

ELEMENTOS QUE CONSTITUEM O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM-PARÁ: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS

ELEMENTS THAT CONSTITUTE THE TEACHING WORK IN PHYSICAL EDUCATION IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE MUNICIPAL NETWORK FROM BELEM, PARA: CHALLENGES AND RESISTANCE

Maria da Conceição dos Santos Costa **1**
Barbara Araújo da Silva **2**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em **1**
Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) atuando no Instituto de
Ciências de Educação na Faculdade de Educação Física da UFPA. Líder do Grupo
de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF/UFPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6147701581227207>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8256-068X>.
E-mail: concita.ufpa@gmail.com

Graduanda do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Educação **2**
Física. Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e
Pesquisas em Educação Física (GEPEF/UFPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9864648779596107>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5534-6170>.
E-mail: barbaralearaujo18@gmail.com

Resumo: O estudo objetivou analisar o trabalho docente, a formação continuada e a regulação que impacta sobre a educação física (EF) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fundamentou-se na abordagem crítico-dialética e envolveu questionário e entrevista semiestruturada com 09 (nove) sujeitos. Os resultados revelaram: a dificuldade em tratar a sociodiversidade encontrada no trabalho docente, que se encontra intensificado e precário; um descontentamento em relação aos processos de formação continuada oferecidos na rede de ensino, descontextualizados da realidade concreta do trabalho; em que pese a incoerência histórica da legislação da EF na EJA, os professores resistem e mobilizam os sujeitos para as experiências na disciplina no ensino noturno. Há um evidente descaso e desmonte da educação no ensino noturno e em meio a esse mecanismo a resistência dos professores é um caminho coletivo, somada ao engajamento político e solidário para superar os desafios da disciplina na/da EJA.

Palavras-chave: Educação Física. Trabalho Docente. Educação de Jovens e Adultos. Formação Continuada. Regulação.

Abstract: The study aimed to analyze the teaching work, continuous training and regulation which impacts on the Physical Education in the Youth and Adult Education. It was based on a critical-dialectic approach and involved questionnaire and semi-structured interview with 09 (nine) subjects. The results revealed: the difficulty in treating the socio-diversity found in teaching work, which is intensified and precarious; a dissatisfaction in relation to the processes of continuous training, offered in education network, decontextualized the concrete reality of work; in spite of the historical inconsistency of legislation of the Physical Education in the Youth and Adult Education, the teachers resist and mobilize the subjects for the experiences in the discipline in nightly school. There is a clear disregard and disassemble of education in nightly schools and, through this mechanism, the resistance of the teachers is a collective way, added with the political and solidarity commitment to overcome the challenges of discipline in/of the Youth and Adult Education.

Keywords: Physical Education. Teaching Work. Youth and Adult Education. Continuous Training. Regulation.

Introdução

O estudo trata do trabalho docente em Educação Física (EF) na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Consideramos que o objeto de estudo desta pesquisa é um tema novo e, por isso, merece discussão nas pesquisas da contemporaneidade. No Brasil, há um crescente movimento de estudos que pautam o debate da Educação Física com jovens e adultos trabalhadores, como os de Carvalho e Ventura (2013, 2016), Günther (2014), Franchi e Günther (2018) e Carvalho e Camargo (2019). Contudo, no que diz respeito à Região Norte, ainda são raras as pesquisas desenvolvidas nesse sentido.

Compreendemos que, para dialogar sobre este tema, faz-se necessário apresentar alguns elementos da sociedade atual. Segundo Frigotto (2011), a lógica do capital materializada pelas reformas neoliberais aprofundou o campo de modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de teor monetarista e financista/rentista. Este projeto, por sua vez, proporcionou a privatização da nação e o desapropriação dos bens sociais, que resultaram na constituição do Estado enquanto garantia do capital.

A desapropriação dos bens sociais vem impactando o conjunto de direitos sociais, o acesso e permanência à educação pública — gratuita — socialmente referenciada, o lazer, a segurança, o campo do trabalho, a formação docente, a previdência social, trazendo consequências à dignidade humana de todos os sujeitos sociais. Nesse contexto, compreendemos que a modalidade EJA é um direito inalienável aos sujeitos históricos que precisam do acesso à educação de qualidade na escola pública e de sua permanência nela.

A partir da condição de sujeito histórico e socialmente determinado, nos debruçamos sobre este estudo, assumindo as limitações históricas e atuais que enfrentamos diante da conjuntura neoconservadora em que o país se encontra, frente ao desmonte da universidade e da escola pública — por meio do avanço da iniciativa público-privada e dos processos de precarização —, ao adoecimento docente e aos ataques à EJA, quadro em que se encontram os sujeitos da educação pública para o desenvolvimento de estudo na rede pública da periferia do Município de Belém (PA).

Partindo dessa lógica, assumimos a concepção da EJA a partir de um campo político da educação que integra como sujeitos históricos e culturais da cidade e do campo o conjunto de jovens e adultos, docentes e demais membros da classe trabalhadora que atuam direta ou indiretamente com esta modalidade da educação nos espaços sociais atuais e que, de forma histórica e dialética, vêm lutando pelo direito e acesso à educação pública socialmente referenciada na sociedade e sua permanência nela.

A EJA busca propiciar a redução das desigualdades e o acesso ao conhecimento para que os segmentos marginalizados da sociedade tenham melhores oportunidades profissionais (GÜNTHER, 2014). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96):

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.

§ 1.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.

§ 2.O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3.A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 2017, p. 30-31, grifo nosso).

É por meio desta modalidade de educação que discorreremos sobre o trabalho docente de trabalhadores(as) em Educação Física que atuam com os jovens e adultos integrantes da *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005), e aos quais se deve assegurar o direito de acesso e permanência de qualidade, com condições dignas, à educação pública em todos os seus territórios de existência, quer sejam na cidade, quer sejam no campo.

É preciso, no entanto, termos em conta as contradições do marco regulatório da LDB 9394/1996, na qual figura a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, mas facultativo para jovens e adultos:

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, 2017, art. 26, § 3º).

Compreendemos a Educação Física como componente curricular/área de conhecimento que deve incluir os sujeitos da EJA no acesso aos conteúdos da cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992), por sua vez um direito histórico a ser materializado no trabalho docente na Educação Física da EJA e também uma bandeira de luta a ser travada nos espaços de formação, tanto inicial quanto continuada, com os docentes de Educação Física. A EJA na escola pública é o caminho 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 tenham direito à educação, à Educação Física e às suas práticas de lazer, de esporte nos contextos escolares e não escolares, estendendo-se a todos os sujeitos históricos da sociedade.

Na sociedade capitalista, conforme afirma Ventura (2008, p. 240), a EJA apresenta sua natureza em

[...] 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.

Nesse processo, o capital articula mecanismos para desvalorizar a mão de obra; logo, o sucateamento do ensino público — e nele compreendemos a EJA — é uma ferramenta para que o trabalhador produza mais e entre em alienação, gerando o que Alves (2013, p. 178) chama de “precarização salarial” e “precarização do homem-que-trabalha”.

É nesse contexto que se encontra o trabalho docente em EF na EJA, que compreendemos como categoria que vai além da sala de aula e contempla os sujeitos que participam do processo educativo direta ou indiretamente, isto é, os estagiários, supervisores e auxiliares. Nessa lógica, não é o certificado ou a formação que define o trabalho docente, mas sua experiência no processo de construção do conhecimento que educa ou contribui para tal. Embora

reconheçamos a resistência da escola pública e de quem ali vive, é inegável que o trabalho docente está submetido à lógica do capital, integrando a máquina que perpetua o sistema capitalista. Dessa forma, o campo educacional é alvo das perversas políticas neoliberais e neo-conservadoras da sociedade atual (HYPOLITO *et al.*, 2009; OLIVEIRA, 2010).

Lemes (2017) destaca que os estudantes da EJA com mais idade valorizavam bastante o trabalho e procuravam melhores condições financeiras. Já os jovens envolviam-se em atividades ocupacionais desde o início da adolescência. Esses foram os motivos que os levavam à escola durante a noite. Nessa conjuntura heterogênea é importante que o professor tenha a sensibilidade de perceber a individualidade das diversas faixas etárias.

Barros (2016, p. 40) aponta que

[...] constituir uma EJA que atenda a seu público-alvo, de maneira adequada, é, inicialmente, refletir sobre vários elementos determinantes que compõem o modelo de ensino escolarizado, dentre eles, o currículo, a formação dos professores, o currículo oculto e, sobretudo, como estes pontos convergem para a atuação do educador presente em sala de aula.

Assim como o trabalho docente, a formação continuada está atrelada ao campo do trabalho e, por consequência, sofre influência da sociedade capitalista, sentida na centralidade dada ao docente em políticas públicas educacionais e modos de regulação que impactam o campo no trabalho como, por exemplo, processos de responsabilização docente com base em resultados de avaliação em larga escala, processos de ensino-aprendizagem etc. (MAUÉS, 2011.)

Os processos de formação continuada devem estar a serviço de instrumentalizar os docentes para o exercício do trabalho, em especial aos sujeitos da EJA, de modo crítico, problematizador (FREIRE, 2012), emancipador, que contribua para a construção da docência de modo a formar uma práxis solidária e inclusiva, que respeite a diversidade encontrada nos sujeitos históricos que integram a escola pública.

Conforme Chirinéia (2017, p. 182) os processos de regulação realizados pelas autoridades públicas, como o Estado, “[...] exercem a coordenação, o controle e a influência sobre as escolas e os sistemas de ensino, sob a premissa do alcance de resultados desejáveis”.

Ressaltamos que a educação vem sendo historicamente construída de forma verticalizada sob o domínio da classe dominante. O sistema educacional é montado e o conhecimento difundido, com pouca ou nenhuma influência dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2010), o que aprofunda a manutenção de uma sociedade classista que centraliza as riquezas em minorias (RUMMERT, 2008).

A partir dessas reflexões, surgiu a necessidade de investigarmos a seguinte questão problema: como os(as) professores(as) compreendem o trabalho docente, a formação continuada e a regulação na Educação Física com jovens e adultos(as) trabalhadores(as) da Rede Municipal de Ensino de Belém (PA)? A intenção é analisar por meio do trabalho a compreensão dos sujeitos sobre o próprio trabalho, a formação continuada e a regulação que impacta a prática docente em educação física na EJA na qualidade de desafios dos processos educativos na escola pública.

Este estudo compreende que o trabalho sob forma exclusivamente humana 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 (MARX, 2013). Por meio do trabalho, os sujeitos podem resistir e construir alternativas solidárias e participativas na construção de outra sociabilidade.

O percurso metodológico

Este estudo procurou fundamentar-se na relevância de um método científico (ANDERY, 2007) que traduza a concepção de ser humano, mundo e conhecimento diante da produção de uma investigação científica. Dentro dessa escolha, compreendemos que a produção do co-

nhecimento é processual, que este processo é histórico, individual e coletivo ao mesmo tempo, derivado da práxis humana e, por isso mesmo, não linear nem neutro, como postula a ciência positivista.

A escolha da problemática do 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, relacionado a seus sujeitos e objetos e capaz de avançar para além do processo de aparência. Caracterizamos esta investigação no campo teórico-metodológico crítico-dialético (GAMBOA, 2012), destacando a concepção de ser humano, reconhecido como um ser social, isto é, sujeito incluído no conjunto das relações sociais.

O lócus do estudo incluiu as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém (RMEB) que ofertaram a modalidade EJA no ano de 2019. Fizemos uso de um termo livre esclarecido de consentimento garantindo junto a nove docentes participantes sob nomes fictícios para assegurar a ética e subjetividade docente. Como técnica de coleta de dados nos valemos de um questionário e uma entrevista semiestruturada (SEVERINO, 2007) para a compreensão do trabalho docente, formação continuada e regulação em EF com jovens e adultos trabalhadores(as). Quanto ao tratamento dos dados, estes foram organizados em eixos temáticos e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo sugerida por Franco (2008) em diálogo com autores como Freire (2012), Del Pino, Vieira e Hypolito (2009), Dal Rosso (2008) e Oliveira (2010).

Este artigo foi constituído por esta introdução, que envolveu o percurso metodológico materializado no estudo, pelos resultados e discussão e considerações finais, os quais apresentaremos em seguida. A sua constituição está integrada entre si, e caminhou em busca da resposta ao problema que norteou o estudo.

Resultados e Discussão

Nesta seção apresentamos os resultados do estudo e fizemos a escolha por apresentar o perfil dos docentes que participaram da investigação, por compreender neles sujeitos históricos que, dentro de seus limites e possibilidades, continuam no campo da docência, em que pesem todos os desafios, contradições e possibilidades que impactam o exercício de ser docente no Brasil e na Amazônia Paraense que cada vez mais retrocede nos direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores (as) da educação.

O perfil dos(as) docentes participantes do estudo

Por meio do questionário conseguimos caracterizar o perfil docente dos sujeitos participantes do estudo e tivemos: três docentes do gênero feminino e seis docentes do masculino, na faixa etária média de 35-45 anos. Dentre eles, um docente é contratado e os demais são concursados, com mais de seis anos de docência. Sete docentes estão lotados na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e dois na Universidade Federal do Pará (UFPA); destes, oito têm especialização e apenas um tem mestrado.

Chama-nos atenção a presença de mais docentes do gênero masculino na docência na EF na EJA, elemento que tem relação com a condição de violência que enfrentam nos contextos escolares noturnos nas periferias do município de Belém (PA). Segundo os sujeitos, os processos de violência enfrentados na RMEB vêm impactando no trabalho e na escolha em assumir a docência no ensino noturno com a EJA. Os docentes expressam medo e angústia em trabalhar no ensino noturno devido aos processos de violência que afetam as escolas nas periferias de Belém, assim como nos demais bairros.

Evidenciamos, de acordo com o que foi apontado no questionário, que os docentes de EF que atuam na EJA consideram em média seu trabalho prazeroso e criativo, mas, em contrapartida, desgastante e frustrante. Essa dialética de perspectivas registra a insatisfação com o contexto complexo da modalidade EJA, dificuldades com os materiais didáticos; o grande número de alunos no início do ano letivo e o esvaziamento das turmas ao longo do ano; a estrutura física das escolas e a falta de formações continuadas específicas para a EF e EJA. Evidenciamos também uma insatisfação com a atuação do movimento docente, em que a maioria

tem de pouca a nenhuma participação.

Além disso, nas turmas, em média, há mais de dois alunos com deficiência; o tempo gasto pelo professor para planejamento excede sete horas; cinco dos nove participantes dão aula em pelo menos dois turnos, trabalham em média de uma a três escolas da RMEB para sobreviver na docência; cinco docentes não ministram aula em outra rede de ensino, três lecionam na rede estadual e um em uma escola particular, além do trabalho na RMEB. Os elementos apresentados corroboram para a sobrecarga do professor e a intensificação do trabalho (DEL PINO, VIEIRA e HYPOLITO, 2009). Por conta das horas de planejamento, até o lazer do docente se torna impraticável, e pela necessidade objetiva de se manter muitos precisam assumir uma jornada intensa de trabalho, em diversas escolas da RMEB ou outras redes de ensino.

O que dizem os (as) docentes de Educação Física sobre o trabalho na EJA?

Para Freire (2012) a educação deve ser libertadora e essa construção implica em diálogo permanente entre educador e educandos sobre a subjetividade e objetividade do trabalho e da realidade com o mundo. Nessa perspectiva, o trabalho docente em EF na EJA traduz a necessidade de uma leitura política (FREIRE, 2012) sobre as reais condições de trabalho, os processos desenvolvidos na sala de aula e fora dela, a jornada, a carreira docente e o currículo materializado para a formação humana dos jovens e adultos.

Os excertos a seguir descrevem a realidade vivida no trabalho dos(as) docentes que atuam com a modalidade EJA na RMEB. Para a professora Erondina, “é um trabalho diferente do diurno em função das faixas etárias que a gente atua e também por serem turmas que não são homogêneas”:

É um trabalho que a gente tem que ter muita criatividade pra manter o foco dos alunos, porque é um público que não tem tanta perspectiva, já desistiu, retornou no turno não regular mesmo, entendeu? Você tem que ter muita persistência, tem que ser dinâmico pra chamar a atenção deles, criativo também nas aulas (Professor Robson).

É um público confuso que tu não consegues entender direito, porque eles são adultos, dificilmente tem gente novinha, e idosos que não sabem ler e nem escrever, então, tu chegas assim, “Como é que um adulto, não nem ler e nem escrever?”. Então, é um choque, o primeiro ano que eu trabalhei com a EJA foi um choque pra mim, porque eu não conseguia entender isso (Professora Daniela).

A EJA é um nível de escolaridade diferente dos outros, é um nível de ensino em que o público é adulto, adolescente e são pessoas que trabalham, então, inclusive por isso, na LDB é facultado a EF no noturno, no caso aqui é, por saber disso eu procuro fazer uma aula que seja adaptada ao público, uma aula que não seja desgastante e que tenha a ver com o público que eu estou lidando (Professor Luis).

O perfil dos alunos da EJA é um perfil de alunos que não sente aquela necessidade de fazer a disciplina de Educação Física [...], por exemplo, os alunos trabalham durante o dia e não sentem aquela vontade de fazer a aula de Educação Física por achar que já estão cansados demais pra fazer as aulas (Professor Marcos).

O trabalho docente traz à tona reflexões sobre os processos diversos de trabalho que o docente vive na escola, pela caracterização “[...] de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). As falas expressam os desafios dos docentes em trabalhar com a sociodiversidade dos sujeitos da EJA, perpassando o complexo trato pedagógico que o professor tem com as turmas; a criatividade em desenvolver aulas dinâmicas para “atrair” os alunos e o entrave da própria legislação. Por outro lado, os docentes também têm que lidar com a intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2008), estudos e planejamento mediante uma jornada intensa e complexa do trabalho na rede municipal de ensino.

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 do que está posto, o trabalho docente com a EJA nos exige uma compreensão e postura humanizadora e politizada (FREIRE, 2012) para entender quem são os sujeitos que integram esta modalidade de educação, suas necessidades concretas, os processos de exclusão e opressão enfrentados mediante a trajetória de escolarização, do que se materializa na atual sociedade e a necessidade da articulação entre escola e mundo do trabalho enquanto sujeitos históricos, pois integram uma classe (RUMMERT, 2008), *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005). Essa classe é diversa e representada pelo conjunto dos(as) trabalhadores(as) que ocupam as escolas públicas, com histórias de vida diferentes, acessos díspares aos bens produzidos pela humanidade. Os membros desta classe não são e nem podem ser homogêneos, pois são diferentes e merecem ser incluídos em todos os processos educativos/formativos, com condições dignas de trabalho (OLIVEIRA, 2010), de estudo e acesso aos diversos conhecimentos.

Como apresentamos anteriormente, 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 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).

Formação Continuada em EJA na Rede Municipal de Belém do Pará

A formação continuada de professores envolve processos educativos/formativos permanentes (FREIRE, 2012) a fim de qualificar e contribuir com os docentes para o domínio dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão (CAMARGO *et al.*, 2012).

Os processos de formação continuada instrumentalizam os docentes para refletir, problematizar os sujeitos que integram o trabalho docente, a escola, suas realidades social, econômica, política, cultural e territorial, as condições e jornada de trabalho, a condição atual de ser docente no século atual e as implicações sobre a profissão, bem como apresenta elementos instrumentalizadores para a construção da práxis docente, compreendendo que a educação é um processo, que recebe mediações de diversas ordens no campo do trabalho docente.

Segundo Camargo *et al.* (2012, p. 54) a formação continuada

[...] deve representar a possibilidade de elevar o nível de qualificação [...] na 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.

Por outro lado, os docentes necessitam ter acesso a conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação com qualidade e em condições dignas; porém, há lacunas, dúvidas e inseguranças que não são elucidadas na formação inicial. Segundo Machado (2008, 165),

[...] não propiciaram [aos docentes] a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios.

Os docentes revelaram sobre os processos formativos que têm acesso durante o trabalho na RMEB e pontuaram que sentem descaso e carência na RMEB com a formação continuada, como expressam os fragmentos a seguir:

O departamento de educação física da SEMEC, ele organiza mensalmente uma formação para os professores de Educação Física entretanto são temas assim, muito soltos [...] acontece um momento que eles pedem sugestão pra gente, mas muitas vezes eles não acatam aquela sugestão, eles vão pelo que é conveniente (Professor Pablo).

Eu digo que tem que passar uma formação que trabalhe dentro de sala com 35 alunos sendo 1 com deficiência, é essa a formação que eu quero, sem material porque é nessa situação que eu vou trabalhar na minha escola. [...] Então, são formações que não me servem, talvez vá me servir quando eu tiver uma quadra, mas por hora não me serve (Professora Daniela).

O professor que quiser ir lá falar alguma coisa sobre o seu trabalho, sobre aquilo que conhece vai lá e fala [...] mas de temas que venham desenvolver a realidade dos nossos jovens hoje, das nossas crianças hoje. Eu não participei nessa gestão atual de nenhuma formação que trabalhe com a questão do EJA, tudo o que eu vou buscar para o EJA, eu vou buscar sozinha, eu vou pesquisar, eu vou planejar sozinha (Professora Erondina).

Nessas formações a gente vê o global, não é ramificado, algo que a gente pode acrescentar pra EJA, não, é para os diversos ensinamentos, desde o ensino do fundamental I até o EJA, então não tem especificado nas nossas formações, esses trabalhos para o público da EJA (Professor Hercules).

Notamos que a formação continuada conduzida pela RMEB para os professores não pauta a necessidade concreta que o trabalho docente vem exigindo de instrumentalizar, por meio de referenciais teórico-metodológicos críticos e emancipadores, conhecimentos que qualifiquem o trabalho docente na modalidade EJA.

É necessário contextualizar a realidade da EJA e o conjunto de possibilidades integradoras que podem ser materializadas de modo transdisciplinar na realidade do ensino noturno na RMEB. Os docentes apresentam a necessidade de instrumentalização e apontam tanto as fragilidades do trabalho docente, vista acima, como a relação imbricada com os processos formativos permanentes dos sujeitos que atuam na modalidade de educação EJA.

Outros sim, ao serem indagados sobre a existência de formação específica sobre EJA, os

sujeitos demonstram descontentamento. Em relação a isso, o professor Marcos destaca: “as formações feitas pela SEMEC, a gente tinha uma sexta-feira por mês, mas não era específica para EJA. Aliás, era melhor se tivesse, porque às vezes a gente até quer evoluir o trabalho”. Corroborando com ele, outro docente relata:

Eu já estou há alguns anos e nunca teve nada pra EJA, inclusive, eu já coloquei como sugestão de formação, algo mais específico pra EJA mas como é o que estou te falando, como a ideia é acabar com a EJA, então, eles não vão priorizar (Professora Daniela)

Os excertos dos entrevistados apontam para um dos elementos da precarização, descaso e estagnação da qualificação e do trabalho docente, predominando a ausência da RMEB na condução e fortalecimento do trabalho na EJA, o que pode vir a acarretar “[...] em um processo de infantilização do currículo” (GÜNTHER, 2014, p. 405) uma vez que, por falta de especificidade de conteúdo absorvido pelos docentes em relação a EJA, eles passam a usar a mesma metodologia ou adaptações do ensino fundamental. Esse fenômeno é reflexo do sucateamento da modalidade que atende a classe trabalhadora. Podemos inferir que tal fenômeno ocorre na intenção de mecanizar e desqualificar os sujeitos do processo, no intuito de gerar mão de obra barata para o capital. Este

[...] caracteriza-se por dinâmicas psicossociais que implicam a (1) dessubjetivação de classe, (2) a “captura” da subjetividade do trabalhador assalariado e (3) redução do trabalho vivo à força de trabalho como mercadoria (ALVES, 2013, p. 179).

Nessa dinâmica, o desenvolvimento do trabalho com as aulas na modalidade EJA sob a exclusiva responsabilidade e a critério do professor de procurar, pesquisar e aprofundar seus conhecimentos sobre o trabalho com jovens e adultos trabalhadores, o que ocasiona sentimentos de solidão e individualismo no trabalho, o qual pode ser partilhado e construído coletivamente.

É imprescindível que o professor busque continuar seu desenvolvimento profissional pela formação continuada e que tenha acesso com qualidade, em condições dignas e com tempo pedagógico para estudo e planejamento de suas ações educativas. Para Pereira (2010, p. 2)

[...] ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos) [grifo do autor].

É direito dos trabalhadores da EF e das demais áreas do conhecimento serem valorizados e terem condições dignas de trabalho e formação continuada que contribuam para o desenvolvimento do exercício profissional na escola pública.

Em tempos, de tantos ataques à educação pública, os docentes ainda precisam lutar para que as turmas da EJA não sejam fechadas em suas escolas, como sinalizado pela professora Daniela, o que, para jovens e adultos, traduz-se em aprofundamento das desigualdades sociais, exclusão, negação do direito a educação pública, socialmente referenciada e, para os docentes, em perda de carga horária, na diminuição de salário e por conseguinte, perdas na “qualidade de vida” docente. Há um evidente descaso e desmonte da educação no ensino noturno e, diante desse mecanismo, a resistência dos professores é um caminho coletivo somado

ao engajamento político e solidário para superar os desafios da disciplina na/da EJA.

Regulação e Educação Física na EJA

Outro elemento que impacta o trabalho docente é a regulação, que visa ao controle e adaptação a um sistema para funcionar “corretamente”. De acordo com Lessard, Brassard & Lusignan (2002) citado por Barroso (2005, p. 732)

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo.

Os processos de regulação na educação, conduzidos pelo Estado atuam para controlar as escolas, os sistemas de ensino, os docentes, o currículo, com o objetivo de alcançar metas e resultados, o que representa a expansão da negação dos direitos, o aprofundamento da precarização e responsabilidade docente pela condição que está atualmente a escola pública. Tais questões O que implicam no controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram e (e são ainda) apanágio da intervenção estatal (CHIRINÉIA, 2017; BARROSO, 2005).

Compreendemos que uma das formas de regulação do trabalho docente em EF se materializa por meio da legislação brasileira, aqui em destaque a LDB, criada, para assegurar também o desenvolvimento do educando e assim exercer sua cidadania e o capacitar para o mundo do trabalho, bem como regular os sistemas de ensino, o currículo e o trabalho docente.

Em relação a EF e os sujeitos desta modalidade de educação, as aulas são garantidas pela a LDB, porém facultadas perante vários itens, que juntos formam as características dos sujeitos da modalidade, conforme apresentado na introdução deste estudo. Logo, “um lugar flutuante, embora formalmente presente, materializa-se de muitas formas, em geral assumindo um caráter de atividade ou conjunto de atividades e não de componente curricular” (GÜNTHER, 2014, p. 404).

A facultatividade posta pela regulação controlada na LDB é equivocada e gera ambivalência sobre a importância e acesso com qualidade às aulas de Educação Física no ensino noturno, fragmenta a relação teoria-prática e apresenta uma concepção biologicista, mecanicista e pragmática da EF. É, assim, um retrocesso manifesto na negação do direito de jovens e adultos a conhecerem, experimentarem e problematizarem os conhecimentos da cultura corporal, enquanto patrimônio da humanidade.

Os docentes apresentaram diferentes interpretações e modos de materialidade frente aos ditames contraditórios da LDB em relação ao trabalho com a EJA, como evidenciamos nos trechos a seguir: “já fiz aulas para as mães e os filhos juntos, justamente para que aquela aluna não fosse embora das aulas” (Professor Pablo):

Essa parte eu me calo, não falo, então, os alunos não sabem que existe essa lei porque se eu falar eles somem da escola, mas enfim, o que eu digo na verdade é em relação à aula prática, existe as exceções que eu levo em consideração que constam nessa lei, mas uma aula teórica, trabalhada dentro de sala de aula, como todas as outras disciplinas, por que o aluno não vai poder assistir minha aula? (Professora Daniela).

No início do ano, sempre, eu coloco até no quadro quem tem

direito a se ausentar das aulas práticas de Educação Física, que fique claro, essa lei, ela tem essa questão considerando a aula na quadra, mas as aulas na sala eles têm que participar sim, isso é uma interpretação que eu tenho da lei (Professor Robson).

A estratégia era motivar os alunos, a gente falava com eles sobre os benefícios que a atividade física fornece para a pessoa, falávamos sobre as doenças que ela prevenia, sobre a importância da EF como componente curricular, por que ela trabalha com corpo e mente, e está tudo interligado, a gente tentava ao máximo fazer um trabalho que contemplasse a todos (Professor Marcos).

O lugar da EF na LDB fragiliza a modalidade EJA e “descarta” a relevância da disciplina no currículo e formação dos sujeitos. As estratégias empregadas pelos professores são compreensíveis para superar o controle burocrático e bem articulado do capital de dissipar o ensino público, em destaque nesse estudo, a EF na EJA, que é para a maioria da população o único meio de ter acesso à educação pública, de iniciar o crescimento profissional no mundo do trabalho, e ter acesso as práticas corporais e de lazer por meio da EF na modalidade.

Freire (2012) aponta a importância da conscientização, pois esta possibilita nossa inserção no processo histórico, como sujeitos, evitando fanatismos e pautando a busca de nossas afirmações. Sinaliza também a construção de uma práxis reflexiva, que compreenda as ações dos sujeitos sobre o mundo, suas necessidades concretas objetivas e subjetivas, a fim de superarmos a contradição opressor-oprimido (FREIRE, 2012).

Nada mais justo do que assegurar o conhecimento dos conteúdos para os alunos da EJA, qualificando os professores desde a sua formação inicial e continuada, formulando legislações coesas, justas e estruturando o espaço escolar para desenvolver aulas significativas para os jovens e adultos, tendo em vista que todo esse conjunto só pode se tornar realidade com a mobilização da classe docente, lutando e manifestando suas indignações frente às condições de trabalho para garantir a integridade do sistema de ensino brasileiro e o direito de exercer a docência com qualidade nas escolas públicas.

Conclusão

A questão problema que norteou esse estudo tratou de como os(as) professores(as) compreendem o trabalho docente, a formação continuada e a regulação na Educação Física com jovens e adultos trabalhadores(as) da Rede Municipal de Ensino de Belém (PA).

Evidenciamos no estudo a relação imbricada entre trabalho docente, formação continuada e a regulação que impacta a realidade concreta dos docentes que atuam na EJA. Os resultados do estudo apontam para a centralidade do trabalho enquanto uma categoria histórica e necessária para a existência e formação humana. O trabalho e formação recebem interferências dos diversos modos de regulação do Estado capitalista que objetivam controlar, entre outros, os sistemas de ensino, currículo, docentes, avaliações e carreira docente.

Há muitos desafios postos ao trabalho docente da EF nesta modalidade de educação, o que exige processos formativos críticos, reflexivos, problematizadores e participativos, construídos com os sujeitos. É importante reconhecermos quem são os sujeitos desta modalidade de educação, suas necessidades concretas objetivas e subjetivas, e quais as possibilidades integradoras e multidisciplinares para a construção de um currículo que dialogue com o mundo do trabalho e as territorialidades dos sujeitos da EJA.

O trabalho docente assume um caráter precário e intensificado pela necessidade objetiva de sobrevivência na docência, na qual os docentes assumem uma jornada intensa de trabalho em diversas escolas. Identificamos a dificuldade em compreender a sociodiversidade encontrada nas turmas de EJA no ensino noturno e uma grande insatisfação em relação aos processos de formação continuada organizados pela RMEB que, conforme os sujeitos, são

descontextualizados da realidade concreta da escola, das necessidades em trabalhar com os sujeitos da EJA.

Quanto à regulação, os professores forjam estratégias de como lidar com a EF frente às contradições impostas pela LDB. Há uma resistência que permeia o trabalho, uma vez que, os docentes criam táticas para ultrapassar as dificuldades na modalidade e continuar na docência. A resistência dos professores é um caminho que deve ser construído de forma coletiva e solidária, para a valorização do trabalho docente na rede municipal de Belém, a fim de consolidar a EF na EJA.

Outrossim, os resultados convergem para o descaso, sucateamento e para o desmonte do ensino público. O desenvolvimento de formações continuadas sem levar em consideração as necessidades reais do trabalho docente, a complexa relação de docente-sindicato e a incoerente regulação da EF na EJA são elementos que, em conjunto, tal como estão na realidade das nossas escolas, prejudicam a evolução e valorização da Educação Física na EJA.

Portanto, os dados revelados neste estudo, em que pesem as contradições, limites e resistências, convergem a um chamado coletivo para o fortalecimento da luta em defesa da educação pública, da EF e da EJA, enquanto direitos inalienáveis de todos os sujeitos históricos da sociedade. Diante disso, devemos nos politizar coletivamente para superarmos os desafios impostos ao campo do trabalho na escola pública, como nos ensina Freire (2012).

Referências

ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho**. x ed. Bauru: Projeto Editorial práxis, 2013.

ANDERY, M.A. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Gramond, 2007.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BARROS, J.M.A. **A organização didática da educação física na educação de jovens e adultos no sistema público de ensino no município de Natal – RN**. 2016, 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. UFRN, 2016.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponibilidade em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de dez 2019.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAMARGO, A.; FERREIRA, D.L.; LUZ, I.C.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.

CARVALHO, R.M.A. CAMARGO, M.C.S. Formação de professores em educação física e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-13, dez. 2019. Disponibilidade em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85233/52824>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. MACHADO, A.B. Os impactos do PIBID na formação de Professores de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 2, p. 57-67, set. 2016. Disponibilidade em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2217/1207>>. Acesso em: 15 de jan 2020.

CARVALHO, R.M. VENTURA, J. . **Formação inicial de professores para a EJA**. REVISTA LUGARES

DE EDUCAÇÃO, v. 3, n. 5, p. 22-36, jun.-jul. 2013. Disponibilidade em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16161/9233>>. Acesso em: 15 de jan 2020.

CHIRINÉA, A.M. Mecanismos de Regulação para a Educação no Brasil: Contribuições para o Debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n1. P. 168-189, 2017.

DAL ROSSO, S. **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.

FRANCHI, Silvester. GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. Juvenilização da EJA: repercussões na educação física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p. 209-225, maio. 2018. Disponibilidade em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n53p209/36361> >. Acesso em:20 de dez 2019.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Edição especial. Rio Janeiro/São Paulo: Nova Fronteira, 2012.

FRIGOTTO, G. 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, p. 235-274, jan.-abr. 2011. Disponibilidade em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

GÜNTHER, M.C.C. O Direito à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 400-412, abr.-jun. 2014.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; PIZZI, L.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) Disponibilidade em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso 26 de jan 2014.

LEMES, V.B. **Relatos de uma Proposta de Educação Física Escolar: A Promoção da Saúde na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2017, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. UFRGS, 2017.

MACHADO, M.M. Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan.-dez. 2008. Disponibilidade em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

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.

MAUÉS, O.C. 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.

_____. A política da OCDE para a educação e a formação docente. **A nova regulação?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan.-abr. 2011.

OLIVEIRA, D.A. Educação. 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.

_____. 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.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. 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.

RUMMERT, S.M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan.-jun. 2008. Disponibilidade em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175/9570>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

SEVERINO, A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, C; ESCOBAR, M.; TAFFAREL, C.; FILHO, L.C.; VARJAL, E. BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VENTURA, J.P. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2008, 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFF. Rio de Janeiro, 2008.

Recebido em 30 de janeiro de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.