

JUVENILIZAÇÃO DA EJA: repercussões na Educação Física

Silvester Franchi¹
Maria Cecília Camargo Günther²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo problematizar o aumento do público adolescente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), relacionando esse fato a aspectos legais e sociopedagógicos. Partimos da reflexão em torno da definição do termo jovem para avançarmos na discussão sobre o fenômeno de juvenilização do público da EJA. O aumento de adolescentes na referida modalidade de ensino vem exigindo novas formas de pensar o currículo e o ensino para esse público e, até mesmo, o papel da EJA na estrutura educacional. Tal discussão exige um olhar atento para todo o processo de escolarização e suas implicações na juvenilização da EJA. Diante desse cenário, encaminhamos algumas considerações sobre as novas demandas no ensino da Educação Física na EJA frente às mudanças discutidas ao longo do texto.

Palavras-chave: Adolescente. Educação física. Educação de jovens e adultos

-
- 1 Graduado em Educação Física/Licenciatura. Mestrando em Educação Física (CEFD/UFSM). Santa Maria/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: silvesterfranchi@hotmail.com
 - 2 Doutora em Ciências do Movimento Humano. Docente no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: mceciacg6@hotmail.com



Este texto está publicado sob uma licença Creative Commons
Atribuição NãoComercial-Compartilhável - CC BY NC AS
Mais detalhes em: <https://br.creativecommons.org/licencas/>

JUVENILISATION OF EJA: effects in Physical Education

ABSTRACT

The current study has as objective to problematize the increase of teens on Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos or EJA), relating this fact to legal and socio-pedagogical aspects. We start with reflection about the term Youth so we can advance to the discussion about the phenomenon of juvenilisation of the EJA students. The increase of teens on the said education modality has required new ways of thinking the curriculum and the teaching for that public and, even, the role of EJA on the educational structure. Such discussion demands a careful vision of the entire schooling process and it's implications on the Juvenilisation of EJA. Against this scenary, we forward some considerations about the new demands on the teaching of Physical Education on EJA facing the changes discussed on the text.

Keywords: Teenager. Physical education. Adult education

JUVENILIZACIÓN DE LA EJA: repercusiones en la Educación Física

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo problematizar el aumento del público adolescente en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), relacionando ese facto a los aspectos legales y socio pedagógicos. Empezamos por la reflexión en torno de la definición del término joven para avanzar en la discusión acerca del fenómeno juvenilización del público de EJA. El aumento de adolescentes en la referida modalidad de enseñanza viene exigiendo nuevas formas de pensar el currículo y la enseñanza para este público y, incluso, el rol de la EJA en la estructura educacional. Tal discusión exige una mirada atenta hacia todo proceso de escolarización y sus implicaciones a la juvenilización de la EJA. En este escenario, encaminamos algunas consideraciones sobre las nuevas demandas en la enseñanza de la Educación Física en la EJA frente a los cambios discutidos a lo largo del texto.

Palabras clave: Adolescente. Educación física. Educación de jóvenes y adultos

INTRODUÇÃO

O processo de passagem à modernidade é marcado por um conjunto de mudanças profundas que assinalam, entre outras coisas, alterações na agricultura, que adquiriu um caráter comercial, em substituição a um modelo de subsistência e, em algumas regiões deixando de existir em detrimento da crescente industrialização fenômeno que se associou a grandes deslocamentos de população do campo para a cidade. Somado a isso, o trabalho assalariado fortaleceu-se em oposição ao trabalho de subsistência. Tais mudanças estão fortemente associadas a um processo de passagem da tradição oral a uma valorização da cultura escrita e necessidade de alfabetização em massa, conforme argumentação de Enguita (2004). Desde então, em escala mundial a escolarização passou a ser ampliada à toda a população, mas tal processo de expansão guarda especificidades de acordo com os diferentes países e formas de organização social locais.

No Brasil o processo de democratização do ensino formal tem sido lento e acreditamos estar ainda inacabado. Dados recentes indicam que, aproximadamente 9% das crianças brasileiras não têm matrícula e acesso garantidos em escolas (Brasil, 2013), mesmo que, em tese, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB 9.394/96 - (BRASIL, 1996) garanta, em seu artigo 3º, a igualdade no acesso e permanência gratuitos à escola. O aumento progressivo de acesso à escola, que se observa nos últimos anos, ainda não foi capaz de zerar este débito para com a sociedade.

Os avanços da produção-acumulação capitalista impõem a necessidade de elevação dos níveis de escolarização dos trabalhadores. Nessa perspectiva, essa demanda por instrução é atendida na medida em que seja uma educação controlada, pois um processo de escolarização pode levar a um grau de conscientização dos trabalhadores sobre sua condição de explorados. Esta é uma das contradições intrínsecas do sistema capitalista: a contradição entre educar e explorar (FREITAS, 2011). Sampaio (2009) ao analisar o processo histórico da EJA no Brasil expressa, igualmente, as contradições de uma sociedade marcada por desigualdades sociais, as quais se expressam na forma de sistemas de ensino que, historicamente, têm tratado de modo distinto as diferentes classes sociais. Nesse quadro, a EJA é tratada como uma educação de “segunda classe” para cidadãos e cidadãs igualmente inferiores. Em que pese as medidas tomadas na última década em relação a essa modalidade de ensino, Sampaio (2009) alerta para uma persistente inadequação das propostas que fundamentam o trabalho de EJA, marcada por ações voluntaristas e compensatórias.

A criação da nova LDB 9.394/96 traça o objetivo para a EJA de assegurar o ensino formal a jovens e adultos que não tiveram acesso/disponibilidade à escolarização ou tiveram que abandonar precocemente o ensino fundamental e/ou médio (BRASIL, 1996) atendendo ao direito previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) de acesso à educação em qualquer fase da vida. Isso deveria representar alterações profundas na concepção orientadora da EJA, visando uma educação que, efetivamente pudesse ter um caráter equalizador com vistas a uma sociedade democrática.

Historicamente, a EJA tem sido tratada como um segmento secundário nas políticas públicas de educação no Brasil. Di Piero (2010) destaca que, na última década, este quadro

tem apresentado algumas alterações materializadas por meio de um conjunto de ações voltadas a essa modalidade de ensino: a criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD) e diferentes programas voltados aos públicos jovem e adulto, tais como Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), visando estimular o processo de escolarização associado à preparação para o trabalho.³

Di Piero (2010) sublinha esse empenho dos últimos governos em relação à EJA, mas mostra-se cautelosa em relação aos resultados atingidos, aquém das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em seu primeiro decênio (2001-2010), e alertando para um possível comprometimento também nos resultados do decênio em andamento.

A EJA foi concebida para um público predominantemente adulto e por muito tempo era esse público que, efetivamente, integrava essa modalidade de ensino. Recentemente, no entanto, começamos a vivenciar a diminuição na idade média do público que frequenta a EJA. Segundo o Censo Escolar de 2013 a porcentagem de alunos na EJA chegou a 30% do total de mais de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na modalidade de ensino, bem como outro indicativo do apresentado no censo é a maioria de alunos adolescentes e jovens matriculados nos anos finais e médio, enquanto que nos anos iniciais a população adulta é a maioria (INEP, 2014). Essa tendência, constatada em nossas experiências junto a turmas de EJA, se confirma nos primeiros dados que começam a ser divulgados do último Censo Escolar (BRASIL, 2017)⁴. É expressivo o aumento do número de jovens e até mesmo adolescentes começando a frequentar as turmas de EJA. Chamaremos tal fato social de *juvenilização* da EJA.

Com isso, nosso objetivo, neste texto, é o de problematizar os aspectos desse aumento de um público de menor idade, relacionando esse fato às questões legais e questões sociopedagógicas⁵.

Para tanto, apresentamos algumas considerações a partir da literatura e que possam viabilizar uma definição do termo *jovem*. A seguir trabalharemos com as questões objetivas do estudo e, por fim, evidenciaremos algumas implicações decorrentes do processo de *juvenilização* do ensino de EJA na Educação Física (EF) da EJA.

3 A mudança de governo ocorrida em 2016 sinaliza uma alteração na política educacional que, no caso da EJA, representa a supressão dos programas citados nesse parágrafo. No sítio eletrônico do Ministério da Educação constam os seguintes programas como integrantes da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos: PBA - Programa Brasil Alfabetizado, PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, Concurso Literatura Para Todos, Educação em Prisões, Medalha Paulo Freire. Além disso, permanece o Programa PROJOVEM Urbano, da Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude. Tais mudanças são posteriores à escrita desse artigo.

4 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=59941-notas-estatisticas-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192.

5 Definimos aspectos legais, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996); e aspectos sociopedagógicos, alguns determinantes como mundo do trabalho, problemas na escola regular, gravidez, vulnerabilidade social.

Construção do termo “jovem”

Ao iniciar um debate problematizador acerca da EJA e sua juvenilização, acreditamos ser necessário discutir o que entendemos a partir do termo “Jovem” – que é ser jovem?

Ao considerar aspectos legais, podemos considerar jovens as pessoas acima de 18 anos, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA 8069/90 – (BRASIL, 1990) classificadas pessoas de 12 a 18 adolescentes. A LDB 9394/96 institui as idades mínimas para inscrições em provas de conclusão na EJA, sendo 15 anos para o ensino fundamental. Logo, não é apenas o crescimento de jovens que está acontecendo na EJA, mas também o aumento da presença de adolescentes, que é ainda mais preocupante pois, conforme o último Censo Escolar, “a baixa idade de parte dos alunos dos anos finais e do ensino médio da EJA indica que etapa está recebendo alunos provenientes do ensino regular” (BRASIL, 2017, p.22). Para efeito de melhor entendimento, continuaremos chamando tal fenômeno de juvenilização; porém, o termo é entendido também como ingresso de adolescentes nessa modalidade de ensino. No presente estudo, os termos jovem(ns) ou juvenilização incluirão pessoas entre 15 e 18 anos que seriam, segundo a constituição brasileira, adolescentes.

Os jovens têm suas vidas influenciadas por vários fatores sociais. O autor Pierre Bourdieu (2003) aponta que tanto a juventude quanto a velhice não são apenas dadas biologicamente, mas sim construídas socialmente, em constante luta entre jovens e velhos. O mesmo autor afirma ainda que existem duas juventudes:

Por exemplo, poderíamos comparar sistematicamente as condições de existência, o mercado de trabalho, o orçamento tempo, etc., dos “jovens” que se encontram já a trabalhar, e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as imposições, que só a solidariedade familiar pode atenuar um pouco, do universo econômico real, do outro, as facilidades de uma economia quase lúdica (2003, p. 153).

Para Bourdieu, essas duas juventudes são dois polos, nos quais estão as diferentes possibilidades sociais que são vividas pelos jovens. Compreendemos que essas possibilidades estão estreitamente relacionadas à submissão da vida social ao capital. Jovens melhor favorecidos financeiramente desfrutam de seu tempo e tarefas de estudar, lazer, diversão, enquanto nas camadas da população com baixa renda familiar, uma parcela significativa dos jovens não pode dar continuidade nos estudos devido à necessidade de trabalhar para ajudar na sobrevivência dos familiares.

Nesses fragmentos, Bourdieu (2003) diferencia jovens e adolescentes não quanto as suas idades biológicas, mas a partir de suas responsabilidades sociais, familiares, de forma a chamar de “jovens”, em nosso entender, os adolescentes que enfrentam as responsabilidades dos mais velhos de maneira precoce, consequência de seu reduzido poder econômico.

Arroyo (2004) destaca os diferentes tempos para viver, sobreviver, trabalhar e da escola; por sua vez, os jovens correm contra o tempo e devem escolher entre tempos tão vitais. Nas palavras do autor:

Nas trajetórias escolares de muitos(as), vimos como são frustrantes as vivências da escola, são dramáticas as tentativas de articular tempos humanos e tempos escolares. A lógica da escola não coincide com a lógica da sobrevivência a qualquer custo. Vimos os depoimentos de adolescentes e jovens populares que se debatem com ter de escolher entre os tempos de sobreviver e os tempos da escola. A maioria perde essa tensa batalha, abandona o estudo não por sua vontade, não por não reconhecer seu valor, mas para sobreviver (p.191).

A essa disputa soma-se, em muitos casos, um histórico de repetências e insucessos que favorecem o abandono da escola ou a opção pela EJA. Tais opções parecem resultar do entendimento de que o problema reside exclusivamente no(a) próprio(a) educando(a), como eram as suposições da década de 70 (FORGIARINI; SILVA, 2007) e atualmente ainda é considerado por professores e por próprios alunos de acordo com o estudo de Asbahr e Lopes (2006), desta forma negando o fenômeno como consequência de uma perversa e complexa combinação de determinantes sociais.

O processo de escolarização de adolescentes e jovens que chegam à EJA costuma ser marcado por rupturas e descontinuidades. Análise realizada por Abramovay, Castro e Weisselfilz (2015) acusam uma alternância de sentidos atribuídos à escola ao longo de trajetórias de adolescentes e jovens que chegam a essa modalidade de ensino, diferente de outros com uma trajetória mais contínua. Apesar dos muitos fatores que atravessam esse processo e da subjetividade que constitui o processo de cada estudante que chega à EJA, o trabalho aparece com muita frequência como elemento que se interpõem a um processo de escolarização contínuo. Paradoxalmente, é também o trabalho que, muitas vezes, os fazem retornar aos estudos, na crença de que a escolaridade possa assegurar uma chance maior de um posto de trabalho.

Discussão acerca da juvenilização na legislação educacional

O primeiro aspecto que ressaltamos é o legal, constituído inicialmente pela LDB 9394/96, que diminui a idade mínima exigida para prestar as provas de conclusão, então chamado supletivo, de ensino fundamental de 18 para 15 anos, e do ensino médio de 21 para 18 anos. Segundo Rummert (2007, p. 39),

[...] tal dispositivo expulsou da escola regular diurna – Ensino Fundamental – os jovens com idade a partir de 14 anos, evidenciando a ênfase atribuída à certificação em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico tecnológico.

Em um segundo momento, a Resolução nº 1 de 5 de junho de 2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), concretizando a inscrição em programas e realização de exames supletivos de acordo com as idades acima mencionadas.

A diminuição da idade mínima para ingresso e realização de exames de conclusão de ensino fundamental e médio é o fator legal que apontamos tem favorecido o preocupante crescimento da presença de jovens e adolescentes da EJA. Contudo, não consideramos esse fato isolado, pois acreditamos estar relacionado a alguns aspectos sociopedagógicos, como a migração⁶ de estudantes do ensino regular para a o ensino de jovens e adultos, que se dá de duas maneiras: por decisão dos próprios jovens, ou família, buscando somente maior agilidade na conclusão dos estudos; ou por decisão dos gestores escolares que tomam esta medida, a nosso ver, equivocada sem considerar as especificidades dos adolescentes remanejados.

Os autores Mello (2009), Haddad (2007), Haddad e Di Piero (2000), Di Piero, Joia e Ribeiro (2001) e Souza, Azambuja e Pavão (2012) trazem como principais motivos do aumento do público de jovens na EJA a gravidez precoce, vulnerabilidade social, falta de qualidade do ensino e desmotivação, sendo consensuais ao definir como principal causa da juvenilização o ingresso precoce no mundo do trabalho.

A gravidez na adolescência atinge não só a menina, mas também o menino. Contudo, as meninas sofrem mais com evasão escolar que os meninos, por estarem diretamente ligadas à gestação. Em um estudo sobre a trajetória escolar e gravidez foram realizadas entrevistas com 4.634 jovens de 18 a 24 anos de três capitais brasileiras. Para efeito da pesquisa foram utilizados os dados dos jovens de 20 a 24 anos (65% - 3040); destes, pouco mais da metade do sexo feminino; logo se logra o resultado de que 30% das jovens tiveram afastamento da escola por causa de gravidez e pouco mais de 20% dos jovens por gravidez de sua parceira (ALMEIDA, AQUINO, BARROS, 2006). Dados do PNAD entre 2012 e 2103 sinalizam que um grande número de meninas que se tornam mães na adolescência tende a ficar fora da escola. Nesse sentido, dois aspectos precisam ser considerados: de um lado, esse quadro acusa a ineficácia de programas de atendimento à saúde de adolescentes, em particular no que tange a sexualidade e reprodução. De outra parte, políticas de atendimento à infância, incluindo-se oferta de vagas em Educação Infantil, são ainda incipientes, resultando em dificuldades para que essas meninas possam retomar os estudos após tornarem-se mães. Chamamos a atenção para o fator da gravidez na adolescência e a quase inexistência de políticas públicas de enfrentamento a esse problema, como uma boa atenção primária à saúde familiar, pois o que se vê para enfrentar este problema são apenas ações governamentais isoladas, como palestras em escolas e preservativos gráteis.

Para Knüppe (2006), a motivação é um dos fatores mais importantes para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório. Com isso, acreditamos que pode ser verificado por meio de aspectos como conteúdos desconexos às realidades dos alunos, metodologias de ensino que pouco permitem aos alunos o desenvolvimento de criatividade, rigidez escolar – manifestada através de sua organização curricular, organização do tempo e espaço pedagógico. Mello (2009, p.7) converge com essa assertiva, a partir de uma visão freireana de educação que favoreça a “uma postura aberta para trazer os saberes, o imaginário, os sonhos e ilusões dessa cultura juvenil”, que supere tanto a infantilização

6 Definimos migração como uma passagem direta do ensino regular para a EJA; não se enquadram neste caso jovens que abandonam a escola e depois de algum tempo ingressam na EJA.

quanto a adultização desse público, buscando sua integração com as gerações mais velhas, sem desconsiderar a cultura juvenil.

Trata-se de um quadro complexo e para o qual não existe, ainda, um conhecimento acumulado e devidamente sistematizado. Assim, não seria correto imputar culpa aos professores, pois, se cabe a eles motivar seus alunos para o estudo, é necessário que estejam igualmente motivados a exercer seu trabalho com empenho e comprometimento. A realidade da educação pública brasileira, no entanto, tem sido de baixos salários para as carreiras de magistério da Educação Básica, além da falta de condições materiais adequadas para a realização do trabalho em grande número de escolas, acrescido de ações descontínuas de formação permanente, as quais nem sempre estão de acordo com as demandas do professorado. O resultado dessa combinação nefasta tem sido um número grande de professores com carga horária elevada, muitas vezes atingindo três turnos diários, atuando em condições precárias e pouco preparados para realizar seu trabalho, de modo a acarretar a precarização do trabalho pedagógico.

Como foi exposto inicialmente, é de concordância de vários autores (HADDAD, 2007; DI PIERO; JOIA; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2010; SOUZA; AZAMBUJA; PAVÃO 2012) que a principal causa do aumento da juvenilização é a inserção precoce no mercado de trabalho. Bourdieu (2003), ao referir-se a duas diferentes juventudes, como citado anteriormente, denuncia a atual forma de produção capitalista como a principal causadora das desigualdades sociais, e, consequentemente, a inserção de jovens no trabalho é extremamente necessária ao proletariado, pois necessitam das mínimas condições materiais de sobrevivência.

Chegamos à compreensão de como o modo de produção da sociedade capitalista é agressivo, não sendo um fato isolado (modo de produção na fábrica), mas sim atingindo todas as esferas sociais, estreitamente ligado à educação ou ausência de educação. Sendo assim, nesta forma de sociedade desigual e desumanizadora,

os jovens são adultos no enfrentamento de algumas realidades como o trabalho, a família, o desemprego, assumindo assim, responsabilidades que, de acordo com as normas sociais, são pertencentes aos adultos; na outra juventude, há possibilidade de ser criança para essas atividades (CARVALHO, 2009, p. 7806).

O capitalismo interfere na escola, no momento em que age mudando a objetivação da escola, a qual, de acordo com Franco (1987), deveria buscar o desenvolvimento humano de seus alunos, estreitamente relacionado com a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pelo homem.

Implicações da juvenilização da eja na educação física

A EF somente na LDB 9394/96 passou a ser um componente curricular obrigatório das escolas⁷, ou seja, uma disciplina escolar com um corpo próprio de conhecimentos. Até

7 Alteração feita pela Lei 10.793/2003 e que modifica o artigo 26, parágrafo 3º, tomando a prática da EF facultativa apenas em alguns casos específicos.

a criação da nova lei de diretrizes da educação a educação física era considerada como atividade⁸ escolar, caracterizando-se como isolada e reduzida a um mero fazer. Acreditamos que o tardio reconhecimento da EF como componente curricular obrigatório reflete na sua importância dentro do currículo escolar.

É preciso lembrar que a própria legislação que normatizou a EF na década de 1970 fez uso recorrente do termo atividade (grifo nosso) conforme análise de Marin, Sauer e Günther (2016). Na mesma direção, Castellani Filho (2007) vincula a justificativa da presença da EF na escola como um fim em si mesma privada de um corpo de conhecimentos estruturado conceitualmente.

Diante dessa condição, a EF apresenta ainda maiores fragilidades no que diz respeito a sua legitimação no currículo da modalidade de ensino que estamos tratando neste ensaio. Ainda que sua oferta seja assegurada por lei, a participação dos(as) alunos(as) é variável, devido a brechas que a própria legislação oferece. No parágrafo 3º do artigo 26 da LDB 9394/96 faculta-se sua prática em caso de a pessoa ter prole, ter jornada de trabalho (superior a seis horas), estar em serviço militar (ou outra atividade que implique prática obrigatória de exercícios físicos), pessoas com mais de 30 anos. Se, de um lado, a obrigatoriedade de sua presença no currículo pode sugerir sua importância para pleno desenvolvimento do ser humano, de outro, cria-se um paradoxo ao tornar sua prática facultativa em determinadas situações. Os motivos pelos quais se faculta a EF para os estudantes que se encontrem em uma das condições citadas acima representam ainda mais impactos no caso de alunos de turmas de EJA, pois estes, em grande parte, possuem características abrangidas pela lei.

Somado às dificuldades referidas até aqui, existem visíveis problemas em relação aos conteúdos abordados e seu significado para os(as) alunos(as), tais como: EF como compensação do trabalho, ginástica laboral, hora de “bater uma bola”, hora livre entre as outras disciplinas escolares. Alguns estudos identificam mudanças pontuais como, por exemplo, a investigação realizada por Reis e Molina Neto (2014), em que foram identificados significados atribuídos por estudantes-trabalhadores (assim denominados pelos autores), em uma escola da rede municipal de Porto Alegre/RS, em que os colaboradores do estudo relatam sobre uma EF que os está fazendo pensar, ou ainda como um componente curricular que tem conteúdos a ensinar. A forma como esse componente curricular vem sendo apresentado na escola investigada se dá por meio de um trabalho com ênfase nos aspectos conceituais da EF, abordados em sala de aula. Tal situação pode, por outro lado, levar ao demérito da EF em trabalhar com a cultura corporal, manifestada através da expressão corporal. Assim, os autores afirmam que o trabalho predominante de sala de aula está sujeito à lógica dominante escolar, em que a sala de aula é o lugar do pensamento e a quadra o lugar do movimento (REIS; MOLINA NETO, 2014).

Estudos que abordam o ensino da EF na EJA (PEREIRA; MAZOTTI, 2008; OJEDA, 2011) convergem no sentido da existência de representações estereotipadas em relação a esse componente curricular, de modo a associá-lo à manutenção da saúde, momento

8 “Atividade” em sentido estrito do dicionário; não estamos referenciando à “atividade” a partir da escola soviética de psicologia histórico-cultural, que considera como uma categoria de produção e reprodução da vida humana.

de compensação ao trabalho e que possibilita descontrair e relaxar, ou, conforme citado anteriormente, momento de “bater uma bola”. Não se trata de negar as possíveis associações entre as aulas de EF e momentos de descontração, do mesmo modo que estabelecer relações entre as práticas corporais e uma boa qualidade de vida e promoção da saúde. Por outro lado, é preocupante que a EF fique reduzida a isso e esvaziada de qualquer forma de conhecimento conceitual. Não fazemos aqui uma negação da especificidade da EF que se assenta nas práticas corporais, tampouco defendemos aulas restritas à dimensão conceitual dos conteúdos, apenas chamamos atenção para a quase absoluta ausência de sistematização de conhecimentos e pouca atenção em relação à seleção de conteúdos, opções metodológicas e encaminhamentos didáticos adequados que assegurem uma abordagem consistente das diferentes manifestações que integram a EF escolar.

É pertinente destacarmos que há resistências no contexto escolar quanto ao reconhecimento da Educação Física como componente curricular portador de conhecimentos que abrangem o mundo das manifestações da cultura corporal, como uma área com conhecimentos próprios, assim relegando a educação física como uma disciplina de “segunda mão” ou como auxiliar de outras disciplinas (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012), bem como menos importante se comparada aos demais componentes curriculares, como história, geografia, química, matemática e física, que são áreas de conhecimento seculares, com conhecimentos definidos e sistematizados⁹.

Notamos que há dificuldade em relacionar EF com “conhecimento” ou novas experiências que possam gerar aprendizagens significativas e importantes para a vida. Nesse sentido, para os adultos, a EJA tem uma função bastante pragmática: um meio para completar os estudos, obter certificado para assegurar ou melhorar sua condição no trabalho e, para alguns, possibilidade de continuidade dos estudos. Os jovens seguem uma mesma linha, porém com maior porcentagem de interessados em continuar a estudar. E os adolescentes, que vislumbram? Para estes, conforme citado anteriormente, a EJA configura-se como um “atalho” que facilita a conclusão dos estudos, evitando as dificuldades já enfrentadas no ensino regular, na maioria das vezes, sem sucesso. De qualquer modo, para todos eles, a EF parece não ter qualquer importância no currículo, no que diz respeito a agregar alguma forma de conhecimento, pois como constata Pereira e Mazzotti (2008) a visão dos alunos de EJA sobre a EF é de ser uma perda de tempo, ao mesmo tempo de valoram as outras disciplinas escolares por oferecerem conhecimento intelectual.

Os adolescentes, no contexto atual frequentemente são induzidos ou optam pelo ingresso na EJA a partir de um sentimento de fracasso e necessidade de compensar um histórico de retenções por meio de um caminho alternativo e mais rápido que vislumbram nessa modalidade de ensino. De um modo ou de outro, acabam tornando-se vítimas do processo de migração do Ensino Fundamental regular para a EJA, cujo objetivo é eliminar o problema que eles representam nas turmas do ensino diurno. Ocorre, desse modo, um deslocamento de um problema que as escolas, de modo geral, têm tido dificuldade em

9 Esclarecemos que são conteúdos ‘definidos e sistematizados’, porém não estramos no mérito de defender, ou não, a posição de que o ensino dos conteúdos de outras áreas é o mais apropriado para o ensino escolar.

enfrentar e solucionar: a existência de um índice significativo de alunos que não atinge os resultados esperados; apresentam desinteresse pelos estudos; têm dificuldade para manter uma frequência regular e apresentam sucessivas reprovações. Somam-se a esses problemas as dificuldades com disciplina, a existência de diferenças de faixas etárias em uma mesma turma, de tal modo que, ao ultrapassarem a barreira dos catorze anos, esses alunos costumam ser encaminhados às turmas de EJA.

A esse respeito, Mello (2009) descreve o processo de juvenilização da EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, destacando as dificuldades dos gestores e professores em lidar com o público adolescente nessa modalidade de ensino. O autor chama atenção para as causas que vem produzindo esse fenômeno e o despreparo das escolas para o enfrentamento de tal situação:

O desafio posto para a escola pública hoje, e não apenas para a EJA é, como dar um tratamento a esses adolescentes, repensando a própria estrutura de organização escolar e curricular, inclusive aquela que supomos alternativa à escolar tradicional e que já vimos construindo nesses anos todos (MELLO, 2009, p.8).

A necessidade de repensar as rotinas escolares, seus tempos e espaços pedagógicos, faz-se necessária diante de um quadro que põe à mostra as fragilidades de um sistema escolar que não se apresenta compatível à realidade social na qual está inserido. A EJA, nesse sentido, em virtude de seu regramento legal, apresenta condição para inovações e ousadia, dada a flexibilidade que lhe é permitida no que diz respeito à organização dos tempos e espaços pedagógicos. O que se observa, no entanto, é que, muitas vezes, essa flexibilidade é convertida em um ensino precário e aligeirado.

Diante desse quadro, a educação física é também desafiada a se repensar de modo a atender a essas novas demandas presentes na EJA. A presença crescente de adolescentes nas turmas de EJA tem reforçado alguns estereótipos em relação a esse componente curricular, particularmente no que se refere às práticas dos esportes coletivos com bola, notadamente o futebol. Trost e Günther (2013) expressam as ambiguidades presentes no ensino da EF na EJA, que incluem dificuldades como rotatividade de alunos presentes nas aulas e predomínio de um entendimento desse componente curricular como mera atividade para diversão e momento de descontração dos alunos, por parte de muitos professores e direção da escola. Por outro lado, mediante projetos que buscam incluir novos conteúdos nas aulas de EF, as respostas dos alunos tende a ser de interesse e participação, demonstrando o anseio por novos conhecimentos.

Por parte do Ministério da Educação, no ano de 2002 foi publicada a Proposta Pedagógica de EF para a EJA (BRASIL, 2002), documento que preconiza uma perspectiva de ensino assentada no acúmulo de experiências dos educandos como ponto de partida para o trabalho pedagógico de modo a poder reelaborar ou dar continuidade a elaboração de significados e conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento. Ao longo do documento é possível identificar uma proposição de EF que atenta para a inclusão social e a diversidade como princípios orientadores, sinalizando para uma abordagem de viés mais crítico.

Carvalho (2011) faz referências a essa proposta ao apresentar os resultados de experiências realizados em Educação de Jovens e Adultos, como fonte para a sistematização da Educação Física no projeto relatado em sua obra. Na mesma direção, o documento que orienta o ensino da Educação Física na EJA no estado do Pernambuco, reconhece os avanços na Proposta Curricular de EF para EJA elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002). O mesmo documento propõe um programa para a EF na EJA com base em perspectivas críticas que possibilitem aos educandos dessa modalidade de ensino “vivenciar e compreender criticamente a cultura corporal de movimento” (PERNAMBUCO, 2013, p.39).

Em ambos os documentos citados, os conteúdos propostos correspondem ao que costuma ser pensado para os níveis de ensino fundamental e médio. O que merece destaque são as abordagens metodológicas propostas que sinalizam para uma atenção às especificidades desse público, particularmente com o fato de se tratar de educandos que já têm um acúmulo de conhecimentos experiências a serem consideradas. É nessa direção que Ferreira e Paula (2011) apontam ao conferirem centralidade às experiências de vida dos educandos da EJA na organização do trabalho pedagógico da EF nessa modalidade de ensino. Em seu estudo, os autores constaram que as memórias dos educandos são de grande importância no que diz respeito às diferentes práticas corporais embora nem sempre tenham condições de identificar o modo como foram impressas em seus corpos. Os educandos investigados expressam críticas ao fato de que a escola nem sempre reconhece as aprendizagens e bagagem cultural que carregam ao retornar aos estudos, pouco valorizando as experiências que marcam seus corpos.

Para além de documentos contendo propostas pedagógicas, podemos evidenciar iniciativas inovadoras para a EF na EJA a partir da concretude da prática pedagógica através de trabalhos científicos nos últimos anos. As alternativas apresentadas nos trabalhos referem-se à construção do saber fazer e do saber sobre o fazer de conteúdos (BRACHT, 1996) e temas transitórios pertinentes à EF. Günther et al. (2013) discutem diferentes experiências de inovações propostas em aulas de EF com turmas de EJA no contexto de escolas públicas de Santa Maria (RS) e o retorno positivo das turmas diante da oferta de novos conteúdos e novos conhecimentos. Carvalho (2011), por sua vez, ao apresentar sínteses resultantes de projeto desenvolvido no Rio de Janeiro, propõe abordagens que tratem da corporeidade, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, também com base em experiências exitosas de novas propostas de EF para turmas de EJA.

Alguns trabalhos apresentados nos últimos anos de realização do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte corroboram com a guinada da EJA rumo a apropriação de conhecimentos da cultura corporal, tais como: danças (PEREIRA et al., 2013), slackline (SOUZA; MACHADO; GEMENTE, 2013), gênero e sexualidade (SANTOS et al., 2015). Outro caso é o estudo de Paula e Linhares (2011) que identificaram, junto a professores da rede municipal de Belo Horizonte, o trabalho coletivo entre professores e alunos e professores de diferentes áreas, bem como diagnosticaram avanços na articulação entre teoria e prática.

Iniciativas como estas nos possibilitam vislumbrar perspectivas de fortalecimento da presença da EF na EJA, mesmo que o cenário ainda apresente muitas dificuldades e resistências a isso. Mais do que consolidar a presença da EF na EJA, trata-se de fazê-lo por

meio de perspectivas críticas e que sinalizem para uma formação conectada às necessidades e especificidades dessa modalidade de ensino e politicamente posicionada, no sentido de assegurar uma educação de boa qualidade.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Decerto que não podemos considerar que a Juvenilização encontrada na EJA como algo isolado do contexto de nossa sociedade. Este fato exige a atenção sobre os problemas e defasagens das políticas e investimentos educacionais e muito além disto de políticas que visem sanar o grave problema da desigualdade social que nosso país historicamente enfrenta. A EJA como uma “válvula de escape” para tentar apurar o término do ensino regular, bem como para suprir a necessidade de formação para assumir melhores postos de trabalho, e da decorrência de problemas de vulnerabilidade social e gravidez na adolescência. Estas são as principais justificativas para a migração do ensino regular à EJA.

A discussão aqui iniciada nos leva a pensar sobre questionamentos que nos auxiliem a refletir sobre o cotidiano da EJA e os fatores que incidem sobre o ensino da EF nessa modalidade de ensino. Podemos destacar alguns desses questionamentos, como, por exemplo: como os professores têm organizado seu trabalho pedagógico ao se depararem com turmas de diferentes faixas etárias? Como pensar a EF diante de turmas que reúnem um rol bastante amplo e diversificado de experiências corporais e conhecimentos sobre o corpo? Como enfrentar condições materiais nem sempre adequadas ao ensino da EF, principalmente se considerarmos os agravantes do turno da noite? Como os próprios alunos dessa modalidade de ensino se sentem em relação a esse processo de aumento da presença de adolescentes na EJA? Enfim, muitas seriam as questões passíveis de estudos, reflexões e aprofundamentos que nos levem a uma compreensão mais consistente do fenômeno da juvenilização na EJA e suas relações com o ensino da EF nessa modalidade de ensino.

Um olhar mais atento e as práticas investigativas voltadas ao ensino da EF nessa modalidade de ensino parecem apontar para um cenário de profunda complexidade no qual são identificados situações de práticas restritas e visões restritas de EF convivendo com iniciativas de rupturas e proposições de ensino que dialoguem com as experiências e conhecimentos que os educandos trazem ao retornarem à escola. O problema central desse ensaio volta-se, no entanto, para um segmento de educandos que não está exatamente retornando aos estudos, mas se deslocando para a EJA, na maioria das vezes, carregando um histórico de repetência e problemas disciplinares que corroboram para uma relação negativa com a escola. Esse novo público traz consigo elementos da cultura juvenil que, em grande medida marcam seus corpos e seus anseios em relação a formas de manifestação da cultura corporal de movimento que a escola historicamente não tem contemplado. Complementar a isso, há uma memória de EF muitas vezes marcada pela hegemonia dos esportes coletivos, notadamente o futebol.

O fato de tratarmos, nesse ensaio, da especificidade da EF não deve ser entendido como uma posição de pensar esse componente curricular isolado do currículo da EJA. Ao

contrário, pensamos a especificidade da EF como parte de uma totalidade que, infelizmente, encontra-se fragmentada em componentes curriculares isolados e hierarquizados a serviço de uma formação precária e marcada por um viés funcionalista e utilitário. Há que se recuperar essa totalidade e construir uma nova compreensão sobre a centralidade do papel da EJA nos dias de hoje. Compreender a gênese da juvenilização da EJA não será possível sem um olhar mais atento e questionador para o Ensino Fundamental de nove anos, espaço no qual, em grande medida, tem sido produzido um crescente êxodo para a modalidade de ensino tratada nesse ensaio. Há, portanto, uma mudança de rota no papel social da EJA ao longo dos tempos, cujas consequências parecem impactar sobre o trabalho pedagógico dos professores, incluindo os de EF.

Finalizando, reforçamos o caráter desse estudo, que foi o de realizar algumas primeiras aproximações da discussão entre juvenilização da EJA e a educação física. Neste sentido deixamos, de modo provocativo, a necessidade de pensar na reestruturação dos tempos e espaços pedagógicos, objetivado a qualificação do ensino de EJA, com o intuito de essa modalidade de ensino não se restringir apenas à obtenção de certificado de conclusão de estudos, mas que fortaleça a apropriação de conhecimentos e a autonomia dos sujeitos perante a sociedade em que vivemos. Trata-se, portanto, de uma opção pela centralidade na formação humana em detrimento de uma formação técnico-instrumental voltada apenas à preparação para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; WEISELSFILZ, J.J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ALMEIDA, M. C. C.; AQUINO, E. M. L.; BARROS, P. School trajectory and teenage pregnancy in three Brazilian state capitals. **Cadernos de Saúde Pública**, 22, 1397-1409, 2006.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. "A culpa é sua". **Psicologia USP**, 17(1), 53-73, 2006
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BRACHT, V. Educação física no 1o. Grau: conhecimento e especificidade. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** 1988. Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12/08/2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27/07/2013.
- BRASIL. Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003. **Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes**

- e bases da educação nacional”, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm#art26§3. Acesso em: 18/06/2015.
- BRASIL. Resolução nº 1 Conselho Nacional de Educação, de 05 de Julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>.
- BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013.** Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013>. Acesso em: 10 de agosto de 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Nacional de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos.** Segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução, v. 1. Brasília: 2002.
- BRASIL. **CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA** – Notas Estatísticas. INEP. Brasília, DF: Fevereiro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=59941-notas-estatisticas-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17/02/2017.
- CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? **IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia.** Paraná: PUCPR, 2009.
- CARVALHO R. M. A experiência do projeto piloto de Educação Física no PEJA: Sinalizando pistas para a formação de professores na modalidade (EJA) e no elemento curricular (EF). In: CARVALHO, R. M. (Org.) **Educação Física escolar na educação de jovens e adultos.** Curitiba: CRV, 2011.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 2007.
- DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos no plano Nacional de educação: avaliação, desafios e Perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 112, jul. – set. 2010.
- DI PIERO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>.
- ENGUITA, M.F. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.120-129, jan. - mar., 2012, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a13.pdf>.
- FERREIRA, L.O.F.; PAULA, J.A. No corpo as experiências e memórias dos educandos da EJA: as possibilidades de diálogo da Educação Física com a Educação de Jovens e Adultos. **XVII Congresso Nacional de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3075/1408>.
- FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In. Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – A formação de

- Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.
- FRANCO, L. A. C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GÜNTHER, M.C.C. et al. A educação física na educação de jovens e adultos. In: NEUENFELD, D.J.; ISSE, S.F. (Orgs.). Congresso estadual de educação física na escola: "Educação Física Escolar: desafios à prática pedagógica", 2, 2013, Lajeado. **Anais**. Lajeado: Ed. UNIVATES, 2013.
- HADDAD, S.; DI PIERO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação: n.º 14**, 2000.
- HADDAD, S. (Org.) **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.
- KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.
- MARIN, E. C.; SAUER, D. L.; GÜNTHER, M.C.C. O conteúdo da educação física escolar como sinônimo de atividade: reductionismos, implicações e possibilidades. In: KUNZ, E. **Didática da educação física 4**. Ijuí: Unijuí, 2016.
- MELLO, M. Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho. **Revista de Educação**. Porto Alegre: PMPA/SMED, Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, 2009.
- OJEDA, T. **Relações entre corpo, trabalho e educação física na Educação de Jovens e Adultos**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Curso de Educação Física. UFSM, Santa Maria, 2011.
- PAULA, J. A.; LINHARES, M. A. A educação física na educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas de professores de Belo Horizonte. In. XVII Conbrace e IV Conice, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- PEREIRA, G.M.S.; MAZOTTI, T.S. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.1 p.53-62, jan. - mar., 2008.
- PEREIRA, L. S. et al. Educação física na educação de jovens e adultos (EJA): a experiência do PIBID/UNEB/CAMPUS XII. In. XVIII Conbrace e V Conice, 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: UFG, 2013.
- PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Secretária de Educação, Pernambuco, 2013.
- REIS, J. A. P.; MOLINA NETO, V. 'Pensei que tava na aula de ciências' ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 636-650, jul./set. 2014.

- RUMMERT, S. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera a antiga destituição de direitos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- SAMPAIO, M. N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p.13-27, 2009.
- SANTOS, A. A. et al. Trabalhando gênero e sexualidade com alunos do ensino médio e EJA noturno: um relato de intervenção. In. XIX Conbrace e VI Conice, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2015.
- SILVA, L. S. G. **Juvenilização da EJA**: Experiências e desafios. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- SOUZA C. R. S.; AZAMBUJA G.; PAVÃO S. M. O. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos- EJA: práticas de inclusão ou exclusão? **Revista Ibero-americana de Educação**: n.º 59/2, 2012. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/5391Pavao.pdf>.
- SOUZA, R. O.; MACHADO, G. M.; GEMENTE, F. R. F. Slackline: uma proposta de ensino para a educação de jovens e adultos. In. XVIII Conbrace e V Conice, 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: UFG, 2013.
- TROST, G.; GÜNTHER, M.C.C. A organização do trabalho pedagógico em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. In: Jornada Acadêmica Integrada, 29, 2013, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2013. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/jai/anais/trabalho.html?action=anais>.

Recebido em: Outubro/2016

Aprovado em: Abril/2017