito, que a globalização se caracteriza pela expressão “forças de mercado”:

[...] por fim liberadas dos entraves nefastos erguidos durante meio século. De resto, para os turiferários da globalização, a necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado (CHESNAIS, 1996, p.25).

A lógica imposta é a completa adaptação aos modos de produção e intercâmbio que surgem a partir desse processo de globalização. Este, por seu turno, é apresentado de modo que o “slogan” seja o de um processo benéfico e necessário (CHESNAIS, 1996). A vida social é um campo de manobra para a subserviência do capital a fim de alcançar o tão almejado “progresso técnico” e o desenvolvimento dos países.

Este mesmo autor destaca que, para a classe operária e a massa trabalhadora, o processo de mundialização do capital atua com a força de restauração do regime “tacão de ferro”, que representa o ressurgimento das formas mais agressivas e brutais de aumento da produtividade do capital em tempo e espaço microeconômico, tendo como base inicial a produtividade do trabalho (CHESNAIS, 1996). Tal processo se caracteriza pelo uso de apropriação da mais-valia dos trabalhadores, que segundo Chesnais (1996, p. 16-17), é combinado da forma mais clássica, “tanto absoluta como relativa” ao uso da mais-valia; não há preocupação com os desdobramentos para o nível do emprego; há aumento considerável do desemprego e a expansão considerável de altas taxas de juros”.

Em uma reflexão sobre a transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX, Harvey pauta a linguagem sobre o “modo de regulamentação” no sistema capitalista. Fundamentado em Aglietta (1979), Lipietz (1986), Boyer (1986) e outros, Harvey salienta que a materialidade do regime de acumulação assume um formato de “normas, hábitos e leis de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução” (HARVEY, 2014, p. 117).

Há um processo de expropriação da vida social diante do processo de acumulação do capital. O objetivo maior é o crescimento do capital e uma intensa concentração por via das “complexas inter-relações, hábitos, práticas políticas e formas culturais que permitem que um sistema capitalista altamente dinâmico e que seja suficiente para funcionar de modo coerente ao mesmo por um dado período de tempo” (HARVEY, 2014, p. 117).

Três características essenciais do modo capitalista de produção merecem atenção. São elas:

- a) o capitalismo é orientado para o crescimento;
- b) o crescimento de valores reais se apoia na exploração do trabalho vivo da produção;
- c) o capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico.

Ao apontar estes elementos, Harvey (2014) tem a intenção de esclarecer a lógica que está por trás do processo de destruição do capitalismo. Na primeira característica, menciona que é necessária a existência de uma taxa equilibrada de crescimento para a manutenção “saudável” do sistema capitalista, que necessita do crescimento dos lucros para a sustentação da acumulação do capital. Na segunda, o trabalho é um elemento vital para a lógica de perpetuação do capitalismo; é necessário o controle do trabalho, na produção e no mercado, pois o capital sempre se baseia entre o que o trabalho obtém e aquilo que ele cria. De acordo com Harvey,

[...] o capitalismo está fundado, em suma, numa relação entre capital e trabalho. Como o controle do trabalho é essencial para o lucro capitalista, a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e pelo salário de mercado é fundamental para a trajetória do desenvolvimento capitalista. (HARVEY, 2014, p.166).

E, no terceiro elemento, destaca que a mudança organizacional e tecnológica tem um papel fundamental “na modificação da dinâmica da luta de classes, movida por ambos os

lados, no domínio dos mercados de trabalho e do controle do trabalho” (HARVEY, 2014, p. 169). Para o sistema capitalista, o controle do trabalho é essencial para a produção e perpetuação dos lucros, o que torna os modos de regulamentação, inovação organizacional e tecnológica cruciais para a perpetuação do sistema, além de ratificar a ideologia de que o progresso é inevitável e bom para todos.

A partir das questões apontadas, o autor ressalta que Marx foi um grande estudioso capaz de mostrar que tais características do capitalismo eram inconsistentes e contraditórias e que a dinâmica do capitalismo tinha necessariamente elementos concretos para a consecução de crises recorrentes. É impossível haver a combinação das três características com um crescimento equilibrado e sem problemas, “além de as tendências de crise do capitalismo apresentarem a tendência de produzir fases periódicas de superacumulação” (HARVEY, 2014, p. 170).

Mészáros (2011, p. 1) enfatiza que a crise que temos que enfrentar é uma crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de remédios estruturais, abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável. Este autor aponta algumas das características que definem a crise estrutural que vivenciamos, quais sejam:

a) caráter universal: atinge todos os lugares da sociedade com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, quer sejam financeiro, comercial, cultural, produção do trabalho etc.;

b) escopo global: no sentido mais literal e ameaçador do termo, atinge um grande conjunto de países, como foram todas as principais crises do passado;

c) escala de tempo: é extensa, contínua e permanente, diferenciando-se de todas as crises anteriores do capital;

d) modo rastejante: diferente das erupções e colapsos do passado, esta crise apresenta convulsões mais veementes e violentas (MÉSZÁROS, 2011).

Para Apple (1989, p.18), a crise, embora claramente relacionada aos processos de acumulação do capital, não é somente econômica.

Ela é também política e cultural/ideológica. Na verdade, é na intersecção dessas três esferas da vida social, na forma como elas interagem, na forma como cada um delas sustenta e contradiz as outras, que podemos vê-la em sua plena forma. A crise estrutural que estamos atualmente presenciando, ou melhor, vivendo, não pode, pois realmente ser “explicada” pela economia (isso seria demasiado mecanicista), mas por um todo social, por cada uma dessas esferas.

A análise do autor surge a partir da contribuição do sociólogo Manuel Castells, o qual salienta que “a sombra da crise estende-se pelo mundo” (apud APLLE, 1989, p. 19-20) e que a economia não pode ser considerada um mero mecanismo, mas sim, um “[...] processo social continuamente conformado e remodelado pelas cambiantes relações da humanidade com as forças produtivas e pelas lutas de classe que definem a humanidade de uma forma historicamente específica”. Seguindo as análises de Mészáros (2010), a afirmativa é que esta crise estrutural do capital afeta a totalidade do complexo social, em todas as suas relações com as suas partes constituintes ou subcomplexas, assim como com outros complexos aos quais está vinculada.

Nessa direção, Maués (2014) ressalta que é nesse contexto de crise estrutural que há uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, na intenção de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social. À luz de Carnoy (1999), a autora destaca alguns elementos existentes da relação direta entre a mundialização citada anteriormente e as reformas na educação:

- a) o impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador;
- b) os governos aumentam as despesas com a educação, a fim de ter um sistema educacional bem estruturado;
- c) a comparação entre os diferentes países sobre a qualidade dos sistemas educacionais força os sistemas a buscarem os mesmos padrões;
- d) a utilização da informática, da educação à distância, como forma de baratear os custos e atingir maior número de pessoas;
- e) a internet como forma de globalizar as informações e a educação.

Na análise de Maués (2003, p. 93), todos esses elementos apresentam a finalidade de contribuir para a construção ideológica da “sociedade do saber” — a lógica da comunicação, da informação, da tecnologia, da conexão em tempo real, que fortalece as finanças, o mercado e a produção, como frisa Chesnais (1996), e que substituiria a sociedade industrial, tendo como foco central a perpetuação do capital, visando “[...] à rentabilidade, ao lucro, à competitividade, atendendo assim aos anseios da globalização”.

A seguir veremos alguns elementos sobre o processo da reestruturação produtiva, bem como seus desdobramentos no campo da educação, trabalho e formação, na tentativa de compreender suas implicações diante da sociabilidade humana.

3.1.1. Reestruturação produtiva e seus desdobramentos no campo da educação, do trabalho e da formação docente

O mundo do trabalho tem sido marcado nas últimas décadas por fortes e profundas mudanças. A partir da década de 1970, a sociedade sofreu grandes e intensas transformações sócio-históricas que integraram diversos campos da vida social no sistema capitalista. A primeira grande recessão do pós-guerra, em 1973, marcou o período histórico de crise estrutural do sistema do capital, de acordo com Alves (2011), foi um período marcado pela superacumulação e intensa concorrência internacional.

Como vimos anteriormente, o processo de mundialização do capital impulsionou a constituição de um novo complexo de reestruturação produtiva. Para Alves (2011), esse complexo teve a intenção da instauração e imposição de um novo padrão de acumulação capitalista em escala planetária e que se estendeu às instituições e corporações transnacionais.

Sobre tal contexto, Harvey (2014) menciona que, embora tenha ocorrido uma grande mudança na aparência superficial do capitalismo a partir de 1973, a lógica inerente da acumulação capitalista e seus desdobramentos e tendências continuam os mesmos. Segundo Alves (2011, p. 12), o processo de acumulação se caracteriza da seguinte maneira: “A acumulação flexível decorre da necessidade de o capital reconstituir sua base de produção, exploração da força de trabalho e acumulação de valor nas condições de uma crise crônica de acumulação”.

Fundamentado em Harvey (1992), Chesnais (1996) e Mézaros (2002), Alves (2011, p. 12) destaca ainda que: “O regime de acumulação flexível tende a debilitar o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na objetividade (e subjetividade) da classe dos trabalhadores assalariados”.

A flexibilidade traz elementos concretos ao mundo do trabalho: “subcontratação, emprego temporário e atividades autônomas, etc. são elementos que integram o conjunto das ações do mundo capitalista” e que tais aspectos enfraquecem a disposição da luta dos trabalhadores, trazendo perigo para a composição da classe trabalhadora global (HARVEY, 2014, p. 178). De modo geral,

[...] a acumulação flexível atua como uma estratégia do capital para o processo de enfrentamento às condições críticas do seu desenvolvimento diante da crise estrutural do capital caracterizada pela crise de

sobreacumulação, mundialização financeira e novo imperialismo (ALVES, 2011, p.13).

Harvey destaca:

A acumulação flexível, [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2014, p. 140).

A organização do trabalho é arruinada a partir da lógica de acumulação flexível. O trabalhador perde seus direitos e o conjunto de conquistas históricas que a classe trabalhadora obteve ao longo de seus processos históricos na sociedade. Para Alves (2011, p. 19): “A ideia de acumulação flexível possui uma ineliminável carga político-ideológica no interior da luta de classes. Ela explicita o elemento que robustece o poder do capital contra a sua parte antagonica, o trabalho assalariado”.

Antunes (2009, p. 31) aponta que após o longo período de acumulação de capital, na fase do ápice do fordismo e do keynesianismo, o capitalismo começou a sofrer sinais de um contexto muito crítico. Este autor destaca alguns traços evidentes:

- queda da taxa de lucros devido ao aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45;
- esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção — expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital;
- hipertrofia da esfera financeira;
- maior concentração de capitais devido às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas;
- crise do *Welfare State* ou “Estado do bem-estar social”, ocasionando a crise fiscal do Estado capitalista, com a retração dos gastos públicos e transferência para o capital privado;
- incrementação aguda das privatizações, generalização dos processos de regulamentação e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e força de trabalho.

Os elementos citados exprimem a real condição da crise estrutural do capital. Para o autor mencionado acima, este processo se caracteriza com o sentido destrutivo da lógica do capital. E como desdobramento da própria crise

[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher–Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33).

Sobre o processo de reestruturação produtiva, apontamos aqui, à luz Alves (2011, p. 33-34), algumas definições pertinentes:

- a) o movimento de posição (e reposição) dos métodos de produção da mais-valia relativa denomina-se reestruturação produtiva; nele, o capital busca novas formas de organização do trabalho mais adequado à autovalorização do valor.
- b) a reestruturação produtiva do capital no século XX foi marcada pelas inovações fordistas-tayloristas que alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços.

Em Alves (2011), o fordismo e o taylorismo se constituíram na organização da grande indústria como “mitos mobilizadores do processo de racionalização do trabalho capitalista”. O autor apresenta ainda elementos destes de maneira sintética e aponta que estes processos produtivos transformaram a produção industrial capitalista:

Podemos indicar que o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente do século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção homogeneizada e enormemente verticalizada (ANTUNES, 2009, p. 38).

A lógica imposta era de racionalização sobre os processos de operação realizados pelos trabalhadores, combate ao desperdício no processo produtivo, redução do tempo e aumento intenso do ritmo de trabalho, o que ocasionou o processo de intensificação das formas de exploração do trabalhador (ANTUNES, 2009). Como complemento a este contexto, Dal Rosso (2008, p. 61) menciona que taylorismo/fordismo são sistemas pioneiros que “introduzem sistematicamente a mudança na organização do trabalho como instrumento para aumentar a produtividade”. Entretanto, este par não supõe a condição central da mudança tecnológica para aumentar a produtividade, mas atua sobre

[...] a organização do trabalho e aí introduz transformações. As mudanças aumentam a carga de trabalho, medida sempre em termos de volume de produto produzido ou em termos de redução do quadro de pessoal necessário para executar determinada tarefa, ou ainda em termos de velocidade ou ritmo de movimentos. Em síntese, o sistema taylorista-fordista altera a organização do trabalho para obter resultados superiores. É, então, um exemplo clássico de intensificação por reorganização do trabalho na ausência de revolução tecnológica (DAL ROSSO, 2008, p. 62).

E como novo complexo de reestruturação produtiva da contemporaneidade surge o toyotismo. Este, por sua vez, é constituído por um “todo orgânico” (ALVES, 2011, p. 34), tendo como aspectos compositivos destacados por Alves (2011, p. 34) “inovações organizacionais, tecnológicas e sociometabólicas”.

À luz de Antunes (2009), Alves (2011) e Dal Rosso (2008), assinalamos aqui alguns elementos relevantes sobre o toyotismo na atualidade:

- “o trabalhador deve ser capaz de ocupar diferentes postos de trabalho, de intervir em diferentes tipos de materiais, de inserir-se em diferentes segmentos do processo de trabalho” (ALVES, 2011, p. 50);
- “O toyotismo mobiliza a subjetividade, isto é, corpo e mente” (ALVES, 2011, p. 46);
- “Tem necessidade de envolvimento dos operários e empregados nos procedimentos técnico-organizacionais da produção de mercadorias”; (ALVES, 2011, p. 44);
- “O que consideramos cerne essencial do toyotismo é a busca pelo engajamento estimulado do trabalho, principalmente do trabalhador central, o assalariado estável” (ALVES, 2011, p. 49);
- “Fluidez e flexibilidade se conjugam para exigir uma força de trabalho polivalente, qualificada, operando em equipes, que ligam estreitamente operários, técnicos, administradores, etc.” (ALVES, 2011, p. 50);
- Advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de “maior realização no espaço do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 50);
- “A polivalência [do toyotismo] implica um componente a mais de intensificação, à medida que requer um esforço adicional de trabalho mental, conhecimento de operações diversas, sua lógica, trabalho emotivo, concentração e atenção no controle de máquinas diversas” (DAL ROSSO, 2008, p. 67).

Os aspectos pontuados acima nos levam à ocorrência central da “captura da subjetividade” do trabalhador no sistema capitalista de modo geral, isto porque esse processo ocorre:

[...] para caracterizar onexo essencial que garante o modo de organização toyotista do trabalho capitalista. É um novo e intenso nexo psicofísico no trabalhador que busca adaptá-lo aos novos dispositivos organizacionais do Sistema Toyota de Produção (ALVES, 2011, p. 113).

O capital “captura” não somente a condição de fazer, mas de saber da classe trabalhadora, “a disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização. O trabalhador é encorajado a pensar pró-ativamente e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam” (ALVES, 2011, p. 110). Por vezes, inconscientemente assume a responsabilidade de todos os percalços encontrados no contexto do trabalho, criando subterfúgios para a resolução dos problemas e dificuldades que se encontram no seio de seu trabalho.

No campo da educação, o trabalhador perde sua autonomia intelectual para a “submissão didático-organizacional” das esferas da avaliação em larga escala, por “[...] intermédio de exames externos (Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem), que vão indicar a *performance* do ensino e do desempenho do professor, em razão dos resultados apresentados pelos alunos” (MAUÉS, 2009, p.12); no cumprimento de tarefas burocráticas que atendem meramente a base de dados censitária para o reconhecimento do país junto ao ranking dos dados internacionais dos organismos multilaterais.

A lógica é estimular o “progresso” nacional do país em direção a uma educação de nível mundial (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2011) e esse estímulo não leva em consideração os processos de trabalho; as condições de trabalho; a valorização docente no que tange à carreira, remuneração e formação permanente/continuada; as especificidades regionais existentes no Brasil. A motivação política do capital mediado pelos organismos internacionais é seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de um modelo de educação e sociedade em todo mundo que fortaleça os ditames do capital, as determinações desta agenda.

A complexidade desse processo e da própria crise estrutural do capital apresenta diversos desdobramentos, ou melhor, mutações intensas em todos os níveis de sociabilidade humana. Antunes (2009) pontua que as repercussões foram tão fortes que atingiram todos os níveis da sociedade: os campos econômico, social, político, ideológico e cultural receberam repercussões em seu ideário, inclusive a subjetividade e os valores constitutivos da *classe-*

que-vive-do-trabalho, na qual se insere os sujeitos da EJA, docentes, estudantes e demais membros que atuam direta ou indiretamente com esta modalidade da educação. Aqui destacamos alguns elementos apontados pelo autor:

[...] destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital. [...] necessariamente implica crises, exploração, pobreza, desemprego, destruição do meio ambiente e da natureza, entre tantas formas de destruição. Desemprego estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital (ANTUNES, 2009, p. 36).

Há uma nova morfologia do mundo do trabalho e o núcleo central desta são os trabalhadores produtivos. A assertiva de Antunes (2005) fundamentada em Marx aponta que este elemento não se restringe ao trabalho manual direto,

[...] mas incorpora a totalidade do trabalho social e do trabalho coletivo assalariado. Como trabalhador produtivo é aquele que produz diretamente mais-valia e que participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora. E é preciso acrescentar que a moderna classe trabalhadora também inclui os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo no processo de valorização do capital (ANTUNES, 2005, p. 60).

O que é importante e sempre necessário é o trabalho da classe trabalhadora que gera o lucro para o capital, que fragmenta o trabalho da educação, que apoia a separação entre o trabalho e capital. Mézaros (2008) aponta que um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital,

[...] que requer disponibilidade de uma enorme massa de força sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. Se No pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo — a sociedade mais desigual de toda a história — para que se aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas. (MÉSZAROS, 2008, p. 15-16)

De modo geral, o processo de globalização, a expansão da lógica neoliberal e a reestruturação produtiva têm ocasionado diversas implicações para o campo do trabalho em sua totalidade e, por conseguinte, para o trabalho docente. Quanto mais o *modus operandi* da sociedade capitalista tem aprofundado a “[...] implantação das ‘competências’, da chamada ‘qualificação’, da gestão do ‘conhecimento’, mais intensos parecem tornar-se os níveis de degradação do trabalho” (ANTUNES, 2005, p.18).

Mészáros (2008) salienta que o grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na

[...] alienação de mediações de segunda ordem que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as personificações do capital. De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural do capital (MÉSZAROS, 2008, p. 72).

A palavra de ordem do capital para o campo da educação e do trabalho é a forma de alienação mediada. Isso se materializa nos processos de trabalho e educação a partir do processo de subsunção de ambos ao capital, aos imperativos reificados da acumulação lucrativa do capital e da necessidade incessante de autocontrole sobre os indivíduos na sociedade (MÉSZAROS, 2008).

A partir do processo de mundialização do capital, novas regulações foram sendo estabelecidas para o campo da educação e, por conseguinte, para o campo do trabalho, tendo como mediação as políticas educacionais que

[...] incidiram fortemente sobre o docente — protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser uma constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, a fim de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização (MAUÉS, 2009, p.5).

São arranjos desenvolvidos pelas amarras do capital que interferem diretamente na educação, nos processos de trabalho, nos sujeitos que estão envolvidos com o campo educacional. Neste sentido, Hypolito e Vieira (2002) ressaltam que a educação passa a ser um dos campos centrais que favorece e contribui para a reestruturação neoconservadora e neoliberal, tanto como campo de aplicação quanto como campo de convencimento da lógica do mercado.

Do sistema escolar espera-se, a partir dessa lógica, que seja “competente”, o que só pode ser alcançado com a implementação de novas formas administrativas e de novas formas de realização do processo educativo. “Competência” essa que deve ser “medida” pelo mercado, isto é, controlada desde fora da escola (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p. 273).

A estratégia dominante desse movimento aprofunda intensamente o trabalho docente na sociedade contemporânea, pois a ofensiva é abrangente e ganha legitimidade pelas políticas educativas que adotam o discurso e leis neoliberais, onde o Estado passa a perpetuar essa lógica impondo o slogan da “eficiência” e “produtividade” para a educação.

Dalila Oliveira (2004) destaca que, assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido com o processo de precarização nos aspectos concernentes às relações e condições de emprego.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Nessa direção, a partir da análise sobre os novos marcos regulatórios via recomendações dos organismos internacionais, Maués (2009, p. 12) menciona que a educação recebe feições com diretrizes modernas para o fortalecimento da educação enquanto força produtiva para a manutenção do capital. Essa concepção vem “[...] sendo forjada por forças de leis, decretos, portarias e outros instrumentos, que se constituem hoje nos parâmetros que regulam” a educação, o campo da formação docente e do trabalho.

Esse movimento caminha para um novo patamar que Del Pino, Vieira e Hypolito (2009, p. 118) chamam de novo gerencialismo, o qual precisa ser compreendido como uma rede de controle total, que busca padronizar tanto as práticas docentes quanto as concepções do fazer educativo. Este é um modelo que

[...] desenvolve estratégias de controle que aprofundam a separação entre concepção e execução da educação, uma vez que estabelece minuciosos controles sobre cada setor da escola, sobre cada dimensão do ensino. E principalmente, ao penetrar no interior de sua sala de aula, sobre o trabalho de cada docente (id., *ibid.*, p. 118).

Esse processo condiz com uma lógica utilitarista e reducionista, padronizando o trabalho docente e materializando a lógica empresarial alinhada à educação. Outros aspectos levantados pelos autores são:

- a) instauração de procedimentos de avaliação e comparação que se pretendem objetivos;
- b) identidade dos professores é reduzida à concepção de clientes e consumidores da educação;
- c) discurso ideológico da competência – culpabilização do professor pelos problemas de desempenho dos estudantes, relacionando-os à má formação docente (DEL PINO, VIEIRA; HYPOLITO 2009).

Os aspectos apontados acima por Del Pino, Vieira e Hypolito (2009) reforçam a lógica e as tramas do capital, que tangencia cada vez mais o campo educacional, controlando permanentemente o trabalho docente, aperfeiçoando as táticas e estratégias a favor do mercado, tornando cada vez mais perversas as práticas gerencialistas em torno do trabalho do professor e aprofundando o controle e intensificação do trabalho docente na realidade concreta da escola pública.

Há um processo de responsabilização docente pelos diversos problemas estruturais e conjunturais que a educação enfrenta na atualidade. O professor se vê numa condição de cumprir resultados; a isso Maués chama de “obrigação de resultados”,

que hoje é imposta ao professor [e] não leva em conta, na maioria das vezes, as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão, tais como as condições de trabalho, que implica [sic] turmas com mais de 50 alunos; falta de uma política de valorização do magistério, que inclui um plano de cargos e salários e um plano de formação continuada; formas de contratação temporária; uma política previdenciária que permita ao docente se aposentar com dignidade, dentre outras questões fundamentais que deixam de ser consideradas nessas regulações que incidem sobre o trabalho docente, precarizando-o e flexibilizando-o (MAUÉS, 2009,p. 13-14).

O conjunto de elementos sinalizados no decorrer desta discussão nos leva a considerar que, a partir da reestruturação produtiva da sociedade capitalista por meio das reformas educacionais, tem ocorrido uma grande repercussão no campo da organização escolar, da formação docente e uma intensa alteração no trabalho docente, o que vem provocando a reestruturação do trabalho pedagógico na escola. Sobre isto, Oliveira (2004, p. 1128) salienta que

[...] as reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para

os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.

Não diferente do que apontamos anteriormente, a partir das reflexões de Del Pino, Vieira e Hypolito (2009), a autora acima destaca que a reestruturação produtiva assistida de forma mais ostensiva nas últimas décadas tem impulsionado novas demandas para a educação escolar no que tange a seus objetivos, modos de gestão e organização do trabalho docente na escola. Isso resulta no processo de intensificação do trabalho docente, uma vez que há uma ampliação do campo de ação docente na escola, o que proporciona maiores desgastes e insatisfação por parte dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2004).

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

O professor, além de assumir diversas funções na escola, acaba por tomar a lógica de responsabilização por um maior envolvimento da comunidade nas ações educativas da escola, e traz para si a responsabilidade dos problemas complexos que a escola enfrenta na atualidade: do aluno que não está conseguindo apreender o conhecimento tratado na sala de aula, da ausência da família na escola, etc., ampliando o grau de envolvimento do professor com as questões familiares e psicológicas de cada aluno, com o contexto de violência enfrentado na escola e com outras demandas.

O contexto da docência na escola básica é muito desafiador e complexificado diante da conjuntura em que vivemos na sociedade atual, pois “[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo — faltam-lhes condições de trabalho adequadas — quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A autora constata ainda que, a partir das mudanças ocorridas na organização da escola, uma

[...] maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de

organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

É nessa conjuntura que o campo da formação docente vem sendo um grande alvo dos organismos internacionais. As políticas educacionais mediadas por este mesmo campo fazem incidir sobre o docente um leque de responsabilidades já citadas anteriormente.

Em outro estudo, Maués (2015, p. 205) menciona, inserida na reconfiguração do modo de produção capitalista, a mundialização. O capital é quem determina “[...] as funções que os aparelhos, tanto da sociedade política, quanto da sociedade civil, devem desempenhar. O mercado é o horizonte e para ele devem convergir todos os interesses no sentido de seu fortalecimento”.

Nessa lógica, a educação e, por conseguinte, a formação docente tornam-se uma mercadoria que deve ser consumida e materializada para o cumprimento dos serviços e necessidades da agenda do capital, não apenas para o seu fortalecimento, mas para sua perpetuação no sistema sociometabólico do capital.

Na direção do que Maués (2015) aponta em seu estudo, coadunamos com Mészáros quando destaca que as determinações gerais do capital afetam a educação. Para este autor,

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p.43).

A educação e a formação docente, nessa lógica, atuam para assegurar que cada sujeito da sociedade possa adotar para si as metas de reprodução objetivas do capital, o que Mészáros (2008) chama de internalização. Esse processo pode ser caracterizado da seguinte maneira:

- a) indivíduos “educados” e aceitos para legitimação dos interesses dominantes (p. 35);
- b) legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de condutas “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terrenos (p. 44).

Na sociedade atual, em que a questão fundante é o fortalecimento do capital e sua perpetuação, os organismos internacionais “se voltam para estimular, via recomendações, [o ensino superior,] demonstrando aos Estados que ele pode ser a porta de entrada para a ampliação de empregos e o aumento de salários” (MAUÉS, 2015, p. 225).

“Nessa concepção, o [ensino superior] se modifica, se metamorfoseia, passando a ser um braço do mercado, visando formar o capital humano necessário para a acumulação flexível, em tempos de reestruturação produtiva” (id., *ibid.*, p. 225).

Essa lógica nos traz o debate da versão “atualizada” e “mais organizada” da Teoria do Capital Humano²⁰ (TCH) ao considerar o investimento no homem, compreendendo-o como um “bem do capital”. Tal concepção tem como pano de fundo a necessidade de investimentos no homem, tendo por foco a produção da mais-valia.

De acordo com Frigotto (2010, p. 46), esta teoria de método positivista constitui-se como um desdobramento da visão burguesa sobre os nexos entre “educação e desenvolvimento, educação e trabalho, capital e trabalho”. O que está por trás desta teoria é o verdadeiro sentido e “natureza da exploração das relações sociais de produção capitalista”, das determinações como instrumento para a “manutenção do senso comum” e do fortalecimento das amarras do capital para o campo da educação, do trabalho e, por extensão, da formação docente.

Para Schultz (1973), esse movimento possibilita ao homem investir em si mesmo, ampliando o raio de escolhas posto à sua disposição na sociedade, sendo esta uma das maneiras de o homem ser livre e ter a possibilidade de aumentar seu bem-estar. Ainda nessa lógica, ressalta grandes nomes como Adam Smith, H. von Thunen, Irving Fischer e Alfred Marshall, autores que dentro de suas especificidades teóricas e temporais trouxeram argumentos para as análises econômicas que tratavam seres humanos como capital.

O conceito de capital humano, que constitui o construtor básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para o seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país (FRIGOTTO, 2010, p. 49-50).

Schultz (1973) defende a realização de investimentos em treinamentos no próprio local de trabalho para o homem, como uma possibilidade economicamente vantajosa para o

²⁰ Em meados dos anos de 1950 nos Estados Unidos, Theodore W. Schultz se tornou o principal formulador da ideia de capital humano. Para este autor, a educação é tratada como um investimento e seus desdobramentos como forma de capital (SCHULTZ, 1973).

crescimento econômico. Isto representa afirmar que o componente do capital humano torna-se muito amplo como consequência do investimento humano na sociedade. O autor justifica sua tese afirmando que os recursos humanos apresentam dimensões quantitativas e qualitativas e que, a partir destas, faz-se necessário avançar nas capacitações humanas. Para Schultz (1973, p.53): “a característica distintiva do capital humano é a de que ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem” [...] “nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui”.

Esses aspectos ocasionam a superestima da produtividade econômica aliada à educação na sociedade, que, para Schultz (1973), apresenta-se como uma parte substancialmente responsável pela elevação de ganhos e lucratividade para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o autor reforça sua tese de que são necessários grandes investimentos nos seres humanos em todas as áreas e principalmente na agricultura e indústria modernas para o desenvolvimento do capital na sociedade.

A ideia de capital humano aplicado ao campo educacional é muito forte e presente na sociedade contemporânea, e traz em seu bojo uma concepção tecnicista, utilitarista sobre o ensino e organização da educação; perpetua-se a ideia de que a educação é pressuposto de desenvolvimento econômico. Assim, o ser humano, ao adotar práticas que invistam em sua educação/formação, estaria valorizando a si mesmo, proporcionando assim a valorização do capital.

Tal concepção, infelizmente, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos aspectos de investimentos capitalistas, nos quais a educação é um fator considerado eficiente e essencial para o desenvolvimento econômico. Tal contexto evidencia a realidade que vivemos em nosso país, o qual propaga a noção de que educação é um produto que deve ser consumido e bem pago pela sociedade.

Para Frigotto (2010, p. 51), a “educação é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora [sic] do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro”.

Nesta perspectiva, o processo educativo, seja no campo escolar ou não escolar, tem como função a reprodução de “[...] um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Não poderíamos deixar de assinalar nessa discussão outros elementos que Frigotto (2010) aponta sobre a TCH e suas ligações com a agenda do capital. Para este autor, há um

caráter circular desta teoria que deriva “[...] da concepção de homem, de sociedade, que ela busca veicular e legitimar, e da função de escamoteamento das relações de produção que ocorrem concretamente na sociedade capitalista” (FRIGOTTO, 2010, p. 63). Outro elemento é o verdadeiro reconhecimento da real “[...] natureza das relações de produção capitalista; das relações de classe” (id., *ibid.*, p. 65). Tais aspectos levantados pelo autor apontam que o verdadeiro significado da teoria do capital humano é que esta apresenta a “[...] especificidade da ideologia burguesa no ocultamento da natureza da sociedade capitalista” (id., *ibid.*, p. 65).

Mészáros (2010, p. 79) questiona: “E para onde tudo isso conduz?” Nas próprias reflexões deste autor deslindamos a resposta. Tudo isso condiz para a esmagadora destruição da humanidade, pois o capital não pode ter outro objetivo que não “[...] seja sua autorreprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar de modo absoluto. Esse processo se caracteriza pelo fim devastador da humanidade, das necessidades humanas” (MÉSZÁROS, 2010).

Considerando que o capital só pode funcionar por meio de contradições, ele tanto cria como destrói a família; produz a geração jovem economicamente independente com sua “cultura jovem” e a arruína; gera condições para uma velhice potencialmente confortável, com reservas sociais adequadas, para sacrificá-las aos interesses de sua infernal maquinaria de guerra. Seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital. Se não fosse pelo fato de que o capital necessita do trabalho vivo para sua autorreprodução ampliada, o pesadelo do holocausto da bomba de nêutrons certamente se tornaria realidade (MÉSZÁROS, 2010, p.82).

O processo de desumanização perpetuado pelo capital é perverso porque atinge todos os complexos sociais. A cultura, o corpo, a educação, a política, a economia, os movimentos sociais, as relações sociais e todas as interfaces das necessidades humanas são atingidas na intencionalidade de somente obter a destruição completa da humanidade em detrimento da supervalorização do capital, do lucro. A tendência mais provável nessa trama toda é a continuação cada vez mais evidente do afundamento na crise estrutural, “mesmo que ocorram alguns sucessos conjunturais, como aqueles resultantes de uma relativa ‘reversão positiva’, no devido tempo, de meros determinantes cíclicos da crise atual do capital” (MÉSZÁROS, 2010, p. 98).

Como possibilidade de mudança, de resistência e enfrentamento à agenda do capital, coadunamos com Mészáros (2008, p. 45) quando nos aponta a alternativa da luta, “abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana”.

Na obra “A teoria da alienação em Marx”, Mészáros (2016) elucida aspectos sobre as capacidades humanas e a partir delas reconhecemos que é pela humanidade, senão o próprio homem capaz de alargar as possibilidades de existência na construção de uma outra sociedade, para além do capital, pois:

O ser humano é um ser natural; enquanto natural, ele tem necessidades naturais e capacidades naturais para satisfazer essas necessidades; ele é um ser que vive em sociedade e produz condições necessárias para sua existência de um modo intrinsecamente social; enquanto ser social produtivo, ele adquire novas necessidades (necessidades criadas por meio da parceria social) e novas capacidades para sua satisfação; enquanto ser social produtivo, ele transforma de modo específico o mundo que o cerca, deixando nele a sua marca; [...] ao estabelecer suas próprias condições de vida sobre uma base natural na forma de instituições socioeconômicas e seus produtos, o ser humano “duplica a si mesmo” na prática lançando, conseqüentemente, os alicerces para “contemplar a si mesmo em um mundo criado por ele (MÉSZÁROS, 2016, p.159-160).

Tais aspectos devem ser considerados na transcendência do campo egocêntrico por natureza, na construção de mulheres e homens autodeterminados, autônomos e conscientes do processo social da vida, do trabalho enquanto caminho libertador e emancipador em outra sociedade, na luta constante pela democratização radical da vida cotidiana e de condições objetivas que confluem para uma sociedade justa e igualitária.

A educação neste contexto, contribui com a luta de materializar a busca de soluções contra-hegemônicas, as quais “não podem ser formais; elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), pois é essencial reconhecer que:

a) a aprendizagem é na/para a vida toda, como frisa Paracelso apud Mészáros (2008, p. 47): “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”;

b) a educação com qualidade e socialmente referenciada é um direito inalienável a todos os sujeitos históricos da sociedade e que é um caminho para a emancipação humana.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O “rasgar a camisa” pressupõe a necessidade do fortalecimento dos movimentos sociais, dos sindicatos, coletivos, fóruns e associações que lutam pela defesa da educação pública, gratuita e laica, que resistem aos ditames da lógica privatizante e mercantil da educação, que em seus tempos e espaços materializam ações que fortalecem o sentido e significado da educação enquanto um direito histórico em toda a sociedade, na cidade, no campo. Como nos ensina Paulo Freire (2012), que a educação seja problematizadora; que não se enquadre em nenhum fixismo reacionário e sim na dimensão da futuridade revolucionária. “Daí que seja profética e como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade” (FREIRE, 2012, p. 81).

A seguir, trataremos da EJA e Educação Física a partir da ótica dos Organismos Multilaterais, compreendendo a necessidade de um projeto histórico para estes campos de atuação da Educação Básica.

3.1.2. Educação de Jovens e Adultos: “balcão de evasão” ou direito público? O que dizem os documentos oficiais da Unesco e Banco Mundial para este campo de atuação²¹.

A EJA como uma modalidade da Educação Básica tem tido espaço na agenda das orientações dos organismos multilaterais, que imprimem uma concepção de homem, de mundo, de sociedade e de educação para os países periféricos. Urge compreendermos as motivações políticas que estão por trás das “intencionalidades” destas instituições para o campo da EJA, na tentativa de fortalecer a luta em defesa da educação como um direito público, de todos, para homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, sujeitos históricos da sociedade.

A escolha de tais documentos²² se deu a partir dos estudos²³ em torno do trabalho e formação docente e ação dos OM, na tentativa de desvelar as proposições para estes campos pedagógicos e os possíveis desdobramentos para o campo educacional diante do avanço do capital nas políticas educacionais nos países periféricos.

²¹ Parte deste texto foi aprovado pelo Comitê Científico e aceito para ser publicado nos anais do XI Seminário Internacional da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre o Trabalho Docente – Rede ESTRADO. Temática “Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización”. O seminário ocorrerá nos dias 16, 17 e 18 de novembro de 2016, na Universidade Pedagógica Nacional (UPN), Campus Ajusco, na Cidade do México.

²² Fórum Mundial de Educação (2015): Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015), dentre outros.

²³ Estudos desenvolvidos na disciplina Formação, Profissionalização e Trabalho Docente, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA), ministrada pelos docentes: Profª. Dra. Arlete Camargo, Prof. Dr. Benedito Ferreira e Profª. Dra. Olgaíses Maués.

Shiroma *et al* (2005) apontam a necessidade de investigarmos os documentos produzidos pelos organismos multilaterais na tentativa de desvendar e desconstruir a “hegemonia discursiva” que está por trás de documentos oficiais, pois “[...] é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação [...] se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças (SHIROMA *et al*, 2005, p.430).

Urge estudos que possam contribuir com o processo de revelação da realidade “sombreada” e indicada pelos OM, que contribuem para a manutenção da pedagogia do capital na sociedade contemporânea e que apontam a educação como o principal ingrediente da produtividade e inovação para o aumento do capital. Shiroma *et al* (2005, p.430-431) destacam que os processos de implementação e as recomendações presentes nos documentos oficiais produzidos pelos OM, necessitam:

[...] que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem.

Esta análise converge com a concepção de Mota Júnior e Maués (2014, p. 1138), quando salientam que há uma necessidade de atualização das pesquisas

[...] sobre a relação entre os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais brasileiras na primeira década do século XXI, tendo em vista que as mudanças conjunturais e estruturais na economia e na política em nosso país e no mundo refletiram consideravelmente sobre a natureza e o sentido dessas políticas.

Os Organismos Multilaterais (OM) apresentam uma profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial da sociedade capitalista. A partir do aprofundamento/expansão do processo de reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento, os OM vêm desempenhando um papel estratégico na materialidade da agenda do capital na sociedade contemporânea por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 2009).

Para Torres (2009, 125-126), em especial, o Banco Mundial (BM) tem ganhado maior visibilidade no panorama educativo global, “[...] ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação”.

Mota Júnior e Maués (2014, p. 1139) apontam que o BM, a Unesco e outros Organismos Multilaterais,

[...] têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas [...].

Leher (2015, p.19) advoga na mesma direção de Junior e Maués (2014), quando destaca que os OM criados em Bretton Woods na implementação das diretrizes do Consenso de Washington, atuam na devastação da economia dos países periféricos diante das “[...] contradições da crise estrutural do capitalismo”.

Em diversos países é possível presenciar a ação desenvolvida dos representantes desses organismos nas decisões fundamentais da economia. Entretanto, o significado da atuação dessas entidades na configuração da educação dos países periféricos tem provocado leituras divergentes. Este estudo sustenta a tese de que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança. O caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional fica melhor evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições. Para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos (LEHER, 2015, p. 19)

O documento do Fórum Mundial de Educação (2015): Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015) prescreve a concepção de educação como o alicerce de uma agenda transformadora, que se compromete a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem.

A lógica disseminada no documento da Unesco (2015, p.01) e acordada por chefes, membros de delegações, chefes de agências, oficiais de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, entre outros, convoca os países do mundo todo a “[...] transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento” da sociedade. É essa lógica da agenda do capital, da sociedade a partir da lógica neoliberal, a revitalização da teoria do capital humano; ensinar

basicamente o que o mercado necessita, o “acesso” ao ensino de português e matemática para a constituição de mão de obra barata, convergindo na responsabilização do próprio sujeito por sua formação, por sua educação e colocando a escola à margem do processo de formação de sujeitos históricos, críticos e criativos, emancipados socialmente.

A educação inclusiva e equitativa de qualidade é para poucos, a lógica é atender uma minoria, *nichos* da população que são marginalizados e excluídos do acesso à educação, como o campo da EJA, dos indígenas, dos quilombolas, das mulheres, que sofrem os processos de exclusão autocentrada do capital.

A EJA aqui é compreendida como um intenso vínculo ao mercado, o termo qualidade se refere ao acúmulo adquirido por jovens e adultos a partir dos resultados de aprendizagens, aquisição de insumos, habilidades para o alcance de metas que revigorem o mercado da sociedade capitalista.

Rodrigues (2014, p. 211) destaca que os organismos multilaterais em especial a UNESCO tem disseminado para o campo da EJA a “[...] construção de um sujeito histórico, pacífico e tolerante, consoante à perspectiva de criação da referida instituição”. Esta concepção ocasiona desdobramentos que legitimam o “slogan” da educação ao longo da vida/aprendizagem ao longo da vida e sociedade educativa tão presente nas diretrizes educacionais para a EJA, lógica materializada pelo capital e que responsabiliza jovens e adultos para irem em busca de sua própria formação, educação.

A autora ainda ressalta que esta concepção de “aproximação à vida” traduz o argumento de condição essencial para a democratização da educação, fundada na importância da “[...] libertação dos “dogmas da pedagogia tradicional”, apontando-se para a construção de uma nova pedagogia, personalizada, atenta às aptidões individuais, que “oriente em qualquer ocasião o estudante para a autodidaxia” (FAURE, 1977 apud RODRIGUES, 2014, p. 219)

O processo de autodidaxia responsabiliza o estudante pela sua própria formação. Abre mão da presença e contribuição histórica do trabalhador docente enquanto sujeito que atua na formação humana de jovens a adultos trabalhadores na EJA. O paradigma da autodidaxia converge no aumento do capital humano, foca na aprendizagem dos estudantes enquanto mecanismo para o alargamento dos benefícios econômicos para o mercado, a educação sendo principal ingrediente desse processo.

O conjunto de elementos supracitados convergem para a perpetuação da escola neoliberal e para o processo de mercantilização da educação pública, da negação dos direitos à jovens e adultos, ao acesso e permanência na escola pública, aos conhecimentos

historicamente construídos pela humanidade, à cultura, ao trabalho como bens socialmente ontológicos de homens e mulheres trabalhadores.

De acordo com a UNESCO (2014, p.05), no 11º Relatório de monitoramento global de educação para todos 2013/2014, grave é a exclusão dos jovens ao direito à escola:

Em 2011, 69 milhões de adolescentes estavam fora da escola, tendo havido pouca melhora em relação a 2004. Em países de baixa renda, apenas 37% dos adolescentes completam o primeiro nível do ensino secundário, e esse número chega a 14% nos países mais pobres. Se essas tendências persistirem, meninas das famílias mais pobres na África Subsaariana somente conseguirão completar o primeiro nível do ensino secundário em 2111.

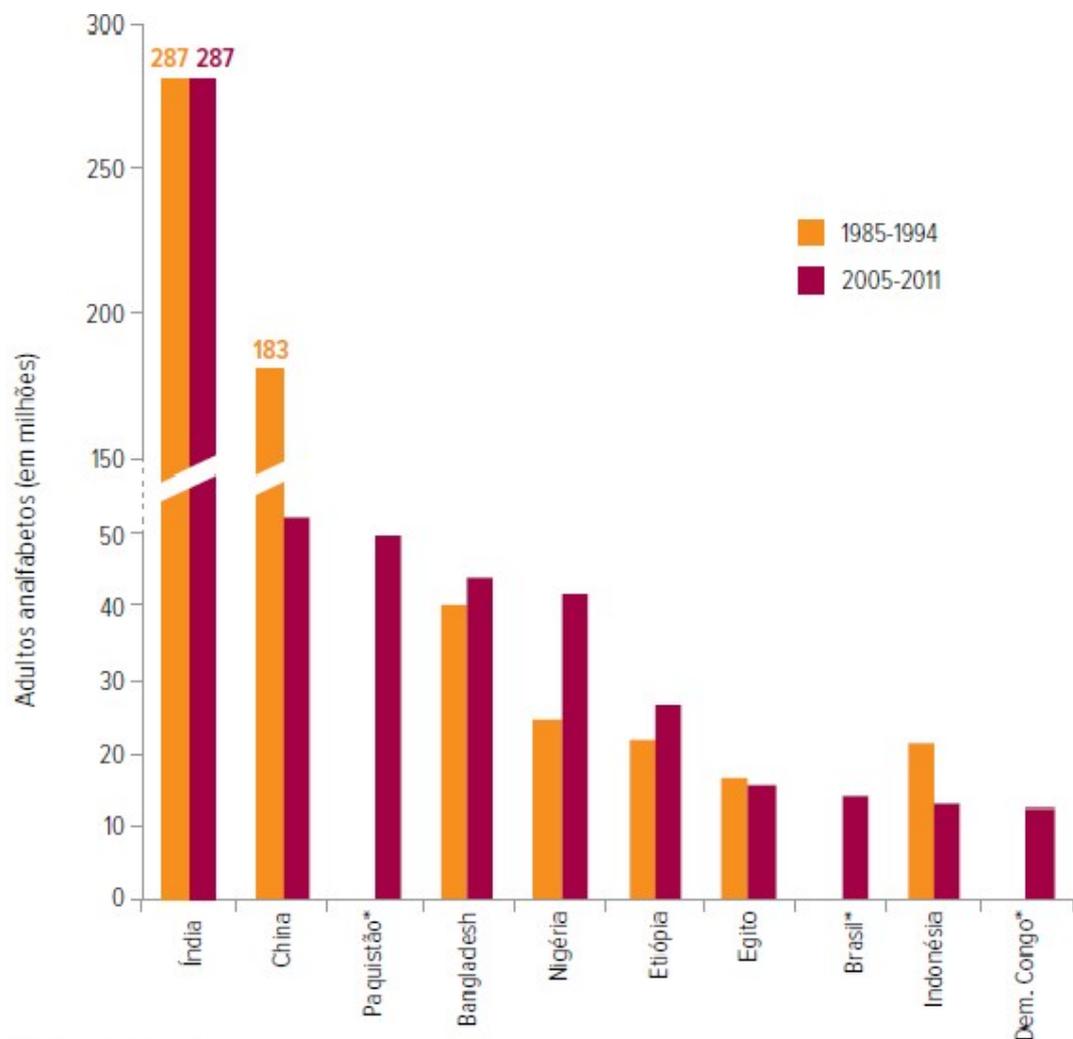
O mesmo documento aponta que em 2011, havia 774 milhões de adultos analfabetos, uma redução de apenas 1% desde 2000. “[...] Quase dois terços dos adultos analfabetos são mulheres. As mulheres jovens mais pobres dos países em desenvolvimento podem não alcançar a alfabetização universal até 2072” (UNESCO, 2014, p.05)

Para Mota Júnior e Maués (2014, p. 1146), os índices de analfabetismo e não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem,

[...] sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental, que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa apresenta sinais mais nítidos da incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente de violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional.

O acesso à leitura de mundo como nos aponta Paulo Freire não é a assertiva das motivações políticas que dão materialidade aos discursos que estão visíveis e invisíveis nos documentos dos OM. Pelo contrário, a condução principal é a manipulação dos sujeitos da sociedade pelo viés da agenda do capital para a manutenção do sistema capitalista. Ter sujeitos críticos, emancipados, autodeterminados, que lutem e reconheçam seus direitos, que pautem suas agendas de lutas e necessidades para a sociedade, representa um grande enfrentamento às demandas dos OM para o campo da Educação e da EJA.

Gráfico 1- Dez países do mundo com maior número de adultos analfabetos



Fonte: 11º Relatório de monitoramento global de educação para todos 2013/2014 (UNESCO, 2014)

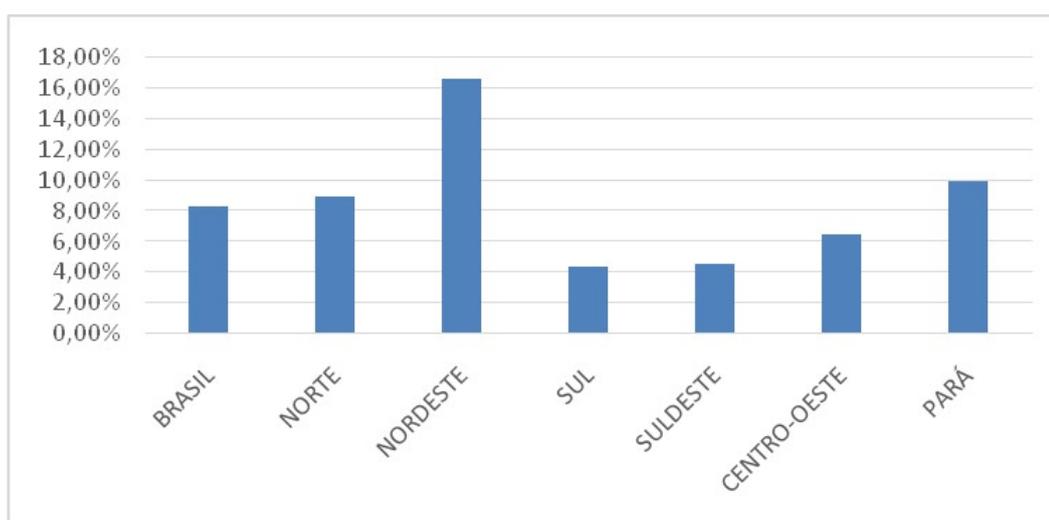
O gráfico acima elucidava o processo de negação e de exclusão do direito à educação pública e de qualidade aos sujeitos históricos da EJA no Brasil e no Mundo. De acordo com a UNESCO (2014), o Brasil ocupa a 8ª (oitava) posição dos dez países do mundo com maior número de adultos analfabetos, isso representa 14 milhões de trabalhadores que não estão

tendo acesso ao direito à educação. Esse é o quadro da classe trabalhadora diante da negação histórica do acesso à educação, à escola pública de qualidade e socialmente referenciada.

Ventura (2008), à luz de Silva Jr (2002), aponta que há um “pacto social mundializado” para a convergência da educação à lógica da “adaptação às mudanças” da sociedade. Os dados elucidados pela UNESCO (2014) caminham para o enaltecimento da educação como a área social que vai trazer a solução para todos os problemas da sociedade. Ao mesmo tempo em que apontam em seus estudos, dados preocupantes e alarmantes sobre a condição dos analfabetos no mundo, convergem à educação como a grande mobilizadora das demandas do capital para a sua própria manutenção da agenda capitalista.

Sublinhamos aqui alguns elementos que ratificam essa lógica: a) A alfabetização universal é fundamental para o progresso social e econômico; b) A educação pode ajudar as pessoas, quando trabalham, a escaparem da pobreza; c) A educação é uma chave para ajudar indivíduos a sair da pobreza e evitar que esta seja passada de geração a geração; d) A educação ajuda a proteger da exploração os adultos trabalhadores, pois aumenta suas oportunidades de conseguir contratos seguros; e) A educação não apenas facilita que os indivíduos escapem da pobreza, mas também gera produtividade, que acelera o crescimento econômico; f) A educação é uma das formas mais poderosas para melhorar a saúde das pessoas: salva a vida de milhões de mães e crianças, ajuda a prevenir e tratar doenças, e é um elemento essencial nos esforços em reduzir a desnutrição (UNESCO, 2014).

Gráfico 2- Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais (2014)



Fonte: IBGE/PNAD - 2014

No Brasil, as regiões mais afetadas com alarmantes taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, de acordo com o IBGE/PNAD²⁴ (2014) são as regiões Nordeste e Norte. A Região Norte supera o índice do país, alcançando 9%, o Nordeste com 16,60%, enquanto que o Sul com 4,40%, Sudeste com 4,60% e Centro-oeste com 6,50%. O Estado do Pará amarga 10% do índice, ranqueando com o Brasil em seus 8,30% e a totalidade da região norte.

Leher (2015, p. 29) nos ajuda a compreender as assertivas apontadas pela UNESCO quando elucida que os OM representam um braço do ideário neoliberal e por sua vez materializam a pedagogia do capital nos países periféricos do mundo. Para este autor, as tramas entre educação, segurança e pobreza “fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina”

Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos. Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das vantagens comparativas, os países em desenvolvimento devem perseguir nichos de mercado onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado (LEHER, 2015, p. 29-30).

A EJA neste cenário congrega a natureza para o processo de formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Para Ventura (2008, p.240), o objetivo da EJA nessa lógica

[...] é recompor o processo de formação para o trabalho simples, em resposta às novas exigências econômicas, sociais e políticas do capitalismo brasileiro associado e subalterno ao internacional; manifestando-se na oferta educacional a disposição dos jovens e adultos trabalhadores, circunscrita aos saberes mínimos necessários para a execução de tarefas simples e de baixíssima complexidade na nova divisão do processo de trabalho capitalista, ao mesmo tempo aliviando-os da situação de extrema pobreza.

²⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD).

No Brasil, vemos cada vez mais o aprofundamento das “[...] desigualdades de acesso aos saberes sistematizados e científicos exigidos para o trabalho complexo, que são fundamentais na formação do sujeito crítico, capaz de atuar em funções dirigentes” (VENTURA, 2008, p.240)

No Plano Nacional de Educação (PNE – MEC/SASE, 2014) a Meta 9 tem a intenção de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Identificamos que a lógica desenvolvida na EJA tem sido outra, na contramão do PNE, pois a ideologia construída em torno da sociedade é a de que a educação é a “mola propulsora das demandas oriundas das determinações do capital” e que a educação tem como finalidade central o atendimento a um mercado de trabalho que passa a exigir novos tipos de formação escolar e de treinamento influenciados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) dominantes. (SILVA; PEREIRA, 2016, p.146)

Ao processo de contradição encontrado nos documentos da UNESCO, merece destaque no trecho a seguir sobre a agenda da educação de modo geral e em especial para o campo da EJA:

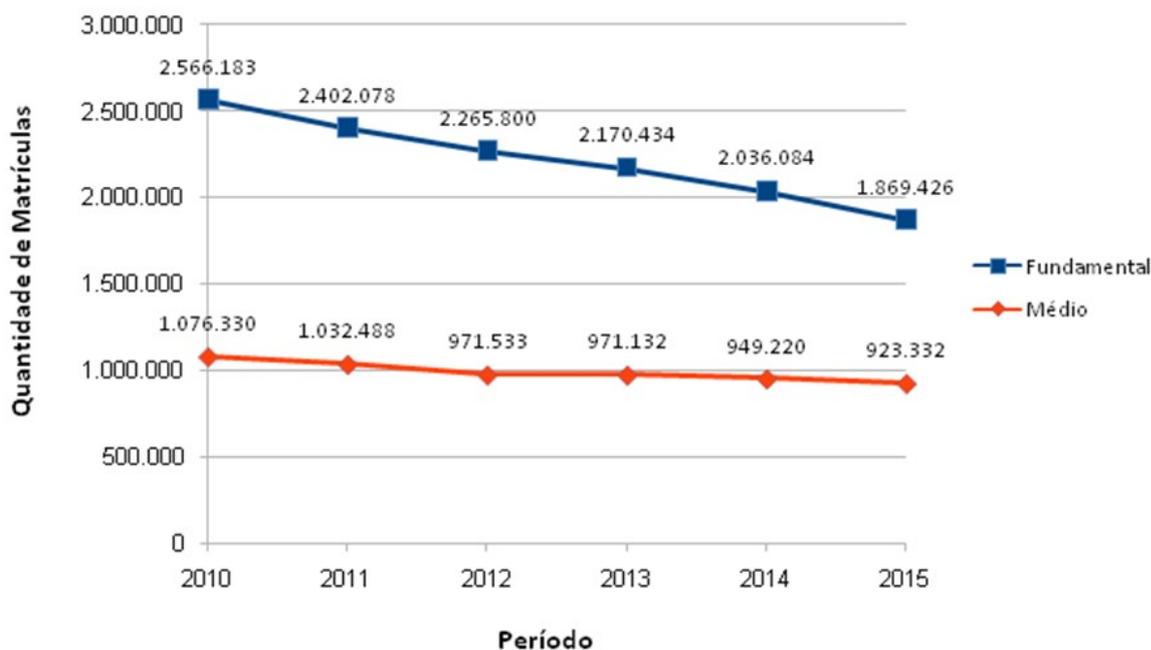
[...] Comprometemo-nos, ainda, a garantir que **todos os jovens e adultos**, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta (UNESCO, 2015, p.02). (grifo nosso)

A motivação política deste documento vai ao encontro do que dita o Banco Mundial (2011) na pauta para a Educação Básica Brasileira: 2010-2020, com destaque para a evasão na Educação Básica:

Estima-se que 44% dos estudantes brasileiros do ensino secundário são, pelo menos, dois anos mais velhos que a idade recomendada para sua série. E 15% de todos os concluintes desse ciclo possuem mais de 25 anos – 7 anos atrás da idade oficial prevista para conclusão⁵⁸. Nenhum desses padrões é observado em outros países da ALC, outros países em desenvolvimento, ou países da OCDE (BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. 2011, p.75).

A ideia central relacionada à EJA materializada no relatório do Banco Mundial acima é abolir a educação de jovens e adultos, pois para além do argumento das “fábricas de evasão” que estão sendo caracterizadas as escolas brasileiras e que estas não atingem a qualidade como os países da OCDE, claramente a EJA também não tem contribuído com os índices das avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Gráfico 3- Matrícula inicial da EJA no Brasil



Fonte: INEP/Censo Escolar (2010-2015)

O gráfico acima aponta que no período de 2010 a 2015 há uma ampla redução de matrículas na EJA – fundamental, com um decréscimo de 27,15%, no total de 696.757 matrículas e na EJA - médio, o equivalente a 14,21%, no total de 152.998 matrículas. Apontamos que esse processo que é avassalador para a educação básica e pública vai na direção das proposições dos OM, em especial do Banco Mundial para abolição da EJA tendo em vista este campo pedagógico não estar contribuindo com os índices de desenvolvimento econômico do país diante da agenda das avaliações em larga escala no mundo.

E para o Brasil enquanto país em desenvolvimento é mister realizar reformas inovadoras e abordagens de boas práticas que possam se espalhar por todo país a fim de legitimar e fortalecer os índices das avaliações de larga escala.

O processo de exclusão que agoniza jovens e adultos trabalhadores para o acesso e permanência à escola pública está se intensificando cada vez mais. Para além das

similaridades e/ou continuidades presentes nos documentos acima, notamos que a agenda é ordenar o fechamento das turmas e das escolas que ofertam a modalidade de EJA nos estados brasileiros. Ainda sim, incorporar a lógica da empregabilidade e adaptabilidade de jovens e adultos ao, é responsabilidade de toda sociedade, gerando para a iniciativa privada a oferta da educação para a formação de mão de obra para o mercado.

Assinalamos, a partir de Mota Júnior e Maués (2014, p. 1147), que as novas proposições políticas para o campo da EJA na conjuntura da sociedade capitalista é “[...] uma motivação política, que é exatamente a de seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo”.

3.1.3. Enfrentamentos necessários na luta e resistência da EJA ao direito à escola pública

Para o enfrentamento dessa conjuntura, reconhecemos os sujeitos da EJA enquanto integrantes da classe que vive do próprio trabalho. São jovens, adultos e idosos, indígenas, assentados, ribeirinhos, trabalhadores (as) da cidade e do campo que integram a *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005), que nos motivam a construção de tempos e espaços alternativos para a luta em defesa da educação como direito inalienável, universal para todos, educação pública e de qualidade, referenciada socialmente, sendo financiada pelo Estado.

De acordo com Antunes (2005), a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. A classe trabalhadora de hoje, compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção, não tendo outra alternativa, a não ser vender a sua força de trabalho, sob a forma de assalariamento. Para este autor, a *classe-que-vive-do-trabalho* incorpora o leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado em expansão na totalidade do mundo produtivo; os trabalhadores do campo, os chamados bóias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva.

E por ser a *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005), são sujeitos históricos, “[...] finitos, inconclusos, mas conscientes de sua inconclusão, os faz reconhecer homens e mulheres como seres inseridos em permanente busca e como seres que se fazem e refazem socialmente na busca que fazem” (FREIRE, 2001, p. 53) pela educação da cidade e campo,

pelo acesso e permanência pela escola e universidade pública e de qualidade referenciada socialmente para todos os jovens, adultos e idosos da sociedade.

É nessa direção, que nos contrapomos à concepção da EJA no sentido da educação ao longo da vida. Uma concepção amalgamada “[...] a partir da relação docente-discente (professor animador, articulador), por novas formas de certificação (reconhecimento de aprendizagens em outros tempos e espaços)” (RODRIGUES, 2014, p.219) e, sobretudo,

[...] a noção de educação ao longo da vida vai além das mudanças prescritas aos sistemas educacionais em seu conjunto; visa, acima de tudo, conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo, apenas “homens-massa”, na célebre expressão gramsciana (idem, ibdem, p. 236).

As determinações gerais do capital afetam profundamente o campo da educação. O assentamento da proposta de educação ao longo da vida reforça e atualiza os determinantes da teoria do capital humano na contemporaneidade. Mészáros (2008, p.43) cita que:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Na resistência a esta lógica e na construção de uma sociedade autodeterminada, justa, fraterna e socialmente igualitária, nos referenciamos em Freire (2001, p. 55) congregando a luta radical por uma educação de forma plena, como um “ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética”, para os sujeitos da EJA e isso se desdobra em materializar nos processos formativos das escolas da cidade e do campo, na formação docente, nos tempos e espaços escolares e não escolares “o estético o ético, o político não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica” (p. 56). É a resistência da formação dos sujeitos da EJA, da escola pública, socialmente referenciada, laica e gratuita que deve ser de todos os sujeitos da sociedade.

Aqui também destacamos a experiência que os movimentos sociais, da educação popular de modo geral, do Movimento dos Sem Terra (MST), dos coletivos e associações, dos sindicatos que têm fortalecido lutas contra o capital e têm construído nos espaços da cidade e do campo possibilidades de uma educação contra hegemônica para a classe trabalhadora. A construção de uma outra concepção de ser humano, de educação, da relação homem e

natureza e dos processos de conhecimento comprometidos com a reprodução da vida e não sua mutilação (FRIGOTTO, 2015).

A educação popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do senso comum pelo conhecimento crítico (FREIRE, 2011, p. 23)

Nessa direção, a EJA se inscreve no universo da educação popular como um movimento coletivo em defesa e resistência da educação pública e socialmente referenciada para a classe trabalhadora. Como alternativa para jovens e adultos para a construção do vínculo da escola com a vida, do trabalho, enquanto possibilidade criativa e criadora, das possibilidades formativas das relações entre a vida humana e sua relação com a natureza, na construção do mundo e de si mesma (CALDART, 2015)

Hegemonicamente, as orientações dos organismos multilaterais Banco Mundial e Unesco, apontam para perpetuação do rumo de manutenção da hegemonia do capital a partir de um modelo de educação e sociedade pautado na agenda neoliberal. O lugar ocupado pela EJA se traveste do campo para a construção pacífica e alienante de mão de obra barata para o mercado, jovens e adultos atuando no processo de revigoração do mercado da sociedade capitalista no conjunto das ações da reestruturação produtiva do capital.

Contraditoriamente, no enfrentamento desses processos alienantes está a escola, os sujeitos docentes, os jovens e adultos como potenciais sujeitos de resistência e transformação social, construtores de novas relações sociais capazes de se “assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade” (CALDART, 2015, p. 117).

Leher (2015, p.30) assinala que “[...] um pré-requisito primordial para fazer frente ao desmonte do ensino público e gratuito” é a luta coletiva, a articulação local, regional e mundial dos movimentos sociais, das frentes de esquerda, dos coletivos que lutam pela educação pública, da EJA. São todos aqueles que se somam “[...] a crítica dos pressupostos em que se assenta a atual política governamental”. Avançamos na tentativa de contribuir “[...] para se edificar esta negação, pois não é possível compreender o sentido e o significado das atuais reformas sem considerar a sua matriz conceitual, formulada no âmbito do Banco Mundial” e UNESCO, bem como os demais OM.

A luta pelo direito, acesso e permanência de jovens e adultos trabalhadores à escola pública deve ser permanente, aliada aos movimentos sociais, aos sindicatos, que enfrentam a lógica do capital e por conseguinte a base governamental do Brasil que perpetua a ordem neoliberal, aos movimentos do campo e da cidade que atuam na luta contra hegemônica dos processos degradantes que a agenda do capital nos impõe. É preciso unir os movimentos que constroem a educação e fortalecer a luta da EJA, que possa convergir na bandeira da educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

3.1.4 A Educação Física e UNESCO: desdobramentos para o campo da formação e trabalho docente na escola pública

Os OM orquestram seus ditames ideológicos para os diversos campos da sociedade como um todo. O meio ambiente, a educação, a saúde, a previdência social, dentre outras áreas recebem influências e desenvolvem práticas e políticas com a necessidade de criar e fortalecer uma força de trabalho mais qualificada, ágil e saudável com o foco na inovação, adaptação às novas tecnologias e a superação das deficiências nos gastos e na ampla oferta de serviços, visando substancialmente o lucro (BOMFIM, 2012).

O campo da Educação Física não fica imune desse processo ideológico e perverso desenvolvido pelos organismos multinacionais, aqui em especial, destacamos a UNESCO. Neste enredamento, nos provocamos com a questão: A Educação Física vai servir para quê nessa lógica (do capital)?

Antes de discutirmos a função da Educação Física propalada pela UNESCO para os países periféricos e/ou em desenvolvimento, apontamos aqui alguns aspectos históricos de sua criação.

A UNESCO foi criada em novembro de 1945, fundada na conjuntura da Segunda Guerra Mundial. Esta organização apresentava a missão de “[...] assistência, reabilitação, habilitação e reconstrução dos países devastados pela guerra, mas não apenas, ambicionando, desde o início, tornar-se uma agência verdadeiramente global, cujo princípio máximo anunciado é a equalização” (RODRIGUES, 2014).

Assim como outros OM, a UNESCO vem orientando as políticas educacionais nos países periféricos com a intenção de utilizar a educação, a cultura e a ciência como um mecanismo de manobra para a manutenção do capital e sua sustentação diante de sua crise estrutural (JUNIOR; MAUÉS, 2014).

O campo da Educação e aqui em destaque da Educação Física passa a ser um campo a ser explorado com o objetivo de formar mão-de-obra para o processo de adequação das “[...] exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado Capitalista” (id., *ibid.*, p. 1139).

A UNESCO como agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) atua permanentemente em atividades históricas desta organização com o objetivo de “manter a paz”. A verdade fucral da Unesco é a materialidade da pedagogia do capital nos países periféricos, a adequação consubstanciada do campo educacional aos ditames da agenda capitalista. Ou seja, a construção de um sujeito histórico, pacífico e tolerante, que coadune com a perspectiva da organização, se integrando e apoiando a “paz mundial” e a estabilidade da segurança no mundo, na acepção de Rodrigues (2014).

A Educação Física neste contexto atua como um mecanismo de manobra e sustentabilidade do corpo de um sujeito histórico que deve contribuir com a sustentabilidade do sistema capitalista. A concepção sobre esta área de conhecimento se apresenta de modo pragmático, pelo viés positivista, com centralidade na aptidão física para a formação de sujeitos históricos “adequados” e adaptados às necessidades do mercado.

A Carta Internacional de Educação Física e do Esporte da Unesco de 1978²⁵, consagra a concepção supracitada em seu preâmbulo, nos dez artigos e respectivos subitens que possui. Este documento foi organizado a partir da Conferência Geral da Unesco, reunida em Paris para a sua 20ª sessão, no dia 21 de novembro de 1978 (UNESCO, 2013).

A lógica construída em torno do campo da Educação Física e Esporte é de colocar a área “[...] a serviço do progresso humano, promovendo seu desenvolvimento e instando governos, organizações não governamentais competentes, educadores, famílias e as pessoas em geral a se guiarem por ela, a disseminá-la e a colocá-la em prática” (UNESCO, 2013, p. 2).

O progresso humano está correlacionado ao avanço e fortalecimento do modo de produção capitalista. O cenário é da Educação Física e o Esporte atuando a serviço da agenda do capital diante do processo de reestruturação produtiva. A concepção é abordar os conteúdos da Educação Física e Esporte de modo que artificialmente “todos” conheçam, mas sem necessidade de problematizar a realidade concreta vivida na cidade e no campo pelas

²⁵ A tradução para o português deste documento foi produzida pelo setor de Ciências Humanas e Sociais da Representação da UNESCO no Brasil. Tradução: Christiano Robalinho Lima. Revisão: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil. Brasília, 2013.

crianças, jovens, adultos e idosos. Contribuir com o progresso humano representa dar sustentabilidade aos processos hegemônicos da sociedade atual.

Este documento mascara e fetichiza o campo da Educação Física e Esporte, isto por que faz parte do processo do capital, utiliza a área como um meio de alargar a produção de mercadorias (HARVEY, 2014), o lucro dentro do contexto das práticas corporais, construídas historicamente pela humanidade.

Analisamos que esta carta para o campo da Educação Física e Esporte alcança crescimento mediante a destruição criativa das possibilidades de experiências corporais, críticas e criativas para o conjunto da classe trabalhadora.

A educação física e o esporte, como dimensões essenciais da educação e da cultura, devem desenvolver habilidades, força de vontade e autodisciplina em todos os seres humanos, como membros plenamente integrados à sociedade. A continuidade da atividade física e a prática de esportes devem ser asseguradas por toda a vida, por meio de uma educação ao longo da vida, integral e democrática (UNESCO, 2013, p. 3).

A autodidaxia que vimos no item anterior sobre o campo da EJA diante da Unesco e Banco Mundial, também se expande para o contexto da Educação Física e Esporte, na qual o sujeito se torna o maior responsável em buscar a prática da atividade física e dos esportes pela lógica da “educação ao longo da vida”. A motivação política é desresponsabilizar o Estado enquanto instituição política e pública de promover/oferecer nas diversas instâncias sociais, a prática do lazer, do esporte e da atividade física como elementos construídos pela humanidade e que é de direito aos sujeitos históricos que vivem na cidade e no campo, ou seja, nos parece que cada sujeito é responsável pelo desenvolvimento do acesso e permanência à Educação Física e Esporte de qualidade e que cada um deve se sentir responsável pela aquisição de habilidades, força de vontade e autodisciplina para a manutenção saudável societal.

Já no documento também organizado pela Unesco (2015)²⁶, com o título original “Quality Physical Education (QPE) Guidelines for Policy-Makers”, traduzido para o Brasil como “Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ)²⁷ para gestores de políticas”, consagra a Educação Física e o Esporte como campos essenciais para a juventude, para a

²⁶ UNESCO. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2015.

²⁷ Concepção de Educação Física de Qualidade expressa no documento (UNESCO, 2015, p.8) é a seguinte: Experiência planejada, progressiva e inclusiva de aprendizagem, que faz parte do currículo na educação infantil, bem como na educação primária e na secundária. A esse respeito, a EFQ atua como o fundamento para o engajamento na atividade física e no esporte ao longo da vida. A experiência de aprendizagem oferecida a crianças e jovens, por meio de aulas de educação física, deve ser adequada ao desenvolvimento, de modo a ajudá-los a obter habilidades psicomotoras, compreensão cognitiva e habilidades sociais e emocionais necessárias para que sejam capazes de levar uma vida fisicamente ativa.

aquisição de vidas saudáveis, para sociedades resilientes e que combatam a violência (UNESCO, 2015)

Estas Diretrizes foram desenvolvidas em parceria com a Comissão Europeia, o Conselho Internacional para a Ciência do Esporte e a Educação Física (ICSSPE), o PNUD, o UNICEF, o UNOSDP e a OMS, para informar sobre o oferecimento da educação física de qualidade para várias faixas etárias, desde os primeiros anos de vida até a educação secundária. Nesse sentido, as Diretrizes fornecem um marco de ação para apoiar gestores de políticas (por exemplo, diretores de departamentos de Estado ou dirigentes e assessores de ministérios) **na reforma de políticas no campo de educação física, para acelerar o desenvolvimento de diversas dimensões do capital humano de uma forma original e abrangente** (UNESCO, 2015, p. 5) (grifo nosso)

A Educação Física atuando efetivamente na melhoria do capital humano dentro de investimentos e oferta de serviços das práticas corporais. A lógica é centrar no desenvolvimento de habilidades de crianças, jovens e adultos, “oportunizando aos pobres” processos de adaptabilidade e fortalecimento de sujeitos “saudáveis” para a atuação no mercado de trabalho, fortalecendo assim a economia mundial.

Destacamos alguns objetivos das Diretrizes para o campo da Educação Física e Esporte, segundo a UNESCO (2015, p. 4):

a) [...] as Diretrizes foram traçadas para apoiar os Estados membros no desenvolvimento e na consolidação de políticas e práticas inclusivas, para garantir a instrução física para todas as meninas e todos os meninos; b) O investimento público na educação física é largamente compensado pelos altos dividendos na economia em saúde e em objetivos educacionais. A participação na educação física de qualidade tem demonstrado estimular uma atitude positiva em relação à atividade física, reduzir as chances de jovens se engajarem em comportamentos de risco e impactar de forma positiva no desempenho acadêmico, além de fornecer uma plataforma para uma inclusão social mais ampla.

A UNESCO (2015) destaca ainda que este documento serve de apoio para os países do mundo, para que possa ser: - Garantida a EFQ como uma parte central dos currículos escolares; - Encorajada a construção de abordagens inclusivas e inovadoras de EFQ; - Promovida consulta intersetorial; - Investimento na formação de professores e no desenvolvimento profissional; - Apoio de parcerias entre a comunidade escolar e o setor esportivo.

A partir de uma leitura política sobre esse documento, compreendemos a partir de Bomfim (2012, p. 21) que há um processo de secundarização ou mesmo uma desconsideração das relações entre educação e sociedade, o mercado é colocado em um contexto de

mistificação, “[...] os embates suavizados e a educação escolar definida como a solução para todos os males sociais”. A Educação Física é colocada como “a salvadora” dos problemas de saúde dos sujeitos sociais e o professor sendo o responsável por “promover a saúde”; o sujeito é reconhecido a partir de uma visão mecanicista da vida, cartesiana, com a separação entre corpo e mente (FERREIRA *et.al*, 2012); há ainda uma centralidade no campo da biologização da área, a Educação Física meramente ligada à formação da aptidão física para cuidar do corpo do sujeito social.

A Educação Física é atrelada ao campo da saúde de modo subversivo. No próprio documento, identificamos a concepção que trata a Educação Física como um ponto de entrada para a participação em atividades físicas ao longo da vida (UNESCO, 2015). A ideologia é posta a partir de dados mundiais, sem nenhuma correlação com o modo de produção capitalista e as condições objetivas as quais vivem a humanidade de acesso, permanência e humanização no campo da saúde, educação e Educação Física.

Mundialmente, muitas das principais causas de morte estão relacionadas a doenças não comunicáveis (*non-communicable diseases*– NCD) associadas à inatividade física, como obesidade, doenças cardíacas, derrame, câncer, doenças respiratórias crônicas e diabetes. De fato, entre 6% e 10% de todas as mortes causadas por NCD podem ser atribuídas à inatividade física (UNESCO, 2015, p. 6)

As determinações da agenda do capital para o campo da Educação Física neste documento, caracteriza de forma ampla o processo de exacerbação do papel da atividade física colocando-a como “panaceia” dos diversos problemas no campo da saúde e educação física. Sobre este elemento, Ferreira *et.al* (2012, p.837) destacam que: “Sob essa ótica, a atividade física costuma ser tomada como remédio e o sedentarismo como doença, num evidente processo de medicalização. Considerado doença, o sedentarismo passa a ser atribuição da medicina e visto como fenômeno essencialmente biológico, a despeito de seus condicionantes socioculturais”.

Há a afirmativa de que a oferta da Educação Física se encontra em declínio em todas as regiões do mundo. “Os crescentes níveis de inatividade física, juntamente com os riscos substanciais associados a doenças, têm sido descritos como uma pandemia pela OMS. A redução da oferta da educação física aumenta exponencialmente essas preocupações” (UNESCO, 2015, p. 6).

Neste contexto, a Educação Física assume a responsabilidade pelo “caos” vivido no mundo em relação à ausência de programas, políticas públicas, iniciativas populares de ações

que promovam a atividade física para crianças, jovens e adultos. Este campo de conhecimento é compreendido somente como atividade física, uma concepção reducionista e mercadológica, que alarga o caráter tecnicista e pragmático da área.

A formação docente a partir desta lógica, fortalece o processo de fragmentação da formação em Educação Física no Brasil, de forma a aprofundar nos marcos regulatórios da área, uma concepção de Educação Física ligada ao mercado, expandido o processo de negação e esvaziamento do conhecimento produzido historicamente pela humanidade (TAFFAREL, 2012).

Para a UNESCO (2015), o professor de educação física não tem esta identidade, mas sim de um técnico que vai desenvolver instrução física para os sujeitos sociais e que precisa de uma formação de professores de qualidade, que sinaliza as áreas centrais de treinamento para melhor capacitar e empoderar os professores. O que evidenciamos a partir deste documento é uma estreita relação com as mediações mercadológicas, papel cumprido pelos defensores da fragmentação da formação em Educação Física, em especial CONFEF e CREF.

Destacamos aqui alguns aspectos sobre as orientações da formação docente em Educação Física a partir da Unesco:

[...] a formação docente, tanto para professores generalistas quanto para especialistas, deve incluir preparação apropriada para o oferecimento de programas de EFQ que contribuam para os objetivos de saúde. [...] melhoras tanto na formação inicial como na formação continuada de professores de educação física. Foco particular deve ser conferido aos responsáveis pela educação física em escolas primárias/elementares. (UNESCO, 2015, p. 51).

A intenção para o campo da formação docente é esvaziar o conhecimento produzido pela humanidade no campo da Educação Física e treinar o professor para dar conta das diretrizes de uma EFQ que atenda as demandas do mercado. É escamoteado neste documento, a concepção de um currículo meramente tecnicista e com fins na formação de sujeitos sociais que deem conta do trabalho precarizado e alienado na sociedade do capital. O incentivo à privatização das práticas corporais, a expansão do mundo *fitness* como mercado a ser consumido por todos, a desresponsabilização do Estado enquanto responsável por promover programas e políticas públicas que ofereçam o esporte, o lazer, a educação física como patrimônios da humanidade e direito de todos é mascarado pelo *slogan* da “Educação Física ao longo da vida”, o que nos parece que a responsabilidade é somente do indivíduo de dar conta das demandas que se relacionam ao campo da Educação Física e Esporte.

No Brasil, o Projeto de Lei (PL) do Senado, de nº 249²⁸ de 2012, propõe a alteração na LBD 9394/96 para estabelecer a carga horária mínima de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio de 2 horas enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica. Sobre este PL, lançamos aqui uma hipótese de que ele já se apresenta consubstanciado pelas diretrizes da Unesco (2015) para o campo da Educação Física e Esporte, para um futuro próximo. Nossa afirmação vai ao encontro do excerto do documento que preconiza a meta política de desenvolvimento de:

Evidência de um programa de educação física que se alinha ao currículo escolar, local e nacional, e que apoia os ideais de igualdade e inclusão. Recomendação de atribuição semanal de tempo do currículo para a educação física, com planos para aumentar esse tempo para: 1. 120 minutos de educação física curricular, 2. 180 minutos de educação física curricular. Adesão a critérios relevantes para professores em serviço, que destacam a importância da proteção das crianças e orientam de forma clara o papel dos professores na salvaguarda de jovens, garantindo que eles façam parte da educação física em um ambiente seguro (UNESCO, 2015, p. 74)

Uma contradição ampla diante do processo de desmonte que vive a escola pública, do contexto de violência que as escolas estão submetidas na sociedade atual, uma concepção equivocada do papel da docência em educação física, no qual aparece o termo “salvaguarda de jovens” e a escola como “ambiente seguro”.

Em outro movimento, também no Brasil, temos a aprovação do Projeto de Lei (PL), nº34, de 2016 proveniente da Medida Provisória (MP) nº746 de 2016. Esta MP está articulada ao conjunto de ações do Governo Temer com a Emenda Constitucional (95/2016), que preconiza o congelamento dos gastos sociais por vinte anos no Brasil. De modo geral, a conjuntura tem se mostrado cada vez mais perversa com os ataques aos direitos dos trabalhadores, com contrarreformas (previdenciária, trabalhista) que desamparam e expropriam os direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores no Brasil.

A MP do Ensino Médio – instrumento antidemocrático, forjado de forma unilateral sem nenhum diálogo com a sociedade vem a atender o conjunto de interesses obscuros, com o intuito de estabelecer e fortalecer a relação público-privada, esvaziando o sentido do Ensino Médio, enquanto etapa da Educação Básica, um direito público de jovens e adultos da sociedade.

²⁸ Autoria do Senador Eduardo Amorim. Situação atual: Aprovada por comissão em decisão terminativa. Destino: À Câmara dos Deputados em 21/09/2015, de acordo com o sistema do Senado Federal. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106498>

Conforme dados do MEC/INEP (2015), atualmente, no Brasil, o conjunto de escolas públicas e privadas representa o total de 28.025 escolas, que integram 7.983.076 matrículas. Deste, 19.857 escolas públicas representam 88% das matrículas no Ensino Médio, sendo nas redes estaduais o percentual de 85%, rede responsável pela oferta desta etapa da Educação Básica. Na modalidade de EJA/Médio, o número corresponde ao total de matrículas de 1.308.786 (MEC/INEP, 2015).

Destacamos que o processo de universalização do Ensino Médio para jovens e adultos no Brasil ainda é um grande desafio para as políticas públicas tendo em vista o país ter 1,7 milhão de jovens entre 15 a 17 anos fora do ensino médio, segundo dados PNAD (2011). Esta MP representa um grande retrocesso ao campo da educação, em especial para a classe trabalhadora, traduz ainda a flexibilização curricular por meio de itinerários em torno de eixos formativos, a saber: Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Formação Técnico-Profissional, a serem definidos pelos sistemas de ensino, que implica a fragmentação do currículo e a negação do direito a formação básica dos jovens e adultos desta etapa da educação. Este elemento aprofunda as desigualdades de oportunidades educativas, tendo em vista que os sistemas de ensino irão decidir quais itinerários serão cursados. Um outro aspecto que impacta no campo do trabalho docente é o reconhecimento de “notório saber”, a permissão de professores sem formação específica para atuação em disciplinas sem as quais não possuem formação adequada, este elemento aprofunda a precarização docente e compromete o ensino dos sujeitos envolvidos.

De acordo com o ANDES/SN (2016), a MP do Ensino Médio representa uma formação educacional cada vez mais aligeirada, heterônoma, comprometida com as exigências do mercado que impõe regras para atender as suas necessidades afastando as possibilidades de formação de cidadãos plenos, críticos e autônomos. Temos concordância com o ANDES/SN (2016) quando aponta que a não obrigatoriedade do ensino de Educação Física e Artes para o Ensino Médio²⁹, articulada à política de cortes de verbas, indica um dos aspectos mais perversos da mercantilização da educação: a da gradativa eliminação de conteúdos. Flexibilizar a oferta destas disciplinas significa, na prática, retirá-las do currículo do Ensino Médio para economizar gastos que irão alimentar o sistema da dívida pública, reforçado pelo novo ajuste fiscal proposto pela Emenda Constitucional (95/2016). O que implica também na

²⁹ Para maiores informações, acessar o site do Sindicato Andes/SN e o Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio: <http://www.andes.org.br/andes/portal.andes> e <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>

disputa entre a categoria docente para a composição de carga horária na jornada de trabalho docente, dentre outros desdobramentos.

O currículo proposto para a EFQ é caracterizado da seguinte forma:

O currículo de EFQ promove competência de movimento para estruturar o pensamento, expressar sentimentos e enriquecer a compreensão. Por meio da competição e da cooperação, os alunos apreciam o papel de regras, convenções, valores, critérios de desempenho e jogo limpo (*fair play*), celebram as várias contribuições de cada um, e apreciam demandas e benefícios do trabalho em equipe (UNESCO, 2015, p.14).

A concepção é de um currículo “acessível e flexível”, adaptável para as demandas do modo de produção capitalista, para a formação de crianças, jovens e adultos que tenham a capacidade de trabalhar em equipe, que sejam acessíveis para trocas, que saibam colaborar, comunicar, sociabilizar, cooperar para o ingresso no mercado. A lógica é a formação de um sujeito pacífico (RODRIGUES, 2014), que esteja apto na visão cartesiana de corpo e mente para produzir para o capital.

Em termos de discurso e prática, a EFQ mascara um currículo que deve incluir meninos e meninas, alunos com deficiência e grupos minoritários (UNESCO, 2015) ao acesso da Educação Física e esporte. A orientação política é orientar/recomendar aos países que tomem como base a análise das necessidades e prioridades nacionais e façam as adequações correspondentes às diretrizes da EFQ, como foco em competições esportivas e atividades relacionadas ao desempenho, aqui citamos os megaeventos: jogos olímpicos, copa do mundo, dentre outros, que reforçam a lógica da exclusão, da competitividade e do esporte espetáculo a ser consumido pela sociedade do capital.

A partir das considerações acima, apontamos os seguintes desdobramentos para o campo do trabalho e formação docente envolvendo a Educação Física e esporte na escola pública: - Aumento da carga horária da disciplina, sem avanços na qualidade nas condições de trabalho (infraestrutura, materiais pedagógicos, apoio pedagógico, dentre outros) para os professores, carreira e valorização docente; - Formação inicial e continuada/permanente atrelada à lógica pragmática da Educação Física e esporte, com a centralidade do currículo para a aptidão física e fortalecimento do processo de fragmentação da área; -Currículo desvinculado da realidade concreta dos sujeitos da escola pública da cidade e do campo, integrantes da classe trabalhadora; - Centralidade do processo de esportivização nas aulas de educação física; - Alinhamento da educação física às demais disciplinas “centrais” do currículo como matemática, português e ciências com vistas ao aumento dos índices das

avaliações em larga escala, considerando a Educação Física como um mecanismo de “relaxamento e descontração” para alavancar as metas avaliativas e “recompôr a força de trabalho” (CRUZ, 2009) para o mercado; - Superficialidade no trato com os conteúdos da Educação Física historicamente produzidos pela humanidade; - Enaltecimento de práticas esportivas com determinação ao treinamento, seleção e exclusão de crianças, jovens e adultos; - Flexibilidade curricular com vistas ao atendimento das necessidades, interesses e desejos dos jovens; -Expropriação dos elementos da Cultura Corporal enquanto patrimônio histórico da humanidade; - Responsabilização docente e dos sujeitos (crianças, jovens e adultos) pelo sucesso e/ou fracasso da educação física na escola e no espaço não escolar, ampliando o sentido de autodidaxia diante dos conteúdos da Educação Física e esporte, enquanto direito histórico de todos os sujeitos sociais.

No enfrentamento dos aspectos levantados, reafirmamos a construção de uma práxis na Educação Física e esporte para todos os sujeitos históricos, com condições dignas e qualificáveis para a realização do trabalho docente nesta área, assumindo a condição ontológica de produção do conhecimento (BOMFIM, 2008) para os sujeitos da cidade e do campo, a partir de um currículo crítico, dialógico e que problematize a condição da classe trabalhadora da Amazônia, do Brasil e que dê acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade nesta área e reafirme a compreensão e luta pela profissionalização docente em Educação Física na EJA, na escola pública de modo geral.

3.2 A formação docente no centro da agenda do capital

A educação enquanto fenômeno social não se isenta dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais cujas mudanças se processam no mundo contemporâneo. De acordo com Maués (2014, p.37), na sociedade atual a face do mundo é outra; “existe uma cartografia diferente, uma geopolítica determinada por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado”.

Como vimos anteriormente, com as mudanças ocorridas na sociedade a partir do processo de mundialização, do esgotamento do fordismo e do surgimento do toyotismo enquanto novo padrão de acumulação societário, o campo da formação docente também veio a acumular desdobramentos destas mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade capitalista.

Para Maués e Camargo (2012), tomando como ponto de partida o processo de reestruturação produtiva, a formação docente passa a ser um campo que recebe muitas

demandas para executar e atender a agenda do capital diante das mudanças gestadas em âmbito internacional. Isto se deve às reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, e ocasionadas, segundo Maués (2014, p.39), pelas alterações econômicas impostas pela “[...] globalização, exigindo maior eficácia e produtividade dos trabalhadores, a fim de que se adaptem mais facilmente às exigências do mercado”. Tais reformas impulsionaram um novo desenho para o cenário das políticas educacionais mediadas pela determinação dos organismos multilaterais.

Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2014, p. 42).

A Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros são instituições que têm estado à frente das definições dos rumos que as políticas educacionais no mundo vêm recebendo (MAUÉS, 2014). Segundo Evangelista e Triches (2014, p. 50), “[...] essas organizações compõem organicamente a lógica do capital, posto que expressam um projeto para o qual se busca a adesão, condição *sine qua non* para a coesa que possibilite para uma ação social alienadora”.

As autoras destacam ainda que tais organismos partilham os interesses burgueses em diversos países, estabelecem metas, definem setores prioritários e estratégicos e organizam a execução de sua agenda em médio e longo prazo. Tal processo é intitulado por Dale (2004) apud Evangelista e Triches (2014, p.51) como a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”.

A preocupação de OM [Organismos Multilaterais], de organizações, do Estado e dos intelectuais envolvidos na construção desse ideário, marcado pela ambiguidade, pela dualidade e pela ubiquidade é a de criar um consenso em que se torna imperativo tomar o professor como sujeito necessário e estratégico para amenizar os problemas sociais e humanizar a ordem capitalista (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 69).

Maués (2014) aponta que a partir de diferentes conferências mundiais da educação realizadas, como as de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), e de outros documentos organizados pelos organismos internacionais como a Unesco, Banco Mundial e a OCDE, todos apresentam a educação básica como ponto fulcral para a centralidade das ações no âmbito da educação. Nessa perspectiva, a reforma no campo da formação de professores

[...] veio na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental; afinal, para fazer face a esse contingente de alunos é preciso que se forme pessoal necessário e adequado a tal empreitada. [...] As reformas na formação dos professores (segunda etapa das reformas educacionais) têm buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional deve desempenhar no mundo hoje (MAUÉS, 2014, p. 47).

O professor é o centro do processo das políticas educacionais para o fortalecimento da agenda do capital no mundo e vem sendo responsabilizado pelas diversas condicionantes da educação, do sistema escolar, da sociedade de modo geral. Para os organismos multilaterais, o professor é o responsável por aumentar o capital humano, “principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. xi). Nessa lógica, a qualidade do professor está condicionada à qualidade da educação, a “[...] quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor” (id., *ibid.*, p. 1).

E para o “sucesso” dessa lógica Bruns e Luque (2014) apontam três desafios cruciais para o aumento da qualidade do professor na América Latina e Caribe, que são “recrutamento, preparação e professores melhores” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 23).

Tais elementos apresentam alguns desdobramentos para o campo da formação de professores. Aqui, destacamos a ampliação do mercado para este campo, a expansão do ensino privado nos países e a formação aligeirada para alargamento de mão de obra barata útil à sociedade. A lógica do capital humano não está somente centrada no aluno/estudante para o fortalecimento de mão de obra barata para o mercado, mas também o professor se encontra nesse processo quando é reconhecido como um benefício econômico de investimento no campo da educação para capital e mercado.

A pedagogia do capital (EVANGELISTA; LEHER, 2012) ocasiona e estimula a criação de processos de testes e punição entre as escolas e seus profissionais, a internalização da competição entre as mesmas instituições, aderindo às teorias de organizações empresariais, e o controle sobre as ações escolares.

Os mesmos autores destacam que essa é a agenda do capital para a educação: a expropriação dos conhecimentos dos professores para o cumprimento de metas e índices educacionais, uniformização da pedagogia do capital nas escolas, castigos balizados pelo cumprimento de metas, afetando os sistemas educacionais, os gestores das escolas e professores, criação de instrumentos centralizados na avaliação e mecanismos de premiação, estimulando a competição entre docentes, alunos e escolas, e instauração de desempenho por meio do IDEB³⁰.

Os elementos supracitados representam as proposições das reformas para o campo da educação. De acordo com Maués,

[...] as reformas no campo educacional atuam como meio ou forma de regulação social e de ajuste estrutural, o poder dos organismos multilaterais junto aos governos na determinação das políticas, a atuação do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos, o papel da educação como motor do crescimento econômico, são alguns aspectos que devem compor a arquitetura da formação de professores. (MAUÉS, 2014, p. 47-48)

E, para a efetivação da pedagogia do capital na educação, o novo receituário para o campo da formação de professores que baliza a arquitetura para este campo é apontado pela autora como um entre os elementos constitutivos que influenciam as decisões no mundo da educação, a exemplo de “universitarização/profissionalização, formação prática/validação das experiências, formação contínua, as competências como eixo nucleador” (MAUÉS, 2014, p. 48). Pontuamos a seguir alguns elementos de cada aspecto apontado pela autora.

a) **Universitarização/profissionalização:** a universitarização seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização; representaria um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função. A profissionalização envolve “um saber científico e o fato de esse saber ser desenvolvido pela universidade como instituição de ensino e pesquisa, o que cria uma forte ligação entre profissão e universidade” (MAUÉS, 2014, p. 48-49);

b) **Formação prática/validação de experiências:** a lógica constitui o reconhecimento de que “o futuro professor precisa entrar em contato com o meio em que

³⁰ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Este exame agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas (BRASIL, 2015).

deverá atuar, devendo, desde o início da formação, assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas” (MAUÉS, 2014, p. 50). Aqui, “Donald Schon (1993) tem sido um dos grandes inspiradores da teoria *praticien réflexif*” (id., ibid.);

c) Formação contínua: é apresentada pela busca de

[...] um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as decisões em matéria de política educacional. Apresenta o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado (MAUÉS, 2014, p.53).

A partir dos organismos multilaterais, a formação contínua pode ser caracterizada

[...] como atualização dos conhecimentos após a formação inicial, a adaptação das competências ao novo contexto, a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os professores, a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência (MAUÉS, 2014, p. 53-54).

d) As competências como eixo nuclearizador: Trata-se do aporte por competências também chamado de pedagogia das competências. Aparece na esteira da “utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas” (MAUÉS, 2014, p. 55).

A indicação de que a escola deve ser flexível está presente, assim como a recomendação de que a formação deve ser polivalente e a escola deva ser desregulamentada. A educação deve ser considerada como um serviço prestado ao mundo econômico, o que implica uma adequação do ensino-compreendido como conteúdos, estruturas e formas — às exigências do mercado. A formação nessa lógica contribui para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado. Permissão para a formação flexível e polivalente que atenda às exigências imediatas, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao saber executar (*savoir-exécuter*) (MAUÉS, 2014, p. 54-57).

Os elementos apresentados acima a partir de Maués (2014) apontam o centro dinâmico da formação de professores para a lógica de reprodução do capital, reconhecendo o papel relevante que estes professores irão desenvolver para o ajuste da “educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o ‘pensamento único’ desse receituário ideológico” (MAUÉS, 2014, p. 58).

A luta para o enfrentamento destes processos, tanto no campo da formação de professores quanto na escola, dá-se na defesa radical da educação como um direito de

inalienável de todos os sujeitos da sociedade; é reafirmar a educação como um direito “social universal fundamental da pessoa e dos povos, devendo ser assegurada pelos serviços públicos sob a responsabilidade do Estado e por este financiado” (MAUÉS, 2014, p. 62). É, enfim, reafirmar a luta para a construção de um mundo solidário, justo e autodeterminado que enfrente os ditames do capital e aponte o ser humano como sujeito histórico, crítico, emancipado e liberto das amarras do capital.

3.3 Condições e Jornada de Trabalho na Rede Municipal de Ensino de Belém-Pará

Após intentar a análise sobre o trabalho e formação docente no contexto da reestruturação produtiva e alguns desdobramentos para estes campos, nos inclinamos agora sobre a questão das condições e jornada de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Belém, na tentativa de compreender como se operam as relações entre precarização e intensificação no trabalho e formação docente na modalidade de educação EJA, frente à conjuntura da sociedade capitalista.

De acordo com Frizzo (2012), a questão condição de trabalho vem sendo amplamente discutida no campo científico com estudos que apontam críticas à organização atual da escola e por aqueles que sinalizam a defesa de educação a partir do modelo hegemônico como caminho objetivo para a construção de políticas para o campo da educação e trabalho do professor.

3.3.1. As condições de trabalho em EF na EJA

Compreendemos, assim como já destacamos na Introdução deste estudo que as condições de trabalho e jornada de trabalho são um dos elementos de mediação que implicam no campo do trabalho e formação docente em Educação Física e que para além destes desdobramentos também impactam na formação do (a) jovem e adulto trabalhador (a) da EJA.

Kuenzer e Caldas (2009, p. 31) definem as condições de trabalho como o “conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola”.

Outros autores têm se dedicado ao estudo das condições de trabalho docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; HYPOLITO, 2012; ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2010),

apontando que o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores e que “a necessidade de assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua para a qual os trabalhadores não poderão ceder ao movimento de acumulação do capitalismo sem resistir continuamente” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 156).

As condições de trabalho dão suporte ao exercício do trabalho docente na escola e consequentemente ao amplo acesso às experiências e conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade no campo da Educação Física, por outro lado também apontam os perigos de adoecimento e condições de segurança nos ambientes educacionais, tanto para os (as) docentes como para estudantes e demais sujeitos que integram a realidade escolar. As condições de trabalho compreendem também,

[...] aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157)

Aos sujeitos docentes solicitamos que respondessem questões relacionadas às condições de trabalho no questionário e aprofundassem, no diálogo da entrevista, situações relacionadas à unidade educacional que atuam com a EJA. Eles apontaram suas críticas e problematizações sobre as condições do trabalho docente na Educação Física:

Quanto à infraestrutura, devido à situação da quadra e do telhado quebrado, se fores olhar tá todo molhado a quadra e a vizinhança corre em cima da telha da quadra atrás de papagaio ou fugindo da polícia; não sei; aí quebram. A quadra tá sem iluminação por quê? Porque roubaram o refletor. Quer dizer... imagina a comunidade roubar o material que é pra eles usarem, né (Professor Emanuel).

Infraestrutura, eu tenho uma certa infraestrutura por ter uma quadra, mal iluminada e mal preservada também, material pedagógico é muito insuficiente e mesmo solicitando o material, dificilmente chega da maneira que eu gostaria, os equipamentos na escola, eles não são voltados para atividades de Educação Física, normalmente eu tenho dificuldade de conseguir alguns equipamentos. E os recursos financeiros eu não vejo sendo voltados para a prática da atividade física dentro da disciplina de Educação Física (Professor Ruy).

A quadra vai para o fundo, entendeu? No período de chuva, fica tudo alagado e quando tem sol, um calor terrível. O tempo da aula de 40 minutos

também não ajuda. Pra gente começar o trabalho já está na hora de voltar para começar o resto das aulas (Professora Joana)

Essas situações que norteiam o trabalho docente em EF na EJA expressam aspectos de insatisfação, o que agudiza a docência no espaço escolar. O professor Emanuel destaca “quando a quadra está molhada eu não levo os alunos, por quê? Eles podem escorregar no chão molhado, podem cair e quebrar a cabeça, um braço, eu não levo. Fico na sala de aula e explico que a culpa não é minha”. O professor Raimundo aprofunda suas reflexões sobre as condições de trabalho que enfrenta na escola: “Infraestrutura e material pedagógico é ridículo. Tem escolas com somente bolas furadas, as quadras são mal feitas para uma cidade que chove todo dia, toda vez a quadra alaga, quando não tá alagada, não tem rede ou algo tá quebrado na quadra, demora demais pra consertar as coisas.

As condições de trabalho impedem o desenvolvimento do trabalho docente com os (as) jovens e adultos na escola. Os docentes apontam que a má iluminação do espaço escolar como um todo e quadra no ensino noturno, inviabilizam a promoção de experiências corporais nas aulas, condicionando o uso exclusivo da sala de aula para as aulas de Educação Física.

De acordo com a SEMEC (2016), do conjunto de 199 escolas municipais, somente 68 escolas possuem quadra esportiva. No quadro a seguir, observamos que os distritos com a maior quantidade de escolas com quadras esportivas são DAGUA e DABEN, com as maiores quantidades de turmas de EJA. De acordo com o Anuário de Belém (2012), estes distritos são os mais populosos do município, correspondendo a 342.742 pessoas, sendo 161.969 homens e 180.773 mulheres, no DAGUA. Já em DABEN, com 284.670 pessoas, sendo 136.661 homens e 148.009 mulheres. Em terceiro lugar como o distrito mais populoso está DASAC com 256.641 pessoas, sendo 120.413 homens e 136.228 mulheres.

Tabela 2 - Quantitativo de escolas com quadra esportiva por distrito em Belém - Ano 2016

Distrito	Quantidade de Escolas com quadra esportiva	Quantidade de turmas de EJA
DASAC	8 quadras	25 turmas de EJA
DAOUT	3 quadras	12 turmas de EJA
DAMOS	9 quadras	23 turmas de EJA
DAICO	8 quadras	26 turmas de EJA
DAGUA	12 quadras	49 turmas de EJA
DABEL	6 quadras	6 turmas de EJA

DABEN	13 quadras	30 turmas de EJA
DAENT	9 quadras	25 turmas de EJA
TOTAL	68 quadras esportivas	196 turmas

Fonte: Censo Escolar/SEMEC (2016)

Do conjunto de situações mencionadas acima, identificamos outro elemento que está ligado à condição de trabalho, a aquisição por conta própria de materiais pedagógicos para as aulas. Os docentes testemunham:

A dificuldade eu resolvo do meu bolso, quando não há possibilidade na escola, eu não vou parar meu trabalho, meu planejamento, eu uso meus recursos próprios. Compro o material desde quando eu iniciei o meu trabalho. Se for fazer uma culminância, a escola não garante todo o material, sempre os professores entraram com seus recursos, e isso também ocorre na Educação Física (Professor André).

O material que eu utilizo é material próprio, que eu levo de escola pra escola, saio de uma escola e levo meu material pra outra escola porque o material é meu (Professor Ruy).

Com relação a material pedagógico alguns eu confeccionava, comprava material e construía material mesmo, pesquisava, fazia atividades de leituras, mas relacionadas a educação física, caça palavras e joguinhos para conseguir levar o trabalho (Professora Leila).

A busca pela qualidade do trabalho, mesmo com todos os desafios e contradições encontrados na escola pública, tem movido os docentes a solucionarem as necessidades materiais da escola retirando de seu próprio salário para a compra de materiais pedagógicos necessários às aulas. Ao mesmo tempo, necessário reconhecer que o trabalho, no capitalismo, passa a ser “condição geradora da alienação e degradação humana à medida que esses homens se veem obrigados a reproduzir suas condições de existência vendendo sua força de trabalho em troca de um salário incompatível com condições dignas de sobrevivência” (MEDEIROS; REIS, 2012, p. 76).

Na tentativa de produzir novas experiências educativas na EJA, os docentes de Educação Física se esbarram com a falta de recursos. Para o professor Raimundo,

O grande problema que a gente tem em aliar a tecnologia ao nosso trabalho é justamente a falta de recursos, pouquíssimas escolas do Município têm internet, quando tem internet não tem computador, quando tem computador não tem data show, quando tem data show não tem a sala para ministrar a aula. Então, a gente fica resumido ao pincel atômico e ao quadro, se você

quer fazer um trabalho melhor, você leva o computador pra escola e ao mesmo tempo você corre o risco de ser assaltado.

Oliveira e Assunção (2010) consideram que as condições de trabalho designam o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção.

O Professor Jair aponta outros elementos sobre as condições de trabalho na RMEB fazendo comparações com outros espaços de trabalho:

Se você pensar no necessário, no adequado para desenvolver o trabalho é minimamente... é... ineficiente, tá muito aquém, existe a quadra, mas não tem o material suficiente, com condições inadequadas, mas eu acho que na concepção dos professores que trabalham nas duas redes [municipal e estadual], aí é... talvez percebam na rede municipal um avanço, mas eu não encaro como um avanço, não: só acho que a rede estadual é muito ruim, e a rede municipal só é ruim (Professor Jair).

A análise dos dados sobre as condições de trabalho nos indica um cenário preocupante em que urge medidas que possam garantir as condições necessárias e dignas para o desenvolvimento da docência na EF na EJA, que também se estende ao conjunto de ensino da realidade escolar. Importante e necessário também o empoderamento do docente enquanto um intelectual, um sujeito histórico com condições para a construção de possibilidades teórico-metodológicas para as aulas na escola, uma leitura crítica sobre as correlações de forças para a construção da autonomia docente, para a construção de um currículo que ajude na formação crítica e emancipadora dos jovens, adultos e idosos.

As falas supracitadas apontam o descaso, o desmonte da escola pública, o esvaziamento de condições dignas para a realização do trabalho docente em EF. A existência da quadra é um elemento importante para o conjunto de práticas pedagógicas que podem ser realizadas na EF na escola, mas as condições em que a quadra se encontra e os materiais pedagógicos são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente.

Em concordância com Oliveira e Assunção (2010, p. 1), é pertinente considerarmos que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo, e que

[...] as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o

meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor. É justamente por essa dupla função que o processo de trabalho é considerado o lócus da exploração capitalista e relação fundamental do mesmo.

Notamos, assim, um processo histórico no qual os docentes em Educação Física vêm enfrentando, nas condições de trabalho e em tantos outros campos, exclusão, desvalorização e invisibilidade do componente curricular na formação humana na escola pública, que implicam baixo nível de qualidade do trabalho docente e aprofundam a precarização deste trabalho na realidade da EJA da RMEB. A falta de condições objetivas que possibilitem a realização de um trabalho de qualidade em Educação Física na EJA afeta também as condições subjetivas de trabalho em Educação Física. Isso se agrava pela dificuldade de estabelecer relações com a diversidade sociocultural encontrada na EJA; ausência de gestão democrática na escola; ausência de acompanhamento pedagógico para os docentes e estudantes da EJA, entre outros elementos que contribuem para o mal-estar docente em Educação Física.

Em outro estudo, Assunção (2003) ressalta que ser docente no Brasil não é uma tarefa fácil, pois as condições de trabalho da escola pública estão cada vez mais se aprofundando rumo à desumanização do trabalho docente. A lógica da ampliação das responsabilidades docentes *versus* as condições de trabalho na escola pública materializam a forte ideologia de inevitabilidade das condições reais de trabalho, pois ela se expressa

[...] pelo comportamento que se considera, entre outros fatores, por exemplo, a aglomeração em sala de aula imutável e, portanto, configurando-se numa prática que encara como inevitável as más condições de trabalho derivadas da situação inexorável do aluno (ASSUNÇÃO, 2003, p. 92).

Esta ideologia implica uma sobrecarga de trabalho, de responsabilidades para o docente, imprimindo neste o sentimento de fracasso por não dar conta dos dilemas da escola pública, dos desafios da sala de aula e das atribuições que lhe são impostas no cotidiano da escola. As demandas do sistema educacional brasileiro, impõem uma responsabilidade grandiosa, intensa e incoerente/contraditória para o trabalho docente, trazendo para o docente de Educação Física, além da materialidade do trabalho pedagógico, uma impressão de que “precisa dar conta” das práticas da cultura corporal para os jovens e adultos trabalhadores da EJA. As condições objetivas deste trabalho reforçam uma lógica que culmina no adoecimento do docente, pois resistir à lógica do capital é desafio complexo e sub-humano na conjuntura do capitalismo.

3.3.2. A Jornada de Trabalho em EF na EJA

A jornada de trabalho é um elemento que também impacta o trabalho docente em Educação Física na EJA, cuja modalidade de educação é utilizada pelos docentes para completar a carga horária de trabalho, outro aspecto que sinaliza o aumento da jornada de trabalho em Educação Física. A cultura docente em EF na EJA tem se materializado como um incremento à carga horária, ocorrendo um “jogo de disputa” entre os docentes para o complemento de suas rendas (COSTA, 2014).

Segundo Dal Rosso (2010, p. 1), a jornada de trabalho é caracterizada pelo “tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida”. Para esta concepção, que estabelece “o critério de trabalho como parâmetro, a vida de um indivíduo pode ser dividida entre tempo gasto em trabalho e tempo gasto na realização de outras atividades” (id., ibid.).

Para este autor, a duração da jornada pode ser classificada em três grandes momentos:

a) o primeiro consiste na imposição de controles à prática desenfreada de horas de trabalho, adotada pelas primeiras organizações capitalistas industriais e de outros setores de atividade, tais como o transporte, no final do século XIX e início do século XX, alcançada por meio de um conjunto de greves operárias, que atingem seu objetivo com a regulação da jornada nos anos 1930, pelo Executivo, consolidando-se no documento conhecido como CLT;

b) o segundo é a introdução do princípio das 44 horas semanais na Constituição de 1988, obtido pelos movimentos sociais e sindicatos mediante greves e pressões, após a vigência por 50 anos das regulações da CLT;

c) o terceiro momento compreende a retomada da luta pelo princípio da redução da jornada, com a bandeira das 40 horas semanais arvorada por centrais sindicais, por sindicatos e assalariados em geral, e que está em curso neste momento em nosso país (DAL ROSSO, 2010).

Procuramos no decorrer da pesquisa refletir sobre “Como o professor de EF avalia a jornada de trabalho na EJA”. Os sujeitos docentes em EF apontaram algumas características sobre a jornada de trabalho na EJA:

A EJA tem uma carga horária muito reduzida, o professor ele tem que se deslocar muito para conseguir suprir uma carga horária mínima que possa ser satisfatória financeiramente. Tem que ter muitas turmas, tem que ter muitas escolas diferentes e conseqüentemente a qualidade do trabalho cai e não consegue ter uma qualidade ideal. Me sinto cansado, me sinto

desgastado e não era a ideia que eu tinha quando entrei na Rede. (Professor Ruy).

É muito cansativo, é muito desgastante, minha crítica quando venho falar não só no meu trabalho, mas também no sindicato, por exemplo, eu ouço muita crítica de coordenador, mas o professor de sala tem cem horas na escola, ele fica a semana toda (segunda a sexta) dando a aula dele. O professor de Educação Física trabalha [em] três ou quatro escolas, pega carro pra ir pra uma, pega carro pra ir pra outra e, quando tem carro próprio, tem quatro festas juninas pra dar conta, tem que ensaiar quinze turmas pra se apresentar, a gente fica sobrecarregado e acaba não se identificando com as escolas, por que a gente pisa na escola [e] sai de novo, isso não favorece. A minha dica para o governante é fazer agenda fixa, que o professor trabalhe em uma escola, no máximo em duas, porque se dividir assim ninguém aguenta. Minha saúde que nesses três anos que tô na EJA, tenho só 29 anos, já passei três vezes por diagnóstico de estafa. Porque dar aula no Jurunas, vou pro Guamá, vou pra Terra Firme no mesmo dia. A gente é refém da HP³¹, eu não posso montar meu horário, sou refém da HP da professora aqui (Professor Raimundo).

Em relação à jornada de trabalho, Oliveira (2004) afirma que as mudanças decorrentes das reformas educacionais têm resultado na intensificação do trabalho docente, na ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores. Ainda para a mesma autora, o fato de o docente ter de assumir na escola pública múltiplas funções que não são próprias de sua formação profissional implica diretamente o processo de precarização do trabalho docente.

Muitos docentes também se submetem a horas de trabalho não pago na preparação de aulas, correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas. A jornada é uma questão relevante por uma razão adicional, a saber, a luta pelo tempo livre. Dispor de tempo livre significa alargar o espaço de escolhas e de decisão para realizar atividades edificantes (DAL ROSSO, 2010, p. 1).

Durante a pesquisa, indagamos por meio do questionário o que os sujeitos docentes consideram sobre seu trabalho. O resultado apontou que 90% dos docentes entrevistados caracterizam o trabalho como desgastante, desafiador, desvalorizado e repetitivo e 10% apontam como prazeroso e dinâmico.

Tais razões ocasionam o processo de intensificação do trabalho docente, considerado por Del Pino, Vieira e Hypolito (2009, p. 123-124) como consequência das novas mudanças

³¹ “Hora Pedagógica (HP): Na RMB, a Hora Pedagógica (HP) corresponde a 25 h e é paga ao professor que preencha os seguintes critérios: 1. Licenciado Pleno; 2. Esteja lotado em Sala de Aula do Ensino Fundamental, Polo Esportivo, Laboratório de Informática, Sala de Recurso e Formação de Professores; 3. Atue no mínimo com 80 h em efetivo exercício; 4. Esteja atuando efetivamente em regência de classe” (DIÁRIO OFICIAL DE BELÉM, 2006, art.3º, § 3º).

no processo de trabalho escolar e nas políticas educativas recentes, o que indica que a tese da intensificação vem apresentando cada vez mais um efeito esmagador no trabalho docente. Os autores conceituam o processo de intensificação levando em conta os seguintes aspectos: a) conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho; b) implica falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias; c) implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho (mais e mais para ser feito em um tempo cada vez menor para fazer o que deve ser feito), o que reduz áreas de decisão pessoal, envolvimento e controle sobre planejamento, aumenta a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho, provocando maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento; d) reduz a qualidade do tempo (para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado) o que aumenta o isolamento, reduz a interação e limita a reflexão conjunta; e) as habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas e as habilidades de gerência são incrementadas; f) impõe e incrementa o trabalho de especialistas para dar cobertura a “deficiências” pessoais; g) introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); h) as formas de intensificação são muitas vezes interpretadas como profissionalização e, assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pelo magistério.

Como apresentamos na seção metodológica deste estudo, a EF na EJA se constitui do tempo de 30 a 40 minutos, sendo para as turmas de 1ª e 2ª totalidade, 2 (duas) vezes na semana e 1 (uma) vez por semana para 3ª e 4ª totalidade (BELÉM, 2014). Os docentes entrevistados apontam o desafio da diminuta carga horária da disciplina Educação Física na EJA, explicitam que este é um elemento que também impacta no trabalho docente na escola.

À noite, tenho 40 minutos para trabalhar, alguns alunos chegam atrasados. Os alunos reclamam do tempo de aula, mas eu não posso fazer nada, isso é muito prejudicial. Tenho que simplificar minha aula, às vezes nem bem consigo organizar a turma, a aula termina (Professor Raimundo).

Existe um elemento grave em relação a jornada da EJA na rede municipal, talvez 2011 ou 2012 houve a redução de carga horária para 5 horas que seria uma aula semanal. Para a 1ª e 2ª totalidade, trabalham com duas aulas semanais e 3ª e 4ª totalidade, com uma aula somente, o que corresponde à 5 horas cada aula. Com a redução do tempo da hora aula, no turno da noite para 35, 40 minutos, praticamente inviabiliza um trabalho adequado (Professor Jair).

O curto tempo da aula já consegue frustrar o profissional na atividade que ele gostaria de exercer e [na] atividade que ele efetivamente acaba exercendo (Professor Ruy).

Os aspectos apontados pelos sujeitos docentes demonstram a condição objetiva e subjetiva do trabalho docente no que tange ao espaço e tempo da aula e ao sentimento sobre seu trabalho. O professor Tadeu, destaca que: “A minha disciplina tem um histórico prático, mas também tem uma riqueza muito grande teórica, então pelo fato de ser apenas trinta e cinco minutos por semana de aula, essa parte prática fica prejudicada. O fato de você ter uma carga horária muito curta dificulta você colocar em prática até mesmos assuntos que você viu em sala”

Notamos que o processo de precarização tem ocorrido tanto para o campo do trabalho docente quanto para o processo de formação humana dos jovens e adultos trabalhadores (as) da EJA, quando o trabalho educativo não tem proporcionado o alcance de seu objetivo sobre o debate e socialização da Cultura Corporal e suas diversas manifestações com o mundo do trabalho da classe trabalhadora. No quadro a seguir, apresentamos as características do regime de trabalho docente dos sujeitos entrevistados:

Tabela 3- Regime de Trabalho dos docentes de Educação Física

Professor/a	Regime de Trabalho na RMEB ³²	Quantas escolas trabalha na RMEB	Quanto tempo trabalha na unidade educacional	Regime de Trabalho em outros espaços
Emanuel	40 horas	2 escolas	25 anos	20h – rede estadual de ensino ³³ (Ciências)
Ruy	25 horas	3 escolas	3 anos e 2 meses	
André	20 horas	2 escolas	15 anos	40h – rede estadual de ensino (EF)
Raimundo	30 horas	3 escolas	3 anos	20h – rede estadual de ensino (Educação Especial)
Jair	20 horas	1 escola	3 anos	20h– rede estadual de ensino (EF)
Tadeu	15 horas	2 escolas	2 anos	40h -Academia
Joana	20 horas	2 escolas	19 anos	Atualmente aposentada- rede estadual de ensino (EF)
Leila	40 horas	3 escolas	6 anos	

Fonte: Elaborado pela autora

Do conjunto dos docentes entrevistados a maior parte (75%) tinha uma jornada de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais, exceto uma docente que atua somente na Rede Municipal e outra docente que alcançou a aposentaria em outra rede de ensino. O professor Emanuel por ter uma segunda formação (Licenciatura e Bacharelado em Biologia) atua em outra rede de ensino com o ensino de Ciências, já o professor Raimundo por ter Pós-Graduação em Educação Especial foi aprovado em um concurso específico para Educação Especial na Rede Estadual de Ensino, no município de Belém.

A justificativa dos docentes por uma ampla jornada de trabalho é a condição objetiva devido aos baixos salários na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. A árdua jornada envolvendo não somente as redes públicas de ensino de Belém, mas outros espaços sociais

³² Para maiores informações, consultamos o Estatuto do Magistério do Município de Belém (Lei Ordinária N.º 7528, 05 DE AGOSTO DE 1991), que dispõe sobre a jornada de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA:

Art. 25. A jornada de trabalho do Supervisor Escolar, do Orientador Educacional, do Administrador Escolar e do Professor, com exercício em Unidades Escolares ou nos níveis departamentais da Secretaria Municipal de Educação, poderá ser de vinte, vinte e quatro, trinta, quarenta ou quarenta e oito horas/aulas por semana. Parágrafo Único. Observada a necessidade de serviço, a fixação da jornada de trabalho de que trata este artigo dependerá, em cada caso, de ato expresso do titular da Secretaria Municipal de Educação. Art. 26. A jornada de trabalho do Professor será constituída de atividade docente em sala de aula e atividades fora de classe. Parágrafo Único. Sobre os valores pagos a título de jornada de trabalho incidirão todas as gratificações e os adicionais concedidos aos funcionários integrantes do Grupo Operacional Magistério, previstos no artigo 37 desta Lei, e nos artigos 62 e 79, da Lei nº 7.502, de 20 de Dezembro de 1990.

³³ Para maiores informações, consultar a Lei nº 8.030, de 21 de julho de 2014, que dispõe sobre a jornada de trabalho dos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará.

como academias, constituem um contexto de intensificação do trabalho docente, tendo em vista a necessidade objetiva de sobrevivência.

Os docentes apresentam preocupações com relação a desgastante jornada de trabalho. O professor Tadeu destaca que: “O maior empecilho na verdade é você colocar em prática uma aula bem elaborada com essa carga horária semanal de trabalho”. O professor Jair, relaciona que: “É uma carga horária grande pela quantidade de turmas, pela quantidade de pessoas que eu encontro durante a semana. Por que se fosse as mesmas 40 horas, mas com uma quantidade menor de turmas, a possibilidade do trabalho poderia fluir melhor”

O conjunto de aspectos apresentados acima apontam para um processo de precarização do trabalho docente. Sobre este processo, Marin (2010, p. 1) ressalta que esta expressão é hodierna e se torna polissêmica nas caracterizações para o trabalho docente. Em sua pesquisa realizada para a categorização do conceito desta expressão, encontrou caracterizações da precarização do trabalho docente; nestas caracterizações, foram obtidas as seguintes vinculações:

- quando se refere às mudanças do trabalho, encontram-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos;
- no que tange às conseqüências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos.

O professor Jair menciona que o processo de condição e jornada de trabalho, impactam no seu trabalho tanto objetivo quanto subjetivamente:

Vou pegar um exemplo, um problema que é meu, problema pessoal e que tem implicações práticas, que é a questão do planejamento geral e do plano de aulas que eles ocorrem de uma forma bem informal com um caderno que eu costumo usar, que são meus cadernos de anotações, diário de bordo, ou eles passam estritamente pela cabeça. Amanhã vou trabalhar com a turma tal e eu vou trabalhar isso, isso e isso, o que cria debilidades importantes, né? De pensar nos recursos, de pensar nas especificidades da turma. Então,

embora eu opte por trabalhar com um referencial crítico, que propõe a transformação social, a partir dos elementos reais que são impostos, tudo isso acaba interferindo e sobrepõe minhas escolhas, mesmo políticas, isso me causa angústia.

As condições e jornada de trabalho tem aumentado assustadoramente a precarização do trabalho docente (HYPOLITO, 2012) e é inegável o aumento da carga de trabalho por parte dos docentes entrevistados, bem como seus desdobramentos na subjetividade docente, como vimos no depoimento do Professor Jair. Coadunamos com Hypólito (2012, p. 227) na afirmativa de que “Não se pode falar em educação de qualidade, porquanto as condições de produção do trabalho de ensinar persistam precárias”.

A precarização do trabalho docente é bem evidente quando se toma as condições de trabalho como um conjunto. A precarização pode ser identificada, em maior ou menor grau, nas condições salariais, de carreira, de formação, nas formas de gestão que se expressam nas contratações precárias de trabalhadores, na contratação de pessoal com pouca formação, nas parcerias público-privadas, assim como nas formas de controle e regulação do trabalho, com nítidas modificações intensificadoras do trabalho. De forma mais específica, o sentimento docente de cobrança e responsabilização indica uma incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, mesmo quem em algumas situações os docentes afirmem possuir autonomia (HYPOLITO, 2012, p.227)

Os elementos traçados acima apontam mudanças e implicações no processo de trabalho na escola básica de forma objetiva e subjetiva, o que afeta a identidade docente em Educação Física na EJA e na formação humana de jovens e adultos trabalhadores da escola pública. Frizzo (2012) destaca sobre estes aspectos que para o contexto da escola capitalista é imprescindível a existência destas “caracterizações precárias para que a formação pretendida por ela seja alcançada”.

Ou seja, para formar um ser humano de maneira flexível e abstrata a partir da lógica do mercado e adaptável a qualquer situação decorrente da instabilidade e volatilidade do atual quadro de desemprego estrutural é preciso que a “qualidade” do ensino seja balizada pela resposta que os indivíduos dão frente a este quadro (FRIZZO, 2012, p. 104)

As precárias condições de trabalho encontradas nas escolas vêm evidenciando o avanço do desmonte da escola pública, com o esvaziamento de condições dignas para a realização do trabalho docente. A jornada de trabalho tem se caracterizado como um processo desgastante da ação docente e, em muitas situações, os trabalhadores em EF se encontram em estado de

insatisfação, desmotivação e desvalorização de seu trabalho no contexto da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA.

Ao mesmo tempo em que o trabalho é considerado um pilar da sociabilidade humana, como gênese inicial para seu processo de construção histórica e de humanização, por outro lado, na ordem da sociedade capitalista, ele vem assumindo uma forma alienada, desfigurado de sua essência para a construção ontológica do ser humano (ANTUNES, 2005).

Antunes (2005) apresenta no convidativo título da obra “O caracol e sua concha — ensaios sobre a morfologia do trabalho” uma exímia contribuição do complexo campo do trabalho na sociedade contemporânea e faz menção à unidade inseparável entre o caracol e sua concha como o desafio mais forte da sociedade moderna. Marx (1971) traz a analogia entre trabalhador e seus meios de produção “em geral, o trabalhador e seus meios de produção permaneciam indissolúvelmente unidos, como o caracol e sua concha, e assim faltava a base principal da manufatura, a separação do trabalhador de seus meios de produção e a conversão destes meios em capital” (MARX apud ANTUNES, 2005, p. 20).

O autor destaca o desafio da compreensão sobre o que vem chamando de nova morfologia ou nova polissemia do trabalho, e mostra

[...] as complexas relações que emergem no universo laborativo, em particular seus elementos de centralidade, seus laços de sociabilidade que emergem no mundo do trabalho, mesmo quando ele é marcado por formas dominantes de estranhamento e alienação (ANTUNES, 2005, p.13).

Na sociedade capitalista o trabalho torna-se hegemonicamente “[...] assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado [...]”. O trabalhador não se satisfaz no trabalho, “se degrada, não se reconhece, mas se nega, resultando no processo de desrealização do ser social, [...] na desefetivação do trabalhador” (ANTUNES, 2005, p. 69-70).

Para Marx (2013) o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se “coisa”, é a objetivação do trabalho.

A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao Estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objetivo, a apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, 2013, p. 142)

Marx ressalta ainda:

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apoiar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2013, p. 142).

Ainda conforme o mesmo autor, na ordem do capital, o trabalhador, quanto mais produz, menos tem para consumir; quanto mais cria valores, mais indigno se torna diante do que ele cria.

[...] o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador, produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (id., *ibid.*, p. 144).

A exploração do trabalhador pelo trabalho é um dos pilares da ordem do capital. O processo de subsunção do trabalho ao capital tem cada vez mais ocasionado a “morte” do trabalhador no sentido de capturar suas forças, sua subjetividade, sua consciência de classe, seu engajamento em processos e movimentos coletivos e sindicais, os quais possam fortalecer a luta para o enfrentamento dos ditames e mediações que o capital materializa na sociedade contemporânea.

Antunes (2005) menciona que, na sociedade capitalista, a força de trabalho é cada vez mais explorada de forma intensa e sofisticada no ramo produtivo tecnológico, ocasionando a precarização do trabalho, oscilando entre a “perenidade (em que cada vez menos pessoas trabalham mais) e a superfluidade do trabalho (em que cada vez mais pessoas trabalham menos ou encontram-se desempregadas)” (ANTUNES, 2005, p. 98). Essa exploração não se concentra somente no campo tecnológico: ela se estende a todos os campos da vida social.

Um alerta necessário para o enfrentamento e a recusa de um trabalho alienado, “que explora, aliena e infelicita o ser social” (ANTUNES, 2005) se faz necessário, urge e nos motiva para a construção e integração de lutas políticas e sociais contra a lógica destrutiva do capital que atualmente preside a humanidade, e também para a construção de uma sociedade emancipada, que tenha como alternativa a ofensiva socialista e que instaure uma forma de sociabilidade humana autodeterminada, rompendo com o sistema do capital, da produção de

valores de troca e mercado e que defenda a bandeira de que “uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho” (id., *ibid.*, p. 65).

O conjunto de elementos apresentados neste item nos possibilita afirmar que os trabalhadores de EF não estão se satisfazendo no trabalho, pois há um processo de degradação intenso e de desrealização do ser social (ANTUNES, 2005), como vimos no decorrer desta seção.

A seguir, ampliaremos essa discussão tratando do trabalho e formação docente em Educação Física na EJA e seus desdobramentos para o mundo do trabalho na área.

4. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PARÁ

Vimos na seção anterior alguns elementos do processo de degradação da humanidade pela ordem do capital. A exploração do trabalhador pelo trabalho tem sido um campo fundamental para a lógica de perpetuação do sistema capitalista. De acordo com Harvey (2014), o trabalho é um dos aspectos centrais que alarga o campo lucrativo capitalista pela sua forma de controle, pela remuneração e pelos seus processos no modo de produção do capital.

A Educação Física na EJA enquanto um dos campos de conhecimento que medeia o trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, que trata do debate da cultura corporal como intervenção política, pedagógica e cultural no campo pedagógico no contexto da escola, da saúde, da atividade física, do treinamento, entre outras subáreas que contribuem com a formação humana do sujeito, também recebe reordenamentos (NOZAKI, 2004) a partir da agenda do sistema capitalista, a fim de responder às necessidades atuais da esfera econômica.

De acordo com Nozaki (2004), a reorganização da base técnica do trabalho traz para o campo da educação a incumbência de formar novas competências do trabalhador. A lógica imposta é a adequação das capacidades humanas para a sustentação do capital,

[...] capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnicos-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outras, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho. (NOZAKI, 2004, p. 19).

A Educação Física na EJA, assim como as demais áreas do conhecimento, não estaria imune a esse processo tendo em vista sua inserção na dinâmica da sociedade capitalista. Nozaki aponta que, ao longo de seu processo histórico, a EF esteve ligada a partir de suas ancoragens sociais, políticas e culturais "à formação de um homem ou trabalhador de novo tipo para este modo de produção então emergente" (NOZAKI, 2004, p. 20).

Se na sociedade capitalista, o trabalho é explorado, alienado e ocasiona infelicidade aos sujeitos sociais (ANTUNES, 2005), a formação docente tem servido para a reprodução da lógica do capital quando atua nos processos de ajustes e perpetuação da educação aos ditames desta agenda. Há uma profunda mutilação social, histórica e cultural do papel do professor na

formação dos sujeitos na escola pública. O professor tem sido o “centro do furacão” das manobras do capital para sua “saudável manutenção” (HARVEY, 2014), sendo responsabilizado pelos diversos problemas do campo educacional, do sistema e da sociedade.

O campo da formação docente em Educação Física recebe sua importância como estratégia fortalecedora do avanço da força produtiva capitalista. Para Nozaki (1999, p.5), há um processo engenhosamente estruturado para amoldar a formação docente em conformidade com os ajustes estruturais e políticos oriundos “da reestruturação do capital via globalização da economia. Tais ajustes, orientados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI)”, UNESCO, dentre outros organismos multinacionais.

Os tempos vividos representam um contexto abissal da mercantilização da educação, das práticas corporais como um direito universal a todos os sujeitos da sociedade. Propusemos-nos neste estudo tratar do trabalho e formação docente em Educação Física na EJA na RMEB, por compreender a natureza do trabalho e da formação para/de ensinar na “escola pública com jovens e adultos, assim como possíveis implicações desse processo para os alunos que a ela têm direito” (BOMFIM, 2008, p. 18).

A formação docente tem sido utilizada como um mecanismo de manobra para desempenhar as determinações do sistema capitalista via processo de mundialização, da lógica da reestruturação produtiva e das formas de regulação que materializa para os aparelhos da sociedade, de modo geral. Se a centralidade de todo processo do capital é o fortalecimento do mercado, a formação docente atua através da educação como um viés para o fortalecimento da agenda do capital (MAUÉS, 2009).

Nozaki (2015, p. 63) destaca que no campo da Educação Física, o contexto do trabalho que está atrelado à formação docente, sofreu muitas mudanças a partir de

[...] uma maior intensificação da exploração da força, do desemprego estrutural, do crescimento da desproletarização, ou seja, passagem do setor secundário ao terciário da economia (crescimento do setor de serviços), precarização do trabalho por meio de contratos temporários e desregulamentação dos direitos, aumento de trabalho feminino e infantil, dentre outros.

Nessa direção, para o desenvolvimento das forças produtivas no sistema capitalista, é notável o campo da formação docente como uma ampla dimensão para formar a mão de obra que vai se ajustar às bases e necessidades de uma formação flexível, abstrata e polivalente, adequando-se ao padrão produtivo do capital (NOZAKI, 2015).

Contraditoriamente, ainda que o trabalho e formação recebam influências da lógica do sistema capitalista, temos na sociedade possibilidades e movimentos de resistência que vêm construindo possibilidades críticas, criativas, formativas e contra hegemônicas no campo da Educação Física, que veremos ao longo desta seção. Nessa direção, a referente seção foi construída a partir das questões – problema: De que forma o trabalho docente na Educação Física tem se materializado na EJA diante da conjuntura da sociedade contemporânea e como se configura a formação docente nesta área e suas interfaces com a EJA?. Objetivamente, intentamos identificar de que forma o trabalho e formação docente na Educação Física tem se materializado na EJA na RMEB diante da conjuntura da sociedade contemporânea.

4.1 Educação Física, Cultura Corporal e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A EF, em sua trajetória histórica, acabou assumindo representações de diversos papéis sociais em diferentes momentos da sociedade, tais como a influência dos militares e da categoria médica; a concretização de uma identidade moral e cívica para “corpos domados”; o envolvimento com princípios da segurança nacional alusivos à eugenia da raça e aos ditames dos Estados Unidos ao país — adestramento físico para a “defesa” da pátria face às configurações de “perigo” de conflito bélico a nível mundial, entre outros (CASTELLANI, 2008).

Nessa mesma direção, Nozaki frisa que, se por um lado a EF esteve calcada na hegemonia social, sendo “[...] imposta no seio escolar via regime fascista, na tentativa de garantia da formação da eugenia brasileira e de preparo para a guerra” (NOZAKI, 1999, p. 7) por outro lado, em um processo mais recente, aliou-se ao projeto desenvolvimentista brasileiro,

[...] sob a égide de que o esporte seria uma prova de equivalência do desenvolvimento econômico no campo cultural por outro lado, a reconfiguração atual do mundo do trabalho parece que põe, em plano secundário, a necessidade dela no projeto pedagógico dominante (id., *ibid.*, p. 7).

Na ordem do capital, a Educação Física tem sido utilizada como um verdadeiro dispositivo político, uma “arma” a serviço de projetos que em sua maioria não se direcionam a conquistas socioculturais, dignas e plenas para a população numa dimensão democrática, política, social, cultural e economicamente solidária em nosso país (CASTELLANI, 2008).

Assim, o nascimento da Educação Física se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo [...] (BRACHT, 1999, p. 73).

No Brasil, de acordo com Castellani (2008) e Nozaki (2004), a EF recebeu impactos a partir dos projetos dominantes nas diversas fases do capital no país. Alguns aspectos são apontados pelos autores:

a) Na década de 1930, durante o Estado Novo, na passagem da sociedade agroexportadora para a sociedade industrial no país, a necessidade de se forjar um determinado homem, com disciplina não só para o trabalho, mas para servir à defesa do país, fez com que a Educação Física enquanto componente curricular viesse a tomar o corpo;

b) Na década de 1960, em outra etapa de desenvolvimento do capitalismo no país, o esporte se tornou um dos campos privilegiados para a propaganda ideológica, na tentativa de equiparação do desenvolvimento cultural ao desenvolvimento econômico, sendo tratado na Educação Física como único conteúdo possível;

c) Na década de 1980, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, em todos os campos do conhecimento havia discussões teóricas; na EF, questões como “para que a Educação Física, e para quem?” foram precursoras na modificação de paradigmas para a sociedade daquela época.

Os indicativos históricos supracitados nos ajudam na compreensão da trajetória da EF e de seus nexos com o desenvolvimento da sociedade. Não temos intenção, nesta tese, de tratar do percurso e reconstituição histórica da área, mas tencionamos relacionar alguns elementos históricos com o processo da agenda do capital na sociedade.

Contrariamente a esses contextos, Bracht (1999) ressalta que a partir de 1980 surgem na Educação Física movimentos renovadores/críticos, que se contrapõem, problematizando e enfrentando a lógica do sistema capitalista, na luta por uma Educação Física crítica, dialógica, que contribua com a transformação da sociedade a partir da formação humana de sujeitos críticos e emancipados. É contínuo o desafio de apontar a contribuição para a formação humana de crianças, jovens, adultos e idosos em espaços escolares e demais espaços sociais, onde acontece a Educação Física e a EJA, a partir de um processo formativo dialógico, problematizador (FREIRE, 2012), referenciado a partir de um fazer crítico, à luz de um

constructo teórico que contribua para libertar, humanizar e a superar a lógica perversa e excludente da sociedade capitalista.

Os anos de 1980 demarcaram a configuração atual da EF, apresentando “ventos democráticos” (CASTELLANI, 2002), os quais possibilitaram novas ideias, uma riqueza ampla de debates e novos horizontes que permitiram visualizar propostas metodológicas para o seu ensino e que “apontaram para a compreensão enquanto disciplina pedagógica responsável pelo tratamento dos temas (esporte, dança, ginástica, jogos, etc) da cultura corporal – uma dimensão da cultura – do homem e da mulher brasileiros” (CASTELLANI, 2002, p. 31).

Sobre o campo histórico recente da EF, Frizzo (2012) destaca que o objeto de estudo desta área tem se desenvolvido numa arena de disputas a partir de diferentes perspectivas e sendo tratada por construções científicas, filosóficas e políticas diferenciadas. Coadunamos com o autor quando em seu estudo, aponta três perspectivas centrais reconhecendo estas como de “maior expressão e aprofundamento na produção do conhecimento da educação física” (p.158), sendo elas: movimento humano, cultura corporal de movimento e cultura corporal.

Elaboramos uma síntese com base nas principais reflexões de Frizzo (2012) para uma compreensão objetiva sobre as perspectivas citadas acima. Sobre a perspectiva do movimento humano, de representação de Manuel Sérgio (1989), a compreensão de EF parte da noção de disciplina científica como Ciência da Motricidade Humana, na qual propõe “o movimento humano como objeto de estudo desta ciência” e a EF tendo como “objeto de estudo o movimento humano, que estuda o corpo, ou até mesmo partes dele”, que espacialmente se deslocam. Nesta perspectiva, “O caráter anti – dialético está presente na medida que não se tem um sujeito (ser humano) que interage com a realidade, que a transforma e por ela é transformado, mas sim um corpo (ou parte dele) que se mexe” (FRIZZO, 2012, p. 159).

Tal concepção intenta pela fragmentação do homem, do seu corpo e o particiona (FRIZZO, 2012) em condutas motoras que vão emergir do treino, da dança, da ginástica, da motricidade infantil, do esporte, do circo, do jogo esportivo (próprio do lazer e da recreação), da ergonomia, da educação especial e da reabilitação, “como a regularidade que permite a construção de estruturas ou modelos” (MANUEL SÉRGIO, 1989, p. 35). Esta perspectiva fraciona o homem, a mulher, “onde o corpo aparece isolado do ser humano que age e o ser humano pudesse ser isolado da história e da cultura em que está inserido” (FRIZZO, 2012, p.159).

Em um outro momento, Frizzo (2012) menciona os autores Bracht (2007) e Betti (1996) como representantes críticos à perspectiva do movimento humano, os quais desenvolveram o

conceito de cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física. Para Bracht (2007, p. 45), nessa perspectiva:

[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela [...]. É uma linguagem, como especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo simbólico.

De acordo com Frizzo (2012), há um idealismo presente nestas perspectivas, tanto do movimento humano quanto da cultura corporal de movimento, pois ambas não se apresentam conectadas com a realidade concreta. Uma vez que tratam de signos, sentidos e significados que “são externalizados à atividade prática objetivada ou são subjetivamente idealizados num sentido de linguagem através do movimento e não da atividade que a produz e a transforma” (FRIZZO, 2012, p. 163).

Outros autores como (SURDI; KUNZ, 2010; KUNZ, ARAÚJO e DOMINGUES, 2010) também citados por Frizzo (2012) enveredaram estudos na tentativa de elucidar o “objeto” da EF pelo campo da fenomenologia, apontando para o viés do *se- movimentar*. Para Surdi e Kunz (2010, p.275), as reflexões sobre o diálogo entre homem e mundo tendo como centralidade o *se-movimentar* se desenvolve “como acontecimento fenomenológico, ou seja, relacionando de forma intencional com as ações significativas e que estas ações tenham consequências educacionais para a vida”.

Esta proposta permanece no campo da subjetividade idealista ao afirmar que a educação física deve tratar da linguagem através do movimento humano – o *se-movimentar* – pois, se sustenta em uma ideia de que o movimento do ser humano é uma forma de linguagem e se manifesta na ação e não como propriedade fundamental existente nos fenômenos materiais, assim como, pressupõe que a linguagem é que estabelece as relações entre o ser humano e o mundo, diferente de uma perspectiva materialista histórico dialética em que a relação entre o ser humano e a realidade são produzidas pela atividade humana produtiva – o trabalho –, na qual a linguagem é uma demanda das formas de produção das condições objetivas e subjetivas de sua existência (FRIZZO, 2012, p. 169).

E como linguagem oriunda das demandas sociais por meio das condições de produção objetiva e subjetivamente da existência humana, a Cultura Corporal assume a possibilidade concreta para o desenvolvimento do trabalho docente em EF na EJA, a partir de “princípios científicos e filosóficos materialistas onde a atividade humana (e não o movimento) é o fundamento da produção desta parte da cultura” e por conseguinte “suas manifestações são

concebidas através de suas significações socialmente construídas e de seu sentido de momento histórico” (FRIZZO, 2012, p. 169).

Trata de trabalhar na busca de responder aos interesses da classe trabalhadora no espaço escolar e demais meios sociais e aliado ao trabalho docente na EF na EJA, se remete a constatar e ler os dados da realidade, a julgar e problematizar a partir de uma ética que represente os interesses da classe trabalhadora e a determinar o caminho que se deseja chegar, a construção de uma direção, que seja transformadora do conjunto de elementos lidos, constatados e problematizados da realidade (SOARES et al, 1992).

Nessa perspectiva, esboçamos reconhecer o trabalho docente em EF na EJA aliado a um currículo que tenha a função social

[...] de ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o como o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais entre outras (SOARES et al, 1992, p.27).

Isto intenciona desenvolver na EF na EJA uma reflexão pedagógica sobre o amplo acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, (SOARES et al, 1992) que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Dado que o currículo é um caminho que nos direciona para construção histórica de uma outra sociedade que não é a vigente.

Na Introdução deste estudo, destacamos nossa concepção sobre a EJA, a partir de um campo político da educação que integra sujeitos histórico e culturais, o conjunto de jovens e adultos, docentes e todos (as) os (as) demais membros da classe trabalhadora que atuam com esta modalidade da educação direta ou indiretamente. Neste intento, sentimos a necessidade de apresentar aqui alguns aspectos históricos da EJA no Brasil, para a compreensão dos ataques que a EF vem sofrendo no âmbito das políticas públicas educacionais que atinge esta modalidade de educação e seus sujeitos atuantes.

Em estudos realizados sobre a EJA (DINIZ; COSTA, 2013),³⁴ expusemos aspectos históricos da EJA no Brasil fundamentados em Bica (2011), Germano (1993), Ireland *et al* (2005) dentre outros, destacando que desde o final do Império e a proclamação da República do Brasil, em 1889, quando iniciou o sistema presidencialista de governo foram implementadas diversas políticas educacionais voltadas para a EJA. No início com a intenção de angariar maior número de votos nos processos eleitorais que se tornaram parte da política brasileira, os governantes desejosos de ampliar o número de eleitores implementaram ações educacionais para combater o analfabetismo, especialmente, entre os jovens e adultos brasileiros. Como a taxa de analfabetismo era altíssima e a Constituição de 1891, no seu artigo 70, proibia aos analfabetos o exercício do direito ao voto, somente poderiam ser eleitores e elegíveis os cidadãos maiores de 21 anos que fossem alfabetizados.

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis. (CONSTITUIÇÃO DE 1891).

Não obstante essa determinação contida na primeira constituição do Brasil, foi somente após 36 anos por meio da Reforma João Alves também conhecida por Lei Rocha Vaz, de 13 de Janeiro de 1925, que foram criadas escolas noturnas para adultos com o objetivo de alfabetização.

A partir de 1930 ocorreram diversas ações de enfrentamento ao analfabetismo compreendido nesse contexto como uma doença, um mal que devia ser combatido. A Constituição Federal de 1934, por sua vez, tornou o ensino primário, de competência da União, obrigatório para todos, gratuito e extensivo aos adultos. Nos períodos anterior e posterior ao Golpe de 1937³⁵, protagonizado por Getúlio Vargas, foram implementadas

³⁴ Parte deste texto sobre os aspectos históricos da EJA integra o artigo aprovado em excedência no 21o EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado no período de 10 a 13 de novembro de 2013, na Universidade Federal de Pernambuco, cidade de Recife.

³⁵ Com o Golpe de 1937, Getúlio Vargas derrubou a Constituição de 1934 e implantou o Estado Novo com duração de 1937 a 1945. Esse período foi marcado por um governo autoritário que entre várias ações arbitrárias

algumas políticas educacionais para a educação de jovens e adultos como a Cruzada Nacional de Educação em 1932³⁶ e a Bandeira Paulista de Alfabetização em 1933. Outra política educacional para jovens e adultos foi a criação, em 1940, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI- destinado à instrução e qualificação profissional de jovens e adultos. O objetivo era formar e qualificar mão-de-obra para atender as necessidades emergentes do país, relacionadas ao processo de industrialização. Em 1946 com o objetivo de qualificar jovens e adultos foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC para atuação no setor de comércio e serviços. Além da criação dos Sistemas Educacionais conhecidos como Sistemas ‘S’ foram realizadas outras campanhas de educação de Jovens e adultos entre 1947 e 1952.

No final dos anos 50 e início dos anos 60, foi com Paulo Freire que a educação de jovens e adultos passou a contar com outra perspectiva de educação. Sua filosofia de educação problematizadora e libertadora teve início em Pernambuco, onde foi fundado o Movimento de Cultura Popular. Nesse movimento, a educação e a cultura popular eram voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, entendida como um processo de conscientização humana e de transformação da realidade.

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e de reivindicação (FREIRE, 1983, p. 104).

A partir de 1964 com o Golpe Militar as experiências progressistas voltadas à EJA foram suprimidas. Paulo Freire que havia trabalhado no Governo de João Goulart, anterior à ditadura militar, especificamente, no Ministério da Educação e Cultura, onde atuou como coordenador do Programa Nacional de Alfabetização e desenvolveu diversas ações educacionais destinadas a esse público. Com o Golpe Militar foi acusado de praticar uma alfabetização subversiva, sendo exilado para a Bolívia e, depois para Santiago do Chile. Durante o período da Ditadura Militar marcado pelo autoritarismo, principalmente, praticado por atos institucionais que restringiram direitos políticos e sociais como o fechamento do Congresso Nacional, a intervenção no funcionamento das universidades, além da perseguição aos dissidentes políticos do regime, as políticas educacionais desse período se pautaram

realizadas estão o fechamento do Congresso Nacional, a supressão da independência entre os três poderes e a implantação da intervenção federal nos estados brasileiros.

³⁶ A Cruzada Nacional de Educação em 1932 foi criada pelo decreto n. 21.731, de 15 de agosto de 1932. Foi declarada de utilidade pública, pois considerava que a alfabetização se constituía no elemento básico para a solução de todos os problemas políticos e sociais do Brasil.

[...] por privilegiar demasiadamente o capital e por ser excludente com relação às classes subalternas. O resultado do ponto de vista social foi o aguçamento da concentração da renda, com notórias repercussões no campo educacional (GERMANO 1993, p.168).

Nesse contexto, foi promulgada uma nova LDB a 5692/71 que reformulou todo o ensino de 1º e 2º graus e instituiu oficialmente o Ensino Profissional na Educação Básica. Com a nova lei o então denominado ensino de 1º grau que compreendia o ensino primário e o ginásio passou a ser obrigatório e ampliou sua duração de 4 para 8 anos, além de que todos os alunos do ensino médio, antigo 2º grau, deveriam necessariamente receber ensino profissionalizante.

Em relação à EJA é a partir de 1969 que o governo implanta o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado pela Lei 5.379/67, estabelece uma política de alfabetização de jovens e adultos de caráter funcional, contribuindo significativamente para a legitimação do governo militar. Esse programa contava com recursos da loteria esportiva (6,75%) e do Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas (1%), atendendo a população analfabeta na faixa etária de 15 a 35 anos. Essa política educacional de cunho ideológico voltado para o ideal de ordem e progresso assumiu uma concepção desenvolvimentista de melhorar o nível educacional do operariado realizando concomitantemente ações de qualificação profissional. O MOBRAL se apresentou como uma “alternativa” da ditadura empresarial – militar para direcionar a alfabetização para a construção de uma ordem social alienante no país.

Em 1973, foi criado o Departamento de Ensino Supletivo que realizou intensivas ações de continuidade de estudos para jovens e adultos, especialmente, aqueles egressos do MOBRAL. O ensino supletivo ocorreu em larga escala seja no âmbito das escolas públicas, seja por meio dos veículos de comunicação de massa como o rádio e a televisão, ou ainda por meio das correspondências em forma de fascículos entregues pelos correios. O Projeto Minerva é um exemplo contundente dessa modalidade de ensino em caráter de suplência, pois utilizou os correios e os meios de comunicação radiofônicos para o estudo dos fascículos e escuta dos programas educativos.

Em 1985, com a extinção do MOBRAL, foi criada a Fundação Educar, também com o objetivo de realizar programas de Alfabetização e continuação da aprendizagem em caráter de suplência. Essa fundação apoiava projetos de instituições governamentais e não governamentais voltados para a educação de jovens e adultos. A partir de 1990 com o Governo Collor de Mello foram extintos os programas de alfabetização e nenhuma outra política de combate ao analfabetismo entre os jovens e adultos é efetivada até 1996.

Em janeiro de 1997, o governo FHC que teve a duração de 8 (oito) anos, de 1995 à 2003, implantou por meio do Conselho da Comunidade Solidária³⁷, o Programa Alfabetização Solidária. Esse programa, posteriormente, se transformou em uma Organização Não Governamental (ONG) com atuação em todo o território nacional. O ‘Alfa Solidária’ era desenvolvido por meio de parcerias estabelecidas entre instituições públicas e privadas como empresas particulares e instituições de Ensino Superior.

Dando continuidade à alfabetização de jovens e adultos, o governo Lula implanta, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, incorporando de modo semelhante a dinâmica de estrutura e funcionamento do Alfabetização Solidária do governo FHC, mantendo, portanto, o regime de parcerias entre instituições públicas e privadas. Durante esse governo havia um diferencial nos programas de alfabetização em nível municipal. Tais programas conhecidos como MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire foram concebidos na filosofia freireana de educação. Inicialmente, as ações do MOVA foram implantadas no estado de São Paulo e, em seguida, outros municípios do país adotaram o programa, especialmente, onde havia gestões municipais do Partido dos Trabalhadores.

O governo Dilma Rousseff deu continuidade ao Programa Brasil Alfabetizado³⁸ em 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Além desse programa havia também uma secretaria vinculada ao Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que realiza apoio técnico e financeiro a projetos de alfabetização de jovens e adultos apresentados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal. Esse público também poderá adquirir certificação de estudos participando de exames nacionais promovidos pelo Governo Federal como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O conjunto dos elementos citados acima incorre nas lutas e resistências pelo acesso e permanência ao direito da educação na EJA e também na lógica precarizada e de cunho mercadológico de viés certificador que a EJA ainda sofre na sociedade capitalista (VENTURA, 2008). Por outro lado, na marcha em defesa de outra sociedade, reafirmamos a necessidade da permanente luta da/na EJA enquanto um direito individual e de classe que

³⁷ Esse conselho era constituído por parcerias entre governo e sociedade civil para ações em diversos setores como economia, saúde e educação no âmbito nacional.

³⁸ Além do Programa Brasil Alfabetizado, a presidente Dilma Rousseff lançou, em 2012, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa com o objetivo de alfabetizar plenamente as crianças em língua portuguesa e matemática até os 8 anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

deve ser assegurado a todos os sujeitos históricos e universalizado com qualidade social, como dever do Estado (CORDEIRO et al, 2016).

Assim como a EJA, a EF também tem enfrentado muitos desafios históricos e também acumulado conquistas pelo movimento dos sujeitos históricos que têm construído as bandeiras de lutas desta área. É inegável que os ataques que a EF sofre diante do âmbito das políticas públicas educacionais, que acometem os trabalhadores sem distinção, ocasiona processos de precarização e desprofissionalização na área.

Nozaki (1999) destaca que o parâmetro legal da área reordena seus próprios contornos enquanto campo profissional. De um lado, a EF é um componente obrigatório da Educação Básica que, em sua totalidade, não é um direito universal, pois a facultatividade tratada na LDB 9394/96 representa a negação histórica para jovens e adultos. A “dúbia obrigatoriedade da Educação Física, e sua não obrigatoriedade no ensino noturno” apontam “para o processo de descaso e marginalização que esta disciplina tem sofrido no interior da escola” (NOZAKI, 2015, p. 66). De outro lado,

[...] os setores conservadores da educação física organizam-se, de modo corporativista e insensível, a tais questões de avanço do neoliberalismo, enveredando-se para um outro campo de atuação profissional, o das atividades físicas do meio não formal, por meio da regulamentação da profissão de educação física (NOZAKI, 1999, p. 8).

No quadro a seguir, sistematizamos alguns indicativos legais que demarcam a agenda histórica da Educação Física na LDB. Não está em nosso escopo problematizar cada demarcador legal que regulou o campo da EF, mas desejamos pautar que esse processo é histórico e que a cada tempo histórico vivido pela área há defesas de projetos de sociedade, de educação, de Educação Física, de concepção de homem e de mundo que norteiam os processos legais e, por que não dizer, também os processos ilegais, tendo em vista o processo de exclusão que demarca o campo da educação e da Educação Física na sociedade.

Quadro 1- Alguns indicativos histórico-legais da Educação Física

Primeira LDB: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Art. 22 – Será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos
Alteração na redação do artigo 22 da LDB 4024/1961 durante o governo da chamada Ditadura Militar: Decreto-lei nº 705.	Art. 1º – Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior.
Decretos-lei nº 705 de 25 julho de 1969:	A função da EF era de colaborar através de seu

Educação Física no Ensino Superior	caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil. A inclusão compulsória da Educação Física no ensino superior brasileiro compunha uma ação engendrada pelos arquitetos da ordem política da época, no intuito de aparar possíveis arestas (no campo educacional) que pudessem colocar em risco a consecução do projeto de sociedade em construção.
Reforma Educacional do Ensino de 1º e 2º Graus (1971): Lei nº 5.692, ao se referir à Educação Física em seu artigo 7º sacramentou a não referência ao limite de idade de 18 anos para a obrigatoriedade.	Lei nº 5.692/71: Art. 7º – Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando, quanto à primeira, o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.
Decreto nº 69.450/1971 que regulamentou o artigo 22 da Lei nº 4.024/61, adotou alguns outros mecanismos expressos em seu artigo.	Art. 1º A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. Art. 6º – Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de trinta anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.
Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977, acrescentou mais duas alíneas ao artigo 6º do Decreto-Lei 69.450/1971.	e) ao aluno de curso de pós-graduação; f) à aluna que tenha prole.
Substitutivo Jorge Hage – aprovado em junho de 1990 demarca os resquícios da influência bio-psicologizante que marcou a segunda metade dos anos 70:	Art.36: A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população

	escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: se refere à Educação Física no parágrafo 3º do seu artigo 26:	Art. 26 – [...] § 3º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às Faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.
Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001- Projeto de Lei nº 2.758/1997. Deputado Pedro Wilson.	Alteração no parágrafo 3º do artigo 26 da LDB: Inclusão do termo “obrigatório” no texto original da LDB nº 9.394/1996.
Lei nº 10.793/2003: Confere à Educação Física o texto que vigora atualmente na LDB:	Art. 26 – [...] § 3º – A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Monteiro (2014) e Castellani Filho (2002).

Coadunamos com as análises de Castellani Filho (2002) e Monteiro (2014) quando nos apontam os mecanismos de facultatividade da EF na escola, mencionados a seguir.

- A facultatividade ao aluno trabalhador compreendia o reforço à lógica de que o aluno integrado ao mercado de trabalho caberia a este; assim, não caberia ao campo escolar a responsabilidade pela capacitação, manutenção e reprodução de sua força de trabalho;
- A facultatividade ao aluno com mais de 30 anos de idade significava que o homem como “arrimo de família” ou prestes a sê-lo já estaria vinculado ao mercado de trabalho. A este competiria responsabilizar-se por tomar providências para a manutenção e, quando necessário, para a recuperação da aptidão física do funcionário;
- A facultatividade ao aluno que estivesse prestando serviço militar representava a compreensão da similaridade entre o trabalho físico imposto pelas Forças Armadas e aquele desenvolvido nas aulas de EF na escola;

- A facultatividade ao aluno fisicamente incapacitado reafirmava a crítica de que ela só se justificava pela centralização exclusiva na atividade física isenta da necessidade de ser pensada, refletida, teorizada.

O quadro e os elementos acima destacados nos levam a considerar, ainda, a forte presença do eixo paradigmático da aptidão física e seu processo de exacerbação/intensificação na escola. Identificamos aproximações desta lógica à TCH, que ao seu modo positivista constitui desdobramentos da concepção burguesa para o campo da educação e do trabalho, reafirmando nexos com a agenda do capital. Soares et. al (1992) salientam que a facultatividade colocada aos estudantes trabalhadores do ensino noturno, com jornada igual ou superior a seis horas bem como para as demais restrições na lei, aponta como um processo de punição, tendo em vista que impede a estes alunos o acesso a essa área do conhecimento.

À luz de Frigotto (2010), destacamos que a negação histórica, ou seja, o processo de exclusão vivido por jovens, adultos e idosos na EF na EJA, é determinada a partir das relações sociais do modo de produção capitalista e fortalece a agenda do capital e do mercado quando secundariza e/ou anula a possibilidade dos sujeitos de terem acesso à cultura corporal como caminho político na EF para a formação humana, para a construção de uma concepção de homem, mundo e sociedade autodeterminada, justa e solidária.

Castellani Filho (2002) menciona que vivemos uma situação paradoxal no campo da EF, pois

[...] Por um lado, temos uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ainda revela, no que diz respeito à Educação Física, não ter superado o entendimento de vê-la subordinada ao eixo paradigmático da aptidão física, [...] sobre a forma de ela inserir-se na educação básica. Por outro, encontramos em seu interior, uma gama de abordagens e concepções pedagógicas que, cada uma à sua maneira, sinalizam — umas mais, outras menos — para a suplantação daquele parâmetro, alargando o horizonte para práticas pedagógicas passíveis de se ajustarem sem maiores dificuldades à dinâmica curricular pensada para a educação básica (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 34).

Por outro lado, também reconhecemos os avanços no campo da EF como a mudança do caráter de “atividade curricular” (Decreto Lei 69.450/1971) para “disciplina curricular” (LDB 9394/96), reconhecimento e consolidação como componente curricular – o que também “originou o desenvolvimento de novas elaborações científicas para a educação física escolar” (FRIZZO, 2012, p. 157) - contraditoriamente sofrendo ameaças de sua obrigatoriedade no ensino médio, na atualidade. Este autor, também destaca que a década de 1980 demarcou o chamado período progressista da EF, no qual “acentuaram as discussões sobre as teorias

pedagógicas em contraposição ao caráter da didática tecnicista da educação física durante a Ditadura Militar” (FRIZZO, 2012, p. 157).

Portanto, nosso entendimento sobre o campo da EF como apresentado no início deste estudo compreende o acesso aos elementos da cultura corporal para com os sujeitos da EJA enquanto patrimônio historicamente construído pela humanidade e a defesa pelos “[...] interesses históricos da classe trabalhadora que vêm se expressando através da luta e vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular” (SOARES, et al., 1992, p. 24).

A seguir abordaremos a especificidade e natureza do trabalho em Educação Física na EJA, apresentando os dados empíricos por meio dos eixos de análises construídos no decorrer do estudo.

4.2 Especificidade e natureza do trabalho docente na Educação Física na EJA

O trabalho é uma atividade que faz parte da construção histórica da humanidade. Por meio do trabalho, o homem se constitui enquanto ser social e histórico diante dos processos que realiza com a natureza. Considerando que o sentido de trabalho assume historicamente um sentido polissêmico (FRIGOTTO, 2009) reconhecemos a concepção de trabalho a partir da relação dialética com seu caráter ontológico que o homem realiza com seu meio social.

O sentido do trabalho se dá a partir da sua forma concreta e dos sentidos historicamente construídos a ele. Frigotto (2010a) destaca que é em Marx que podemos perceber que a tese sobre o fim do trabalho é equivocada e totalmente absurda, pois, ao mesmo tempo, é a sua concretude que lhe atribui sentidos históricos aos diferentes modos sociais de produção da existência humana — trabalho escravo e servil, na Antiguidade e na Idade Média, e trabalho abstrato (compra e venda de força de trabalho), trabalho assalariado e trabalho alienado sob o modo de produção capitalista.

Encontramos em Marx (2013) o sentido de trabalho que traduz a raiz do modo como os seres humanos produzem a si mesmos. Ele traz o sentido ontológico do trabalho:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural (MARX, 1983, p. 31-32).

O trabalho é uma atividade fundante da existência humana e por ele o homem vai se construindo diante da relação com a natureza e com os demais sujeitos sociais. Frigotto (2010a) salienta que é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico do homem.

Engels (2013)³⁹ apresenta-nos o importante papel do trabalho para a constituição do ser humano. Esta característica é o que torna o homem diferente dos demais seres. “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2013, p. 11).

Os animais fazem uso da natureza e a modificam pela condição de estarem presentes nela, mas somente o homem apresenta a condição de modificação da natureza “e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho” (ENGELS, 2013, p. 25).

“Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem” (MARX, 2013, p. 32). Por este excerto, reconhecemos que a atividade humana se diferencia completamente da atividade dos animais: a ação humana é livre e consciente. De acordo com Marx (2013), o homem constrói um mundo objetivo e manipula a natureza, ao mesmo tempo em que é por ela manipulado. O homem, através do trabalho, manifesta-se como ser genérico, superior à atividade muda dos animais. Na relação sujeito/objeto, mediada pela atividade, o homem produz sua existência, cria consciência de que é um ser social e atinge a existência de um ser universal e livre; portanto, é sujeito de uma atividade livre e consciente.

Tal análise é salientada por Frigotto (2010b) quando ressalta que gradativamente conseguimos passar da visão abstrata e genérica de homem para uma visão histórica, concreta, de um indivíduo que se produz nas relações sociais de produção. Na concepção de Marx⁴⁰ (2013, p. 32),

[...] [o homem] põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p.31-32).

Para Marx, o trabalho integra a participação do homem e da natureza: é o processo em que, a partir da ação impulsionadora do homem, ele mesmo vai regulando e controlando as

³⁹ Atualizada por ANTUNES, Ricardo. A Dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

⁴⁰ Atualizada por ANTUNES, Ricardo. A Dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

mediações com a natureza, com sua força, sua consciência, alterando e modificando a própria natureza, como mencionado pelo autor no excerto supracitado.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma “determinidade” com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente por que é um ser genérico. Eis por que sua atividade é atividade livre (MARX, 2013, p. 148).

Nesse sentido, o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem, constitui a sua especificidade (KOSIK, 1976) e traduz ainda todas as dimensões da vida humana. Como salienta Frigotto (2010a, p. 2), o trabalho aparece como atividade que responde “[...] à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva”.

Para Antunes (2011), o trabalho gera, na ontologia do ser social, uma categoria qualitativamente nova em relação às precedentes formas do ser inorgânico. Tal novidade está no fato de que a posição teleológica realiza-se enquanto resultado adequado, idealizado e desejado.

Antunes (2011, p.114) destaca que o momento fundante de realização do ser social para a condição de sua existência é o trabalho. “É o ponto de partida para a humanização do ser social e o motor decisivo do processo de humanização do homem”.

Marx (2013, p. 149) assegura que o objeto do trabalho é, portanto, a “objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele”.

Esta elucidação vai ao encontro das contribuições de Lukács (2013) que, à luz das ideias de Marx, enriquece o debate sobre o trabalho acrescentando que

[...] a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade. [...]. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 43).

A partir de Lukács, compreendemos que o trabalho opera transformações no homem, pois ele é transformado pelo trabalho atuando sobre a natureza. O homem age e desenvolve suas forças sobre a natureza e transforma a natureza e a si mesmo.

Nesta concepção, o homem vai se constituindo e se transformando a partir das suas relações com o trabalho, desenvolvendo sentido e significados para a materialidade do trabalho na vida humana. Ao mesmo tempo que se humaniza, na sociedade capitalista o trabalho também é degradado e aviltado, tornando-se estranhado, pois o que deveria acontecer pela via do trabalho – a realização no e pelo trabalho – acaba sendo pervertido e depauperado na lógica do capital (ANTUNES, 2011).

De acordo com Guimarães (2014, p. 43), em razão da totalidade do mundo do trabalho, o professor atua como “corresponsável pela formação do trabalhador, é elemento fundamental na produção e reprodução de quaisquer sociedades, pois, insere-se na categoria de trabalho imaterial com vinculação orgânica com a produção material”.

Esboçamos aqui a especificidade do trabalho docente em EF na EJA compreendendo a educação como um processo de trabalho (SAVIANI, 2005). Também compreendemos que “com o desenvolvimento produtivo e, conseqüentemente, com a consolidação da vida social, os processos formativos, a educação, constituem-se em parte uma categoria específica do trabalho” (GUIMARÃES, 2014, p. 46), logo se insere no trabalho imaterial (SAVIANI, 2005). Este autor destaca que o processo de produção da existência humana implica, em sua primeira instância na garantia da “sua subsistência material com a conseqüente produção, em escolas cada vez mais amplas e complexas de bens materiais” (SAVIANI, 2005, p. 12). Sobre este processo, denomina de “trabalho material.”

Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho imaterial”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material (SAVIANI, 2005, p. 12).

Assim, compreendemos que o trabalho docente e o conjunto de ações educativas desenvolvidas no sistema escolar se situam na categoria de trabalho imaterial (SAVIANI, 2005). E que a organização, o conteúdo e o próprio desenvolvimento do trabalho docente estão sempre organicamente vinculados ao trabalho material (GUIMARÃES, 2014). Nessa dinâmica, “as exigências laborais da produção capitalista, em função da necessidade de valorização do capital, são os fundamentos centrais das instituições educativas e do trabalho docente, incluindo as relações trabalhistas que o envolvem” (GUIMARÃES, 2014, p. 48)

Da ampla produção sobre trabalho docente, a seguir vamos dialogar sobre a compreensão do trabalho docente em Educação Física. Elegemos alguns autores para este estudo, tais como: Duarte (2011), Oliveira (2010), Kuenzer e Caldas (2009), Guimarães (2014) e outros referenciados na seção 3 deste estudo.

Aqui, nosso entendimento sobre o trabalho docente é o de uma categoria que parte da totalidade do trabalho e que possui relações com o modo de produção do sistema capitalista. Ressaltamos que o trabalho docente integra a totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, no qual se submete à lógica e às contradições sociais do capital (DUARTE, 2011).

Como vimos anteriormente, o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho. É possível considerar que o homem é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências (OLIVEIRA, 2010).

Nessa mesma direção, Kuenzer e Caldas (2009, p. 22) ressaltam que o trabalho é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, mas que é submetido à sua lógica e contradições. Isto representa dizer que “o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca”.

Para produzir valores de uso no processo de trabalho, a atividade do homem realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação, subordinada a um determinado fim: a realização de um produto ou de um serviço para atender as necessidades humanas. Uma parte da natureza será adaptada às necessidades do homem por meio da mudança de sua forma. Esse processo não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riqueza.

As autoras destacam ainda que, sob a égide do capitalismo, a característica do processo de trabalho passa a ser a produção de valor de troca, valor que se auto expande, com a finalidade de acumular riqueza por meio da produção do trabalho excedente. Por outro lado,

reafirmamos o trabalho enquanto ponto central e ontológico nas sociedades humanas, pois “sem trabalho não há humanidade” (GUIMARÃES, 2014, p.44) e como bem destaca este autor, o trabalho docente se localiza como fração do trabalhador coletivo, embora “por outro lado evidenciamos que na sociedade capitalista o trabalho deve ser reduzido à mercadoria para que possa produzir mais-valia e isso pressupõe, organicamente, processos educacionais voltados para a formação do trabalhador” (GUIMARÃES, 2014, p.44).

Temos concordância também com Oliveira (2010, p.01) quando destaca que o trabalho docente é uma categoria que envolve todos os sujeitos que atuam nos processos educativos nas escolas e nas demais instituições de educação. E que “compreende as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe”. O trabalho docente traz à tona reflexões sobre os processos diversos de trabalho que o docente vive na escola, quer seja pela caracterização “[...] de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades” (OLIVEIRA, 2010, p.01).

Nesta compreensão, ressaltamos que o trabalho docente em Educação Física na EJA traduz a necessidade de uma leitura política sobre as reais condições de trabalho e jornada a ser desenvolvida com jovens e adultos trabalhadores, como já apresentamos na seção anterior; sobre os processos educativos desenvolvidos com estes sujeitos; sobre a dinâmica da sala de aula e sobre o conjunto de atividades, ações que ocorrem e interferem no trabalho docente em Educação Física na realidade da RMEB.

Partimos da perspectiva de que o trabalho docente em EF na EJA envolve a especificidade do binômio Jovens e adultos trabalhadores (as) e Cultura Corporal, evidenciando o direito à educação destes que vivem do próprio trabalho, integrantes da *classe-que-vive-do-trabalho* (VENTURA, 2008; ANTUNES, 2005) e que como possibilidade histórica de humanização para a classe trabalhadora, a Educação Física/Cultura Corporal se apresenta nos espaços escolares e sociais como uma síntese científica e filosófica para o enfrentamento à lógica do modo de produção vigente (FRIZZO, 2012).

Com essa compreensão, nesta seção, partimos agora para analisar como o (a) trabalhador (a) em EF na EJA compreende e enfrenta seus processos de trabalho na escola. Para tal, como apresentamos na seção 2, entrevistamos 8 (oito) docentes atuantes na RMEB, todos na condição de efetivos na RMEB, atuantes com jovens e adultos na EF na EJA, formados em licenciatura em Educação Física.

Decidimos organizar a seção em duas partes que envolvem as questões do trabalho e formação em EF na EJA. Inicialmente, discutindo o trabalho, envolvendo a concepção de trabalho docente; o fechamento de turmas na EJA na RMEB que tem impactado o trabalho

dos (as) docentes e a relação com o movimento docente. Em seguida, abordamos a questão da formação docente em EF, envolvendo os processos de formação inicial e continuada com a EJA. Desta forma, optamos por explicitar as inferências teóricas que expressem nossa fundamentação teórica, na presente seção, em momentos pontuais que retomem as posições defendidas no conjunto do estudo.

4.3 A concepção sobre trabalho docente em EF na EJA

A compreensão sobre trabalho docente em EF apresentada a seguir é evidenciada a partir do conjunto dos docentes entrevistados que possuem o seguinte perfil: 25% dos docentes são do sexo feminino e 75% do sexo masculino. A faixa etária 20-29 anos e 30-39 anos - 25% dos docentes, de 40-49 anos - 37,5% dos docentes e 12,5% para a faixa de 50-59 anos. Na situação conjugal, 50% apresentando o status de casados, 37,5% são solteiros e 12,5% na condição de separado/divorciados. Sobre o vínculo institucional, 100% dos docentes são concursados. No item nível de formação, 87,5% possui especialização e 12,5% possui mestrado/doutorado. Quanto a renda, 50% dos docentes indicaram receber de 4 a 6 salários e o restante de 7 a 10 salários mínimos, correspondendo a todos os seus vínculos empregatícios, conforme expresso no quadro abaixo.

Tabela 4: Perfil dos docentes trabalhadores (as) de EF na EJA na RMEB

	Percentual (%)							
	12,5	25	37,5	50	62,5	75,0	87,5	100
Sexo		Fem				Masc		
Idade	50-59	(20-29) e (30-39)	40-49					
Vínculo Institucional								Concurso
Nível de Formação	Mest/ Dout						Espec.	
Situação Conjugal	Separado/ Divorciado		Solteiro	Casado				
Tem Filhos	Três ou mais	Um			Não			
Renda (salários mínimos)				(7 a 10) e (4 a 6)				

Fonte: Elaboradora pela autora

Sobre o tempo de trabalho com a EF escolar, identificamos por meio do questionário as seguintes características que os participantes do estudo apresentam.

Tabela 5— Tempo de docência em Educação Física

Período	Número de docentes
0 a 5 anos	2
6 a 10 anos	2
11 a 15 anos	—
16 a 20 anos; 21 ou mais	4
Total	8

Fonte: Elaborada pela autora.

Vemos 50% dos professores com uma larga experiência com o trabalho docente em EF, e que se aproximam do processo de aposentadoria da RMEB. Em relação ao trabalho docente com a EF na EJA, a maioria dos docentes apontou o período de um a cinco anos de experiência com jovens e adultos, com destaque para a representatividade de 12%, o que corresponde a um docente que acumula mais de dez anos em seu trabalho com jovens e adultos em escolas estaduais de Belém.

De acordo com o banco de dados *CultivEduca* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2015), o estado do Pará possui 85.716 docentes, distribuídos nas seguintes dependências administrativas: 989 docentes na Rede Federal, 17.163 docentes na Rede Estadual, 61.357 docentes na Rede Municipal e 11.994 docentes na Rede Privada de ensino. Sendo 71,9% do sexo feminino, o que corresponde a 61.629 docentes e 28,1% do sexo masculino, o que corresponde a 24.087 docentes. Deste conjunto, temos 35,2% de docentes na zona rural, o que caracteriza 31.083 professores e na zona urbana 64,8%, o que equivale a 57.154 docentes. Dentre os quais, atuam 14.741 docentes na educação infantil, 60.421 docentes no ensino fundamental, 29.918 docentes no ensino fundamental nos anos iniciais e 29.466 docentes nos anos finais do ensino fundamental, já no ensino médio atuam 14.836 docentes. Deste universo, 58,08% apresentam o tipo de contrato na categoria concursado/efetivo, 33,70% são temporários, 0,14% terceirizados, 0,03% possuem contrato CLT e 14% não informaram o tipo de contrato que possuem.

Procuramos identificar a concepção sobre trabalho docente em EF na EJA com os sujeitos entrevistados, por meio da entrevista. Sobre esta questão, o conjunto dos docentes

entrevistados identifica que, o trabalho docente com jovens e adultos tem como centralidade a diversidade nas turmas, a heterogeneidade encontrada no contexto da educação de jovens e adultos trabalhadores da RMEB. Entendemos também que a compreensão sobre o trabalho docente dos participantes da pesquisa se apresenta em diferentes graus para além do exposto acima, elucidamos a seguir.

Para os docentes Ruy e Leila, o trabalho docente na EJA se apresenta como uma ação docente com a diversidade, no trabalho com turmas heterogêneas. O Professor Ruy destaca que:

“A Educação Física na EJA é de turmas heterogêneas, é em relação a idade, a faixa etária” E que esta especificidade se torna uma dificuldade para o desenvolvimento de seu trabalho na escola, pois salienta que “torna o trabalho difícil, de ser motivante para mim e para os alunos. É muito difícil conseguir fazer um trabalho em que eu consiga motivar alunos de quinze anos e alunos de setenta e cinco anos, desempenhar da forma como eu gostaria” (Professor Ruy).

A professora Leila, destaca que “as turmas são muito heterogêneas, são faixas etárias diferentes e o trabalho se torna um pouco complicado por causa disso. A gente não vê questão de conteúdo e de trabalho mais direcionado para a EJA com relação a educação física no município”. Por outro lado, mesmo diante da dificuldade, esta professora menciona que buscou alternativas para aprender a trabalhar com a disciplina na EJA, “eu senti dificuldade muito grande no início de conseguir casar essas várias idades, mas eu fui buscando, algumas turmas eram boas de trabalhar, algumas turmas gostavam de fazer atividade prática, outras não, aí eu tive que adaptar, fui buscando conteúdos para poder fazer as minhas aulas”

Entendendo o trabalho a partir de uma compreensão de ação pedagógica para auxiliar outras disciplinas, é que os docentes Emanuel e Joana caracterizam o trabalho docente na EJA. O excerto a seguir descreve a concepção do professor Emanuel: “Tu trabalha junto com o professor regente, então tu vais ter que ensinar sílaba. O que o professor regente tá trabalhando com eles, tu tem que aprender a trabalhar também para poder colocar dentro da Educação Física, por que aí já vai ajudar na sala de aula”. Este docente, complementa ainda dizendo que

[...] a gente trabalha com eles [alunos] a parte da alfabetização, trabalha a parte de matemática e isso tudo fica pra gente levar para os jogos de salão. Olha, são senhores de idade, são senhoras, são viciados, não vou dizer que tem assassinos, mas tem viciado, tem ladrão, é uma clientela assim, muito grande, muito diferenciada (Professor Emanuel).

A professora Joana, aponta que todas as ações que ela desenvolve na escola aparece com o “objetivo de formar a cidadania, de construir conhecimento da própria vida deles [alunos], que eles podem levar dessa vivência para o mundo, para o resto da vida deles”. Esta professora ressalta que seu trabalho tem o foco de auxiliar outras disciplinas, o depoimento a seguir ratifica sua concepção:

Eu trabalhava a parte de educação física só com o objetivo de leitura e escrita. Trabalhava a questão das lateralidades, até fazia com eles trabalhos assim de bolinhas por que as letras são assim muitos garranchos, eles têm, muitas dificuldades até de segurar no lápis. Então eu trabalhei muito essa questão (Professora Joana).

Entendemos que o modo de produção capitalista interfere nos modos de pensar dos sujeitos sociais (HARVEY, 2007) e aqui correlacionamos com o que o professor Emanuel destaca sobre os alunos da EJA, de algum modo traduzindo um pré-julgamento aos alunos e no trato de sua função docente quanto ao estímulo de insumos, habilidades dos alunos para o processo da leitura e escrita na EJA (RODRIGUES, 2014), aspecto que se assemelha ao discurso divulgado pelo Banco Mundial, conforme discutimos no item 3.1.2 desta tese, assentado na Teoria do Capital Humano.

Constatamos que os docentes têm chamado para si a responsabilidade em contribuir com o processo de alfabetização — letramento dos jovens e adultos na escola. Essa dimensão transcende sua responsabilidade no trato com os conhecimentos da EF. Por outro lado, compreendemos também que o processo de alfabetização pode ocorrer nas aulas de EF com os alunos trabalhadores, mas a partir de uma leitura crítica dos conteúdos da área de conhecimento, no processo de construção de experiências educativas coletivas e criativas junto com os jovens e adultos trabalhadores e não com fins de empregabilidade e disciplinamento para o mercado de trabalho, aspectos da lógica das competências (FRIZZO, 2012; MAUÉS, 2014).

Identificamos que de algum modo ocorre uma “captura da subjetividade” (ALVES, 2011) com os docentes, quando vão construindo movimentos em suas atividades de trabalho chamando para si responsabilidades para o processo de alfabetização dos sujeitos da EJA. Sobre essa questão, Alves (2011) destaca que a lógica imposta ao trabalhador é a de que este precisa pensar proativamente na busca de soluções para os problemas que enfrenta em seu cotidiano de trabalho

Em contrapartida o professor Emanuel tenta consolidar um trabalho com jovens e adultos na escola de periferia em que trabalha, na medida em que apresenta outras dimensões

de seu trabalho docente revelando o esforço em construir uma ação docente nesta modalidade, como traz o excerto a seguir.

Trabalho como uma aula normal, vou para o quadro e trabalho com eles a parte de esportes, vou ensinar para eles o que são esportes aquáticos, o que são esportes aéreos, o que são esportes terrestres, vou falar sobre a parte da higiene pessoal, alimentação. Então eu trabalho com eles coisas interessantes para que eles possam fazer as perguntas deles para interagir comigo (Professor Emanuel).

Na compreensão de trabalho docente com foco no movimento, na motricidade de jovens e adultos, o professor André tem o entendimento de que seu trabalho tem como objeto o corpo, sendo o objeto de debate e construção na EJA: “Educação Física essencialmente por aí ela se trabalha a motricidade, trabalha com o movimento, então o corpo, ele é o objeto, nesse momento, no trabalho”. Nesta perspectiva, vimos o viés antidialético (FRIZZO, 2012) no não reconhecimento do sujeito que dialoga e interage com a realidade, mas uma minimização enquanto corpo que se move. Tal compreensão se aproxima com o que vimos anteriormente nesta seção sobre objeto de estudo da EF, pelo viés do movimento humano ((MANUEL SÉRGIO, 1989).

O docente Tadeu, apresenta a compreensão sobre o trabalho docente na EJA, com foco na cidadania. Para o Professor Tadeu, seu trabalho apresenta “a contribuição para a formação do cidadão”. Ele destaca que “contribui para que os alunos entendam realmente a escola constituinte da vida deles e não só como uma etapa”.

Já para os docentes Jair e Raimundo, o trabalho docente com jovens e adultos trabalhadores se caracteriza por desenvolver a disciplina enquanto área de conhecimento para a classe trabalhadora. O professor Jair expressa seu trabalho a partir da seguinte compreensão:

Tento articular com a concepção de mundo, noção de projeto de sociedade e de perspectiva de educação física para a EJA. Seria uma educação que aponte para as contradições da sociedade, que dê elementos para a classe trabalhadora e se são jovens e adultos, já estão ou não inseridos no mercado de trabalho mesmo informal ou formal e deles relacionarem as questões da cultura corporal que é meu objeto de estudo com outros saberes da escola e com a sociedade (Professor Jair).

Aprofundando sua reflexão sobre seu trabalho desenvolvido com jovens e adultos trabalhadores na RMEB, o Professor Jair relata que articula eixos temáticos na disciplina, os conteúdos com a realidade dos alunos. O depoimento a seguir expressa sua concepção:

Articulo os eixos, os conteúdos, sempre parto da necessidade da educação física na escola, o porquê da educação e da identificação da importância da

educação física na escola e ai fazer com que o aluno entenda o corpo e o conteúdo corporal como processo histórico que não é dado, que não é apriorístico, que é um momento em que o homem ao se relacionar com a natureza e ao ressignificar a natureza, ele vai partir para outros elementos que é para além da sua sobrevivência, que ele vai dar uma simbologia com os outros e ai que vão surgir os conteúdos, agnósticos, lúdicos, da educação física, então eu parto desse processo. (Professor Jair).

O professor Raimundo, apresenta sua compreensão sobre trabalho com jovens e adultos trabalhadores na EJA:

Nossos alunos são privados dos momentos de lazer, então eles encontram na educação física esse momento também. Alguns são donas de casa, outros trabalham em supermercado, outros trabalham na feira, é bem variada a quantidade de alunos. Muitos tiveram que largar a escola por causa do trabalho, ajudar a família. Por isso, tento desenvolver meu trabalho com os alunos, ai eu trabalho com o lazer, conhecimento do corpo, com a dança, com as lutas, trabalho com o esporte, mas tem gente que trabalha com esporte o ano todo, faz laboral o ano todo (Professor Raimundo).

Durante a entrevista, este professor fez questão de relatar uma experiência que construiu com os alunos da EJA na escola.

Eu estava falando de dança no ano passado, eu trabalhei uma oficina de brega, desde a história do brega que é próprio deles, de onde se originou, o brega dos anos 50,60,70, até chegar na atualidade, levei algumas músicas, fizemos cartazes, fizeram uma entrevista com o DJ Crocodilo morador do bairro. Agente tem que dinamizar a aula, se eu ficar na mesmice não vai adiantar só ficar levando os alunos para a quadra, vai acabar virando só um momento de lazer para eles (Professor Raimundo).

Nessa perspectiva, a concepção defendida pelos professores Jair e Raimundo vai de encontro ao modelo de EJA submisso à agenda do capital. Trata-se do trabalho docente para jovens e adultos trabalhadores, que integram a *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005), que se aproxima da compreensão do trabalho a partir de uma perspectiva ontológica como vimos na seção anterior deste estudo. Esta também é a nossa compreensão sobre trabalho docente em EF com jovens e adultos trabalhadores, como já indicamos no decorrer deste estudo.

Um aspecto interessante que identificamos como um processo de resistência docente é que todos os sujeitos entrevistados apontaram a não concordância com a facultatividade da EF em sua base legal, como vimos anteriormente no quadro IV e que isto não tem afetado o seu fazer pedagógico na EJA, pois os docentes procuram envolver todos os alunos em suas aulas. O professor Ruy menciona que “Não tem por que facultar uma disciplina em detrimento de

outras, simplesmente por que essa disciplina, ela pode ou não ser praticada, ser exercida com atividade física”. Já o professor Jair destaca que

Os alunos não utilizam esse subterfúgio, então no sentido prático, nós não sofremos com isso. Essa facultatividade da educação física é pensada a partir da repetição do gesto técnico, da utilização do corpo como uma máquina que vai precisar estar apta, né? Então, hoje a gente parte de uma outra concepção, a aula é um direito para todos, isso é secundário na EJA pra gente (Professor Jair)

Contraditoriamente ao que é posto na base legal sobre a facultatividade da disciplina, os docentes vão construindo seus “fazer pedagógicos” com os sujeitos da EJA e possibilitando o acesso aos conteúdos da EF, isso demonstra a vontade política no trabalho docente, a resistência docente em defesa dos interesses históricos da classe trabalhadora, não punindo e nem excluindo os sujeitos da EJA nas aulas de EF (SOARES, 1992).

Entendemos que o trabalho docente em EF na EJA, materializado pelo conjunto de docentes entrevistados, apresenta suas diversas caracterizações tanto no que tange a sua concepção, quanto as tarefas, especialidades e responsabilidades na escola pública (OLIVEIRA, 2010). Para além do que ocorre no espaço da sala de aula, vimos também os elementos da atenção e cuidado que os docentes possuem em relação aos seus alunos, cada um a seu modo subjetivo de lidar com trabalho na EJA e as demais atividades inerentes à educação.

Por outro lado, a diversidade conceitual sobre o trabalho docente em EF na EJA dos sujeitos entrevistados aponta para o “não lugar” da EF na escola, implicando na ausência de um sentido no espaço escolar, ora alfabetizar, ora auxiliar outras disciplinas, dentre outras funções. O sentido concreto da EF é contribuir com a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal com todos os sujeitos que integram o espaço público da escola, fortalecendo este campo na contra-hegemonia.

A diversidade sociocultural encontrada nas turmas da EJA tem representado um desafio constante para o trabalho docente em EF. Os excertos a seguir apontam para esta questão. Para o professor André, “A educação física de jovens e adultos precisa de algumas considerações por que a faixa etária dos alunos diverge demais e isso requer uma paciência e uma atenção, e entender o lado do aluno principalmente. O maior empecilho é ainda a diversidade dos alunos”.

Este docente avalia que o início do trabalho com a EJA foi desafiador, pois havia receio de como desenvolver sua atividade docente nesta modalidade de educação. “O meu receio era

de chegar com um pacote no início e não ser aceito, mas o que ocorre na verdade é que eles têm uma disposição muito grande até em grandes momentos superando a expectativa dos jovens do ensino fundamental, a força de vontade deles é enorme” (Professor André).

O professor Tiago destaca que “o maior desafio é quando você trabalha com essa diversidade toda de faixas etárias. É você conseguir encontrar o meio termo que desperte o interesse de uma maneira conjunta”.

Entendemos que a diversidade social, cultural, econômica encontrada nos jovens e adultos trabalhadores da EJA na RMEB tem representado um dos desafios ao trabalho docente nesta modalidade, impactando no fazer pedagógico e autonomia intelectual (HYPOLITO et al, 2009) dos docentes, além das condições e jornada de trabalho na rede de ensino. De algum modo essa condição social do trabalho docente na escola vem repercutindo num alargamento do processo de precarização do trabalho, tendo em vista a necessidade de conduzir o trabalho docente com jovens e adultos trabalhadores (HYPOLITO, 2012).

De forma mais específica, notamos que os aspectos das condições e jornada de trabalho, apresentados na seção 3 e somados aos desafios que os docentes apontaram acima em maior ou menor grau vem interferindo na subjetividade docente, no sentimento de responsabilização para dar conta da materialidade deste trabalho na RMEB, ocasionando um maior desgaste e insatisfação por parte dos docentes (OLIVEIRA, 2004).

Em tal perspectiva, os docentes de algum modo se aproximam da condição de cumprir “resultados”, aqui em destaque “dar conta” do trabalho com jovens e adultos trabalhadores diante da diversidade encontrada nas turmas de EJA. Este cenário se aproxima da lógica de “obrigação de resultados” (MAUÉS, 2009), como vimos na seção 3 deste estudo, em que esta lógica é imposta ao docente sem levar em consideração as questões estruturais e conjunturais que condicionam a profissão docente e que impactam os modos de gestão e organização do trabalho docente na escola, a partir dos desdobramentos do processo de reestruturação produtiva (PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009).

Por outro lado, entendemos que é importante evidenciar a classe trabalhadora que integra as turmas de jovens e adultos nas periferias de Belém. De acordo com Rummert (2007, p. 38), “A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe”. Nessa perspectiva, aliar o trabalho e formação se torna fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente na EJA, na tentativa deste binômio ser constructo na ação política dos docentes mediante a diversidade encontrada na modalidade de educação. O trabalho em sua perspectiva ontológica é formativo, acrescenta à existência humana a aquisição de processos de construção e evolução enquanto sujeito

histórico e autodeterminado para a construção de uma outra sociedade para além do capital. Assim, reconhecemos a partir de Marx que o trabalho torna o homem um ser ativo e criativo, que vai si transformando e por conseguinte transforma o mundo.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (SOARES et al, 1992, p. 26).

A EF na EJA pode contribuir na formação de jovens e adultos trabalhadores como “[...] possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada” (RUMMERT, 2007, p. 38). Nessa direção, é importante a construção coletiva de um currículo da EF e EJA que possa ser pautado no debate sobre uma educação para as frações da classe trabalhadora “[...] cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo no requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção” (id., *ibid.*, p. 39).

Os processos descritos anteriormente influenciam o trabalho docente em Educação Física. Características como a ampliação do papel do professor e a diminuição da responsabilidade familiar sobre a educação de jovens e crianças; a revolução eletrônica e o intenso crescimento e difusão dos meios de comunicação como instrumentos também pedagógicos, cujos impactos no alunado se dão de forma significativa, quanto à intervenção dos docentes; a prevalência de valores como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência — em que se prioriza a rapidez e o “não perder tempo”, em detrimento da reflexão, do pensar, pois é “perda de tempo” — são elementos que contribuem para a configuração da perplexidade docente, frente a uma sociedade em constantes transformações (WITTIZORECKI, 2001).

A partir deste cenário, evidenciamos determinados desafios presentes no trabalho docente em Educação Física na EJA, entre os quais destacamos: a) o trato do conhecimento com os conteúdos da Educação Física direcionados a jovens e adultos trabalhadores; b) os limites e possibilidades do fazer pedagógico no exercício docente com a EJA que integre a diversidade encontrada nas turmas na RMEB; c) as condições e a jornada de trabalho do professor ao atuar com diferentes faixas etárias, em diversos espaços escolares, dentre outros.

Especialmente em relação ao professor de Educação Física, estas questões tomam uma singularidade especial, devido à própria especificidade da disciplina e do trabalho docente

desenvolvimento na escola pública, além do debate ainda presente acerca da indefinição de seu estatuto epistemológico, e sobre sua finalidade, legitimidade e autonomia na instituição escolar (BRACHT, 1992). Associadas ao estigma de disciplina de fácil aprovação, de pouca exigência intelectual e de limitada contribuição social transformadora — comparada a outras do currículo escolar — essas características dotam o trabalho do professor de Educação Física na escola de uma peculiaridade ímpar.

Some-se a isso a polêmica e histórica associação desse professor e de seu trabalho à figura de instrutor, técnico, professor ou promotor da saúde, sem a consolidação de uma identidade relacionada com os propósitos pedagógicos da instituição escolar (BRACHT, 1992). Ao ter seu trabalho atravessado por essas diversas situações, entendemos que esse professor apresenta uma dificuldade de construir uma síntese das limitações e possibilidades destas no universo escolar na EJA.

Em contrapartida, consideramos também que a concepção do trabalho em EF na EJA deva partir da apreensão de uma formação que ajude para o enfrentamento da realidade complexa e contraditória que vivemos na contemporaneidade e que exige a formação humana na “perspectiva da *omnilateralidade*⁴¹, da emancipação humana e da transformação social, ou seja, na perspectiva da construção de um projeto histórico para além do metabolismo social determinado pelo capital para organizar a vida e a formação humana” (TAFFAREL, et al., 2006, p. 93).

Enfim, não é apenas a diversidade encontrada nas turmas da EJA que vem desafiando o trabalho docente na RMEB, inclusive no seu fazer pedagógico, mas outros fatores externos também vêm impactando no trabalho destes professores, além das condições e da jornada de trabalho como vimos na seção 3. Como veremos a seguir, o trabalho docente vem sofrendo outras interferências como o processo de fechamento de turmas da EJA na RMEB.

4.4 Fechamento de turmas: impactos no trabalho docente

Outro eixo de análise, importante para elucidação de como o trabalho docente em EF na EJA vem se configurando na RMEB, é fechamento de turmas da EJA na rede de ensino. Na conjuntura atual, na qual se tem avançado os movimentos em defesa do acesso e permanência

⁴¹ “*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2007, p. 267).

à escola pública, contraditoriamente a RMEB vem se organizando e fechando as turmas de EJA sob a gerência do governo municipal de gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), aprofundando o processo de exclusão aos jovens e adultos trabalhadores e ocasionando impactos no trabalho docente não somente dos professores de EF, mas do conjunto de docentes que atuam na EJA.

Sobre este tema, questionamos como os docentes de EF vêm avaliando este processo e como isso vem impactando no trabalho docente na EJA. Os professores entrevistados afirmam que o processo de fechamento de turmas na EJA tem se materializado de maneira perversa nas escolas, sem diálogo com a comunidade escolar. Para o professor Jair:

A ideia da rede municipal é criar escolas polos nos bairros em que funcione a EJA, com a desculpa de que não há matrícula suficiente pra justificar a abertura dessas turmas. O que a gente entende e com muita clareza, é que há um processo de sucateamento da EJA, de esvaziamento dela e isso “ta” estabelecido nas condições de trabalho, da falta de políticas pra EJA (Professor Jair).

O professor Tadeu afirma que o processo de fechamento das turmas da EJA vem ocorrendo em muitas escolas da RMEB e o que está por trás desse movimento é “uma jogada política de contenção de gastos da prefeitura”. Para este docente, o argumento da RMEB é que: “Nós estamos tendo uma evasão muito grande e não estamos conseguindo manter o número de alunos, então não tem necessidade de manter um corpo de professores, recebendo essas cargas horárias por tanto tempo”.

Quando questionados sobre os impactos do fechamento das turmas de EJA no trabalho docente em EF na RMEB, os docentes responderam, apontando os desdobramentos deste processo para o trabalho na escola. O professor Tadeu menciona que em termos financeiros esse contexto influencia diretamente seu trabalho, pois “querendo ou não você perde carga horária, perder turno é um abatimento no rendimento, no vencimento do mês”.

De outro modo, destaca também que em termos profissionais e pessoais acaba se lamentando “e entra naquela incógnita se o fechamento foi por uma falha do sistema, se foi uma falha da prática docente realmente, ou se outros fatores foram relevantes para que o interesse desses alunos de continuar na escola não foi o suficiente” (Professor Tadeu). Nesse movimento, o docente reconhece que essa demanda pedagógica o faz refletir sobre sua própria atuação docente e se vê sozinho para pensar esse desafio na escola, pois para o professor “você também não tem como se isentar desse processo todo”.

O Professor Emanuel, destaca que a escola em que trabalha fez um movimento e se interessou em lutar pelos alunos da EJA. “A escola se interessou muito, a escola divulgou

muito na rua, a coordenadora é excelente, ela foi nas casas aqui”. Este docente apresenta outro elemento que pode influenciar no processo de fechamento das turmas,

O que contribuiu para o fechamento de turmas foi o Projovem⁴², porque desde que o Projovem entrou na escola ano passado, os alunos começaram a sair da EJA e migrar Projovem”. Porque o Projovem veio com a promessa de pagamento pra eles de cem reais por mês. Um dia desses perguntei para um aluno: Vocês estão recebendo? Professor até hoje não recebemos um centavo” E até do Projovem já estão saindo, então quer dizer, o projovem tirou nossa clientela e até agora a clientela não voltou e o projovem tá com pouco alunos (Professor Emanuel).

O professor André ressalta que esse quadro de fechamento de turmas na RMEB tem sido muito grave, pois em “algumas escolas isso tem sido crítico, não só na Educação Física, como também nas outras áreas de conhecimento”. Já o professor Ruy, menciona que o processo de fechamento de turmas tem ocorrido constantemente nas escolas e que elas “vêm sofrendo perdas e turmas e pelo que eu consigo perceber isso é uma determinação da prefeitura, acredito que a prefeitura futuramente queira acabar com o quarto turno que é o turno da EJA”

O docente Ruy aponta que em seu trabalho tem uma série de implicações, mas que para a sociedade as perdas são maiores, “acredito que para sociedade será bem pior, principalmente para as pessoas que necessitam desse horário para estudar, pessoas que buscam aprimoramento, buscam crescimento educacional, acredito que essas pessoas vão ser as mais prejudicadas”.

⁴² É o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Destinado a jovens de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, tendo como objetivo a elevação da escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a resolução do CD/FNDE nº 60 de 09 de novembro de 2011, os entes federados (Distrito Federal, estados e municípios) que cumpram as exigências desta resolução poderão executar ações voltadas ao desenvolvimento do Projovem Urbano, instituído pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, conforme Art 1: § 1º O Anexo I relaciona os municípios, que têm população igual ou superior a cem mil habitantes nas zonas rural e urbana, conforme o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). § 2º A transferência de recursos financeiros de que trata o caput deste artigo fica condicionada à adesão do ente federado ao Projovem Urbano, de acordo com o que estabelece o Art. 5º desta Resolução, bem como à apresentação de seu Plano de Implementação do Projovem Urbano, nos termos dos artigos 6º e 7º. O pagamento aos jovens matriculados ocorre da seguinte maneira: - no caso dos municípios listados no Anexo I desta Resolução, R\$ 165,00 (cento e sessenta e cinco reais) mensais por jovem matriculado no âmbito do Projovem Urbano, considerando um total de dezoito meses de duração do curso previsto; e II - no caso do Distrito Federal e dos estados, R\$ 170,00 (cento e setenta reais) mensais por jovem matriculado no âmbito do Projovem Urbano, considerando um total de dezoito meses de duração do curso previsto.

A professora Leila destaca que o fechamento das turmas muito impactou em sua jornada de trabalho: “na escola onde eu trabalhei fecharam todas as turmas de EJA e eu perdi carga horária. Eu tinha quatro turmas aqui e as turmas foram fechadas pela evasão dos alunos”.

O professor Raimundo destaca sobre o fechamento de turmas na RMEB:

Temos escolas fechadas na cara de pau, quando eu digo cara de pau por que tem público para estudar e o pessoal tá fechando. Se a SEMEC cobra que a gente mantenha alunos ela tem que dá estruturas, merenda de qualidade, bebedouros, ar condicionado na sala por que é muito quente, não só cobrar do docente. É muito fácil jogar toda a culpa toda pra cima do docente se você não tem uma estrutura de qualidade na escola que não tem nada, que o diretor não pisa na escola a noite, eu quero saber quais os diretores que ficam duas vezes por semana na escola à noite, Aqui na nossa escola fomos liberados para o processo escolar, a diretora também liberou as coordenadoras que precisavam de férias, e a escola foi fechada às 18h00min. Os alunos batiam pra fazer matrículas e não tinha ninguém pra fazer matrícula, mesmo assim a escola que sempre teve tradição de fechar doze turmas no Guamá conseguiu fechar seis. Quando voltamos tinham perdido a carga horária (Professor Raimundo).

Este docente denuncia ainda: “como o aluno da EJA trabalhador vai se matricular se a escola não está aberta?”. Avalia que todo esse movimento de fechar as turmas da EJA na RMEB significa “acabar com a EJA e transformar em alguns polos específicos, o Projovem concorre diretamente com a gente e esse é outro ataque”. Todo esse processo traz como desdobramento para o trabalho do professor muitas consequências como podemos observar na seguinte fala: “se fechar essas turmas fico sem carga horária, salário diminui. Os alunos vão ficar sem opção por que tem alunos que trabalham e que dependem da EJA” (Professor Raimundo).

O docente Jean afirma que na unidade educacional em que trabalha, por um esforço da direção escolar, as turmas da EJA foram mantidas, mas que não há perspectiva de que esse quadro se mantenha. Segundo o docente: “Por conta disso houve ameaça de redução da minha jornada, da minha carga horária. E é um elemento que está dado, é uma realidade e que precisa de organização para que isso não aconteça”

Do conjunto de depoimentos apresentados acima, a responsabilização docente aparece de forma potente, colocando a “culpa” em maior ou menor grau na competência dos docentes em resolver a demanda da evasão no turno da noite da EJA. Aqui, evidenciamos mais um elemento da lógica de “obrigação de resultados” (MAUÉS, 2009) na condução do trabalho docente que atinge não somente o trabalhador da EF, mas o conjunto dos sujeitos que trabalham com a modalidade de educação EJA, ampliando o quadro de precarização do trabalho docente na escola pública.

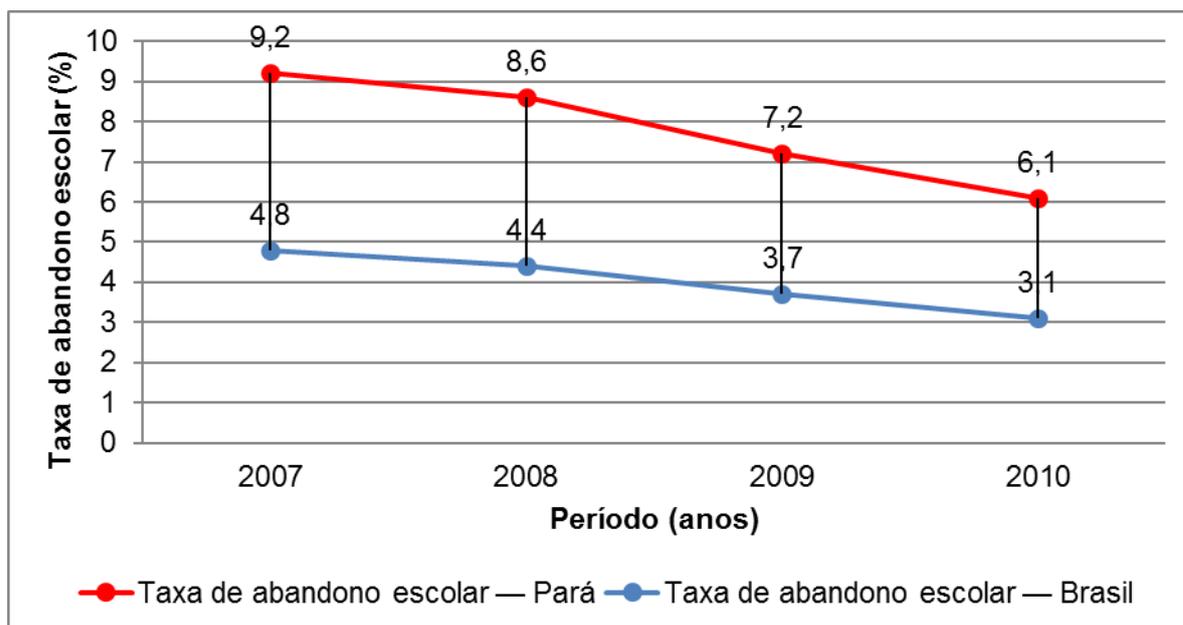
Como salienta Oliveira (2004), a complexificação do campo da docência tem se alargado cada vez mais, na qual os docentes se veem e se sentem obrigados a dar conta das demandas pedagógicas, administrativas, dentre outras, como o caso da evasão do ensino noturno. Ampliando a análise da autora, entendemos que para além da condição de trabalho adequada, falta o tempo e espaço para o trabalho coletivo na escola, para a partilha de conhecimentos, de experiências, para momentos de estudos, reflexões e problematizações sobre os desafios do trabalho docente na EJA.

Tempo e espaço para a construção coletiva de alternativas para o enfrentamento da evasão escolar, é uma responsabilidade do Estado, do Município, dos gestores, da família, de todos os sujeitos da sociedade. Os jovens e adultos precisam ter acesso e permanência de condição ao trabalho, à escola pública gratuita e de qualidade e que esta possa desenvolver um trabalho formativo atrelado ao mundo do trabalho. A Educação é trabalho, a escola também é trabalho, pois os sujeitos que a integram vivem do trabalho, em seu sentido genérico.

Em muitas situações, o professor vem sendo responsabilizado por esses elementos vividos e sentidos na escola pública. Os desafios em lidar com a evasão na EJA, com a ausência de um acompanhamento, formação permanente e orientação pedagógica para a materialização do trabalho docente com os jovens e adultos trabalhadores contribuem para desmotivação da docência nesta modalidade de educação.

A seguir, compreendemos ser relevante apresentar os dados que tratam do abandono escolar em âmbito nacional e estadual, abarcando o entendimento de que esse elemento tem implicações no trabalho docente na EJA.

Gráfico 4 — Abandono escolar Brasil e Pará



Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar.

De acordo com o Censo Escolar MEC/Inep é alta a taxa de abandono escolar no país. Embora haja um decréscimo do período de 2007 a 2010 no país, o índice ainda é elevado. No Pará, a taxa se mantém alta em relação não somente à média nacional, como também às demais regiões do país. No Pará, desde 2007, a taxa de abandono escolar é considerada mais que o dobro em relação à do país e mesmo em 2010 se mantém neste patamar. O estado recebe destaque no *ranking* nacional de abandono escolar no país: em 2010, a Região Norte liderou o *ranking* das regiões brasileiras com maior índice de abandono escolar, com um percentual de 5,3%, seguida pelo Nordeste, com 5,2%, Sudeste e Sul com 1,5% e Centro-Oeste com 2,5%, conforme dados do IBGE.

Sobre o tema da evasão escolar e trabalho docente na EJA, o professor Ruy destaca:

Aí a gente vai ter que fazer uma outra entrevista. É muito complicado, a evasão escolar no turno da noite, ele é um problema sério, gravíssimo, por muitos fatores, por falta de interesse dos alunos em adquirir, e perceber que a educação é uma possibilidade de crescimento, pela precariedade das instalações educacionais, pela falta de estrutura, tanto física quanto técnica das escolas... Muitas vezes pela falta de motivação de alguns professores. Então são muitos fatores que englobam essa questão da evasão escolar (Professor Ruy).

É a partir dos elementos citados anteriormente que assinalamos que a lógica disseminada pela pedagogia do capital (EVANGELISTA; LEHER, 2012) excita a responsabilização docente pela condição de evasão encontrada na EJA. O trabalhador se vê

diante de uma realidade desafiadora na EJA e sem condições individuais e coletivas para o enfrentamento de tais processos, os quais são denunciados nas falas dos trabalhadores de EF sobre o trabalho docente. O jovem e o adulto que se encontram na EJA são, em sua maioria, sujeitos históricos que necessitam do trabalho enquanto categoria existencial da vida humana para a sobrevivência.

A evasão na EJA apresenta elementos para problematizarmos a escola pública, uma instituição hegemônica na sociedade que recebe sujeitos oriundos da classe trabalhadora e que precisa se reorganizar em todos os sentidos e determinações históricas, econômicas, culturais e sociais para acolher e se manter em defesa do ensino público e de qualidade, referenciado socialmente para todos.

O professor não pode assumir a responsabilidade pelo abandono escolar. Apontar para o professor essa responsabilidade é coadunar com o que os OM apontam: o professor no centro do processo educacional e responsável por ele.

Este cenário integra o processo de força destrutiva a que o modo de produção capitalista avança mediante as condições históricas do trabalho docente na escola pública, aprofundando o plano das forças produtivas com a exponencial concentração de riqueza, aumento do desemprego, do trabalho precário, da miséria e de uma avassaladora destruição dos direitos da classe trabalhadora (MÉSZAROS, 2011; FRIGOTTO, 2010).

A escola é o espaço de disputas de projetos de sociedade e de contradição, de construção de potencialidades, de conhecimento crítico, do exercício da cidadania. A escola necessita acolher e reconhecer esses sujeitos de forma que contribua para a permanência da qualidade do ensino diante da condição de trabalhadores e de sua relação com o mundo do trabalho e da cultura.

O trabalho docente em EF na EJA tem sido expropriado de um conjunto de situações e condições para a sua real materialidade na escola pública. Os trabalhadores em EF e os demais que atuam na educação pública têm sido castigados pelo desmonte da escola pública, pela ausência de formação permanente que contribua para o enfrentamento dos desafios do trabalho docente na EJA e pelo reconhecimento enquanto integrantes da *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005).

No contexto da unidade educacional em que trabalha a professora Joana, esta destaca que:

A escola não fez muitos esforços para manter as turmas. Isso eu senti, sempre me queixo com meus colegas aqui. Ai agora todo mundo corre, com medo de perder carga horária, querendo fazer não sei o que, fazer campanha,

buscar aluno na rua. Por que professor vai perder carga horária, o coordenador vai perder turma e tal (Professora Joana).

O impacto maior para os docentes foi “principalmente no salário” (Professora Joana). Esta docente apresenta outros aspectos que vai ao encontro do que os docentes acima destacaram:

Eu estou um pouco afastada do sindicato, tô um pouco alienada dos conteúdos, mas dentro da escola o que eu consigo perceber é assim: São outros projetos que os alunos recebem 100 reais pra fazer de um ano e oito meses. Agora no Estado tá o “Mundiar”, que em um ano e oito meses eles vão concluir aquele ensino total, todo o ensino fundamental, ou então todo o ensino médio. Então eu acho que todas essas políticas públicas elas têm o objetivo de acabar sim com a EJA, né? A gente perde aluno. Quer dizer que a escola, ela tá perdendo pra essas políticas públicas de Mundiar, de jovem, e todos esses outros projetos que aí têm (Professora Joana).

O Projeto Mundiar é uma parceria da Fundação Roberto Marinho com o Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), é financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De acordo com a resolução n. 634 de 18 de novembro de 2013, que autoriza a implantação do projeto, inicialmente chamado de Projeto Pará, em caráter experimental para ser executado no prazo de 3 anos. A resolução n. 397 de 12 de junho de 2014, autoriza a expansão do Projeto já intitulado Mundiar para o ano de 2014 na Rede Estadual de Ensino do Pará. Este se apresenta como um projeto de redução da distorção idade/ano, que é parte integrante das ações do Pacto pela Educação do Pará e tem como objetivo possibilitar a aceleração da aprendizagem dos alunos em distorção idade-ano que encontram-se matriculados regularmente nos níveis Fundamental (6º e 7º ano) e Médio (1º ano) com o objetivo geral de expandir a cobertura e contribuir com a qualidade da Educação Básica na rede estadual do Pará, abrangendo atividade metodológica de Telessala nas unidades escolares.

Conforme as normativas que regulam este projeto, o professor chamado de unidocente é o mediador de todas as disciplinas do currículo utilizando a metodologia de telessala no nível de ensino. Como exigências para atuação no Mundiar, o professor deve ser do quadro efetivo da SEDUC-PA com formação em Licenciatura Plena, em qualquer componente curricular das áreas de conhecimento, exceto professor de Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Espanhol e Francês), Língua Materna (Indígena), Educação Religiosa/Ensino Religioso e os ocupantes do cargo de professor de Classe Especial. Deve ter ainda disponibilidade de carga horária para atuar com a jornada de 200 (duzentas) horas

mensais como unidocente nas áreas de conhecimento em conformidade com os níveis de ensino fundamental e médio.

Para o Ensino Fundamental: a) Linguagens: Língua Portuguesa; b) Matemática; c) Ciências da Natureza: Ciências Físicas e Biológicas; d) Ciências Humanas: História e Geografia. Para o ensino Ensino Médio a) Linguagens: Língua Portuguesa; b) Matemática; c) Ciências da Natureza: Biologia; Física; Química; d) Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

De acordo com o relatório executivo do Projeto Mundiar - Produto 5 (2016), organizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), sobre a abrangência do projeto em 2014, foram consolidadas 80 turmas de ensino médio em 57 escolas distribuídas no Estado do Pará, envolvendo 80 docentes e o total de 1989 estudantes matriculados, os quais 1748 frequentaram o projeto no referido ano. Em 2015, o projeto consolidou turmas do ensino fundamental e ensino médio, sendo do ensino fundamental 283 turmas envolvendo 185 escolas com a participação de 282 docentes, no total de 6.600 estudantes matriculados, dos quais 5.300 frequentaram as aulas. No ensino médio, 217 escolas com a criação de 351 turmas, com a participação de 351 docentes para o total de 7532 estudantes matriculados, mas que 6.037 frequentaram.

Este projeto chega ao estado do Pará como uma avassaladora destruição para a educação dos jovens e adultos, para a educação pública de modo geral, pois vem aprofundando a negação dos conhecimentos aos estudantes com avanço exponencial do processo de exclusão mascarado de uma inclusão que exclui, com o argumento de finalizar o Ensino Fundamental em 2 anos e o Ensino Médio em 18 meses. Assim, mascara a real necessidade de aumentar os índices do IDEB no Estado do Pará, fortalecer as parcerias públicas-privadas precarizando e retirando a autonomia do trabalhador docente. Tanto o Projovem como o Mundiar se apresentam na perspectiva da educação baseada na mercantilização e precarização do trabalho e do ensino.

Com uma metodologia de ensino (Telessala) e com os materiais didáticos todos já organizados, “prontos”, sem nenhum diálogo com os docentes e estudantes para se debater e construir as práticas educativas. Isso demonstra total controle dos processos de trabalho dos docentes, tendo em vista que os mesmos serão executores e irão acompanhar as aulas nas turmas.

De modo geral, os depoimentos dos docentes sobre o processo de fechamento das turmas da EJA na RMEB vão ao encontro do que apresentamos no item 3.1.2 deste estudo, tendo em vista as proposições dos OM, aqui em destaque o Banco Mundial para a abolição da

EJA, visto que esta modalidade de educação não esteja contribuindo efetivamente para o avanço dos índices de desenvolvimento econômico do país diante da agenda das avaliações em larga escala no mundo (VENTURA, 2008; RODRIGUES, 2014; BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. 2011).

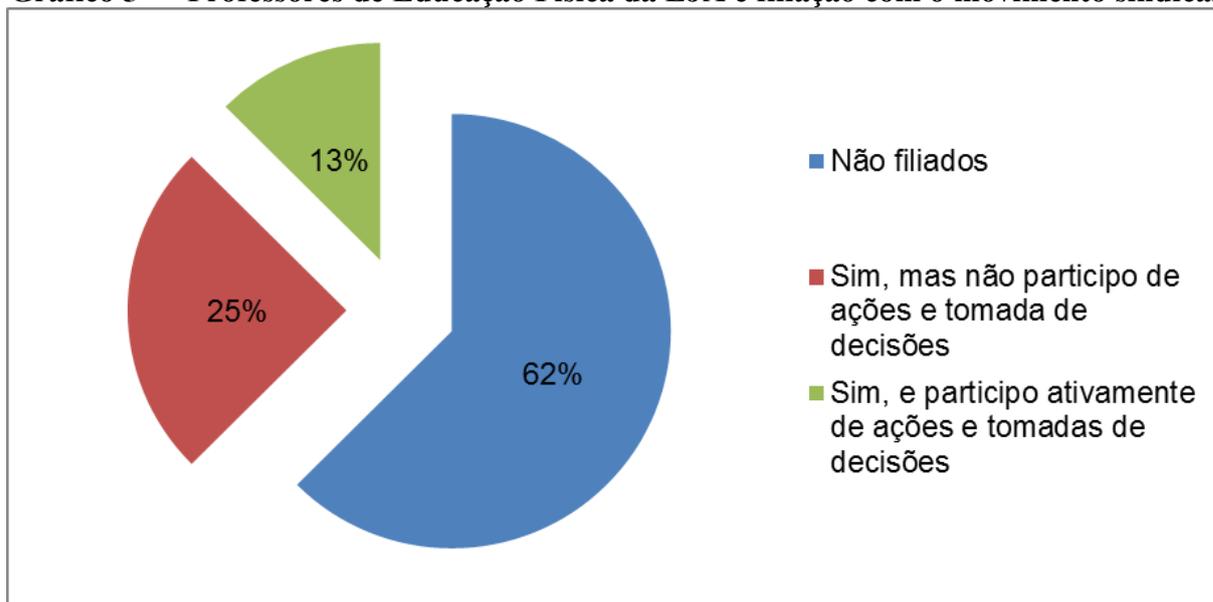
4.5 A relação dos professores de EF da EJA com o movimento docente

Outro aspecto que consideramos fundamental para elucidar o debate do trabalho e formação docente em EF na EJA na escola pública é o envolvimento dos docentes com o sindicato, como possibilidade de compreensão crítica e política dos processos de trabalho e formação materializados na educação pública da RMEB e da conjuntura atual em que se encontra a educação no país. De acordo com Guimarães (2014, p.232), a crise estrutural do capital, com a reestruturação da produção e a efetivação de políticas antissindicais pelos governos neoliberais, “induzem ao enfraquecimento da organização coletiva dos trabalhadores. Isso dificulta ao conjunto dos trabalhadores se assumirem enquanto classe social que luta contra a classe antagônica, a burguesia”.

Consideramos que o movimento docente é uma alternativa política, pedagógica, de resistência e de construção coletiva na luta em defesa da educação pública, de formação docente qualificada e crítica para os enfrentamentos necessários da docência, por condições dignas de trabalho, de uma carreira sólida e sustentada em princípios que dignifiquem a condição e profissão docente na escola.

Acerca da relação com o movimento sindical, identificamos que o conjunto dos docentes entrevistados apontaram, por meio do questionário aplicado, um grande distanciamento desse movimento político. O gráfico a seguir revela que cinco docentes não são filiados ao sindicato, dois são filiados, mas não participam das ações e tomadas de decisões, e apenas um docente participa ativamente das ações e tomadas de decisões.

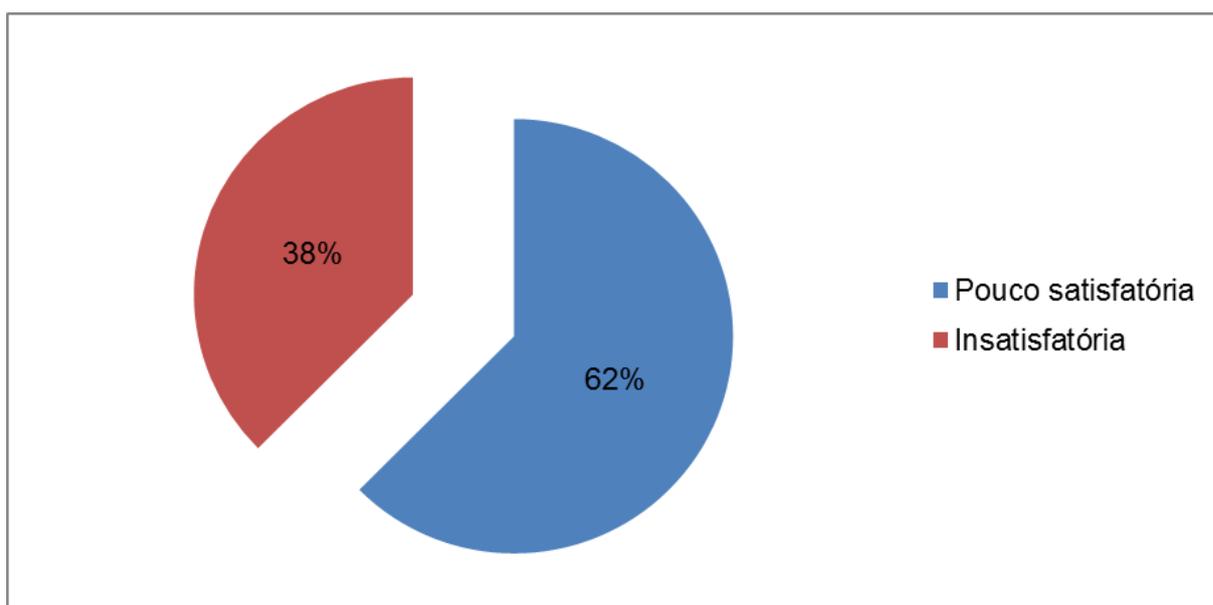
Gráfico 5 — Professores de Educação Física da EJA e filiação com o movimento sindical



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos docentes avalia que a atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o trabalho docente na escola é pouco satisfatória. O próximo gráfico mostra que, sinteticamente, cinco docentes assinalam tal atuação como pouco satisfatória, e três, como insatisfatória.

Gráfico 6 — Atuação do sindicato em relação aos desafios que afetam o trabalho docente em EF na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre este contexto, apresentamos alguns depoimentos dos docentes, os quais foram indagados no diálogo das entrevistas sobre a relação com o movimento docente. O professor André, destaca que no início da década de 90 esteve muito envolvido com o sindicato, mas que no decorrer de seu trabalho docente na escola, fez a escolha de se dedicar mais às escolas em que trabalhava. “Estive participando de grupos de trabalhos no sindicato; agora, ultimamente, a partir de vinte e cinco anos de formação para cá eu deixei um pouco mais esse lado político pra me envolver um pouco mais com o meu lado profissional dentro das escolas (Professor André).

O professor Ruy, menciona sua avaliação e sentimento em relação ao sindicato docente no município de Belém:

Olha, na verdade eu só vejo o sindicato se pronunciar quando existe algo relacionado a acordo salariais, e aí o sindicato vai em algumas escolas de uma maneira, que não é uma maneira ideal, adequada, tenta organizar uma assembleia mas eu não consigo observar um trabalho contínuo pra proteção, pra fiscalização de como são as relações de trabalho nas escolas, então eu sinto falta de uma atuação voltada mais pra proteção integral do professor por parte do sindicato (Professor Ruy).

Para a professora Joana, que desde a escola pública participava do grêmio estudantil e que ao ingressar na RMEB imediatamente se filiou ao sindicato, destaca em seu depoimento:

Eu gostava muito de participar, de atuar, de fazer os movimentos. Com o tempo, com a vida também, com os filhos, eu fui me afastando, mas nunca deixei de participar, de estar lá dando opiniões e votando. Mas depois eu senti o sindicato não mais trabalhando a favor do professor ou do profissional da educação. Há muita questão política envolvida. Pessoas de que a gente tinha toda uma confiança de que iam fazer um trabalho, quando, de repente, se candidatava, aí já não tinham as mesmas visões. Aí com isso eu fui me afastando. Eu até brinco com os meus colegas agora aqui da escola, digo que entraram no concurso, digo que é a vez deles, que agora é eles que têm que ir e tal, faço até essa brincadeira com eles. Mas eu comecei muito atuante e fui gradativamente saindo da atuação, e hoje em dia eu estou só telespectadora (Professora Joana).

O professor Raimundo menciona que gosta de participar, que inicialmente sempre ia às assembleias e destaca em seu depoimento:

Já participei de movimentos de greve, só que sinto do sindicato uma letargia, parece que só se resume a isso: manifestação e greve, greve e manifestação. Eu já critiquei publicamente o sindicato, na reunião, que a gente não tem diálogo de conquista dos pais e alunos para participar dos movimentos, porque eu acho que a educação só vai triunfar, só vai pra frente quando a gente sensibilizar as famílias a participar dos movimentos (Professor Raimundo).

Este docente completa sua reflexão fazendo uma análise sobre os métodos de trabalho materializados pelo sindicato docente:

Eu acho que o sindicato está viciado, viciado eu não digo na questão do poder, mas em práticas antigas que não dão mais certo. A gente vem sofrendo umas e outras derrotas, o pessoal já não se motiva para ir para as assembleias, isso eu considero que é culpa nossa porque, se tem movimento sindical e tem 20 mil professores como tem no estado agora, só mil ou quinhentos vão para manifestação, ou estão trabalhando, ou estão em casa. E como [se] faz um movimento assim? O sindicato tem culpa deles e nós também temos (Professor Raimundo).

O docente Emanuel afirma em seu depoimento: “Olha eu não sou sindicalizado. Até porque eu nunca acreditei no sindicato”. Antagonicamente, destaca a importância do trabalho e luta coletiva para as conquistas para os trabalhadores da educação, quando diz que: “Eu acho que as conquistas acontecem quando todo mundo se une”. Entretanto, pondera que:

Eu percebo é que não é mais como antigamente, tudo quebrado, se tiver uma greve, dez querem fazer o restante não quer ‘né’, então se eu grevar eu vou ser descontado, os outros não, então a punição vem pra gente. Então, por isso que está quebrando muito nas escolas a situação das lutas e reivindicações (Professor Emanuel).

O professor Tadeu, justifica que por ser recente na RMEB ainda não se integrou das ações do sindicato, ainda não se filiou, destaca em seu depoimento: “admito que ainda não tive esse contato maior com o sindicato nem termos de aprofundamento para saber qual a maior proposta do sindicato nem pra as manifestações ou reuniões do sindicato”. Este docente menciona ainda que

Eu acredito que hoje os movimentos do sindicato, eles fazem barulho sim, elas balançam algumas discussões, mas hoje eu acredito que ainda falta mobilização, efetividade nas ações. Um sindicato efetivo “né” que proponha as ações, mas que essas ações surtam efeitos em atividades e em ações e que percebamos assim, que são significativas realmente (Professor Tadeu).

No depoimento da Professora Leila, esta apresenta seu sentimento em relação ao sindicato docente, destacando não acreditar nas pessoas que estão à frente do movimento docente, “eu conheço a maioria das pessoas que estão lá e por experiência própria todos estão ali com finalidades políticas e não pra defender nossos direitos”. Esta docente, avalia que as manifestações e mobilizações do movimento construído ao longo de sua história “não surtiram efeito e todos, a maioria das pessoas que estão lá, eles são candidatos, futuros candidatos a política, a cargos políticos” (Professora Leila).

Já o professor Jair destaca que desde o início do trabalho docente na educação pública, ingressou no sindicato e que foi “ativista desde a primeira greve de quando entrei”. Relata ainda que é um professor sindicalmente envolvido, pois

Compus a chapa de oposição a direção atual nas eleições passadas, nós tivemos uma vitória expressiva porque o SINTEPP ele trabalha com os cargos qualificados, não é majoritário “né”, então nós tivemos um aumento da oposição no sindicato. A avaliação que eu faço é que a direção do sindicato ela é um freio nas lutas, a direção majoritária hoje do SINTEPP não responde as nossas necessidades e por conta disso torna-se inimigo da luta, especificamente de uma forma geral da educação e da EJA por fazer parte da educação. A gente reconhece por outro lado que o SINTEPP é um dos sindicatos que mais atuam no estado, tem uma inserção estadual num estado que é continental, nós reconhecemos também as dificuldades, reconhecemos o papel da ideologia, do fio da história que faz com que as pessoas se individualizem, se recolham aos seus problemas, mas ainda assim identificamos na direção, talvez um dos maiores problemas dentro do sindicato (Professor Jair)

Maués (2012, p. 155) aponta que o sindicato é uma organização que foi criada "para lutar contra o mando do patronato, visando garantir e ampliar os direitos para melhorar as condições objetivas de trabalho, apresentando reivindicações tanto de ordem econômica quanto de ordem política". A autora salienta ainda em seu estudo, à luz de Alves (2011), a hipótese relacionada à subjetividade capturada pela "[...] reestruturação do capitalismo, pela acumulação flexível, que descobriu uma maneira sutil de tentar neutralizar a ação dos movimentos organizados que lutam contra a exploração burguesa" (MAUÉS, 2012, p. 154).

Concordamos com a autora quando afirma que a reestruturação produtiva do capital tem subsumido e tentado desarticular de todas as formas a organização coletiva e ações políticas em defesa da classe trabalhadora docente. Tal ação desencadeia a ausência da participação docente nas ações e decisões coletivas do movimento docente, no processo de incredulidade que os docentes vão perpetuando no contexto de suas ações no cotidiano escolar e no distanciamento diante das práticas e envolvimento políticos diante das agendas de mobilização dos movimentos e sindicatos docentes.

Nessa mesma direção, Dias (1998, p.45) destaca que na lógica do capitalismo como “horizonte ideológico da sociedade, os trabalhadores foram e estão sendo permanentemente transformados em sujeitos abstratos de uma cidadania e de uma institucionalidade”. Em tal perspectiva, relacionamos este movimento com os depoimentos da maioria dos sujeitos entrevistados, os quais vão negando a possibilidade de uma identidade da classe trabalhadora, negando “suas formas de sociabilidade e subjetividade” (DIAS, 1999, p.45), não dando

sentido para o movimento docente enquanto construção histórica, atual e necessária para a defesa da educação pública e dos sujeitos que nela trabalham. Para Dias (1999, p.47): “Os direitos sociais e políticos permanecem na forma individualizada, em detrimento da socialização política objetiva dos trabalhadores”.

Na pesquisa desenvolvida sobre “Trabalho docente na educação básica no Pará”, realizada com cerca de “1.400 professores em 66 escolas no ano de 2009, verificou-se que apenas 25% dos sujeitos docentes participantes do *survey* disseram ser filiados ao sindicato docente, e desses, apenas 7% disseram atuar no sentido de uma participação efetiva (MAUÉS, 2012, p. 166).

A autora aponta ainda em seu estudo que “[...] parece não haver clareza de que o sindicato docente é uma forma de organização que pode levar não apenas à resistência [...], mas também avançar no sentido da superação” (MAUÉS, 2012, p. 166).

Mészáros (2016, p.173) nos ajuda a refletir sobre os depoimentos acima, pautando o reconhecimento da *automediação* do ser humano na dimensão da *autorrealização* que é a educação. Este autor destaca que a educação é o “único órgão possível da *automediação* humana, pois esta envolve um conjunto de funções humanas de âmbito naturais até as mais sofisticadas intelectualmente.

O referido autor nos chama a atenção para a necessidade da “educação do educador”, pois:

A educação é uma questão interior, intrinsecamente pessoal: ninguém pode nos educar sem nossa própria participação ativa no processo. O bom educador é alguém que inspira *autodidatismo*. Somente nessa relação é possível conceber a suplantação da mera exterioridade na totalidade das atividades vitais do ser humano (MÉSZÁROS, 2016, p.173).

Em tal perspectiva, consideramos que construir a resistência na escola pública com todos os docentes é um processo contínuo, “que logra realizações qualitativamente diferentes em seus vários estágios” (MÉSZÁROS, 2016, p.173), em que devemos considerar o movimento histórico, as contradições, as mediações, a compreensão dos limites dos docentes, a fim de superar as determinações econômicas, subjetivas, objetivas que o capital lança sobre eles (DIAS, 1999).

Pois, a conjuntura atual que os trabalhadores da escola enfrentam é muito complexa. É um conjunto de situações e contextos que se desdobram no campo subjetivo, profissional, ético e de sociabilidade para o exercício da docência no contexto escolar, que desencadeiam

desafios ao trabalho docente. Os autores a seguir apresentam alguns elementos que nos levam à reflexão dos processos do trabalho docente na escola:

Nestas últimas décadas, paulatinamente, os professores perderam o *status* de serem responsáveis pelo planejamento e realização de seu trabalho, tornando-se reprodutores de aulas pensadas por terceiros, como por exemplo, quando o livro didático se torna a referência para a produção da aula. Contrariamente à defesa dessa perda do lugar social do trabalhador, buscando alternativas para o reencontro com o lugar social de trabalhadores com autonomia para planejar e realizar o trabalho pedagógico para se falar sobre os professores, são consideradas várias dimensões: a de trabalhadores que recebem um salário e estão incluídos em um grupo de trabalhadores; a de pensadores (para não utilizar o termo intelectual, sujeito a vários questionamentos) incluídos em diferentes movimentos sociais; a de cidadãos, sujeitos políticos, participantes de grupos sociais em um Estado que se apresenta como democrático (FERREIRA; RIBAS, 2015, p. 93).

Consideramos neste estudo a identidade não somente dos jovens e adultos trabalhadores, mas também do professor de EF enquanto trabalhador, sujeito histórico que vive do trabalho (ANTUNES, 2005). E, nesse ínterim, temos acordo com Maués (2012, p. 164) quando enfatiza que “[...] o docente faz parte da classe trabalhadora, independentemente do seu trabalho ser imaterial e improdutivo (no último caso, quando se trata dos funcionários do Estado), no sentido marxiano”. A autora nos aponta uma reflexão relevante quando salienta que:

[...] a questão é saber se essa categoria tem um sentimento de pertença a essa classe trabalhadora, se possui uma identidade reconhecida por ela e pela sociedade, se é vista enquanto profissionais. [...] Há uma relação entre pertencimento e identidade, sendo esta orientada pela primeira. Isso significa que é mais difícil definir uma identidade seja ela profissional, racial, religiosa ou de gênero, se não se desenvolveu o sentimento de pertença. Além disso, a identidade é algo construído socialmente e é derivada tanto de posições internas — isto é, da percepção que é feita de si mesmo — como das representações que circulam na sociedade, ou seja, externas ao indivíduo (MAUÉS, 2012, p. 164-165).

A identidade do trabalhador em EF deve estar relacionada à especificidade do trabalho desenvolvido na EJA, ou seja, aquele desenvolvido com sujeitos trabalhadores, integrantes da classe trabalhadora. O debate do trabalho docente na escola necessita receber a interseção desse diálogo na tentativa de construção da identidade desse trabalhador junto à classe que encontramos nas escolas públicas a partir do que é construído socialmente aliado ao aparato legal:

Art. 37 — A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º — Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º — O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si [...] (BRASIL, 2011, p. 26).

Considerando a implantação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 37) aparece pela primeira vez, na legislação brasileira, a preocupação em garantir o acesso e a continuidade dos estudos àqueles que não tiveram a oportunidade em idade própria, lugar em que a EJA se insere. A partir do Parecer CNE/CEB 11/2000, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” e, com a aprovação desse parecer, a EJA não possui mais apenas a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, que promova a cidadania por meio da reparação do direito negado à educação; a função equalizadora, que garanta o acesso aos bens sociais e à permanência na escola de maneira equitativa, considerando cada sujeito com suas necessidades específicas; e, por último, a função qualificadora, ao efetivar uma educação permanente que corresponde às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas.

Ventura (2008, p.16) destaca que a EJA, enquanto área pedagógica, “[...] seja balizada pela afirmação, no plano jurídico, do direito formal à educação, ao mesmo tempo em que ocorre efetivamente a sua negação no âmbito das políticas implementadas para [a] área”.

De acordo com Rummert (2013), à luz das novas demandas do atual padrão de acumulação capitalista, a EJA continua inserida no processo de permanente expropriação do direito ao acesso pleno ao conhecimento, e não é porque está inserida no balizamento jurídico, como Ventura (2008) destaca acima, que não vem sendo alijada das políticas públicas e coadunada com a lógica dominante, atrelada à versão “mais organizada e modernizada” da Teoria do Capital Humano (TCH), que considera o investimento no homem como um “bem do capital”.

“Busca-se destruir não apenas o trabalhador coletivo, mas seus os coletivos” (DIAS, 1999, p.50). Por outro lado, identificamos hoje no Estado do Pará não somente a presença do sindicato docente, mas de movimentos sociais, coletivos de pesquisadores que se articulam coletivamente em defesa da educação pública, da EJA, aqui citamos o Fórum Regional de

Educação de Jovens e Adultos, que integra movimentos sociais, estudantes, pesquisadores, coletivos que tem pautado ações integradas na Região em parceria com a Cátedra Paulo Freire da Amazônia, movimentos de resistência em defesa da Educação em nosso Estado, dentre outros que têm fortalecido as frentes de lutas em defesa da educação básica.

Esses movimentos levam aos enfrentamentos coletivos em relação à “sociedade alienada, em que o ser humano é egoísta de facto” (MÉSZÁROS, 2016, p. 150), à necessidade positiva, como necessidade interior, onde o trabalho é fruição, por conseguinte, “a autorrealização, a satisfação humana, à realização do próprio ser humano: a autorrealização no exercício autodeterminado e exteriormente desimpedido das capacidades humanas” (MÉSZÁROS, 2016, p.170).

Aliado a esse processo, consideramos também fortalecer a luta que aponte para a defesa da perspectiva de classe trabalhadora à Educação de Jovens e Adultos e de todos os sujeitos que trabalham direta ou indiretamente (VENTURA, 2008, p. 252), pois isso

[...] não significa ser anacrônico ou uniformizador, mas aprimorar o foco da crítica, reconhecendo que, mais a fundo da crítica ao neoliberalismo, há uma posição contrária ao capitalismo — “núcleo duro” das relações sociais vigentes. E, conforme já assinalado, apesar do desinteresse do capitalismo pelas identidades das pessoas que explora, ele tem a capacidade de usar as identidades extraeconômicas em benefício próprio, tanto criando nichos de mercado por subclasses, quanto mascarando sua tendência estruturante de expropriações diversas (VENTURA, 2008, p. 252).

Desse modo, as diversas formas de expropriação se materializam nos processos do trabalho docente em EJA: na ausência de condições dignas para a materialidade do trabalho; na ausência de processos formativos que evidenciem subsídios teórico-metodológicos para a construção de um trabalho crítico e emancipador, como veremos no item a seguir, que resista à agenda perversa do capital na escola; no exercício autônomo da intelectualidade do docente, subsumida na dinâmica da reestruturação capitalista; na avassaladora expansão das redes sociais e meios de tecnologias, para cuja inserção no trabalho pedagógico dos docentes a escola não possui recursos; na ausência de participação dos docentes de EF nos movimentos políticos da classe, entre outras.

Nessa construção, sentimos a necessidade de trazer para este texto o debate apresentado por Ventura (2008, p. 252), em sua tese de doutoramento, quando se vale de Wood (2003) para compreender melhor a relação do capitalismo com as identidades sociais dos sujeitos históricos.

[...] a indiferença estrutural do capitalismo pelas identidades sociais das pessoas que explora torna-o capaz de prescindir das desigualdades e opressões extraeconômicas. Isso quer dizer que, embora o capitalismo não seja capaz de garantir a emancipação da opressão de gênero ou raça, a conquista dessa emancipação também não garante a erradicação do capitalismo. Ao mesmo tempo, essa mesma indiferença pelas identidades extraeconômicas torna particularmente eficaz e flexível o seu uso como cobertura ideológica pelo capitalismo. Enquanto nas sociedades pré-capitalistas as identidades extraeconômicas acentuavam as relações de exploração, no capitalismo elas geralmente servem para obscurecer o principal modo de opressão que lhe é específico (WOOD, 2003, p. 241).

A existência da Educação Física na escola ganha sentido, segundo Wittizorecki (2009), quando vinculada a uma proposta educativa e a uma teoria pedagógica que possa sentir, pensar e problematizar/investigar questões inerentes à Educação Física: “[...] só me parece coerente se fundamentada e ancorada numa discussão que valoriza questões de cunho sociocultural, pedagógico e filosófico” (WITTIZORECKI, 2009, p. 26), que possa transcender o debate da cultura corporal relacionando ao mundo do trabalho, da cultura, nas construções sociais para a emancipação. Duarte et al. (2008, p. 228) destacam:

As exigências do trabalho docente têm mudado com o tempo, sendo maiores as responsabilidades, mais difusos os papéis, mais diversificadas as estratégias de ensino e de avaliação. O controle sobre os professores por meio dos programas prescritos, os currículos definidos e os métodos de instrução cobram esforços cada vez maiores, em condições que, no melhor dos casos, são estáveis, quando não se deterioram dia a dia.

Os sujeitos docentes têm enfrentado, em diferentes momentos de suas carreiras profissionais, diversas necessidades, desafios, expectativas, dilemas (CAMARGO et al., 2012) e resistências que caracterizam suas práticas profissionais na EJA; desafios de ordem de experimentar ou diversificar práticas que legitimem a efetiva contribuição do trabalho docente em Educação Física na formação humana de jovens e adultos trabalhadores.

Maués (2012, p. 172) afirma que os professores da Educação Básica

[...] vêm sofrendo uma “captura” da subjetividade, ou seja, o novo processo de trabalho flexibilizado, precarizado, “roubou a alma” dos docentes. Na realidade, penetrou no inconsciente, criou “valores-fetiches”, desenvolveu mecanismos de consentimento nos quais as formas de pressão e opressão se naturalizam.

Na contramão desse processo, como possibilidade de resistência e compromisso político com o trabalho docente na escola para além da participação e engajamento no movimento docente, Frizzo (2015, p. 179) destaca

[...] a necessidade de construção da coletividade escolar composta por todos os sujeitos (alunado, professorado e gestão) e que parta destes a elaboração do programa de ensino de toda a educação básica em cada escola e em cada sistema escolar (federal, estadual ou municipal), construindo e planejando objetivos e projetos de formação humana coerentes com as necessidades e possibilidades do coletivo escolar.

Em nosso entendimento, os processos de trabalho docente que se materializam na EJA devem convergir para uma concepção ampla de alfabetização e emancipação referenciadas pelas teorias crítico-dialética e histórica para o campo da cultura corporal. O sentido de alfabetização crítica que estabeleça conexões com o campo econômico, cultural, político, pedagógico, que permita o desenvolvimento de habilidades, interesses e formas de sociabilidades entre jovens, adultos e idosos; um processo de alfabetização permanente, contínuo na vida de todos os sujeitos envolvidos com a EJA, seja nos espaços escolares ou ambientes sociais, associando os processos de alfabetização à ideia de sermos sujeitos incompletos, inconclusos e inacabados (FREIRE, 1997).

[...] o acesso ao conhecimento ampliado da EF pode garantir a apreensão das manifestações da cultura corporal em sua totalidade, perspectivando a articulação entre disciplinas em torno de temáticas ou ideias centrais (organizadas em complexos de estudos) que dotam de sentido a escola na vida dos sujeitos. Em que os métodos pedagógicos sejam construídos pelos sujeitos, tendo a prática social concreta (trabalho socialmente útil) como mediação da relação entre estes e o conhecimento (FRIZZO, 2015, p. 179).

É preciso destacar que na condição docente, em especial no trabalho docente em Educação Física com os sujeitos da EJA, precisa ser pautada na

[...] relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos. E trata-se, sobretudo, de sujeitos cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida [...] (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

Cabe destacar, a necessidade das políticas de educação se aproximarem do novo equacionamento que se pretende para as políticas de juventude e para os docentes que atuam

com a juventude e com os adultos trabalhadores. “A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam” (ARROYO, 2011, p. 20-21). E a ampliação da compreensão do trabalho enquanto parte da construção humana concreta, “[...] determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que desdobra na compreensão da totalidade do trabalho e como se objetiva no sistema capitalista” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 19-20).

4.6. Formação docente em Educação Física na EJA na RMEB

Na seção 3, vimos que o contexto da reestruturação produtiva constitui a perpetuação da lógica do modo de produção capitalista no século atual. Para Alves (2011), é a fase de materialização do capital nos tempos e espaços de produção com foco na exploração da força de trabalho e seus processos para condicionamento dos sujeitos aos ditames da agenda do capital. Neste item, apresentamos o debate que é mais específico do campo da formação em EF e posteriormente sobre formação inicial e continuada de EF na EJA, elucidando os depoimentos dos sujeitos entrevistados.

Vivemos a expansão do processo de expropriação, no sentido amplo aqui colocado, pois vem se dando em todas as esferas da vida social, política, econômica e cultural. No Brasil, os tempos são mais que sombrios com o avanço da ala conservadora, reacionária em diversas instâncias sociais e institucionais do país. A retirada de direitos, o ajuste fiscal, avanço da privatização nas instituições públicas formativas, a precarização do serviço público, a aprovação de projetos de lei complementar e de proposta de emenda à constituição que agudizam o serviço público com a retirada de investimentos em prol da manutenção do pagamento da dívida pública. A educação pública, a saúde, a segurança, os direitos dos trabalhadores vêm sofrendo processos de desmontes intensivos e alarmantes com o avanço da privatização à escola pública, de modo geral.

De acordo com Taffarel (2012), estes mecanismos incidem sobre a classe trabalhadora para sua desqualificação,

[...] podemos reconhecer a de desregular o mundo do trabalho, controlando, ajustando, enquadrando a força de trabalho por outros mecanismos entre os quais a regulamentação das profissões e desregulamentação do trabalho, a flexibilização, a tercerização, a privatização. Exemplos não nos faltam no Brasil. Desde os cortes no orçamento geral da união, [...], a privatização dos aeroportos, a não concessão ou rebaixamento do piso nacional para os trabalhadores da

Educação, a substituição dos serviços públicos pelos serviços terceirizados ou simplesmente repasses para organizações não governamentais de tais responsabilidades (TAFFAREL, 2012, p.4).

Os aspectos apontados acima, nos levam a considerar as análises de Nozaki (2015), quando alerta que para a gerência da crise estrutural do modo de produção capitalista desde os anos 1970 até os dias atuais, os ajustes de superfície acontecem em vários planos “o econômico, o político, o social, o cultural [...], tendo como manifestações o desemprego estrutural e a precarização do trabalho [da formação]” (NOZAKI, 2015, p.61).

Para o autor, no plano da formação humana demandado pelo capital há “[...] contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador; neste ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas, na intenção da conformação técnica e ideológica deste novo trabalhador” (id., ibid., p.61). O que Harvey (2014, p. 140) chama de processo de acumulação flexível, “centrada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”.

Nozaki (1999, p.6) destaca que:

A reorganização da base técnica do trabalho traz para a educação a incumbência de formar qualidades/competências do trabalhador. Neste ponto, capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho. (NOZAKI, 1999, p.6)

A formação deste “novo trabalhador”, em especial no campo da Educação Física, vem recebendo transformações com as reestruturações do mundo do trabalho. E é perceptível como nos aponta o autor acima, que no Brasil, as políticas de ajustes estruturais se materializam no sentido de efetivar essa lógica de qualificação, a qual se utiliza de mecanismos de regulação como os reordenamentos legais no campo escolar,

[...] tal como a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, e da elaboração de documentos que se tornam balizadores ideológicos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior. Em resposta a esta série de ataque, podemos observar a resistência, ou amoldamento, em alguns casos, por parte dos trabalhadores da educação, no que diz respeito às políticas neoliberais (NOZAKI, 1999, p. 6).

D'Agostini e Titton (2015) apontam que com as reestruturações do mundo do trabalho e os direcionamentos políticos de reforma do Estado ocorridas no Brasil, a área de Educação Física recebeu transformações, principalmente a partir da década de 1990, os destaques são:

- a) No direcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação profissional na área e seus desdobramentos;
- b) Na regulamentação da profissão;
- c) Na fragmentação e pulverização dos campos de atuação da EF;
- d) Na ampliação da mercadorização do esporte e demais práticas corporais e as possíveis redes de mercado vinculado aos megaeventos esportivos, como os jogos Pan – Americanos, as Olimpíadas e a Copa do Mundo FIFA (D'AGOSTINI E TITTON, 2015, p.125)

A regulamentação da profissão veio a aprofundar, ainda mais, o processo de adaptação desta área às mudanças no mundo do trabalho. A partir do conturbado Projeto de Lei 330/95, que começou a ser discutido entre os pares só depois de permanecer um ano em tramitação na Câmara dos Deputados, foi aprovado, no Senado, o PLC 33/98, no ano de 1998, e posteriormente sancionada, pelo Presidente da República, a Lei 9696/98, que regulamenta a profissão de Educação Física e cria os seus conselhos federal e regionais - Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e Conselhos Regionais de Educação Física (CREF) (NOZAKI, 2004, p. 24).

Os elementos citados por D' Agostini e Titton (2015) representam os desdobramentos que Taffarel et.al (2006) chamam de consequências da adequação à política imperialista, tendo em vista serem nefastas para o campo da formação docente.

[...] no que diz respeito aos professores e podem ser constatadas tanto na formação inicial quanto na própria atuação profissional do professor – nos salários, nos planos de carreira, nas condições objetivas de trabalho e na estrutura e condições de oferecimento dos cursos de graduação e pós-graduação em educação física (TAFFAREL, et al, 2006, p.96).

Para Santos Júnior (2013, p.149), a formação docente em Educação Física está atrelada à política geral da mundialização da educação que, por meio da reestruturação produtiva e da política neoliberal, “adequa o trabalhador a uma formação/qualificação direcionada às novas exigências do processo produtivo”.

Compreendemos que esse processo que ocorre no campo da Educação Física, recebe influência dos desdobramentos do projeto de mundialização da educação que está em curso na

atualidade (D'AGOSTINI E TITTON, 2015). Os condicionantes que aprofundam o campo da formação docente em Educação Física estão interligados ao novo padrão de acumulação do capital, no qual o trabalho encontra-se subordinado ao capital e precarizado diante das condições objetivas e subjetivas da humanidade.

Para Marx (2013, p.141): “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria”.

No campo da formação docente em Educação Física, destacamos que a

[...] regulamentação da profissão e o sistema CREF/CONFEF são mediadores entre as necessidades mais gerais da lógica capitalista e o trabalho do professor. Mas não são os únicos mediadores. Destacamos aqui a problemática das diretrizes curriculares para os cursos de educação física (TAFFAREL, et al, 2006, p.94).

A partir de Cruz (2009), apresentamos no quadro abaixo alguns condicionantes legais que demarcaram o processo histórico da formação docente em Educação Física, normativas, tipos e perspectivas que coadunaram para o processo de fragmentação na área.

Quadro 2: Antecedentes legais na formação docente em Educação Física

Ano	Decreto/Resolução	Modalidade	Duração do Curso
1939	Decreto-Lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física	02 anos
1945	Decreto-Lei 8270/45	Licenciatura em Educação Física	03 anos
1969	Resolução 69/CFE/69	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo	03 anos
1987	Resolução 03/CFE/87	Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física	04 anos
2004	Resolução 07/CNE/04	Graduação em Educação Física	04 anos

Fonte: Cruz (2009)

A partir de Taffarel (2012), elucidamos alguns aspectos históricos que corresponderam as alterações na legislação para o campo da formação em EF. O decreto-lei 1212/39 foi forjado na década de 30, década que apresenta o período histórico da depressão econômica, com a quebra da bolsa de valores em 1929, a ascensão do nazismo, facismo, stalinismo. Já no Brasil, este período foi caracterizado pelo Estado Novo (1937-1945), no poder Getúlio Vargas, com o desenrolar de uma política desenvolvimentista que “exigia para o campo da

formação de professores, o enquadramento da classe trabalhadora para tal perspectiva ideológica” (TAFFAREL, 2012, p.4). Ao mesmo tempo a luta de classes entre o operariado e os proprietários dos meios de produção se fez presente neste momento histórico, onde

Vargas orientou a intervenção estatal na economia, e a nacionalização e fortaleceu a industrialização. Decretou o Código Penal e o Código de Processo Penal e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), todos até hoje em vigor. Criou a carteira de trabalho, a Justiça do Trabalho, o salário mínimo, a estabilidade do emprego depois de dez anos de serviço (revogada em 1965), substituída pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), e o descanso semanal remunerado (TAFFAREL, 2012, p.4).

O decreto-lei 1212/39 institui a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, no Art.1º apresenta a finalidade de formar pessoal técnico em Educação Física e desportos; imprimir ao ensino da Educação Física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e aos desportos; realizar pesquisas sobre a Educação Física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.

Na década de 40, marcada pelos conflitos mundiais sangrentos, deflagração de bombas atômicas, “tensões entre União Soviética e Estados Unidos com a Chamada Guerra Fria. Década de criação da ONU, OTAN, FMI, BANCO MUNDIAL. Inicia o Plano Marschall de recuperação Econômica da Europa” (TAFFAREL, 2012, p.4). Neste período, vigora o decreto-lei 8270/45 que condiciona a licenciatura em Educação Física em 3 anos e institui centros de Educação Física, destinados à prática dos exercícios físicos.

A década de 60 “representou uma virada a esquerda o que pode ser reconhecido, por exemplo, com a consolidação da Revolução Cubana e avanços dos partidos de trabalhadores no mundo o que levou a intervenções militares sangrentas na América Latina para conter esta tendência. O Brasil não esteve incólume a isto e instalou-se aqui o Regime Militar. Período de sangrentas lutas pela independência principalmente dos países Africanos (TAFFAREL, 2012, p.4).

Neste período, vigora no Brasil a resolução 69/CFE/69 com o estabelecimento de um currículo mínimo, no qual a licenciatura em EF incorporava a habilitação da formação em Técnico Desportivo, com a duração de 3 anos.

De acordo com Taffarel (2012), a década de 80 foi marcada por diversos conflitos armados no mundo. Neste período, ocorre o Consenso de Washington, reunião de organismos internacionais que listaram políticas, orientadas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional a serem empregadas pelos países imperialistas.

Entre as medidas constavam entregar a economia as leis do mercado, intervenção Estatal somente para garantir lucros dos capitalistas, abertura das economias pela liberalização financeira e comerciais e liberação de barreiras impeditivas aos lucros do capital internacional, ampla privatização, redução de subsídios e gastos sociais por parte de governos, desregulamentação do trabalho para permitir novas formas de contratação que reduzam custos aos empresários e ampliem exploração da mais-valia, dos lucros resultantes da exploração da força de trabalho (TAFFAREL, 2012, p.4).

No Brasil, esta década também demarca o período de organização da classe trabalhadora, aqui destacamos o nascimento do Movimento dos Sem Terra (MST), partidos de esquerda, movimentos estudantis, dentre outros (TAFFAREL, 2012). É diante deste contexto, que a resolução 03/CFE/87 (Art. 1º) institui a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou licenciado em EF, com o período de formação de 4 anos.

Os anos 2000 é marcado pela forte tendência de cooptação da classe trabalhadora e de suas formas de luta, com o “capital em franca agonia arrastando a classe trabalhadora à destruição. Isto é evidente nos ajustes estruturais e na austeridade cada vez mais aprofundada para manter a hegemonia do sistema” (TAFFAREL, 2012, p. 4), destruindo os direitos e conquistas da classe trabalhadora. Neste período, vigora a resolução 07/CNE/04 instituindo a graduação em EF. Um “consenso possível”, culminou com esta resolução, pois a mesma “não passou de uma estratégia da burguesia para exaltar seus interesses enquanto classe” (SANTOS JÚNIOR, 2013, p.152).

Taffarel (2012, p.4) destaca que o aparato legal acima que regula a formação docente em EF corresponde as tendências econômicas que visam a desregulamentação do mundo do trabalho, materializando o controle, ajustes e enquadramentos da força de trabalho “por outros mecanismos entre os quais a regulamentação das profissões e desregulamentação do trabalho, a flexibilização, a terceirização, a privatização”.

Fica evidente também que o processo de fragmentação da formação foi sendo construído no decorrer da criação dos modos regulatórios citados no quadro acima, quando da existência de outros cursos para além da licenciatura em educação física, tais como: curso normal de educação física, curso de técnica desportiva, curso de treinamento e massagem, curso de medicina da educação física e dos desportos (DECRETO-LEI 1212/39); os mesmos cursos acrescido do curso de educação física infantil (DECRETO -LEI 8270/45).

Na demarcação do campo de atuação de técnicos desportivos para o atendimento das demandas para além do contexto escolar, incorporado a formação em licenciatura em EF (RESOLUÇÃO 69/CFE/69); a divisão da formação em licenciatura e/ou bacharelado (RESOLUÇÃO 03/CFE/87) e como continuidade desse processo regulatório institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em EF, em nível superior de graduação plena, demarcando o objeto de estudo e aplicação, o movimento humano (RESOLUÇÃO 07/CNE/04). Em concordância com Santos Júnior (2013, p.43), esta resolução utiliza o termo graduado, mas mascara “a exclusão do licenciado e bacharel, intensifica-se a dicotomia da fragmentação com a estrutura que propunha os aprofundamentos, apontando para uma inclinação para o bacharel que poderia acontecer de diversas maneiras”.

D’ Agostini e Titton (2015, p.136), apontam que a formação profissional na área, ao reconhecer “[...] graduação fora da licenciatura, desconsiderou a identidade como docente”. E que os desdobramentos para a área aprofundam o processo de desqualificação da formação,

[...] sobretudo, a interdição das possibilidades de desenvolvimento profissional de forma a desenvolver as condições para a compreensão da própria atividade realizada na atuação profissional, intensificando na prática profissional, já reificada pelas condições sociais, as arbitrariedades no trato com o conhecimento e com as práticas da cultura corporal e esportiva.

No estudo “Crítica à formação na Educação Física: em defesa de novas diretrizes curriculares”, Taffarel (2012) destaca que a regulamentação dada ao campo de formação de professores no Brasil se materializa pela LDB 9394/1996, em seu Art. 3º, VII, 9, 13, 43, 61, 62, 64, 65, 67.

Estes dispositivos legais, emergiram de um novo processo de regulação configurado pelas políticas educacionais, os quais se fundamentam em “[...] atender às necessidades econômicas e sociais na contemporaneidade, representadas, dentre outros aspectos, pelo processo de reestruturação produtiva” (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 150).

Compreendemos ainda, que esses marcos regulatórios que balizam o campo da formação de professores no Brasil, apresentam elementos para o processo de adaptação da formação docente e adequações do sistema educacional de acordo com a agenda do capital, que preconiza “[...] mudanças econômicas e sociais, na gestão, financiamento e avaliação da educação, orientações que interferem diretamente na formação e no trabalho que esse profissional desenvolve” (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 150).

No campo da Educação Física, destacamos aqui os marcos regulatórios no que tange aos dispositivos legais que implicam na formação docente na área.

Quadro 3 – Marcos regulatórios para o campo da formação docente em Educação Física

Ordem	Dispositivos legais
01	Parecer CNE/CES nº 138, de 3 de abril de 2002: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física.
02	Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.
03	Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
04	Parecer CNE/CES nº 400, aprovado em 24 de novembro de 2005: Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.
05	Parecer CNE/CES nº 142/2007, aprovado em 14 de junho de 2007: Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
06	Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007: Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
07	Parecer CNE/CES nº 82/2011, aprovado em 3 de março de 2011: Solicitação de informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de Educação Física.

Fonte: Taffarel (2012)

O Parecer CNE/CES nº 138, de 3 de abril de 2002 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, que evidencia a divisão da formação em licenciatura e bacharelado; destaca o objeto de estudo a partir do movimento humano, elucida a lógica das competências tendo a formação docente o campo de mediação e reduz os conhecimentos do campo da EF:

A Educação Física compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizados pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sociocultural e corporeidade (PARECER CNE/CES 138/2002, p.3).

O Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, mantém a lógica de fragmentação da formação, a concepção de competência e o objeto de estudo da Educação Física, o movimento humano (SANTOS JUNIOR, 2013). Conforme este dispositivo, a formação deve

ser compreendida a partir da visão de competência, para as dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir (PARECER CNE/CES 58/2004, p.10).

A Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Como já apresentamos, esta resolução legitima a fragmentação da área, na dicotomia licenciado e bacharel (SANTOS JUNIOR, 2013).

Parecer CNE/CES nº 400, aprovado em 24 de novembro de 2005: Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005. Como um de seus destaques, apresenta a concepção sobre graduação: “A graduação compreende: a) Bacharelados, b) Licenciatura, c) Cursos Superiores de Graduação Tecnológica. As licenciaturas serão sempre cursos de graduação plena (art. 62), inexistindo a figura da licenciatura curta” e reitera que todas as licenciaturas em Educação Física no Brasil “estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CES nº 1/2002. Portanto, todos os licenciados em Educação Física têm os mesmos direitos, não devendo receber registros em campos de ação diferentes” (CNE/CES nº 400, p. 3)

O Parecer CNE/CES nº 142/2007, aprovado em 14 de junho de 2007: Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Este parecer trata das atividades complementares desenvolvidas nos cursos de graduação em EF, em destaque:

Art. 10. [...] [...] § 3º As atividades complementares possibilitam o aproveitamento, por avaliação, de atividades, habilidades, conhecimentos e competências do aluno, incluindo estudos e práticas independentes, realizadas sob formas distintas como monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos. I – As atividades complementares podem ser desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora deste, especialmente em meios científicos e profissionais e no mundo do trabalho. II – As atividades complementares não se confundem com o estágio curricular obrigatório. III – Os mecanismos e critérios para avaliação e aproveitamento das atividades complementares devem estar definidos em regulamento próprio da instituição (CNE/CES nº 142/2007, p.9).

A Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007: Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de

graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, que vem a tratar das atividades complementares, conforme texto acima.

O Parecer CNE/CES nº 82/2011, aprovado em 3 de março de 2011: Solicitação de informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de Educação Física. Este parecer destaca a situação das escolas militares, regidas sob o artigo 83, da Lei nº 9.394/96, e que as escolas militares mantidas pelos poderes públicos estaduais “passarão a ter a equivalência de estudos de seus alunos disciplinada pelo sistema estadual de ensino a que pertençam, ficando alterados os procedimentos sugeridos nos Pareceres CNE/CES nº 771/2001, nº 66/2002, nº 272/2002 e nº 220/2003” (CNE/CES nº 82/2011, p.8). Para além destas questões o referido parecer também esclarece aspectos das legislações que impactam no trabalho pedagógico no campo da EF.

Estes aparatos legais, por sua vez, representam mecanismos de orientação e controle (MAROY, 2011) sobre o processo de formação e trabalho docente na área tendo em vista que “[...] fixa as concepções para fundamentar a formação profissional e [...] coloca-se como mediador dos embates mais amplos pelo rumo do desenvolvimento social em diversas perspectivas, em decorrência da correlação de forças expressa pela luta de classes em cada momento histórico” (D’AGOSTINI; TITTON, 2015, p. 138).

Os mesmos aparatos ainda delimitam a atuação profissional do professor de EF, aprofundando a fragmentação da área, promovendo cisão entre a classe trabalhadora, categorizando os espaços de atuação e abrindo espaços de disputas entre os que podem atuar no campo escolar e nas outras áreas em que a titulação graduação permite atuar (D’AGOSTINI; TITTON, 2015).

Com base em Maroy (2011, p.22), salientamos que este modo de regulação, aqui em destaque – os dispositivos legais que regem o campo da formação docente em Educação Física, possuem as características de dispositivos de mercado, tendo em vista serem objetivados e institucionalizados, derivados de uma ação pública e de Estado.

De acordo com Lessard (2006, p.147), há três modos de regulação no campo da educação: a) a burocracia estatal (regras abstratas, hierarquia, serviço público); b) a profissão (normas de prática, ajuste mútuo e colegialidade) e c) o mercado (concorrência, foco no cliente, lógica da demanda). Essas três dimensões são produtoras de regras e de modos de enquadramento da ação. De fato, enquanto, por um lado, a burocracia enfatiza a regra hierárquica, a necessidade de controlar os processos, a conformidade com as prescrições do trabalho e a sanção ao desvio; a profissão, por outro lado, propõe a regra da competência e, portanto, da formação avançada e contínua, do saber explicitado e partilhado dentro de uma

comunidade de especialistas, da autonomia e da responsabilidade como fundamento da confiança do público. Enfim, a referência mercantil ressalta a importância da resposta à demanda dos clientes ou dos consumidores cuja racionalidade é reconhecida, a flexibilidade e a adaptação às realidades locais, os benefícios da iniciativa privada e da concorrência, e a eficiência.

A regulamentação da profissão é uma alternativa que tem como fundamento a manutenção e aprofundamento das determinações do capital sobre a esfera da formação docente em Educação Física. Essa lógica, aprofunda a adaptação às demandas da sociedade capitalista, referenciando uma concepção de Educação Física ligada à aptidão física e negando o debate sobre as reais mudanças do mundo do trabalho na área, avançadas pela agenda do capital (D'AGOSTINI; TITTON, 2015; NOZAKI, 2004; TAFFAREL, 2012).

Notamos que há um avanço do conservadorismo nos marcos regulatórios no campo da formação em Educação Física, uma forte vertente por uma formação tecnicista e pragmática, que fragmenta a formação, a concepção de Educação Física enquanto área do conhecimento que trata pedagogicamente dos elementos da Cultura Corporal, enquanto práxis nos espaços escolares e não escolares. Convergimos também com Nozaki (2004) quando este reconhece a Educação Física enquanto campo de intervenção social que se distende num campo conflitivo entre trabalho e capital.

A resolução 07/CNE/04 (art.4) nos parece um exemplo claro desse processo conflitivo entre trabalho e capital, uma vez que atua, fundamentando a fragmentação na formação docente na área, escamoteia o projeto de formação que defende o bacharelado, utilizando o termo “graduado” na legislação – projeto este que visa atender a reserva de mercado e “[...] apresenta a expressão combinada do “[...] setor de serviços, as indústrias do entretenimento, material esportivo, *fitness*, nutrição, além da divulgação do empreendedorismo como uma forma de expansão do mercado de trabalho para a área” (CRUZ, 2009, p.80) e ratifica o campo da Educação Física com a centralidade da aptidão física (D'AGOSTINI; TITTON, 2015; NOZAKI, 2004, CRUZ, 2009).

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho

Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004, p.1-2).

A fragmentação em Licenciatura e em Bacharelado, não eleva o caráter formativo da área, estimula o processo de negação e esvaziamento do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Sobre este aspecto, Santos Júnior (2009, p.56) menciona que “[...] ao trabalhador durante a sua formação inicial, ocasiona uma alienação em relação ao mundo do trabalho por conta da especificidade. [...] E que o mercado de trabalho não pode ser o balizador da formação, e sim as necessidades e práticas sociais da humanidade”.

Taffarel (2012, p. 4) discute na mesma direção supracitada e ressalta que dividindo a formação, há um processo de esvaziamento teórico na formação dos trabalhadores. Havendo uma delimitação nos campos de trabalho e de atuação, “[...] com isto restringindo intervenção da classe trabalhadora nos campos de trabalho, [...] resultado maior no amoldamento da classe e expansão de tendências ao assalto da subjetividade humana”.

Nessa mesma direção, D’ Agosttini e Titton (2015, p. 141) destacam que:

[...] Nas DCNs oficiais, fica evidente uma visão fetichizada e arbitrária dos campos de atuação definidos para cada formação profissional (bacharelado ou licenciatura), pois não há justificativa cientificamente embasada que demonstre a relação entre os conteúdos (temas abordados na formação) e a atuação profissional, segundo o tipo de atividades desenvolvidas nesses dois campos de atuação. A justificativa para tal está na necessidade de controle do trabalho pelo capital, com a fragmentação da formação para garantir controle da força de trabalho segundo sua inserção no mercado, via diferenciação na forma, para com isso, reduzir o custo para os compradores da força de trabalho.

Em um movimento contra hegemônico, reafirmamos a defesa da formação docente em Educação Física, a qual possa “[...] formar professores para uma realidade complexa e contraditória que exige a formação humana na perspectiva da omnilateralidade, da emancipação humana e da transformação social [...]”. A luta encontra-se em materializar subsídios teóricos e práticos, que estejam norteados da concepção de homem e mulher, de educação, de educação física e a construção de uma sociedade que esteja “[...] para além do metabolismo social determinado pelo capital para organizar a vida e a formação humana (TAFFAREL, et al, 2006, p.93)

Como alternativa consubstanciada nos movimentos sociais, no MNCR⁴³, MEEF⁴⁴, estudantes, pesquisadores, dentre outros sujeitos históricos progressistas, assinalamos a formação ampliada em Educação Física enquanto projeto histórico para a formação docente em EF e que trate pedagogicamente do trabalho docente em Educação Física com jovens e adultos trabalhadores, que atenda não as demandas do mercado, mas “[...] as necessidades históricas de desenvolvimento humano da sociedade” (D’ AGOSTTINI; TITTON, 2015, p. 145).

De acordo com Taffarel (2012, p.18) a formação ampliada preconiza a:

Atuação profissional tratando do objeto de estudo a cultura corporal em campos de intervenção profissional que exijam o trabalho pedagógico, a produção do conhecimento científico sobre a cultura corporal e, a gestão e administração, pública ou privada do objeto cultura corporal.

Nesta proposta, o trabalho pedagógico é a base da identidade do professor, profissional de EF. Sua atuação pedagógica nos campos escolares e demais áreas sociais se funda pela especificidade do trato pedagógico com os conhecimentos conforme demanda social e histórica e “as competências no sentido amplo de formação humana omnilateral de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional, deverão constituir a concepção nuclear do currículo de formação do professor, profissional de Educação Física” (FÓRUM NACIONAL DE LICENCIATURAS PLENAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADO – MINUTA DE RESOLUÇÃO, 2017, s/p)⁴⁵.

O currículo nesta perspectiva é considerado um caminho histórico aliado à formação/construção de sujeitos críticos, emancipados para a construção de uma sociedade autodeterminada. Sua organização se constitui de Conhecimentos de Formação Ampliada Geral; - Conhecimentos Identificadores da área da Educação Física; - Conhecimentos do Aprofundamento da Práxis Pedagógica e Conhecimentos das teorias de Conhecimento e do desenvolvimento da pesquisa científica. Cinquenta por cento (50%) destes conhecimentos serão organizados em disciplinas e atividades de caráter obrigatório e Cinquenta por cento

⁴³ Movimento Nacional Contra, Regulamentação do Profissional de Educação Física. Este movimento tem mobilizado e aglutinado em núcleos, professores de educação física, profissionais das tradições e manifestações culturais, como yoga, pilates, dança, capoeira, outros que não compactuam com a lógica do capital perpetuada pelo sistema Confef/Cref (CRUZ, 2009). Para maiores informações, acessar: <http://mncref.blogspot.com.br/> (Blog do MNCR)

⁴⁴ Movimento dos Estudantes de Educação Física.

⁴⁵ Atualmente, ocorre o debate no Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Docente em Educação Física e diversos coletivos têm atuado em defesa da formação unificada, constituindo o Fórum Nacional de Licenciaturas Plenas em Educação Física de Caráter Ampliado.

(50%) de caráter opcional (FÓRUM NACIONAL DE LICENCIATURAS PLENAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADO – MINUTA DE RESOLUÇÃO, 2017).

Em tal perspectiva, sistematizamos os conhecimentos de formação ampliada e de conhecimentos identificadores da Educação Física, conforme a Minuta de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação: Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física.

Quadro 4 – Síntese do Currículo do Curso de Graduação - Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física.

Eixo Ampliado da Formação	Dimensões
1. Refere-se aos conhecimentos de Formação Ampliada que advêm das áreas das ciências sociais, humanas, da terra, da saúde, ciências exatas e da natureza.	Relação ser humano – Modo de produção; Relação ser humano – Trabalho – modo de vida; Relação ser humano – Sociedade - poder; Relação ser humano – Educação, Saúde e Lazer – Cultura
2. Refere-se aos conhecimentos identificadores da Educação Física	- Cultura corporal - natureza humana e meio ambiente; - Cultura corporal - mundo do trabalho/campos de trabalho; - Cultura corporal – Territorialidade e Cultura; - Cultura corporal - Política Cultural (Educação, saúde, lazer, treino alto rendimento).
3. Refere-se aos conhecimentos do campo de aprofundamento Práxis Pedagógica da Educação Física são compreendidos como o conjunto de fundamentos específicos que tratam de singularidades e particularidades na elaboração, implantação, implementação e avaliação das ações acadêmico-profissionais, em sistemas de complexos, em diferentes campos de atuação profissional;	Cada Instituição de Ensino Superior deverá propor seus sistemas de complexos, definindo a articulação de conhecimentos e experiências que os caracterizarão de acordo com sua capacidade investigativa e de pesquisa em diferentes campos de atuação profissional.

Fonte: FÓRUM NACIONAL DE LICENCIATURAS PLENAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADO, 2017): Minuta de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação: Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física.

Nessa direção, identificamos o debate sobre o trabalho docente em EF na EJA a partir do conhecimento identificador em EF, na dimensão Cultura corporal - mundo do trabalho/campos de trabalho, como possibilidade concreta para a instrumentalização do

trabalho e formação na modalidade de educação com jovens e adultos trabalhadores. Em tal contexto, o professor, profissional de EF, poderá estar apto para desenvolver suas atividades pedagógicas e funções nos seguintes campos de trabalho e atuação profissional:

a) Docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos; b) Gestão e Administração Esportiva que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos e de treino corporal, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação e à avaliação em contextos escolares e não escolares no trato com o objeto de estudo – cultura corporal; c) Produção e difusão do conhecimento científico sobre a cultura corporal e do campo de trabalho da Educação Física, Esporte e Lazer e da Ciência do Esporte (ART. 15. FÓRUM NACIONAL DE LICENCIATURAS PLENAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADO - MINUTA, 2017).

A formação ampliada é a alternativa mais avançada para o campo da formação docente em EF na contemporaneidade, aliada a defesa por condições dignas de trabalho, valorização da carreira docente, com salários que dignifiquem o trabalho pedagógico realizado na escola pública, tendo como sustentação uma sólida formação inicial e um programa de formação continuada que dialogue com as reais necessidades e desafios que implicam no trabalho docente em Educação Física na EJA.

4.6.1 Formação Inicial e Continuada de Educação Física na EJA

Como vimos, a formação docente em EF tem também recebido influências da política mundial da educação, mediadas pelo processo de reestruturação produtiva e lógica neoliberal, na tentativa de adequar a formação na área às exigências do mercado. Antagonicamente a este processo, cresce no país o movimento em defesa da formação ampliada, compreendendo a docência enquanto categoria central do trabalho pedagógico em todos os espaços sociais (TAFFAREL, 2012, SANTOS JUNIOR, 2013, D' AGOSTTINI e TITTON, 2015).

Neste item, vamos tratar dos processos de formação inicial e continuada que envolvem os docentes entrevistados neste estudo. No transcorrer das entrevistas procuramos identificar os aspectos que relacionam estes processos com o trabalho docente em EF na EJA.

4.6.1.1 Formação inicial em EF na EJA

Conforme elucidam Camargo et al (2012), a formação inicial é a fase que instrumentaliza, qualifica o docente para o acesso e domínio de conhecimentos, habilidades, que darão suporte necessário ao exercício do trabalho docente.

A inexistência de processos formativos (iniciais e/ou continuado) de Educação Física na EJA muito nos provoca não somente pela experiência concreta vivida na escola pública enquanto ex - docente desta disciplina e atuante com turmas de jovens e adultos trabalhadores, mas como sujeito em formação e que trabalha também na área da docência no Ensino Superior, na atualidade.

Consideramos os imensos desafios que o campo da Educação Física da EJA vem enfrentando diante das manobras dos OM para o campo educacional e vimos anteriormente o estado destes campos pedagógicos e de intervenção profissional diante das diretrizes da pedagogia do capital para os sujeitos históricos da escola pública.

Os processos formativos (iniciais e continuados) possibilitam a preparação para o exercício do trabalho docente desde que considerem as especificidades do trabalho de EF na EJA e a realidade concreta em que a educação pública está inserida. A formação do trabalhador que atuará na EJA requer a articulação com um trabalho formativo que reconheça a EJA, enquanto espaço de resistência e luta dos sujeitos históricos que a integram, a formação de sujeitos da classe trabalhadora, que por direito necessitam do acesso e permanência de qualidade à escola pública e todos os conhecimentos construídos pela humanidade, correlacionados com o trabalho, a cultura, a formação crítica e reflexiva da realidade concreta em que vivem.

Ventura (2012, p.72) destaca, em seus estudos sobre a formação de educadores da EJA, a necessidade de tratar no contexto acadêmico e das redes públicas de ensino a temática da educação da classe trabalhadora, com a intenção de proporcionar reflexões “[...] aos futuros docentes sobre a construção de propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora no seu processo de escolarização”.

Uma questão concreta é o reconhecimento e valorização de todos os trabalhadores da EJA na escola pública. Aqui em destaque como sujeitos deste estudo, os professores de EF que vem desenvolvendo um trabalho docente somado a ausência de uma formação crítica e contextualizada para atuação na EJA. Os depoimentos a seguir elucidam aspectos que integram concepções, sentimentos sobre o trabalho e formação na EJA.

Para o professor André, o início do trabalho com EF na EJA representou o sentimento de receio diante dos jovens e adultos trabalhadores, como destaca o excerto:

Bem, o meu receio era de chegar com um pacote no início e não ser aceito, mas o que ocorre na verdade é que eles têm uma disposição muito grande até

em alguns momentos superando a expectativa dos jovens de ensino fundamental que estuda durante o dia e isso facilita a disponibilidade, a força de vontade deles é bem melhor do que a dos jovens (Professor André).

O professor Emanuel ressalta que pela condição objetiva, necessitando ganhar um pouco mais, teve que assumir o trabalho na EJA sem acumular experiência com a modalidade de educação, este destaca: “Olha, eu aceitei ‘né’ devido à carga horária, eu aceitei, mas eu fiquei com medo! Por quê? Porque são pessoas, é uma clientela que você não conhece, é uma clientela que às vezes está à margem da sociedade, então tem que saber como trabalhar com eles”.

A condição de ser docente hoje no Brasil é muito complexa, a necessidade concreta do trabalho de quem vive no campo da educação exige uma ampliação de carga horária, incluindo também turmas de EJA, como vimos na fala do professor Emanuel. O reconhecimento e preocupação na fala também do professor André de desenvolver o trabalho sem as condições necessárias para tratar a EF com os sujeitos da EF, são elementos que vão impactando no trabalho e por conseguinte no processo de formação continuada dos docentes.

É importante destacar a agenda de uma formação em todos os âmbitos que faça o enfrentamento necessário para valorização e reconhecimento da Educação Física na educação básica (CRUZ, 2009), aqui em destaque na EJA, pois esta entendida como modalidade de educação deve atuar enquanto espaço de luta e resistência para os jovens e adultos trabalhadores, por sua forma própria de ser na educação básica (VENTURA, 2012).

Os docentes apontam aqui alguns elementos sobre o processo formação inicial atrelado ao trabalho docente na EJA. O professor Ruy diz: “eu entrei muito cru para trabalhar com a EJA porque durante a minha graduação eu não tive uma formação específica voltada para o lado da educação de jovens e adultos”. Por outro lado, a possibilidade de resistência encontrada por este docente para caminhar com seu trabalho na EJA, é destacada no seguinte excerto:

O que eu tive de aprendizado, experiência, foi o que eu fui buscar a nível de livros e internet. Eu entrei na Educação Física com uma concepção para trabalhar de uma forma e na realidade foi completamente diferente e aos poucos eu fui me adequando e ainda estou procurando um jeito mais adequado para desenvolver a educação física na EJA (Professor Ruy).

A experiência dos docentes acima não se diferencia muito do que o professor Tadeu nos apresenta. Este, por sua vez, menciona que o início do trabalho com a EJA foi “um choque muito grande”, isto porque estava desenvolvendo o trabalho enquanto professor de

musculação em uma academia da cidade e que quando foi chamado para tomar posse na RMEB, foi lotado na EJA sem nenhuma orientação do trabalho que iria desenvolver. “Pelo fato de eu estar um tempo afastado da docência escolar e na verdade em uma das reuniões falei com o corpo técnico da escola que no semestre passado eu recai sobre o que eu mais crítico que é aquela Educação Física muito tradicional só a partir do esporte” (Professor Tadeu). Um elemento interessante é o exercício da crítica diante do trabalho docente na EJA e do sentimento de preocupação com o que desenvolve na escola. Estes aspectos, o professor Tadeu destaca em sua experiência: “Tinha uma preocupação muito grande em agradar a todos os alunos, mas acabava desagradando uma grande parte da turma e ai esse ano não, como o planejamento já foi sentado, já foi mais pensado, hoje já digo assim que oitenta e cinco por cento da turma já aderem mais as propostas” (Professor Tadeu).

A professora Leila descreve o início do trabalho de EF na EJA como “Foi bem temeroso porque eu estava bem insegura eu nunca tinha trabalhado com adultos”. Como alternativa para superar o medo, foi criando suas alternativas de trabalho com as turmas e destaca: “quando eu iniciei o primeiro dia foi complicado, mas com o passar do tempo eu fui ouvindo as expectativas, tanto é que no primeiro dia eu apliquei um questionário para saber as necessidades deles, os anseios a respeito da Educação Física, ai que eu comecei a direcionar as minhas aulas e valeu muito (Professora Leila).

Mesmo diante da realização de um trabalho e formação precarizados e solitários na EF na EJA, evidenciamos um grande esforço e comprometimento dos sujeitos entrevistados de criarem alternativas para a materialidade do trabalho docente a partir das condições objetivas que a escola pública e os sujeitos da EJA oferecem. As (in) certezas construídas e desconstruídas no desenrolar do fazer pedagógico vão evidenciando aspectos do campo do trabalho e formação docente, tanto inicial quanto continuada por um viés de abandono e precarização, o que não faz os docentes desistirem do ato educativo na EJA.

O professor Raimundo menciona que “Na graduação tivemos pouco contato na EJA, falando dessa área pedagógica, tivemos estágios, mas na EJA era mais para quem quisesse tentar uma experiência”. Em sua experiência na formação inicial, salienta: “Eu acho que realmente deveria fazer parte da graduação, ou pelo menos algum estágio que a gente dialogasse sobre a EJA por que é campo totalmente diferente de trabalho. (Professor Raimundo).

Sobre este aspecto, o professor Ruy destaca que, durante a sua graduação, a única experiência que teve em relação a EJA, foi “basicamente só para saber o que significa a sigla. Fora isso nada mais foi aprofundado e nem me ensinado de que maneira, qual seria a melhor

abordagem para se trabalhar com a EJA”. Neste mesmo contexto, denuncia: “E durante a minha prática docente não tenho formações contínuas voltadas pra EJA (Professor Ruy).

Ainda sobre a formação inicial em EF, a professora Joana frisa que sua experiência na formação “foi tecnicista. Eu tinha que jogar, jogar, jogar, nadar, nadar, nadar. Tinha que correr 8 voltas naquela pista de atletismo. Então foi técnica. Não tive nenhuma disciplina que falasse da EJA”. Ressalta que ao fazer especialização teve contato com professores de fora do estado, que começou a ter acesso a novos conhecimentos, teorias, “algumas coisas que eu nem sabia que existiam ainda. Uns teóricos que eu fiquei até encantada assim quando eu assisti as palestras, participei de algumas disciplinas. Mas eu não tive nenhuma formação na época em relação à EJA (Professora Joana).

Como vemos, o processo de precarização do trabalho docente em EF na EJA também se expande para o campo da formação, isto porque compreendemos estes campos com nexos para o desenvolvimento da ação docente na Educação Básica. Esse contexto pressupõe a compreensão da formação (inicial e continuada) como um processo contínuo e dialético (FERREIRA, 2011), que reconhece a experiência, a aprendizagem aliada a base teórica que possibilite a construção de novos conhecimentos e de uma nova práxis que evidencie a formação humana de jovens e adultos trabalhadores, como um direito histórico e inalienável.

A necessidade de formação inicial dos docentes para uma atuação profissional na EJA, se relaciona diretamente a questão mais ampla do reconhecimento dessa modalidade de ensino como direito dos que não tiveram assegurado o acesso à educação ou a garantia de condições de permanência na escola, ou seja, a negação do direito à educação. Portanto, está inscrita no contexto histórico-social macro em que foi produzido de negação de outros direitos, que marcou e ainda marca em pleno século XXI a vida da maioria da população brasileira (VENTURA; CARVALHO, 2013, p. 23).

Os depoimentos acima nos ajudam a compreender os processos de se constituir/construir docente na Educação Básica, na EF na EJA. As experiências construídas ao longo do trabalho docente em EF na EJA vão evidenciando a construção de um sujeito histórico (MARTINS, 2010), que com suas limitações do fazer docente, resiste e persiste no trabalho com a educação pública. Em tal perspectiva, a formação docente (continuada) proporciona a dualidade de ler e intervir criticamente mediante os desafios da materialidade do trabalho docente na escola, fortalecendo a ideia de superação do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2002).

Nos documentos analisados a partir dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das instituições públicas de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará (Campus Guamá/Belém e Campus Castanhal) e Universidade do Estado do Pará (UEPA), identificamos que a formação não ocorre integralmente envolvendo o debate sobre o trabalho docente em EF na EJA (PPC/FEF/UFPA⁴⁶, 2012; PPC/FEF CASTANHAL/UFPA⁴⁷, 2010; PPC/CEDF/UEPA)⁴⁸.

No PPC da UFPA/Guamá/Belém (2011, p.5), a referência a jovens e adultos aparece relacionada à Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica”, a qual aponta para a definição de constituição de competências relacionadas às diferentes etapas da Educação Básica de “§ 3º II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”. As disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, sinalizam, respectivamente:

Estudos acerca das diferentes proposições metodológicas em educação física escolar e da práxis docente em instituições de ensino formal (ensino fundamental, séries iniciais - 1ª a 5ª séries). Organização instrumental de elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico e de processos avaliativos. Com atividades orientadas e supervisionadas sobre práxis docente na escola, vivenciando a realidade pela observação e regência de classe, planejamento, reflexão e avaliação pedagógica (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA UFPA/BELÉM, 2011, p. 70).

Estudos acerca das diferentes proposições metodológicas em educação física escolar e da práxis docente em instituições de ensino formal (ensino médio). Organização instrumental de elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico e de processos avaliativos. Acompanhamento e problematização das práticas pedagógicas orientadas e supervisionadas sobre práxis docente na/da escola, vivenciando a realidade pela observação e regência de classe, planejamento, reflexão e avaliação pedagógica (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA UFPA/BELÉM, 2011, p. 73).

⁴⁶ UFPA. **Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará – UFPA**. Faculdade de Educação Física, Belém, 2011.

⁴⁷ UFPA. **Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará – UFPA**. Faculdade de Educação Física, Castanhal, 2010.

⁴⁸ UEPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará – UEPA**. Curso de Educação Física, Belém, 2007.

Já no PPC da UEPA (2007, p. 93) a referência ao trabalho com jovens e adultos aparece por meio da disciplina Fundamentos e Métodos da Dança, com o debate sobre “significados e possibilidades da dança para a formação humana de crianças, jovens e adultos”. A disciplina Estágio Curricular Supervisionado em EF menciona de modo indireto o trabalho docente em EF na EJA, especificando a atuação nas modalidades de “educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental”, no Estágio Supervisionado I. Já o Estágio Supervisionado II, “volta-se a ambientes educacionais na Educação Básica da rede pública de ensino, nas modalidades das séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (UEPA, 2007, p. 69).

Intentamos, sobre a necessidade da formação inicial em EF, apontar o debate e instrumentalização sobre o trabalho com jovens e adultos, tanto para a Educação Básica, quanto para os demais espaços de atuação da área, pois os jovens e adultos estão presentes na sociedade e são sujeitos históricos que atuam sobre as mediações do campo do trabalho, do lazer, das práticas corporais, dentre outras que se destacam no campo de atuação do professor de EF na sociedade.

A formação inicial em EF é uma das etapas da formação docente que subsidia o exercício da docência para o trabalho na Educação Básica e nos demais espaços sociais, coadunadas com a perspectiva da formação ampliada que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da arte e da filosofia, na qual sua matriz científica é a história do homem e suas relações com a natureza e demais sujeitos da sociedade.

Os excertos dos sujeitos entrevistados representam a prática social do trabalho e formação docente em EF na EJA, o que demanda a construção de um planejamento coletivo para um percurso formativo (MARTINS, 2010) com todos os sujeitos que trabalham com a EJA, reconhecendo todos enquanto sujeitos históricos e que mediante suas contradições, possuem possibilidades concretas de superação e resistência.

Em tal perspectiva, o professor Ruy menciona:

A minha ideia era que eu pudesse desenvolver um trabalho, que eu pudesse proporcionar aos meus alunos tanto a parte de conhecimento corporal e cultural, quanto melhora no aspecto de saúde mesmo e condição física de meus alunos. Então, hoje em dia o sentimento que eu tenho é o de frustração e comodismo, acaba que, mesmo em poucos anos exercendo a minha função, eu acabo que entro na questão de comodidade desempenhando aquilo que para os meus alunos é satisfatório e acaba que para mim acaba me frustrando (Professor Ruy).

As condições objetivas do trabalho e a ausência de uma formação com base teórica sólida tem impactado a subjetividade docente provocando sentimentos de insatisfação e

desânimo para desenvolver o trabalho na EJA, como aponta o professor Ruy. Em tal medida, este contexto caracteriza o processo de precarização tanto no que tange ao trabalho como nos processos de formação docente, quer seja no campo da formação inicial ou continuada (HYPOLITO, 2012).

É evidente um sentimento de cobrança, de auto exigência e responsabilização (HYPOLITO, 2012), mediante o processo de trabalho com os jovens e adultos, como expressa o depoimento do professor Ruy. Em tal medida, isto desencadeia um mal-estar docente, conduzindo de um certo modo sofrimento docente (ESTEVE, 1999). Para Esteve (1999, p. 98), o mal – estar docente caracteriza “os efeitos permanentes de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

Os depoimentos dos sujeitos entrevistados sinalizam que a formação inicial não qualificou para o trabalho docente na EJA, soma-se a isso, a ausência de condições concretas para desenvolver o trabalho na escola pública e a inexistência de uma formação continuada (BOMFIM, 2012) que possibilite a reflexão crítica sobre o estado do trabalho e formação com jovens e adultos trabalhadores. Estas são demandas destes trabalhadores do campo da Educação Física na RMEB.

Em relação ao perfil formativo dos sujeitos integrantes da pesquisa, identificamos por meio do questionário, que quanto ao processo inicial de formação, todos os docentes cursaram a graduação em Educação Física (licenciatura) em instituições públicas, sendo um deles graduado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e os demais pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), com variação do período de formação de 1987 a 2006. É importante demarcar a formação inicial via instituição pública, em especial no estado do Pará. Temos a UEPA como precursora no campo da formação docente em Educação Física na Região Norte, desde 1970, somando-se a esse processo formativo a UFPA com a criação do curso de licenciatura em EF no *campus* de Castanhal e, posteriormente, no *Campus* Guamá/Belém.

Do conjunto de docentes do estado do Pará, no que tange à formação inicial dos docentes, temos 63,3% com Ensino Superior completo, o que corresponde a 54.221 docentes; 13,1% com Ensino Superior incompleto, o que equivale a 11.255 docentes; 0,1% com o Ensino Fundamental incompleto correspondendo a 50 docentes; 0,3% com Ensino Fundamental completo, equivalente a 227 docentes; 15,1% com formação em Ensino Médio normal e/ou magistério, correspondendo a 12.980 docentes; 0,2% com Ensino Médio indígena, equivalente a 165 docente e como formação no ensino médio, 6.818 docentes, representando 8% do total de 85.716 docentes do estado do Pará (UFRGS, 2015).

Já na Região Metropolitana de Belém, os dados INEP/Censo Escolar (2014), sistematizados pelo GEPERUAZ (2016), apontam que na área urbana ainda há docentes sem formação. Os municípios de Marituba e Santa Bárbara do Pará apresentam os maiores índices de docentes sem formação, 42,53% e 48,38%, respectivamente. Enquanto que Ananindeua, Belém e Benevides se aproximam nos índices 9,24%, 7,95% e 7,28% respectivamente, do conjunto de docentes da área urbana. Na área rural, os dados também são preocupantes, onde Marituba lidera o percentual de docentes sem formação, com 44,21%, Santa Bárbara do Pará com 39,17%, Ananindeua com 29,41%, Benevides 29,41% e Belém com 10,98%, conforme quadro abaixo.

Tabela 6 – Formação de Professores da Região Metropolitana de Belém-PA

REGIÃO METROPOLITANA										
MUNICÍPIOS	URBANO					RURAL				
	Total	Com formação	%	Sem formação	%	Total	Com formação	%	Sem formação	%
ANANINDEUA	2.802	2.543	90,76	259	9,24	17	12	70,59	5	29,41
BELEM	8.102	7.458	92,05	644	7,95	82	73	89,02	9	10,98
BENEVIDES	618	573	92,72	45	7,28	237	168	70,89	69	29,11
MARITUBA	997	573	57,47	424	42,53	95	53	55,79	42	44,21
SANTA BARBARA DO PARA	124	64	51,6129	60	48,3871	120	73	60,83	47	39,17

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP, Censo Escolar (2014) e GEPERUAZ (2016).

Os dados acima coadunam com a pesquisa realizada sobre “Trabalho Docente na Educação Básica no Estado do Pará”, na qual Camargo et al. (2012) apresentam que dos municípios da amostra da pesquisa, Marituba é o que mostra o maior índice de docentes que possuem apenas o Ensino Médio e o maior número de professores contratados, cerca de 78%. Segundo os dados do INEP (2014) e GEPERUAZ (2016), Marituba possui 53 docentes com o Ensino Médio normal – magistério, Belém com 47 docentes, seguido de Ananindeua com 32 docentes, Santa Bárbara do Pará e Benevides, 16 e 9 docentes, respectivamente atuando na área urbana. Na área rural, Benevides possui 31 docentes, seguido de 22 docentes em Santa Bárbara do Pará e 6 docentes em Marituba, atuando como docentes na Região.

O conjunto de dados apresentados acima legitimam “a necessidade de maiores incentivos e valorização da carreira docente, realização de concursos públicos e políticas de

formação [inicial] e continuada que visem atender especificamente aos docentes de acordo com o seu ciclo de carreira” (CAMARGO et al, 2012, p. 64).

Com base nestes elementos, após traçar o perfil formativo dos sujeitos docentes pesquisados, destacamos o que as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA apontam para o processo de formação para a EJA. Este documento salienta que a EJA deve ser “pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p.9). Esta concepção deve se estender aos processos de formação tanto inicial quanto continuada, pois há a necessidade de problematizar quem são os sujeitos da EJA, em que contexto vivem esses sujeitos, suas reais necessidades, os desafios que enfrentam na sociedade contemporânea, que conhecimentos esses sujeitos necessitam para sua formação crítica e que resistências à lógica do mercado, do capital.

“As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p.58). Esse chamamento é de destaque para as Universidades pela necessidade histórica e concreta que a classe trabalhadora da EJA carece. Não podemos mascarar uma realidade que atinge milhões de jovens, adultos e idosos, trabalhadores da educação que atuam nas escolas públicas e que desenvolvem um trabalho docente solitário, sem um espaço crítico e formativo para o exercício da docência na EJA.

A formação docente (inicial e continuada) em Educação Física requer o debate da EJA enquanto campo e modalidade de educação, para o exercício do trabalho docente e que necessita tratar deste e da formação por um viés crítico, “socialmente significativo, que possibilite ao coletivo de professores desenvolver, com autonomia social e ética, formas melhores de atuação, com base nas necessidades da maioria e não nas demandas do mercado” (BOMFIM, 2012, p.21).

Afinal, a capacidade de intervenção crítica de quem trabalha em educação depende do grau de consciência dessa mesma realidade. Em outras palavras, para agir criticamente é preciso saber para que se age, com que meios se pode agir, o que conservar e o que superar, deixando claro o potencial dos processos formativos. Para isso será preciso desvelar a causalidade dos fenômenos sociais e suas conexões internas e externas, o que se opõe às recomendações do [capital] [...] (BOMFIM, 2012, p. 21).

Compreendemos a EJA enquanto uma perspectiva que vai para além do processo de escolarização, enquanto direito histórico e inalienável. Por isso é relevante reconhecer os aprendizados dos sujeitos trabalhadores que integram a EJA, suas lutas, resistências e as

negações históricas que enfrentam. A escola pública é considerada como espaço de direito, de acesso e permanência de qualidade para a promoção dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Porcaro e Soares (2011) apontam que há um silêncio quase que predominante em relação à formação do professor para atuar na EJA. A partir de estudos de André (2002), Garrido (2006), Diniz-Pereira (2006) e de outros pesquisadores, são destacados os desafios que se interpõem sobre o campo da profissionalidade docente diante da conjuntura da sociedade brasileira na contemporaneidade. Os apontamentos incorrem sobre o processo de acolhimento entre educador e educando adulto; reconhecimento e identificação enquanto classe; enfrentamento das condições precárias de trabalho na EJA; superação do processo de infantilização do adulto na EJA; trabalho coletivo, convivência; caminhos da formação; manejo da heterogeneidade encontrada na EJA, dentre outros (PORCARO; SOARES, 2011).

A LDB (9394/96) afirma no artigo 61 a necessidade da formação docente aqui em destaque para a EJA, ampliando os modos, tempos e espaços de formação para as diferentes especificidades da Educação Básica: “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2012, p.34). Destacamos que esta formação docente esteja atrelada à defesa de um projeto de sociedade, de educação, de formação de crianças, homens e mulheres, de acesso ao trabalho, como bens históricos e dignos da humanidade, que demarque o enfrentamento à lógica dos OM para o campo da educação, do trabalho e formação docente e que o exercício da docência seja municiado de elementos críticos, éticos, estéticos, que resistam à agenda do capital para a escola pública.

Ao mesmo tempo, não podemos negar sobre as tentativas de curvar os trabalhadores da educação (BOMFIM, 2008), aqui em especial do campo da Educação Física que atuam na EJA, nas redes de ensino não somente do estado do Pará, mas do Brasil com o processo de expropriação e flexibilização dos direitos historicamente conquistados. Há uma ampliação da carga de responsabilidades docentes, não somente pelo processo de aprendizagem, mas por todas as nuances que interferem a escola pública, como a lógica da “produtividade” como meta a ser alcançada pelas redes de ensino.

A Educação Física servindo como manobra do capital para “recompôr a força de trabalho” (CRUZ, 2009), aliada às diretrizes dos OM para a formação de um corpo pacífico e alienado, adequado e adaptável às demandas do mercado. Antagonicamente a este processo, estão os docentes que mesmo diante de suas lacunas no campo da formação inicial, as contradições e precariedade encontradas no exercício do trabalho docente, continuam

acreditando no seu fazer pedagógico enquanto possibilidade crítica e criativa de materializar a EF na EJA.

4.6.1.2 A formação continuada em EF na EJA

Entendemos que a formação continuada em EF na EJA envolve processos de reflexão, estudo e problematização das demandas do trabalho docente desenvolvido na EJA e que integra todos os sujeitos que atuam nesta modalidade de educação, com a intenção de construir e reconstruir possibilidades para o fazer pedagógico, para a ação política com jovens e adultos trabalhadores e os seus desdobramentos do ato educativo.

No transcorrer das entrevistas procuramos identificar quais ações de formação continuada os docentes de EF que atuam na EJA têm acesso ou participam a partir do trabalho docente desenvolvido na RMEB.

A maioria dos docentes destaca que as formações realizadas pela SEMEC/Belém apresentam a centralidade no processo de português e matemática. De acordo com o professor André, a formação “envolve o lado da alfabetização porque essas formações ocorrem para as turmas de primeira e segunda totalidade, que era antigamente a primeira e segunda etapa”. Este docente destaca que as formações são centradas “para os professores de turmas de sala de aula”, que não inclui os professores de Educação Física. Por outro lado, menciona que há um Departamento de Educação Física (DEF) na SEMEC/Belém e que este desenvolve mensalmente formação continuada. “Então, mensalmente nós temos dois dias para participar do evento, mas isso aí é especificamente voltado à área como um todo, não discutimos a EJA” (Professor André).

A realidade concreta apontada pelo professor vai ao encontro do que vimos na seção 3, da centralidade dos processos formativos para amoldar a formação docente conforme as necessidades estruturais e políticas decorrente da reestruturação do capital (NOZAKI, 2004). É o viés da formação de competências que predomina no projeto pedagógico dominante e que privilegia as disciplinas centrais do currículo para a formação de mão de obra barata confluindo para o mercado (MAUÉS, 2014; D’ AGOSTTINI; TITTON, 2015).

A formação docente em Educação Física para a EJA demanda uma prática social, que assuma o contexto histórico em que vivemos, que proporcione possibilidades concretas para a trajetória do trabalho e formação docente na escola pública, direcionado para a classe trabalhadora e que os docentes possam se construir e reconstruir a partir de suas experiências, conhecimentos e saberes que vão municiando seu trabalho docente.

Os docentes apontam a existência de formação continuada organizada pela SEMEC/Coordenação de EJA, com temas gerais relacionados à EJA, não discutindo o trabalho docente em EF ou das demais áreas do conhecimento. O professor Emanuel, destaca: “Nós temos uma formação geral marcada pela própria coordenação da EJA era marcado até ano passado, não sei se esse ano ainda tem a coordenação de EJA ou não. Todos os professores que trabalhavam com a EJA, não era específico para os professores de Educação Física (Professor Emanuel).

O professor Ruy aponta que participou de “poucas formações, voltadas especificamente para EJA, e não são contínuas”. Mas que a SEMEC/Belém, por meio do Departamento de Educação Física (DEF), organiza formações para os docentes de EF da RMEB, porém “a abordagem, ela não é voltada para o público que a gente enfrenta no turno da noite”. Este docente destaca que as temáticas desenvolvidas pelo DEF/SEMEC centralizam em “práticas de atividades físicas voltadas para o lado esportivo”. O mesmo ressalta que:

O departamento [DEF], ele tenta fazer formações práticas que a gente possa executar. Apesar de algumas dificuldades que nós temos, que não são poucas, acho que o departamento ele até tenta fazer a parte dele, não voltado para EJA, voltado sim para os turnos de primeiro e segundo turno, manhã e tarde. Da EJA eu sinto muita dificuldade em participar em presenciar esse tipo de evento (Professor Ruy).

Este docente apresenta a necessidade de ter acesso a processos formativos que pudesse qualificar melhor seu trabalho, seu depoimento vai nessa direção: “gostaria de ter um suporte maior tanto do meu departamento quanto da secretaria de educação, quanto das minhas escolas, da parte da gestão, de coordenação, para me dar mais ferramentas que eu pudesse desenvolver um trabalho melhor” (Professor Ruy).

Na mesma direção do que o professor Ruy apresenta, a docente Joana aponta que a formação continuada recebida pela SEMEC/Belém, via DEF não se difere da formação que recebeu na graduação.

As formações são totalmente, igual como foi a minha formação em educação física, totalmente prática. Inclusive, nessa última formação que teve agora, a coordenação disse que se os professores não forem com roupa e fizerem a prática, ela vai dar falta na formação. Então, eu até fico pensando: Ah vai fazer tanta diferença para mim esta aula, essa aula prática, entendeu? Que contribuição ela vai trazer agora, né? Vamos virar atletas de novo? Olha na próxima formação tem que chamar o 192, a ambulância para ficar aqui, por que vai ter muito professor que se tiver que fazer a prática, vai ter que sair da ambulância daqui (Professora Joana).

Nesse sentido, a formação continuada passa a ter o caráter de uma perspectiva meramente prática, que sustenta a ação profissional por meio de um viés clínico que visa desenvolver a experiência prática para dar conta do trabalho na escola (PERÉZ GOMES, 1998 apud CAMARGO, 2004). Os excertos acima apontam para esta direção, de uma lógica utilitária no processo formativo com os docentes, que também exclui, desrespeita a construção histórica de cada docente de EF, amplia a concepção de corpo “apto” para o exercício, para a prática esportiva, sobrepujando a experiência e conhecimentos acumulados por cada sujeito histórico (NOZAKI, 2004).

O processo de reestruturação produtiva, aponta para o campo da formação um processo de precarização e esvaziamento das concretas necessidades do trabalho docente com jovens e adultos trabalhadores na RMEB. Este campo acaba por ser subsumido à agenda do capital, tendo em vista seu enquadramento para a construção de uma “corporalidade”, um corpo submisso as determinações da sociedade capitalista e por conseguinte, a educação enquanto força produtiva fortalece a manutenção do capital (MÉSZÁROS, 2008; MAUÉS, 2009), como evidenciamos na seção 3 deste estudo.

A partir de Marx, compreendemos que o pressuposto de toda história da humanidade, inicia-se com a existência dos sujeitos, dos indivíduos humanos vivos. E a organização corporal destes se materializa pela relação com a natureza. Nessa direção, a corporalidade vai recebendo influências do modo de produção capitalista, pois a partir dela o homem vai se construindo, sendo mediado pela natureza, pelo trabalho, educação e pelas relações com seus pares. “O processo de desenvolvimento da humanidade está atrelado à corporalidade dos homens e mulheres (CRUZ, 2009, p.44).

Entendemos que a corporalidade no atual modo de produção está expressa especificamente na forma como o ‘corpo’ está inserido no mundo do trabalho, ou seja, mais detidamente, como o ser humano, por meio do corpo vende a sua força de trabalho. Esta construção da corporalidade está subsumida pelo capital de forma alienada, reproduzindo formas específicas para servir às necessidades do sistema. Um exemplo é a ginástica laboral que é implementada nas empresas para preparar ‘o corpo’ do trabalhador para suportar a jornada de trabalho cada vez mais intensa e extensa, em suma, para evitar problemas de saúde que provoquem o afastamento do trabalho. Esta alienação acontece em detrimento às manifestações corporais que a humanidade construiu para a emancipação humana e que deveriam representar o devir histórico, ou seja, a formação omnilateral. (CRUZ, 2009, p. 51-52)

No cenário acima, revelado nas falas dos docentes, as especificidades, as características de cada sujeito são ignoradas, a forma de organizar e funcionar do sistema vigente, atua sobre o modo de existência dos sujeitos, influenciando para as necessidades do mercado de trabalho.

Contraditoriamente a este contexto vivido na RMEB, a professora Joana destaca que tenta dar conta de seu trabalho docente na EJA, “buscando todo conhecimento de que eu trabalhei durante toda a minha vida com os alunos, minhas experiências, tentando achar, encontrar alguma uma prática”. E que mesmo diante das adversidades da escola pública, tenta se construir como docente de EF na EJA, diante de seu reconhecimento a seguir:

Comecei com prática e vi que não dava certo. Quando comecei teve até uma vez que jogaram uma bola no seu Raimundo, ai ele caiu e eu fiquei desesperada, pois ele tinha uma certa idade. E ai, todas as experiências de vida eu fui levando para construir o projeto de trabalhar com a EJA (Professora Joana).

Como resistência construída no trabalho docente em EF na EJA, a professora Leila tem acreditado no processo de partilha, de trocas de experiências entre “professores, colegas que também trabalham na rede com a EJA, eu vou trocando experiências. Surge uma dúvida, dificuldade, eu ligo, passo e-mail e eles me dão a experiência deles”. Esta docente acredita que o diálogo tem sido uma ferramenta pedagógica para seguir com o trabalho na escola, pois “só através do diálogo com os professores, por a própria coordenação a própria rede, ela não tem aquela preocupação de falar sobre eles [EJA], tanto que nas formações, nunca foi tocado sobre a EJA, ai eu tiro as dúvidas que eu tenho com meus colegas mais experientes do que eu” (Professora Leila).

Em Freire (2001), encontramos elementos que fortalecem o trabalho docente em EF na EJA, a partir dos depoimentos dos docentes acima. O diálogo, o trabalho coletivo, a construção do processo de humanização, a relação dialógica entre os docentes na troca, na partilha de experiências para a ajuda nos desafios do trabalho docente em EF na EJA. Estes aspectos abrem possibilidades para a construção de um trabalho na EJA mais reflexivo, libertador, dialógico e contextualizado para os enfrentamentos perante as determinações do capital para esta modalidade de educação.

Nesse sentido, o processo formativo possibilita a perspectiva crítica, reflexiva e problematizadora que conduza a construção da autonomia intelectual e que favoreça dinâmicas de formação participada, integrada, coletiva para um trabalho livre e criativo sobre os processos educativos, para o exercício da docência e das demandas do trabalho na escola, construindo uma identidade de classe trabalhadora - docente na escola pública.

Ainda sobre os processos formativos de docentes que atuam na EJA, o professor Jair destaca em seu depoimento a inexistência de ações formativas que envolvam todos os docentes que atuam na EJA, incluindo o debate sobre a EF, a Arte, dentre outras áreas do conhecimento, e que esta ausência amplia o processo de exclusão e “então há um processo de sucateamento da EJA para que ela seja esvaziada e daí aproveite-se esse discurso do esvaziamento para gente fechar os turnos”. O depoimento deste docente evidencia que a ausência de formação continuada para todos os sujeitos que trabalham com a EJA, reforça a lógica de fechamento das turmas, com o argumento de que não há alunos para a integração das turmas nas escolas da RMEB.

Em um outro momento da entrevista, o professor Jair menciona que há “uma hipervalorização dos conteúdos de Português e Matemática” e que na avaliação dele, essa crescente vem se dando “a partir dos processos avaliativos, IDEB, Prova Brasil, dentre outras. A escola está totalmente voltada para dar conta dessas duas competências, de leitura e matemática”. Para este professor, este contexto reforça o

[...] negligenciamento da educação física e das outras disciplinas, como ciências, história, etc, elas são esquecidas para dar conta dessas duas competências e não por que existe uma necessidade de qualificar, mas para minimamente conseguir índices razoáveis ou para a escola não ser vista como ruim. Ai eu preciso abdicar de tudo, por que eu preciso dedicar meus esforços em defesa da minha disciplina. É como se a educação física tivesse puxado ou as outras disciplinas tivesse sido empurradas para junto da Educação Física, por que a Educação Física já experimentava isso durante todo o processo escolar (Professor Jair).

No discurso do docente, a centralidade do processo educativo nas disciplinas de Português e Matemática agravam o processo desvalorização da EF e de outras áreas do conhecimento do currículo escolar. E nessa lógica, os desdobramentos para o campo da EF é “da Educação Física ser um processo de recreação, de ser um processo de relaxamento, de uma ginástica laboral do aluno, de ter aquele momento onde ‘distensionam’ o aluno e puxa o fôlego para a concentração para depois retomar de novo para leitura e matemática”.

Os professores André e Raimundo também destacam esse novo contexto nas escolas da RMEB. O docente André aponta que “o IDEB é mensurado principalmente pela Língua Portuguesa e Matemática e as outras vertentes de conhecimentos não são consideradas”. Em contrapartida, aponta a necessidade de um outro projeto de educação: “Nós precisamos de um entendimento social, uma construção de que o aluno realiza não só na escola, mas em outras realidades, ele tem o convívio com a família, com a relação social com seus pares, enfim, todo

um contexto social” (Professor André). Já o professor Raimundo, destaca que as formações dão conta de “temas variados, com grupos de trabalhos, mas assim não houve formação com tema específico para a EJA. Há formação específica para a EJA que envolve as disciplinas de linguagem”

Este movimento ocasiona uma perda na autonomia intelectual dos docentes de EF na EJA, havendo um enquadramento “didático” do fazer pedagógico, do currículo e da organização escolar para o alcance dos índices das avaliações em larga escala. A busca performática do ensino e do fazer docente para o alcance de resultados vai amordaçando o trabalho docente na escola pública, atingindo todos os trabalhadores da educação, em maior ou menor grau para o cumprimento destes resultados.

A partir de Bruns, Evans e Luque (2011), evidenciamos que os depoimentos que os docentes de EF nos apresentam coadunam com a lógica de colocar o país no topo do “progresso” educacional, sem levar em consideração seus processos de trabalho, de formação continuada, as demandas da classe docente que materializa o trabalho com jovens e adultos trabalhadores na educação pública da RMEB.

O professor Tiago destaca que das formações continuadas que já participou, os temas “fogem do contexto que estamos inseridos, por que às vezes são propostas que estão muito além do que vivemos no sistema. Parece que eles esquecem um pouquinho da realidade do sistema né que impera e propõe coisas como se fosse muita utopia” (Professor Tiago).

Ao analisarmos os depoimentos dos sujeitos entrevistados, identificamos que as atividades de formação continuada direcionadas para a EJA, para a EF, não tem dado conta das demandas concretas dos docentes de EF na escola e que os docentes vão se construindo sujeitos da EJA, tendo o trabalho, a experiência, a troca entre os pares, o diálogo como elementos para subsidiar a construção do fazer docente nesta modalidade de educação.

De modo geral, a formação continuada dos docentes de Educação Física em EJA tem ocorrido a partir do trabalho docente, no desenrolar de um cotidiano com condições precárias para o desenvolvimento do trabalho, enquanto necessidade humana e existencial; se materializando a partir da realidade concreta desses sujeitos, os quais vão se construindo docentes e sujeitos da EJA.

A trajetória histórica dos docentes também assume uma condição de exclusão, de negação dos conhecimentos, do debate em torno do trabalho docente em Educação Física na EJA. Segundo os docentes entrevistados, as formações desenvolvidas pelo Departamento de Educação Física da SEMEC concentram temáticas no campo do esporte e sua execução

prática nas escolas públicas, sem a existência de um diálogo aprofundado sobre a realidade concreta na qual o trabalho docente se materializa na EJA.

Notamos que a concepção que norteia os processos formativos permanentes organizados pela SEMEC quando assim acontecem possuem, a partir das falas dos docentes, uma concepção utilitarista e tecnicista do trato dos conhecimentos no campo da Educação Física. Esta lógica reafirma as diretrizes do processo de acumulação flexível (HARVEY, 2014) para o campo da formação em Educação Física, caracterizando uma formação rígida para fortalecer os sujeitos para os processos de trabalho, esgotando o sentido real e histórico dos esportes enquanto conhecimento historicamente produzido pela humanidade. E que a centralização em torno desta temática, exclui e nega os demais conhecimentos no campo da cultura corporal na EJA.

Em tal medida, esta concepção subordina o trabalhador docente e o aliena acreditando em uma formação que ajuda na “prática” da sala de aula. Bomfim (2008) destaca que é disseminado um discurso de valorização docente, de consenso em torno da mobilização para a participação do professor nos processos formativos, mas que na verdade esconde as performances políticas e pedagógicas das reformas da educação com o único fim de enfraquecer o trabalhador docente e fortalecer a agenda do capital para o campo da educação.

Novas estratégias sobre o processo de expropriação do trabalhador são realizadas e Bomfim (2008, p. 22) nos ajuda a compreender esse processo que é perceptível na realidade concreta da Educação Física na EJA na RMEB:

Trata-se, agora, de impor um padrão de formação voltado às chamadas “boas práticas”, esvaziando o sentido do trabalho de ensinar e, ainda, de tentar controlar o trabalho em sala de aula, com base em padrões produtivistas, sob dupla argumentação: os professores, no Brasil, perdem muito tempo na sala, e este tempo perdido faz falta aos alunos pobres.

A formação docente quando não atua no sentido dialético (FERREIRA, 2011) de contribuir para a experiência e aprendizagem a partir de uma sólida base teórica empobrece o trabalho docente e não possibilita a construção de novos conhecimentos a partir da realidade concreta da escola pública. É importante construir alternativas de resistências no campo da formação docente que faça o enfrentamento à racionalidade capitalista (BOMFIM, 2012) e que alargue o espaço, tempo e mobilização para a construção de uma sociedade autodeterminada e justa.

Para este enfrentamento, assinalamos a defesa do projeto de formação docente (inicial e continuada) para o campo da Educação Física que possa promover o acesso e permanência da

apropriação dos conhecimentos em suas diversas dimensões e contexto, para uma educação libertadora e emancipada (FREIRE, 2011), dialética e que se funde em um projeto socialista de educação e sociedade, que pautar o enfrentamento à racionalidade capitalista (BOMFIM, 2012) e à prática social alienada.

Como indicação política e pedagógica, corroboramos neste estudo com os referenciais teórico-metodológicos da formação unificada em Educação Física (licenciatura plena de caráter ampliado) como uma proposta para ser pautada nas licenciaturas em Educação Física e que possam dialogar nos processos permanentes de Educação Física na EJA para contribuição com o trabalho e formação docente materializado na escola pública.

Embora nosso estudo não tenha como foco o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para a formação inicial no campo da Educação Física para EJA, os elementos sistematizados por Taffarel (2012) elucidam os princípios, as aprendizagens de um caminho amplo a ser construído na formação docente que aponte o processo de hominização como aspecto fundante para o trabalho coletivo e superador na escola pública. E que possamos construir possibilidades de reconhecimento para a EJA enquanto espaço para o trabalho docente em Educação Física e demais áreas do conhecimento, trabalho a ser desenvolvido com a classe trabalhadora.

A intenção de apontar aqui a licenciatura em caráter ampliado demarca a nossa concordância com a formação em Educação Física para uma formação unificada, que reafirme a formação para a classe trabalhadora e a defesa radical da escola e universidade pública como direito a todos da sociedade, corroborando os espaços de atuação em EF a partir da docência, seja na escola ou nos demais espaços sociais.

Nessa direção, elucidamos com base em Esteve (1999), a necessidade de políticas de formação continuada aos docentes que atuam em EF na EJA da RMEB, que possam traçar linhas de intervenção, situando-se num plano de ação coerente, com vista à melhoria das “condições em que os professores, desenvolvem o seu trabalho. Para isso, é preciso atuar, simultaneamente, em várias frentes: formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação “responsabilidade-horário de trabalho-salário” (ESTEVE, 1999, p. 98).

Nesta seção, vimos que as determinações do capital têm avançado com marcos regulatórios no campo da formação em Educação Física, ampliando e fortalecendo os mecanismos para o avanço da fragmentação da área. No enfrentamento deste movimento, encontramos um projeto em disputa que demarca a formação unificada em Educação Física com a proposta da licenciatura ampliada com a defesa radical para a formação da classe trabalhadora.

Como possibilidade radical ao enfrentamento às forças produtivas do sistema capitalista, assinalamos a formação docente como um campo, aqui em destaque na Educação Física para o alcance de uma formação sólida, crítica e emancipadora do professor que vai atuar com jovens e adultos trabalhadores na escola pública e que compreenda seu papel para a construção de uma sociedade justa, autodeterminada e solidária.

Nessa mesma direção, reafirmamos a EJA enquanto direito público e histórico para a classe trabalhadora, bem como a Educação Física que contribui por meio da Cultura Corporal com a formação crítica e problematizadora dos sujeitos históricos que integram a EJA. E corroboramos com a ideia de que a escola é também um espaço de aprendizagem não somente para os alunos, mas também para todos os sujeitos que dali realizam seus processos de trabalho. A escola é um espaço que pode desenvolver atividades formativas, as quais permitam estabelecer relações entre o trabalho e formação, enquanto binômio social, historicamente construído para os docentes da educação de modo geral, em especial para a Educação Física.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos apontados ao longo deste estudo relevam elementos do campo do trabalho e formação docente em EF na EJA na RMEB. Sem dúvida, a complexidade que se apresenta neste objeto de modo algum poderia ser examinado em sua totalidade em uma investigação somente. Nessa direção, para além de uma conclusão, na tentativa de ampliar e reconhecer o quão é desafiador concluir algo, que se iniciou agora, desejamos considerar a seguir aspectos da origem deste estudo, sua intenção, apontar indicativos a partir do processo da pesquisa, limitações e projeções futuras, envolvendo os sujeitos da EJA.

No período de 2006 a 2010, estivemos assumindo a docência em EF com jovens e adultos trabalhadores na escola pública, no estado do Amapá. Este período marcou nossa experiência profissional diante do desconhecimento e da necessidade de se construir docente desta modalidade de ensino. Naquele período, buscamos leituras e reflexões para tentar construir um trabalho com jovens e adultos trabalhadores na EF na EJA diante dos desafios que a escola pública enfrenta. Assumir essa identidade profissional nos moveu para esta investigação, reconhecendo as fragilidades e lacunas de pesquisar algo que pulsa tão forte em nossa trajetória profissional.

Ingressamos no Curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Pará, o que representou uma grande conquista para quem se reconhece enquanto integrante da classe trabalhadora, oriunda de Santarém, município localizado no Oeste do Pará. Este processo também significou transgredir muitos desafios impostos em nossa Região, tendo em vista as poucas opções de cursos de Pós-Graduação na Região Norte.

A experiência com o estágio sanduíche na Argentina, nos fortaleceu enquanto sujeito histórico e pesquisadora em construção, o diálogo com os docentes de Educação Física da escola pública, com os docentes que atuam nas Universidades e Institutos de formação em EF nos ajudou a alargar nosso olhar sobre os processos de trabalho e formação em EF na América Latina, nas lutas construídas pelo e com o povo em defesa da educação pública e do direito ao trabalho, enquanto necessidade da existência humana.

Este estudo embora tenha sido construído de modo “solitário” esteve muito pulverizado dos diálogos, leituras, problematizações, das conversas construídas nos grupos de pesquisas, com os orientadores, das disciplinas cursadas, das contribuições recebidas durante o processo de qualificação e das contradições e limitações que temos enquanto sujeito em permanente construção.

Por vezes, nos sentíamos tão envolvidos com o objeto que no desenvolvimento do processo de escrita, surgia a necessidade de um distanciamento para um olhar mais focado enquanto pesquisadora, um desafio que não sabemos se demos conta diante da complexidade que é esse movimento. Por outro lado, enveredar por este objeto de estudo, nos permitiu a possibilidade de conhecer a realidade (KOSIK, 1976) da RMEB e dialogar com sujeitos históricos, trabalhadores da EF, atuantes na EJA.

O objetivo geral do estudo foi analisar a configuração do trabalho e formação do (a) docente de Educação Física com atuação na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. Para responder a questão problema que originou este estudo, analisamos o trabalho e formação docente em EF na EJA, partindo da contribuição e acúmulo de teóricos e estudiosos do campo crítico da educação, do trabalho e formação em EF e EJA para aprofundar os elementos que ajudaram no desenvolvimento do objeto de estudo e da pesquisa.

Os estudos sobre o campo do trabalho e formação sinalizam o professor no centro do processo das políticas educacionais para o fortalecimento da agenda do capital no mundo e vem sendo responsabilizado pelas diversas condicionantes da educação, do sistema escolar, da sociedade de modo geral. Para os organismos multilaterais, o professor é o responsável por aumentar o capital humano, principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida (BRUNS; LUQUE, 2014, p. xi). Nessa lógica, a qualidade do professor está condicionada à qualidade da educação, a quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor, estimulando processos de competição entre docentes, agudizando processos de formação aligeirados com vistas às adequações docentes às avaliações em larga escala.

A partir deste estudo, apontamos que o campo do trabalho e da formação em EF na EJA se apresenta interligado, recebendo influências do modo de produção capitalista e de seus processos de mediação na escola pública, como as condições de trabalho, a jornada de trabalho, o currículo, os métodos pedagógicos, os processos de formação continuada, as diretrizes e políticas que norteiam o campo da formação e do trabalho na sociedade contemporânea.

A investigação sobre o trabalho e formação docente em EF na EJA, nos levou a compreender que para os sujeitos integrantes deste estudo, a diversidade nas turmas, a heterogeneidade encontrada na EJA tem sido um desafio para a construção e materialidade do trabalho docente nesta modalidade. Constatamos que o processo de expropriação e precarização do trabalho também se expande ao campo da formação docente em EF na EJA, pelo conjunto de situações e condições objetivas encontradas na escola pública na RMEB.

Compreendemos que a concepção do trabalho docente em EF possui relações históricas mediatizadas com o processo histórico de consolidação da EF enquanto área de conhecimento. E que o modo de operar dos docentes com a disciplina no espaço público da escola está relacionado com os processos formativos acumulados na trajetória docente e com as condições concretas de trabalho na rede de ensino.

Por outro lado, a diversidade conceitual sobre o trabalho docente em EF na EJA dos sujeitos entrevistados aponta para o “não lugar” da EF na escola, implicando na ausência de um sentido no espaço escolar, ora alfabetizar, ora auxiliar outras disciplinas, dentre outras funções. O sentido concreto da EF é contribuir com a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal com todos os sujeitos que integram o espaço público da escola, fortalecendo este campo na contra-hegemonia na sociedade.

O desmonte da escola pública transcende o campo da condição material para o trabalho docente, mas envolve também a ausência de processos de formação continuada que não tem dado suporte necessário para a materialidade do trabalho docente em EF na EJA, que tem desmotivado os trabalhadores a pensar coletivamente, tendo no movimento docente uma alternativa classista para a defesa da educação pública, do trabalho, da formação e dos sujeitos docentes atuantes na EJA.

No campo da Educação Física a regulamentação da profissão, traz consequências de forma imediata, onde aquela mediada pelo processo de reestruturação produtiva atua na composição do novo quadro de formação humana que o capital demanda para escola e demais contextos sociais, os quais acabam por contribuir com a ideologia da empregabilidade por meio do trabalho precário (NOZAKI, 2004), pela fragmentação do conhecimento na área e flexibilidade aos processos de trabalho em espaços de atuação, bem como pelas precárias condições de trabalho tanto no campo escolar quanto fora dele e os processos de precarização enfrentados pelos trabalhadores (as) da área.

Constatamos que as condições e jornada de trabalho em EF na EJA tem implicado uma sobrecarga de trabalho e responsabilidade para os docentes em EF na EJA, pelos desafios em impostos à escola pública e as atribuições enquanto docentes deste componente curricular nesta modalidade de educação. Observamos que as condições objetivas deste trabalho reforçam uma lógica que culmina no adoecimento do docente, pois resistir à lógica do capital é desafio complexo e sub-humano na conjuntura do capitalismo.

A investigação, também, nos possibilitou analisar que enquanto docentes de EF na EJA, a necessidade concreta enquanto trabalhador da Educação Básica é assumir uma ampla jornada de trabalho, isto ocorre devido à desvalorização salarial na educação municipal,

cenário que se repete em todo país. A jornada de trabalho dos sujeitos docentes envolve não somente a rede municipal, mas a rede estadual de ensino de Belém e outros espaços sociais como academias, o que amplia o raio de ação docente, constituindo um contexto de intensificação do trabalho docente, tendo em vista a necessidade objetiva de sobrevivência.

As precárias condições de trabalho encontradas nas escolas vêm evidenciando o avanço do desmonte da escola pública, com o esvaziamento de condições dignas para a realização do trabalho docente em EF na EJA. A jornada de trabalho tem se caracterizado como um processo desgastante da ação docente e, em muitas situações, os trabalhadores em EF se encontram em estado de insatisfação, desmotivação e desvalorização de seu trabalho no contexto da Educação Básica da RMEB.

Cabe destacar que, as condições objetivas do trabalho e a ausência de uma formação inicial e continuada com base teórica sólida e crítica tem impactado a subjetividade docente provocando sentimentos de insatisfação e desânimo para desenvolver o trabalho na EJA. Este cenário evidencia um sentimento de cobrança, de auto exigência e responsabilização mediante o processo de trabalho com os jovens e adultos trabalhadores, o que desencadeia um mal-estar docente (ESTEVE, 1999), conduzindo de um certo modo sofrimento docente.

O avanço do capital para a destruição da educação para os jovens e adultos trabalhadores do município de Belém, tem ocorrido por meio do fechamento das turmas de EJA na RMEB, o que tem impactado no trabalho do docente de EF nesta modalidade, e aos demais trabalhadores da educação de jovens e adultos, aprofundando o processo de exclusão dos sujeitos que necessitam do acesso e permanência da educação pública, de qualidade e socialmente referenciada. Este contexto é resultado das determinações dos Organismos Multilaterais, que preconiza a negação do conhecimento e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora.

Ao mesmo tempo avança o processo de complexificação do campo da docência. Os docentes se veem e se sentem obrigados a dar conta das demandas pedagógicas, administrativas, psicopedagógicas, dentre outras, questões como o caso da evasão do ensino noturno, da emergência de projetos educacionais que não dialogam com a concreta necessidade de jovens e adultos que vivem do trabalho e que estão no espaço público da escola.

Os resultados deste estudo apontam também para a necessidade real de tempo e espaço para a construção coletiva de alternativas para o enfrentamento dos desafios do trabalho e formação continuada dos docentes que atuam na EJA, da evasão escolar, que é uma responsabilidade do Estado, do Município, dos gestores, da família, de todos os sujeitos da

sociedade. Os jovens e adultos precisam ter acesso e permanência de condição ao trabalho, à escola pública gratuita e de qualidade e que esta possa desenvolver um trabalho formativo atrelado ao mundo do trabalho. A Educação é trabalho, a escola também é trabalho, pois os sujeitos que a integram vivem do trabalho, em seu sentido genérico.

Antagonicamente ao conjunto de desafios que vem impactando no trabalho e formação dos docentes de EF na EJA, estes sujeitos têm conforme suas possibilidades concretas dar seguimento ao trabalho na Educação Básica, tentando construir possibilidades educativas no campo da EF com os jovens e adultos trabalhadores. Os professores caminham buscando alternativas por meio das experiências, das trocas em outros docentes e do diálogo, encontrando na materialidade do trabalho caminhos para seguir docentes na escola pública.

No movimento contrário ao que vem sendo posto à EJA na Rede Municipal de Belém, corroboramos com a perspectiva de que o trabalho docente nesta modalidade envolve a especificidade do binômio jovens e adultos trabalhadores (as) e cultura corporal, elucidando esta *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005) e que possuem direito à educação, pois vivem do próprio trabalho (VENTURA, 2008). E que esta abordagem é uma síntese científica e filosófica para o enfrentamento à lógica do modo de produção vigente (FRIZZO, 2012).

Portanto, em relação à questão que norteou esta pesquisa, tendo por base os dados apresentados no decorrer do texto, podemos afirmar a tese de que o trabalho docente tem se dado de modo expropriado, precarizado, intensificado e solitário e que a formação não ocorre integralmente nos cursos de formação inicial, se dando a partir das vivências e experiências que se materializam a partir do trabalho docente na escola pública. Cenário que revela implicações nos processos de trabalho na Educação Básica com jovens e adultos trabalhadores.

A expropriação que se materializa sobre o trabalho docente em EF na EJA é evidenciada pelo conjunto de situações e condições para a sua real materialidade na escola pública, desde as condições de trabalho, jornada de trabalho, formação continuada para o exercício da docência, dentre outros aspectos. Os trabalhadores em EF e os demais que atuam na educação pública têm sido castigados pelo desmonte da escola pública, pela ausência de formação permanente que contribua para o enfrentamento dos desafios do trabalho docente na EJA e pelo reconhecimento enquanto integrantes da *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005).

No conjunto dos aspectos apresentados no curso deste relatório, corroboramos com Frizzo (2012, p. 232), no entendimento de que por dentro da escola capitalista há movimentos e resistências e em que vai “sendo gestada a sua própria transformação”. E que “neste

processo transformador, urge a necessidade da luta organizada dos sujeitos (coletivo escolar) contra as políticas públicas de austeridade e destruição do serviço público, da lógica de mercado e da acumulação capitalista”.

Para o enfrentamento da “captura” da subjetividade docente, dos processos de destruição do trabalhador e seus coletivos, da necessidade de fortalecer o movimento docente, aspectos que encontramos nos resultados deste estudo, assinalamos para a construção de outros modos e tempos de construção coletiva, na busca da unidade enquanto classe (docente) trabalhadora, na luta pelo direito ao trabalho enquanto uma das categorias da existência humana para a sua autorrealização.

Como um desdobramento destrutivo ao trabalho docente na EJA, os docentes de EF apontaram o Projeto Mundiar, que chega ao Estado do Pará como uma avassaladora destruição para a educação dos jovens e adultos, para a educação pública de modo geral, pois vem aprofundando a negação dos conhecimentos aos estudantes com avanço exponencial do processo de exclusão mascarado de uma inclusão que exclui, com o argumento de finalizar o Ensino Fundamental em 2 anos e o Ensino Médio em 18 meses. Assim, mascara a real necessidade de aumentar os índices do IDEB no Estado do Pará, fortalecer as parcerias públicas-privadas precarizando e retirando a autonomia do trabalhador docente. Não só o Projeto Mundiar, mas o Projovem se apresentam na perspectiva da educação baseada na mercantilização e precarização do trabalho e do ensino.

Constatamos que o processo de fechamento das turmas da EJA na RMEB vai ao encontro do que apresentamos no item 3.1.2 deste estudo, tendo em vista as proposições dos Organismos Multilaterais, aqui em destaque o Banco Mundial para a abolição da EJA, visto que esta modalidade de educação não esteja “contribuindo efetivamente” para o avanço dos índices de desenvolvimento econômico do país diante da agenda das avaliações em larga escala no mundo.

Alguns limites da pesquisa podem ser destacados. Primeiramente, em não ter a condição concreta de envolver mais sujeitos enquanto participantes da pesquisa, pelo tempo e espaço que desenvolvemos no Curso do Doutorado, entre disciplinas e outras experiências constituídas ao longo desse período. Outro limite que deve ser destacado, a dificuldade de termos acessos aos dados da RMEB, um intenso processo de burocratização de muito nos dificultou de apresentar outros dados para a construção deste relatório.

De todo modo, a partir do estudo realizado, os dados revelam a necessidade de outros estudos importantes no processo de trabalho e formação docente em EF na EJ, como investigações sobre a construção da subjetividade no trabalho docente realizado na Educação

Básica, o debate sobre mal-estar docente em EF na EJA, a organização do trabalho pedagógico na EJA, assim como estudos sobre a carreira e jornada de trabalho em EF na escola pública, tendo em vista a materialidade deste trabalho com os sujeitos históricos da escola.

Ressaltamos, ainda, a necessidade do fortalecimento do trabalho coletivo na escola pública, do respeito e valorização dos docentes e demais trabalhadores que dão vida no sentido amplo desta palavra ao ato educativo, quer seja na cidade e no campo, na periferia ou centro da cidade. Reafirmamos, também, a defesa da educação pública, gratuita e socialmente referenciada a todos os sujeitos da sociedade, jovens, adultos, crianças, a todos os povos da Amazônia, deste Brasil e da América Latina, que resistem às determinações do capital, na luta contra a destruição da vida humana.

Portanto, como possibilidade de transcender o cumprimento da condição acadêmica (GAMBOA, 2012), este estudo representa uma pequena contribuição para o debate e realização de novas pesquisas sobre o campo do trabalho e formação docente em EF na EJA. E que possa ser dedicado a todos os trabalhadores e trabalhadoras de EF, da EJA, das escolas públicas da Região Norte, do Brasil e estimulando outros processos de criação coletiva com todos aqueles (as) que constroem suas lutas diárias em defesa da escola pública, na construção de uma sociedade para além do capital, emancipada e autodeterminada.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Gramond, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2005a.

_____. **O Caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. SP: Boitempo Editorial, 2005b.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ALVES, G. O Que é a Mundialização do Capital. **Trabalho e Mundialização do capital - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. Editora Práxis, 1999.

_____. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARANHA, O.L.P. **Currículos na formação de professores de educação física no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade**. 2011.271f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém/PA, 2011.

ARAÚJO, Lísia de; DOMINGUES, Soraya; KUNZ, E.; SURDI, Aguinaldo Ontologia do movimento Humano: teoria do se-movimentar humano. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 112, set./dez. 2010.

ASSUNÇÃO, Ada A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

APLLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Tradução Thomaz Tadeu da Silva; Tina Amado; Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A. G. de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Loyola, 2010

BICA, Alessandro Carvalho. Corsetti, Berenice. **O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação**. Revista História da Educação - RHE v. 15 n. 33 Jan./abr. 2011 p. 170-180. Disponível em seer.ufrgs.br. Acesso em 02/06/2013.

BOMFIM, M. I. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco. **Revista B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

_____. **Trabalho docente, classe e ideologia: o Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil.** 2008. 195f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

BOTH, V. J. Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. 121p. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. Curso de Pós-Graduação em Educação Física.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 48, set., 1999.

_____. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** 3ª edição. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRECHT, Bertolt. Nada é impossível de mudar. In: _____. **Antologia poética.** Tradução de Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Edil, 1977. p. 45.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **LDB.** nº 9.394/96. 6ª. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 43p

BRASIL. MEC. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portalid.eb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 6 dez. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 11/2000:** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, maio 2000.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. **Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda.** World Bank Publications, 2011. Cap. 3

CADERNOS ANDES. **Educação Pública.** Brasília, Nº 2, p. 15 a 30, janeiro/2013.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Educação Física: uma história que não se conta.** Campinas: Papirus, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R.S.; STEDILE, M.E.; DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CAMARGO, Arlete; FERREIRA, Diana L.; LUZ, Iza Cristina P. Perfil, condição e formação docente no Pará. In: In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. ; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAMPOS, E. A. Trabalho docente em Educação Física na escola do campo frente às mudanças no mundo do trabalho: um estudo no município de Bragança-PA. 2014. 224f. **Dissertação (Mestrado em Linguagem e Saberes da Amazônia)** — Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. Universidade Federal do Pará.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; _____ (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo Xamã. 1996

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N° 020/11 – CME**. Diretrizes para a Estrutura Curricular da Educação de Jovens e Adultos nas escolas mantidas pela Secretaria Municipal de Educação. Belém, maio 2011.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, M^a da Conceição dos S. **O cotidiano de uma professora de educação física na escola pública no estado do Amapá/Ap**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) – Universidade Castelo Branco, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Motricidade Humana, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Aproximações, controvérsias e (in) visibilidades no trabalho docente em educação física na EJA na Amazônia Paraense. **Painel: Educação Física e Educação de Jovens e Adultos: campo de diálogo, resistência e enfrentamento**. XVII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 11 a 14 de novembro de 2014. Promoção Universidade Federal do Ceará.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N° 011/03 – CME**. Diretrizes para a Estrutura Curricular da Educação de Jovens e Adultos nas escolas mantidas pela Secretaria Municipal de Educação. Belém, 09 mai 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Instituição das diretrizes nacionais de formação e professores para a educação básica

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Instituição da duração e carga horária do curso de licenciatura.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em <http://www.brasil.gov.br/linhadotempo/epocas/1891/primeira-constituicao-republicana>. Acesso 01/06/2014.

CRUZ, A. Catharina S. **O embate de projetos na formação de professores de educação física**: para além da dualidade entre licenciatura – bacharelado. Santa Catarina, 2009.

(Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

D' AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro. Educação Física no contexto da crise estrutural do capital e nas mudanças no mundo do trabalho: repercussões na formação dos professores. In: SOUZA, Maristela da S.; RIBAS, João F. M.; CALHEIROS, Vicente C. **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEL PINO, M.A.B.; VIEIRA, J.S.; HYPOLITO, A.M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Ma A. M.; FIDALGO, Nara L. Rocha. **A intensificação do trabalho docentes: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

DI PIERRO, Mª Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005

DIAS, Edmundo Fernandes. “Reestruturação produtiva”: forma atual da luta de classes. **Outubro – Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, n. 1, p. 45-52, 1998. Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/01/out01_03.pdf. Acesso em: 01/02/2016

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila A.; AUGUSTO, Maria Helena; MELO, Savana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010. Editora UFPR.

_____. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ESCOBAR, M.O.; TAFFAREL, C. N.Z. A cultura corporal. In: HERMIDA, Jorge F. (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: EDUFPB, 2009, p.173-180.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1995.

EVANGELISTA, O. LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no Mec: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 10, n.15, 2012. Issn: 180-799X. Disponível em www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 10, Nº 15/2012. Acesso em 30 jan 2015.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: A profissão que pode mudar um país? In: . In: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

FERREIRA, Diana Lemes. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil. 2011. 330 fl. **Tese (Doutorado em Educação)** - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FERREIRA, Liliana S.; RIBAS, João Francisco M. O trabalho dos professores como *práxis* pedagógica: primeiras aproximações. In: SOUZA, Maristela da S.; RIBAS, João F. M.; CALHEIROS, Vicente C. **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015.

FERREIRA, M. S.; CASTIEL, L. D.; CARDOSO, M. H. C. de A. A Patologização do Sedentarismo. **Revista Saúde Sociedade**. São Paulo, v.21, n.4, p.836-847, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45ª.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FRIZZO, Giovanni. A necessária radicalização da teoria pedagógica da educação física nos tempos de crise do capital e nas mudanças no mundo do trabalho. In: SOUZA, Maristela da S.; RIBAS, João F. M.; CALHEIROS, Vicente C. **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015.

_____. A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista. **Tese de Doutorado**. 2012. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011

_____. Trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

_____. **A improdutividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** 2ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

FREITAS, R. G. de. **As condições de vida no trabalho e a saúde de professores de Educação Física do Município de Belém.** 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará.

FÓRUM NACIONAL DE LICENCIATURAS PLENAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Minuta de Resolução.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação: Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física. 2017

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCEZ; Dulce A. Souza; FERNANDES, Marcela Moreira. Totalidades de Conhecimento no Ensino Fundamental/Educação de Jovens e Adultos. In: TEIXEIRA, Elizabeth; FERNANDES, Marcela; SANTOS, Maria Roseli Souza (orgs.). **Travessias Inclusivas de saberes: A Educação Cabana em Belém (1997-2004).**

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, André Rodrigues. Trabalho Docente Universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA. 2014. **Tese (Doutorado).** Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pará-Belém, 2014.

HAGE, S. A. M. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. BH: Autêntica, 2010.

HAGE, Salomão A. Mufarreje (Org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Tradução Adail U. Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola. 2014.

HYPOLITO, A. L. M.; IVO, A. A. Educação, políticas públicas e os processos de adesão e resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA. **34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** 02 a 05 de outubro de 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-993%20int.pdf> Acesso em 10 Ago 2014

HYPOLITO, A. L. M; VIEIRA, J.S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, A. L. M; VIEIRA, J.S.; GARCIA, M. M. A. **Trabalho docente: formação e identidade**. Pelotas: Seiva, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009 ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso 26 de jan 2014.

_____. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

IRELAND, Timothy D. ; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. **Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada**. KRUPPA, Sonia M. Portella (org.) Revista Economia solidária e educação de jovens e adultos. Brasília: Inep, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: 1976.

KUENZER, A. Z; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Ma A. M.; FIDALGO, Nara L. Rocha. **A intensificação do trabalho docentes: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro. Edição 3. Artigo 03. 2015. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>

_____. Desafios para uma educação além do capital. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (orgs.). **Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LEMOS, M; L. Formação e Trabalho do (a) Professor (a) de Educação Física na formação social capitalista. 2011. 289 p. **Dissertação (Mestrado)** Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163. Dez. 2006.

LOURENÇO, B. A. Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais. 2009. 208 f. **Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)** — Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I, Livro Primeiro: o processo de produção do capital, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. 2011. **III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Pessoas Jovens e Adultas-SNF**. Porto Alegre/RS, realizado em Maio de 2010.

_____. A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990. 231p. **Tese de Doutorado em Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo, 2001.

MESQUITA, B. A. Os novos cenários da dinâmica agrícola na Amazônia: as empresas globais. **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação**. 20 a 23 de agosto de 2013. São Luis/Maranhão-Brasil.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise T. R.; SARTI, Flavia M (orgs.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

_____. Formação e trabalho docente na educação superior. SILVA JÚNIOR, J. dos Reis; SOUSA, J. V.; AZEVEDO, M.L.N.; CHAVES, V.L. J. **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

_____. Organização dos docentes e ação sindical. In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. ; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

_____. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 20, p. 473-492, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MEDEIROS, L.; REIS, M. IZABEL A. Condições de trabalho e efeitos sobre a saúde dos docentes. In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. ; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed.São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Atualidade histórica da defensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Ana Carvalhaes, Katarina Peixoto, Francisco Raul Cornejo, João Alexandre P., Luciana Pudenzi, Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: 2011.

_____. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petropolis: Vozes, 2007.

MEC/SESA. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE)**, 2014.

MOLINA NETO, V. Etnografia: Uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S. e MOLINA NETO, V. (org.) **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: a pesquisa qualitativa em Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, p. 107-139. 2004.

MOTA JUNIOR, William P. da Mota; MAUÉS, Olgaíses C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

MONTEIRO, F. A Educação Física Escolar e a LDB. **II Seminário de Educação Física Escolar**. 2014. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef%202014/> Acesso em: 20 fev 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NOZAKI, H. T. Políticas educacionais no movimento das mudanças no mundo do trabalho: o caso do trabalho do professor de educação física. In: SOUZA, Maristela da S.; RIBAS, João F. M.; CALHEIROS, Vicente C. **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015.

_____. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

_____. O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física brasileira. **Revista da educação física/UEM** 10(1):3-12, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde A. Educação ao longo da vida. **Revista Salto para o Futuro**. Ano XIX. N. 11. Setembro, 2009.

_____. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Revista da Alfabetização Solidária**. v. 4, n. 4, 2004. São Paulo: Unimarco, 2004.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para educação profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancellaria; VIEIRA, Livia Maria Fraga **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. V 25, n.89, Set/dez, 2004.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia Fraga Vieira. O trabalho docente na educação básica no Pará: conhecendo novos docentes e suas condições. In: MAUÉS, Olgaíses et al (orgs.). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. In: ____ (org.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2005.

PEREIRA, R. R.; SANTOS, B.S. dos. O estado de conhecimento sobre a Educação Física no Currículo da Educação de Jovens e Adultos. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_48_23_2144-6617-1-PB.pdf

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leôncio. Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 34., 2011, Natal. **Anais...Natal: ANPEd**, 2011. Grupo de Trabalho 18.

POZZATI, M. Trabalho docente na Educação Física no Espírito Santo. 2012. 220f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo.

RELATÓRIO EXECUTIVO. **Projeto Mundial – Produto 5**. Secretaria Estadual de Educação – Pará. 2016.

RODRIGUES, M. M. Matrizes e repercussões ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação. 2007. pp. 35-50. Mar., Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso 14 fev 2014.

_____. Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 405-423 maio/ago. 2013 <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso 14 fev 2014.

SANTOS JÚNIOR, O. G. dos. Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado. 2013. 171f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós- Graduação em Educação, Belém, 2013.

SAUER, Rosicler T. Educação Física e a Precarização do Trabalho Docente: realidade e possibilidades. 2008. 184 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** — Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SÉRGIO, Manuel. **Educação Física, ou, Ciência da Motricidade Humana?** Campinas: Papyrus, 1989.

SEVERINO, A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Luzes que desiluminam: uma análise dos slogans na política educacional. In: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**,

Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

SHULTZ, T.W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. São Paulo: Zahar editora, 1973

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. SP: Cortez, 2009.

SOARES, C. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de; COSTA, Ma. da Conceição dos S. A educação de jovens e adultos e as totalidades do conhecimento no município de Belém do Pará. **Anais**. XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. 2013. Universidade Federal de Pernambuco. Trabalho excedente.

SURDI, Aguinaldo C.; KUNZ, E. Fenomenologia, movimento humano e educação física. **Revista Movimento**: Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro de 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (org.), ALMEIDA, Laurinda R. e Prandini, Regina Célia A. R. . **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TAFFAREL, Celi N. Z. et al. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. **Revista Pensar a Prática**. 2006. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feef/article/view/166/1482> Acesso em 20 de set 2012.

_____. Crítica à formação na Educação Física: em defesa de novas diretrizes curriculares. Artigo publicado no repositório **Rascunho Digital** da UFBA. 2012. Disponível: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=898> Acesso em 20 de fev 2015.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Boletim Germinal** - on-line, n. 9 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>>. Acesso em: 20 mar. 2014

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 mar. 2014

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. SP: Cortez, 2009.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 2001. 153 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) — Curso de Pós-

Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Mudanças sociais e o trabalho docente no professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na rede municipal de Porto Alegre. 2009. 227 f. **Tese** (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). — Curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. **Cultiveduca**. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai 2014, 25 jan 2016. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/15.3-2015.html>

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação 2015**. Declaração de Incheon. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso: 20 fev 2016.

UNESCO - **11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos publicado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - 2014**).

_____. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO**. 1978. Tradução: Christiano Robalinho Lima. Revisão: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil. Brasília, 2013.

_____. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2015.

VENTURA, Jaqueline P.. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.37, p.71-82, Jan/Jun. 2012.

_____. Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. **Tese** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2008

VENTURA, Jaqueline P.; CARVALHO, R. M. Formação inicial de Professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 Jan.-Jun. 2013. ISSN 2237-1451 Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle> ou http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&Itemid=109

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO PESQUISA SOBRE O TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PA-PARÁ

1. Sexo: Masculino () Feminino ()
2. Idade: 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 () 60 ou mais ()
3. Vínculo Institucional () concurso () Contrato
4. Nível de Formação
() Médio
() Graduação – Instituição: () Pública () Privada _____
() Especialização – Área: _____ Ano: _____
() Mestrado/Doutorado - Área: _____ Ano: _____
5. Situação Conjugal
() Solteiro
() casado
() Separado/Divorciado
() outro _____
6. Tem filhos
() Não () Um filho/a () Dois filhos/as () Três ou mais filhos
7. Série/Ciclo em que leciona na EJA na RMEB
() 1º ciclo () 1ª etapa
() 2º ciclo () 2ª etapa
() 3º ciclo () 3ª etapa
() 4º ciclo () 4ª etapa
8. Tempo de trabalho como Professor/a de Educação Física (em anos)
() de zero a 5 anos
() de 06 a 10 anos
() 11 a 15 anos
() 16 a 20 anos
() 21 ou mais _____
9. Tempo de trabalho como Professor/a de Educação Física na EJA na RMEB (em anos)
() de zero a 5 anos
() de 06 a 10 anos
() Mais de 10 anos () Outro _____
10. Em quantas escolas trabalha na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA?
() 1 escola () 2 escolas () 3 escolas () acima de 4 escolas
11. Você trabalha em outra rede educacional de ensino? () Não () Sim, na Rede Federal de Ensino.
() Sim, na Rede Estadual de Ensino. () Sim, na Rede Privada de Ensino. Outro.
Qual? _____
12. Há quanto tempo você trabalha nesta unidade educacional?
_____ anos _____ meses
13. Número de turma em que leciona nesta unidade educacional?
() 1 turma () 2 turmas () Três ou mais _____
14. Quantos Jovens e Adultos há, em média, em sua(s) turma(s) nesta unidade educacional?
_____ Jovens e adultos/alunos por turma
15. Nas turmas, há jovens e adultos com necessidades especiais?
() Não. () Sim.
Se sim, quantos? _____ (média por turma)

16. Número total de turmas que leciona este ano? () 0 a 10 turmas; () 10 a 20 turmas; () 20 a 30 turmas; () mais de 30 turmas.

17. Tempo de aula em cada turma nesta unidade educacional

- () 30 minutos
- () 40 minutos
- () 50 minutos
- () 1 hora
- () Outros _____

18. Carga horária de trabalho semanal na/as escola/as

- () 20 horas
- () 40 Horas
- () outra _____

19. Carga de trabalho em sala de aula

- () 20 horas
- () 40 horas
- () outra _____

20. Horas semanais destinadas a trabalhos e atividades, fora da escola (planejamento, elaborações de avaliações, outros).

- () até 2 horas
- () até 5 horas
- () até 7 horas
- () outra _____

21. Qual (is) é (são) o (s) seu (s) turno (s) de trabalho nesta unidade educacional? (pode escolher mais de um) () Manhã () Tarde () Noite

22. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para se locomover até a(s) unidade(s) educacional (is) onde trabalha? () Veículo próprio () A pé () Bicicleta () Moto () Ônibus () Barco () Outros. Quais? _____

23. Você considera seu trabalho:

- () Prazeroso
- () Desgastante
- () Dinâmico
- () Criativo
- () Repetitivo
- () Frustrado
- () Autônomo
- () Monótono
- () Não sabe
- () Outro _____

24. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula

- () Controle das turmas
- () Falta de material pedagógico
- () Grande número de alunos
- () Estrutura física
- () Falta de formação continuada específica para a EJA
- () Outros _____

25. Na sua profissão você se considera:

- () Muito satisfeito
- () Satisfeito
- () Pouco satisfeito
- () Insatisfeito

Não respondeu

26. Você é filiado ao sindicato?

Não

Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões

Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões

Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões

27. Como você avalia a atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o seu trabalho?

muito satisfatória satisfatória pouco satisfatória insatisfatória Outros _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

SUJEITOS DA PESQUISA: TRABALHADORES DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PA/PA

Levando em consideração a conjuntura atual que as escolas públicas da rede municipal de ensino em Belém se encontram, como você avalia os seguintes aspectos:

- 1 Concepção sobre o trabalho docente em Educação Física com jovens e adultos;
- 2 Especificidade no trabalho com jovens e adultos;
- 3 Sentimento inicial em relação ao trabalho docente com jovens e adultos na RMEB;
- 4 Condições de trabalho na escola (infraestrutura, material pedagógico, equipamentos na escola, recursos financeiros)
- 5 Condições de trabalho e desdobramentos no desenvolvimento do trabalho na EJA;
- 6 Jornada de Trabalho na Educação Física na EJA;
- 7 Valorização/reconhecimento da EF na EJA, na escola.
- 8 Fechamento de turmas de EJA na RMEB;
- 9 Formação docente em Educação Física - Formação Inicial e EJA;
- 10 Formação Continuada na Educação Física e EJA – processos formativos que participou e que contribuem com o trabalho docente em Educação Física na EJA;
- 11 Relação com o Sindicato SINTEPP

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro está sendo convidado como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PÁRÁ**”, desenvolvida por **Maria da Conceição dos Santos Costa** e orientada pelo docente **Dr. Salomão A. M. Hage**. Esta pesquisa faz parte de um estudo no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Neste estudo pretendemos analisar a configuração do trabalho e formação dos professores de Educação Física que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA (RMEB).

Se necessário, poderei contatar/consultar o professor orientador a qualquer momento através do e-mail “salomao_hage@yahoo.com.br” ou ainda a doutoranda⁴⁹ em “concita.ufpa@gmail.com”.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato (com o uso de nomes fictícios e a indicação genérica de “professor” ou “entrevistado”). Minha colaboração se fará por meio de um questionário estruturado a ser respondido, uma entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar o pesquisador responsável ou seu orientador.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) participante
Nome e telefone:

⁴⁹ Maria da Conceição dos Santos Costa. End: Rua K, 170-C, apto 13, Residencial Mendara I, Conjunto Mendara I, Bairro Marambaia. Fone: 91- 98128-7402/ 98044-1999.