

# SLACKLINE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES PARA UMA AÇÃO DIALÓGICA

Daniel Batista Santana  
Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino

ISBN: 978-85-61702-54-0



realize  
Editora



## **REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Antenor Navarro; 151 - Prata - Campina Grande/PB | CEP: 58400-520

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

### **Sobre o ebook**

**Design da Capa** Realize Editora

**Projeto Gráfico e Editoração** Jefferson Ricardo Lima Araujo

Santana, Daniel Batista

SLACKLINE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES PARA UMA  
AÇÃO DIALÓGICA / Daniel Batista Santana, Dóris Nóbrega de Andrade  
Laurentino. -- Campina Grande, 2018.

59 f.

Modo de acesso: <http://www.editorarealize.com.br/>

**ISBN: 978-85-61702-54-0**

1. Educação do Campo. 2. Prática Pedagógica. 3. Protagonismo. 4. Slackline. I.  
Laurentino, Dóris Nóbrega de Andrade. I. , . II. Título.

Daniel Batista Santana  
Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino

**SLACKLINE E EDUCAÇÃO  
DO CAMPO: POSSIBILIDADES  
PARA UMA AÇÃO DIALÓGICA**



**realize**  
Editora

Campina Grande-PB

2018

## Prefácio

Como culminância do Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, temos aqui o registro de uma experiência inovadora desenvolvida, como muito esmero – “Slackline e Educação do Campo: possibilidades para uma ação dialógica”, norteadas por princípios pedagógicos avançados e transformadores, no Ensino da Educação Física, como incentivo à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de escolas do campo, bem como ao aperfeiçoamento da formação e desempenho profissional de professores, mediante o desenvolvimento de habilidades e competências. Para elaboração e implementação desse projeto, além da fundamentação legal, seus autores tiveram a preocupação de analisar de modo acurado, as especificidades impostas pelo ambiente escolar, enquanto realidade social a ser pesquisada, os seus protagonistas: educandos, docentes e demais profissionais desse contexto educacional, além dos estagiários, enquanto futuros professores de Educação Física para obtenção de resultados que possam ser vivenciados com eficiência e eficácia por profissionais da área em situações diversas. Tais experiências associadas aos conhecimentos anteriormente adquiridos, face ao contexto social em que vivem, contribuirão sobremaneira para a melhoria da práxis educativa dos professores do campo na árdua missão de lecionar, às vezes em classes multisseriadas, permitindo-lhes maior entendimento dessa realidade e melhores condições de agir e transformar essa mesma realidade.

A Educação Física na Educação do Campo incentivará a participação efetiva dos educandos, visando atender às suas necessidades e aos seus interesses, além de possibilitar a interdisciplinaridade de conteúdos no caso específico, da aplicação de linguagens verbais e não - verbais, propiciando o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades e atitudes significativas, que potencializam o enriquecimento relativo à cultura corporal.

Que essas experiências possam ser implementadas e ampliadas, pelos profissionais da Educação Física, contribuindo para o ressignificado das suas práticas pedagógicas. Com certeza é o que almejam os seus autores!

Parabéns pelas experiências vivenciadas e compartilhadas, com vistas ao ensino de uma Educação Física escolar mais efetiva e de melhor qualidade!

*Maria das Dores Nóbrega de Andrade Melo\**

\* Especialista em Metodologia do Ensino (UFCEG); Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional (URNe); Licenciada em Letras para o ensino de 1º Grau (URNe); Professora Aposentada pela Rede Estadual de Ensino / PB; Professora Aposentada pela Rede Estadual de Ensino / PB com experiências em classes multisseriadas na Escola Elementar Rural do Riacho do Meio - Queimadas / PB; Professora Aposentada pelo Departamento de Educação da UEPB; concomitantemente exercera diversas funções administrativas junto ao Magistério Público da Rede Estadual de Ensino, à URNe e à UEPB.

# Sumário

Slackline e educação do campo: possibilidades para uma ação dialógica.....	9
Resumo.....	9
1 Introdução.....	11
2 Metodologia.....	14
3 Slackline e Educação do campo: os dialogos tecidos na intervenção pedagógica perspectivas pedagógicas da educação física na educação do campo.....	16
3.1 Definição de uma Abordagem de Ensino: pressupostos teórico-metodológicos para a atuação ..	16
3.2 A Organização do Trabalho Pedagógico.....	20
3.3 Slackline e Educação do Campo, elencando princípios para a escolha do conteúdo.....	21
3.4 O protagonismo dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.....	26
3.5 A formação continuada em questão.....	31

3.6 O Festival como síntese e avaliação do processo ensino/aprendizagem.....	34
3.7 Organização das Produções dos Alunos no Campo das Linguagens.....	36
3.8 Discutindo e Refletindo sobre as Produções dos Alunos.....	38
<i>Das Semelhanças das Produções.....</i>	38
<i>Das Especificidades das Produções.....</i>	41
4 Conclusão.....	48
Slackline and field education: possibilities for a dialogical.....	51
Abstract.....	51
Referências.....	52
Sobre os autores.....	60





# SLACKLINE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES PARA UMA AÇÃO DIALÓGICA

Daniel Batista Santana<sup>1</sup>

Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino<sup>2</sup>

## Resumo

A Educação do Campo é pauta nas metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014) e constitui-se em uma área que possibilita abranger diversas problemáticas. O presente estudo busca discutir e refletir sobre como a Educação Física, a partir das práticas corporais de aventura previstas na Base Nacional Comum Curricular (2017), mais precisamente no que se refere ao trato do Slackline, pode estar no contexto da Educação do Campo, afastando-se das metodologias tradicionais e conservadoras e, tendo como ponto de partida o projeto educativo intitulado: Slackline e suas Raízes no Campo: Protagonizando o Saber Escolar, elaborado durante o Estágio Supervisionado III, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba. A estruturação do estudo se deu com base na organização do tempo pedagógico, sendo considerados: i) a definição de uma metodologia/abordagem de ensino cuja realidade seja ponto norteador; ii) a organização do trabalho pedagógico do estágio; iii) o Slackline e a Educação do Campo; iv) o

---

1 Graduando do último período do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba e membro integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão Corpo, Educação e Linguagens - CEL.

2 Atualmente é Professora Doutora da Universidade Estadual da Paraíba onde leciona, no curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, os componentes curriculares: Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física; Estudos do Lazer; Estágio em Educação Física e Turismo; e ainda, Lazer na Terceira Idade, na UAMA / UEPB.

protagonismo dos alunos; v) a formação continuada em questão; vi) o festival como síntese e avaliação do processo ensino/aprendizagem; vii) organização das produções dos alunos no campo das linguagens; e viii) discutindo e refletindo sobre as produções dos alunos. Para tanto, pautou-se em uma abordagem de pesquisa-ação apoiada em pesquisas bibliográficas e nos registros reflexivos dos encontros, com ênfase numa discussão de natureza qualitativa. Como resultados, observou-se um excelente nível de protagonismo alcançado pelos alunos no seu processo de aprendizagem, sem eximir a função do professor no processo. Além, disso, é importante ressaltar o salto qualitativo que a experiência representou para a formação do professor, o qual pôde recriar e resignificar tal conteúdo com as especificidades presentes na Educação do Campo. Conclui-se que o trato pedagógico com o Slackline na escola pode ser desenvolvido de forma sistematizada e com uma sólida base teórica, contribuindo assim para ricas vivências, em que o protagonismo estudantil pode assumir papel fundamental no processo.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo. Prática Pedagógica. Protagonismo. Slackline.

## 1 Introdução

A educação rural, de acordo com Passador (2006), efetiva-se no Brasil como educação pública por volta de 1930, logo após a criação do Ministério da Educação. Tal área é marcada por dilemas mencionados por Leite (1999, p.14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Esse dilema vem perdendo força em pleno século XXI, visto que já é notório o desenvolvimento de políticas públicas em que as discussões sobre a Educação do Campo vêm ganhando espaço, a exemplo do Plano Nacional de Educação (2014). Tal documento assume que a educação do campo, assim como a quilombola e a indígena, dever ter um ensino onde suas especificidades devem sempre ser a dimensão balizadora da prática pedagógica dos professores.

Quando se aborda o binômio entre a Educação Física e a Educação do Campo, essa relação, de acordo com Francisco e Alaniz (2014), é recoberta por grandes dúvidas do seu trato pedagógico, observando-se a lacuna existente na formação do professor de Educação Física para lidar com as especificidades de tal área de atuação docente.

O presente estudo caracteriza-se como fruto do desenvolvimento de um projeto educativo desenvolvido no Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual da Paraíba, projeto esse intitulado: Slackline e suas Raízes no Campo: Protagonizando o Saber Escolar. A qual foi traçado como objetivo central oportunizar o Slackline de forma crítica e com embasamento teórico que corresponda às necessidades da realidade presente da Educação do Campo, localizando tal esporte como sendo conteúdo estruturante das aulas de Educação Física com o intuito de resgatar a identidade da prática do Slackline para com a Educação do Campo, visto seu contexto histórico.

Entende-se aqui o estágio supervisionado como um processo acadêmico que também fomenta a pesquisa. De acordo com Lima (2012, p. 31),

o estágio como pesquisa é, por excelência, um espaço de reflexão sobre a carreira docente. É o momento de rever os conceitos sobre o que é ser professor, para compreender o seu verdadeiro papel da escola na sociedade.

A pesquisa no contexto de estágio mostra-se como uma relevante estratégia para possibilitar a formação do estagiário em futuro professor (PIMENTA; LIMA, 2010).

O meio de atuação dessa pesquisa foi o desenvolvimento do projeto educativo supracitado. Sobre projetos educativos, Finck (2010) faz ressalvas afirmando que são uma importante ferramenta no ensino aprendizagem dos alunos, a qual se afasta dos modelos “fechados” de ensino. Um projeto, segundo essa mesma autora, deve buscar o objetivo de integrar os conhecimentos adquiridos pelos alunos à realidade social dos mesmos. Ainda sobre essa compreensão de projetos educativos, Nogueira (2007) critica a enxurrada de projetos temáticos presentes na escola quando os mesmos não têm elo para com a realidade de interesses e necessidades dos alunos.

A estruturação da presente pesquisa se deu pela organização do tempo pedagógico (TAFFAREL et. al, 1995) inserido no projeto, tendo como direcionamento as orientações da professora supervisora do estágio. Nesse sentido Taffarel et. al (1995) defende esse método para organizar o tempo pedagógico necessário para aprendizagem dos alunos acerca dos conteúdos da Educação Física, tempo esse que é muitas vezes negligenciado no ambiente escolar. Os tempos pedagógicos foram definidos em: i) definição de uma Metodologia/ Abordagem de Ensino em que a realidade seja ponto norteador; ii): a organização do trabalho pedagógico; iii): Slackline e a Educação do Campo; iv): o protagonismo dos alunos; v) a formação continuada em questão; vi) o festival como síntese e avaliação do processo ensino/aprendizagem; vii) organização das produções dos alunos no campo das linguagens; e viii) discutindo e refletindo sobre as produções dos alunos

A presente pesquisa busca discutir e refletir sobre como a Educação Física, a partir das práticas corporais de aventura elencadas na Base Nacional Comum Curricular (2017), mais precisamente pelo trato do Slackline, pode estar no contexto da Educação do Campo, afastando-se das metodologias

tradicionais e conservadoras e tendo como ponto de partida o projeto educativo intitulado: Slackline e suas Raízes no Campo: Protagonizando o Saber Escolar, elaborado durante o Estágio Supervisionado III, do curso de licenciatura em Educação Física (UEPB).

## 2 Metodologia

O presente estudo, metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa-ação a partir de um projeto educativo do Estágio Supervisionado, do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual da Paraíba, realizado no semestre letivo de 2017.1 e com embasamento em pesquisas bibliográficas e registros reflexivos dos encontros previamente planejados e realizados. O projeto teve como foco de análise uma abordagem qualitativa. A escola do campo onde ocorreram as atividades situa-se no município de Queimadas – PB<sup>3</sup>, município esse que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018), contém uma área territorial de 402,923 km<sup>2</sup>, população estimada em 44214 pessoas, em que os trabalhadores formais recebem uma média de 1,7 salários mínimos por mês. O mesmo município ainda apresentar um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,608, com o Produto Interno Bruto *per capita* de 9060,88 R\$, tendo como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamenta, respectivamente em 4,8 e 3,3.

Sabendo-se que o município oferece o Ensino Fundamental I, com turmas multiseriadas, o público específico da pesquisa foi direcionado para as turmas multiseriadas (do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I), tendo, em média, de vinte alunos. Ao todo, foram sete encontros, cada um tendo duração média de um hora e quarenta minutos a duas horas.

A pesquisa-ação, de acordo com Gil (2010), difere de outros tipos de pesquisas porque, além da pesquisa em si, também integra a ação dos pesquisadores para com a problemática investigada. E, em consonância com Finck (2010), a realização de projetos na escola se justifica em oportunizar aos alunos modalidades didáticas e metodológicas diferenciadas que se contrapõem aos modelos fechados de ensino. Adotou-se o entendimento de projeto em

---

3 De acordo com a Wikipedia, Queimadas é um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Campina Grande, estado da Paraíba, tendo como municípios limítrofes: Caturité, Barra de Santana, Aroeiras, Gado Bravo, Fagundes e Campina Grande. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novportal/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-a-reas-dos-municipios.html?&t=destaques>. Acesso em 23 fev 2018.

que se objetiva formar alunos que não tomem os conhecimentos aqui estudados “como verdades absolutas e imutáveis, porém, que saibam refletir e que se sintam capazes de interferir sobre esses conhecimentos, reelaborando-os” (SARAIVA; FIAMONCINI, 2006, p.98).

Já em concordância com Chizzotti (2001, p. 79), a pesquisa qualitativa faz “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Ademais, Trivinõs (1989, p.111) enfatiza que sua grande importância se dá por “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. Visto que, tanto a Educação do Campo ainda é uma área que necessita ser aprofundada, quanto é obscuro o campo das práticas pedagógicas da Educação Física nesse âmbito, justificamos a relevância dessa pesquisa.

Nesse contexto, busca-se analisar as produções dos alunos que se vinculam tanto a materiais verbais (textos), quanto a materiais não-verbais (desenhos) situados no campo das Linguagens. Para uma análise e reflexão de cunho científico e crítico, buscou-se fundamentos nas pesquisas de Bardin (2011), embasadas nas quais organizou-se três etapas de análise, quais sejam: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados.

A análise das produções verbais e não-verbais foi ancorada ainda nos princípios dos estudos da Semiótica, que segundo Santaella (2008, p. 13) a mesma tem como objetivo a “investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, examina os modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como o de produção de significação e de sentido”.

### 3 Slackline e Educação do campo: os dialogos tecidos na intervenção pedagógica perspectivas pedagógicas da educação física na educação do campo

#### 3.1 Definição de uma Abordagem de Ensino: pressupostos teórico-metodológicos para a atuação

Ao refletir sobre a educação, Libâneo (2005, p.16) evidencia que educar é “efetivar práticas pedagógicas, que irão constituir sujeitos e identidades”. Nessa curta afirmativa, nota-se a importância de uma definição de prática pedagógica, pois a mesma exercerá influência na formação dos indivíduos de acordo com as ideias que a subjazem. Sobre tal atuação, Veiga (1994) a considera como sendo uma prática social direcionada por objetivos estabelecidos, pressupondo uma dinâmica de relação teórico-prática.

As aulas do estágio supervisionado aqui considerado se delinearão nessa linha, apresentando o conteúdo Slackline de maneira expositiva e dialógica, a partir dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, presente nos estudos de Saviani (2008). Nesse sentido, a metodologia/abordagem de ensino da Educação Física foi direcionada à abordagem crítico-superadora (CASTELLANI FILHO et al. 2014).

A Pedagogia Histórico-Crítica como proposta de trabalho didático foi desenvolvida por Gasparin (2003) na qual existem cinco momentos, a saber: 1) A **prática social** – momento este que é diagnosticado os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos; 2) A **problematização** – como consequência do anterior, o professor irá problematizar tais conhecimentos do alunado para assim poder chegar ao conhecimento escolar sistematizado; 3) A **instrumentalização** – momento na qual o professor expõe aos alunos os instrumentos que serão necessários para a resolução do problema que toma como referência a prática social; 4) A **catarse** – etapa proveniente de criação onde os alunos dão o *feedback* da compreensão do conhecimento no momento e, por fim, 5) A **nova prática social** – onde existe a produção do conhecimento de maneira ampla e crítica para com a realidade.



Os encontros pautaram-se nos momentos acima descritos, dando-se ênfase ao momento referente ao *feedback* da compreensão do aluno acerca do conteúdo proposto, além disso, a catarse esteve presente no momento de resoluções de problemas, assim como na realização do “I Festival de Slackline da Escola”. Esse momento da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, por natureza, já é imbricado de protagonismo, pois a prática social é sua partida e chegada, passando de uma visão sincrética de mundo para uma visão sintética, na qual o aluno é convidado a atuar ativamente na sociedade (DUCKUR, 2004)

Portanto, essa Pedagogia propõe novos caminhos a serem trilhados e prega a relação entre educação e sociedade de maneira indissociável. A esse respeito, Saviani (2001a, p. 69) diz que:

[...] para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições e uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos da aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Na Educação Física, a abordagem/metodologia de ensino que mais se adequa a essa Pedagogia, é a metodologia de ensino crítico-superadora que, de acordo com Baccin (2010), é considerada a mais avançada, pois tem como princípio o uso de uma prática pedagógica que permite o entendimento da realidade, tendo-se o homem enquanto ser histórico, capaz de agir e transformar a realidade presente. A autora ainda menciona que tal objetivo só será alcançado, a partir do incentivo à participação e auto-organização dos estudantes.

Castellani Filho et al. (2014) propõe um traço historicizado para com o trato do conteúdo. Esse traço se fez presente nos encontros em que foi exposto, de forma dialógica para os alunos que o Slackline sofreu influências no seu surgimento, dentre as quais pode-se citar o circo, a partir dos equilibristas das cordas bambas. A presente figura demonstra justamente a dinamicidade das aulas com indagações e participação ativa dos alunos no processo de construção da historicidade do conteúdo e pertencimento a Educação Física.

Imagem 1 – A realidade como ponto inicial<sup>4</sup>



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Nessa pesquisa, não são excluídas as contribuições freireanas para a Educação do Campo, pois elas envolvem um grande arcabouço teórico que contém discussões relevantes da dimensão política do processo educacional uma vez que Paulo Freire assume a ideia de luta por uma educação emancipatória a partir de uma práxis<sup>5</sup> pedagógica transformadora da Educação do Campo (ROSSI; DI GIORGI, 2014).

A Educação do Campo, segundo Rossi e Di Giorgi (2014, p. 661), deve estar alicerçada na “preocupação da formação humana, com a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante, a partir da mobilização da Pedagogia do Oprimido, objetivando a libertação de toda sociedade. Tem por base a teoria da ação dialógica”.

4 Todas as imagens da presente pesquisa foram devidamente autorizadas.

5 Entende-se a práxis no sentido de Vázquez (1997), lugar onde se revela a indissociabilidade da teoria e prática, ou seja, a práxis é uma prática que é norteada por um conjunto de conhecimentos teóricos.

Nessa perspectiva, de acordo com Saviani (2008) o ponto de partida do fazer pedagógico é a realidade concreta do espaço escolar, nessa lógica, Freire pensando especificamente na Educação do Campo, coloca que:

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação. (FREIRE, 1981, p.26)

Com essas pertinentes considerações, não se pode, no processo educativo, entender os nossos alunos como “vasilhas” vazias cujo conhecimento seja depositado, mas adota-se o pressuposto de que o aluno já traz interiorizado um conjunto de conhecimentos históricos que pode e deve ser potencializado no fazer pedagógico do professor, assumindo a educação como um fazer histórico, como bem coloca Freire (2001, p. 20)

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: unidade na Diversidade.

O referido autor nos convida a pensar a educação pelo viés histórico, pontuando assim a necessidade de olhar a educação dentro de sua historicidade na possibilidade de buscas de saídas transformadoras para os problemas concretos que são apresentados à área, pois assumimos que “O futuro não nos faz, nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (FREIRE, 2000, p. 27).

### 3.2 A Organização do Trabalho Pedagógico

Entende-se que, de acordo com Freitas (2005) o termo organização do trabalho pedagógico vem substituindo o termo didática, esta última por sua vez passa a ser o nome de uma disciplina existente nos cursos de formação de professores. Dessa forma:

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de organização do trabalho pedagógico, entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 1995, p.94).

A organização do trabalho pedagógico da presente pesquisa se deu pelas leituras de textos da fundamentação teórica, visita de observação da realidade escolar, elaboração e discussão do projeto, planejamento e aplicação das pautas dos encontros, registros reflexivos e, replanejamentos, quando necessários.

A Educação do Campo, de acordo com Kolling et al. (2002), necessita estar enraizada na cultura local onde a especificidade é a mola propulsora da prática pedagógica do professor. Entretanto, esse entendimento só se dá a partir de pesquisas e mediações, esse fator justifica o presente tempo pedagógico de leituras e discussões de textos e realidades com orientações da professora supervisora do estágio.

O primeiro momento foi marcado pelas leituras e discussões dos textos base: Plano Nacional de Educação (2014), Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015), Educação física escolar: saberes e projetos (FINCK, 2010), entre outras fontes. E, no segundo momento, foram feitas as leituras e discussões da realidade presente no âmbito educacional, com visita ao meio escolar (Escola de Ensino Fundamental I, de pequeno porte, contendo apenas duas salas de aulas, uma cozinha e um banheiro). Dessa forma, para haver uma concisa organização do trabalho pedagógico foi necessário adotar modificações e adaptações de acordo com cada realidade vigente.

Essas leituras oportunizaram a produção do referente projeto intitulado: “Slackline e suas Raízes no Campo: Protagonizando o Saber Escolar”, no qual elencou-se como objetivo geral: Oportunizar o Slackline como esporte de aventura a partir de um resgate de identidade de tal prática para

com a Educação do Campo. Como objetivos específicos teve-se: a) Conhecer e Compreender o Slackline como um conteúdo da Educação Física, sendo o mesmo historicamente construído e socialmente modificado, assim como possibilidades de trato pedagógico; b) Estimular o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento; c) Oportunizar o conhecimento acerca desse conteúdo ao professor da referida turma, numa perspectiva de formação continuada; d) Produzir conhecimento científico a partir da experiência vivenciada.

A partir da elaboração do projeto, tomamos o mesmo como fio condutor para os encontros sob as devidas orientações da professora do estágio. Nesses encontros a partir das pautas levantadas, surgiam subsídios para os registros reflexivos que davam indícios para se manter no mesmo caminho ou trilhar novos, ocorreu, portanto, o que Freire (2014) propõe como agir-refletir-agir, num processo constante de construções, e desconstruções, quando necessário, e ressignificações, pois se adota aqui o entendimento de professor como um sujeito histórico-social, que pode “refletir sobre suas ações, capaz de replanejar, pensar, agir, ou seja, de fazer e refazer a sua prática cotidiana” (RÊGO, 2006, p.79).

### **3.3 Slackline e Educação do Campo, elencando princípios para a escolha do conteúdo**

A aventura é vista sobre a ótica de Marinho (2007) como um elemento indissociável à existência humana, sempre atrelada ao meio histórico e que permanece até a contemporaneidade e ainda permite influenciar o meio social como um todo. Esse autor menciona que as atividades de aventura contribuem para certo distanciamento de “expressões céticas e individualistas que permeiam o cotidiano urbano por meio do contato com a natureza, mediante relações humanas mais diretas e intensas, agregando altas doses de aventura” (MARINHO, 2007, p. 61). Assim, a natureza é tomada de forma que todas as suas características engendram o ser que está sobre sua presença.

Outro viés a ser abordado nessa pesquisa é a questão dos esportes radicais, os quais, segundo Pereira (2008), são práticas corporais onde existe a presença de risco. Apesar de sua prática existir há muito tempo, a Educação Física só começou a estudar esse fenômeno no início do século XX.

A prática corporal escolhida aqui para é o Slackline que está inserido na esfera de esportes radicais (Pereira, 2012) e nos esportes de aventura (Xavier,

2012). Partindo dos conceitos já mencionados anteriormente, nota-se tanto essa prática se vincula tanto à natureza quanto a manobras radicais, voltando-se assim, cada vez mais para o meio urbano.

Nesse sentido, tem-se o Slackline como manifestação corporal passível de ser conteúdo de trato pedagógico pela Educação Física na escola. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017) as práticas corporais de aventura são tidas como uma das unidades temáticas para Educação Física que pretendem explorar a experimentação corporal e expressões, dados os momentos de imprevisibilidade que apresentam quando o aluno enfrenta o ambiente desafiador.

A prática do Slackline consiste inicialmente em atravessar uma fita com algum teor de elasticidade presa em dois pontos fixos, onde o praticante, para manter-se sobre a fita, terá que ter ou desenvolver algumas valências, dentre as quais podemos citar o equilíbrio. De acordo com Gazzola et. al (2004) equilíbrio é a habilidade de manter o centro de massa do corpo na base de sustentação, no entanto, tal prática corporal vai bem mais além de que controlar seu centro de gravidade dentro de uma base de apoio. Já segundo Enoka (2000), o equilíbrio está subdividido em estático, dinâmico e recuperado e, segundo Fonseca (2008), localiza-se como conteúdo estruturante da Psicomotricidade.

Em consonância com De Azevedo e Samelli (2009) o equilíbrio estático mostra-se pelo controle do corpo a partir de posições isométricas, já o equilíbrio dinâmico volta-se para equilibrar o centro de massa do corpo em movimento e, por fim, há o equilíbrio recuperado que se vincula a retomadas da postura e finalizações, estando diretamente ligadas ao equilíbrio dinâmico.

O Slackline é uma das mais efetivas estimulações de equilíbrio porque há mais movimentação lateral que deve ser suportada pelo joelho do que em exercícios com pranchas de equilíbrio e ainda há uma necessidade de controle muscular simultâneo das articulações do quadril, joelho e tornozelo (KELLER et. al, 2012).

Acredita-se que a prática surgiu em meados de 1980, tendo como gênese as práticas dos escaladores na qual os mesmos esticavam suas fitas entre árvores nos momentos não propícios à escalada e equilibravam-se (CARDOZO e DACOSTA NETO, 2010).

O Slackline pode ser visto de uma forma atual como sendo conteúdo integrante das aulas de Educação Física onde está inserido nas práticas corporais

de aventura como elucidada a Base Nacional Comum Curricular (2017) cuja prática consiste inicialmente em equilibrar-se em uma fita, variando o seu teor de elasticidade, presa entre dois pontos fixos. Sua modalidade varia com relação à distância dos pontos fixos, à altura da fita para com o solo, à superfície sobre qual tem abaixo da fita e também varia com relação ao que o praticante faz em cima da mesma.

Para contextualizar historicamente de tal prática, cita-se Pereira (2013) quando afirma que acredita-se que o Slackline praticado atualmente teve fortes influências do contexto circense, mais especificamente da corda-bamba, somado às escaladas já citadas anteriormente. A diferença entre as duas versões está mais relacionada ao material usado na prática, onde a corda apresenta características cilíndricas e a fita, características planas, fator esse que aperfeiçoa mais o desempenho pelo maior contato com a fita, ou seja, é aumentada a base de apoio.

O site da UNESCO (2011)<sup>6</sup> apresenta registro de uma prática na Coreia que envolve equilíbrio, denominada *Jultagi*. Essa prática consiste em uma arte tradicional em que o praticante equilibra-se em cima da corda, acompanhada com acrobacias e performances cômicas de uma segunda pessoa. Nessa prática, as apresentações começam com movimentações simples e ao percurso de toda a apresentação atingem cerca de quarenta movimentos acrobáticos efetuados. Tais fatos explícitos anteriormente corroboram para a ideia de reformulações ou uma nova roupagem e melhoramento de práticas já existentes historicamente.

Já localizado o Slackline como conteúdo da Educação Física, acredita-se aqui que esse conteúdo carrega em sua historicidade forte ligações com a natureza, que por fim abrem possibilidades de relacioná-lo com a Educação do Campo, visto que como já foi tido que tal conteúdo surgiu pelas influências dos escaladores. Esses, em momentos não propícios para as escaladas, esticavam suas fitas e se equilibravam sobre a mesma, portanto, essa prática está enraizada com a natureza. Nesse sentido também buscou-se resignificar esse conteúdo na Educação do Campo como consta-se no objetivo central do projeto de atuação.

---

6 UNESCO, 2011. <<http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-jultagi-andadura-en-la-cuerda-floja-00448>> Acessado em: 03 out 2017.

A escolha do conteúdo Slackline se deu pelos princípios curriculares no trato com o conhecimento presente nos estudos de Castellani Filho et al. (2014). A esse respeito, Libâneo (1985, p. 39) também afirma que os conteúdos são “realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”, visto que “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social”.

O primeiro princípio remete à relevância social do conteúdo que segundo Castellani Filho et al. (2014), justifica-se pelo sentido e significado que ele assume na reflexão da pedagogia da escola. Assim, o Slackline foi escolhido porque tem suas raízes históricas no campo, raízes essas que não são tratadas enquanto conteúdo da Educação Física.

O segundo princípio diz respeito ao de contemporaneidade do conteúdo, também presente nos estudos de Castellani Filho et al. (2014), nos quais o autor elucida que a seleção dos conteúdos na escola deve oportunizar ao aluno o que é de mais moderno, cabendo mencionar sua inter-relação para com o conhecimento clássico, entendendo que “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 1991, p 21).

Entende-se que “o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (VARJAL, 1991 apud COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33). Tendo tal premissa como ponto norteador, as pautas de cada encontro tiveram objetivo de alargar ainda mais esse espiral de conhecimento construído pela relação professor/aluno. Respeitando-se, assim, seu tempo de transmissão e assimilação.

Para Saviani (1991, p. 26), o “saber escolar é o saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo”, a partir dessa perspectiva, chegou-se à temática do projeto: “Slackline e suas Raízes no Campo: Protagonizando o Saber Escolar”, que se orientou pelo respeito à transmissão-assimilação do conteúdo Slackline para com o alunado, possibilitada pelo saber sensível trazido pelos graduandos em Educação Física na prática do Slackline. Além disso, tomou-se como fundamento o protagonismo dos alunos na vigência do projeto, entendendo aqui



que o desenvolvimento do equilíbrio na prática do Slackline é apenas uma consequência de uma formação humana que vai além do equilíbrio, formação essa defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, estando em consonância com a organização de tempo pedagógico, conforme já foi mencionado.

Imagem 2 - Para Além do Equilíbrio



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Nesse sentido, existem interesses pessoais para trabalhar com o Slackline, pois a vivência corporal trazida aqui pelo aluno estagiário vão desde as experiências positivas de ensino com a referida prática corporal, à vivência da prática do Slackline no cotidiano. Vivência essa que foi sendo “lapidada” enquanto formação para com seu trato pedagógico.

Nesse sentido, levou-se em consideração que o componente curricular práticas corporais de aventura não foi oportunizado durante a formação básica desses estagiários, tampouco o Slackline em si, realidade que justifica a necessidade dos graduandos, assim como os professores já formados,

buscarem conhecimentos para além da “grade curricular” das suas instituições formadoras.

Sobre esse aspecto, Betti (1992) elucida a importância da valorização das experiências de vida anteriores ao ingresso no curso de sua formação, afirmando que essas experiências, tanto formais, ou seja, no contexto escolar, como informais, podem ser potencializadas como formação.

Comunga-se aqui da importância das experiências em práticas corporais como meio de desencadear o seu ensino no futuro, assim como preveem as pesquisas de Pereira (2013), onde em sua pesquisa os graduandos em Educação Física tiveram um período de experimentação do Slackline e ao final da pesquisa a maioria identificou a possibilidade de trabalhar com o slackline apontando a experiência como fator decisivo para chegar-se a essa conclusão.

### **3.4 O protagonismo dos alunos no processo de ensino/aprendizagem**

Para Ferretti (2004, p. 412) o “discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação”. Já Costa (2001, p.9) utiliza o termo “protagonismo” para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”.

Ainda tendo como suporte Ferretti (2004, p. 413), o mesmo evidencia que a etimologia dessa palavra se volta para “*protagnistés*”, que significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento”. A ideia de protagonismo esteve presente nas aulas do projeto, desde a resolução de situações problema, até mesmo no auxílio do aluno para com os demais colegas na construção e compreensão de saberes acerca do Slackline. O sentido e significado do termo protagonismo se imbrica, desse modo, em outras conceituações na qual se pode elencar: cidadania, participação, identidade, responsabilidade social e autonomia (FERRETTI, 2004).

A respeito da autonomia, Freire (1996) evidencia que o desenvolvimento da autonomia nos indivíduos não ocorre fragmentadamente nas esferas sociais, históricas e culturais nas quais o sujeito está inserido, a complexidade

em mensura-la é de certa forma direcionada para a subjetividade, no entanto, foram analisadas e discutidas atitudes advindas dos alunos como características autônomas, que se evidenciaram nas resoluções de problemas nas aulas. Nesse sentido, percebeu-se um processo de construção de argumentos como seu próprio discurso elaborado, levando em consideração o discurso do colega para conseguir resolver a problemática em questão. Nesse contexto, a autonomia não seria “a eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim a elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente, porém conta para o conteúdo do que ele diz” (CASTORIADIS, 1982, p. 126).

Com relação ao papel da escola nesse processo, Abdalla (2004, p.105) faz importantes ressalvas das quais se pode ressaltar que:

Sabemos que o aluno aprende apenas quando participa da construção de sua aprendizagem. E, para que isso aconteça, ele precisa de uma escola que o convide a participar das decisões que dizem respeito ao projeto pedagógico que a ele se destina. Um projeto que leve em conta sua diversidade e que possa também fazer parte de sua vida. A participação, com certeza, pertence à própria natureza do ato pedagógico.

Nesse âmbito, nota-se a complexidade dos elementos que envolvem o conceito de protagonismo, apontando aqui também a importância do papel da escola em propiciar aos alunos tais momentos de protagonismo, os quais o presente projeto objetivou-se oportunizar. Ressaltando que é cabível mencionar a preocupação para essa metodologia que toma o aluno como protagonista não se aproximar da tendência liberal na educação a qual o sucesso ou fracasso escolar do aluno é devido unicamente ao seu potencial sem levar em conta os condicionantes históricos e sociais (PATTO, 2015).

Pode-se relatar situações em aula onde os próprios alunos, a partir do conhecimento construído e ressignificado na aula, corrigiam, como consta na próxima imagem, e orientavam os colegas de sala, ajudando-os a melhorar a aprendizagem do conteúdo, como evidencia a foto posterior a seguir. Nesse momento, os alunos teciam comentários como *“faça a semi-flexão do joelho, deixar o centro de gravidade mais próximo do chão vai ajudar no equilíbrio”*, o que comprova a aprendizagem num processo em que *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”* (FREIRE, 1996, p. 25).

Imagem 3 - Protagonismo em Questão



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Em outro momento, conforme registro fotográfico posterior, os alunos teriam que, em grupo, tentar montar o kit de Slackline nos pontos fixos da frente da escola, equipamento este composto por fita de quinze metros de comprimento e cinco centímetros de largura, catraca pressionadora, *backup* de segurança e protetores das árvores<sup>7</sup>. Todos os equipamentos foram estudados e manuseados em sala de aula democratizando esse conhecimento aos alunos a partir do trabalho em equipe mediado pelo professor. Assim, buscou-se evitar o que Nóbrega (2009, p. 52) salienta ao afirmar que, nas aulas de Educação Física são mais presentes a repetição de “atividades ano a ano, série a série, sem nenhuma ampliação ou aprofundamento do conhecimento”.

7 Cumpre ressaltar que foi promovida a reflexão para o cuidado e preservação das árvores e a relação do Slackline com a Educação do Campo.

Imagem 4 - Resolução de Problemas



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Ainda sobre a temática discutida que se consubstancia na apreciação do próximo registro fotográfico, outro momento bastante singular no projeto acerca do protagonismo dos alunos foi a realização de um festival. Nesse evento, foi proposto aos alunos que apresentassem para a comunidade escolar produções escritas realizadas. Esse momento só reforça o fio condutor do projeto para com o aluno protagonista no ambiente escolar, traçando assim possíveis diálogos de interdisciplinaridade para além da prática propriamente dita do Slackline. Tais produções<sup>8</sup> foram sugeridas a partir da necessidade de manter uma consonância com a Educação do Campo, bem como articular competências importantes no campo das Linguagens, como leitura, escrita,

8 A produções aqui referidas foram sendo solicitadas para exposição e apresentação no Festival da Escola. A temática das produções se vinculou a experiências dos alunos para com a vivência do Slackline nas aulas desenvolvidas.

produção não-verbal e produção textual integrada à dimensão da cultura corporal, fortalecendo a proposta da Educação Física na Educação do Campo.

Imagem 5 - A produção dos Alunos



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

O último relato no qual os alunos teciam comentários para auxiliar os colegas, dessa natureza é fruto das aulas iniciais em que dois alunos se mostraram desmotivados para as aulas acerca do Slackline, desmotivação essa que acabava atrapalhando em alguns momentos as aulas. No decorrer da segunda aula de experimentação do Slackline, já com os alunos montados nos pontos fixos, alguns alunos não queriam de maneira alguma participar. Em diálogo com esses alunos, foi feita a proposta para os mesmos fossem monitores no dia, situando as suas atribuições de ajudar os colegas, segurando na mão para a travessia da fita. Como resultado, os alunos que se mostraram a princípio desmotivados, ao fim desse momento, **já tinham experimentado a prática do Slackline** de forma muito entusiasmada. Para agir assim, nos pautamos no

pensamento de Ugaya (2007), ao dizer que o professor “deverá ter sensibilidade e flexibilidade em suas ações pedagógicas, de modo a ampliar as situações de aprendizagem (UGAYA, 2007, p.30)

### 3.5 A formação continuada em questão

Para Rêgo (2006) o redimensionamento da formação inicial de professores vem sendo visível em diversas partes no mundo e, no caso do Brasil, após a publicação dos Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais, assim como o resultado de algumas pesquisas na área, motivou-se a mudança na formação inicial de professores. De acordo com Freitas (2002, p. 150):

Desde a deliberação que criou os institutos superiores de educação até o documento final das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, aprovado pelo CNE em 8/5/20015 e homologado pelo ministro da Educação em fevereiro de 2002, assistimos a iniciativas no sentido de regulação da profissão docente, sendo estes dois documentos a forma material, a expressão objetiva desse “novo” perfil que se desenha para a formação de professores para a educação básica.

Ainda segundo a mesma autora, o conteúdo desse documento traz, desde habilidades e competências a serem alcançadas pelos futuros professores, até mesmo a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras. No entanto, mais recentemente de acordo com Scheibe (2010, p.986):

o MEC instituiu, por meio do Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este documento, além de manter a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Na esteira desta política foi constituído, igualmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Brasil/MEC, 2009), com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem.

Todavia, a mesma autora evidencia que o PNE e suas definições podem nos mostrar novos horizontes para a construção da articulação necessária para atingir os objetivos estabelecidos, incluindo nesse contexto o PARFOR, que tem como objetivo atender à finalidade de formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de ensino. No entanto, cumpre ressaltar que “os entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente” (SCHEIBE, 2010, p. 987).

Com relação às políticas públicas de valorização dos professores da rede básica de ensino, tomando como base o Plano Nacional de Educação (2014) que busca traçar metas e estratégias para a educação brasileira, o mesmo documento busca estabelecer metas e estratégias para a valorização docente, buscando implementar no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreiras voltados a algumas questões, donde pode-se citar: o processo de escolha de diretores das escolas, o número máximo de alunos por sala de aula, o sistema de avaliação, a progressão funcional, formação inicial e continuada.

A respeito dessa última questão, Silva e Krug (2000, p. 21) coloca que a formação continuada estabelece um “conjunto de atividades que se realizam após a formação inicial, que tem como objetivo desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores, tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional”.

Apesar dos poucos encontros para fomentar uma formação continuada mais ampla para o professor, a mesma ainda se caracteriza pelo viés formador onde, segundo Garcia (1999, p. 136), a formação continuada caracteriza-se como “toda atividade realizada com uma finalidade formativa – tanto no desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais”. Tal processo esteve presente nas pautas do encontro na efetivação do projeto, na qual elencaram-se pontos relevantes para que o professor tivesse a possibilidade de dar continuidade ao trato pedagógico para com o Slackline, no qual pode-se citar: a) referencial teórico da prática; b) manuseio do material necessário; c) estratégias didáticas para o ensino, trato espiralado; c) formas de colocar o aluno como protagonista do processo.

Adiantando-se aqui o próximo momento a discutir, dentre as diversas formas avaliativas, a organização e realização de um festival foi escolhida como estratégia viável. Neste momento, nota-se a necessidade de materializar



o conhecimento adquirido do professor através da experimentação da prática do Slackline, momento este que direciona para o saber experiencial, na qual Tardif (2012, p. 38-39) menciona que:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. [...]

Esses saberes que brotam segundo a autora são conhecimentos não vivenciados enquanto formação, fato esse que não inferioriza tal tipo de conhecimento, mas soma-se à prática pedagógica do professor. Acredita-se aqui que esse momento é o *locus* da formação continuada do professor, onde o mesmo interioriza tal conhecimento proposto de maneira concreta pois, em concordância com Sánchez Vázquez (1977, p. 206-207),

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...]. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Concorda-se aqui, de acordo com Vázquez (1997), que a teoria em si não muda uma dada realidade; a mesma precisa desprender-se da esfera ideal para se manifestar na realidade concreta de um dado momento. Essa experiência oportunizada ao professor lhe subsidia para um novo olhar para com o trato do Slackline, pois na imagem - 5 mostra-se a concretização da organização do trabalho pedagógico numa perspectiva de formação humana que, para além dessa formação, houve também a apreciação dos alunos, tendo em vista que fizeram o uso de uma observação ativa e participativa no momento da intervenção. Acerca desse desfecho, lembramos Freire (1996) ao considerar que o ato de ensinar não se volta apenas para transferir conhecimento, mas, no entanto, volta-se a criar e recriar o ambiente propício para sua construção, desvencilhando-se de qualquer situação de dependência.

Imagem 6- Concretizando a Formação



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

### 3.6 O Festival como síntese e avaliação do processo ensino/aprendizagem

A avaliação escolar é marcada por problemáticas na qual “a atual prática da avaliação escolar estipulou como função o ato de avaliar a classificação, e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente” (LUCKESI, 1995, p. 34). Fato esse que se direciona para problemas especificamente com a área de Educação Física. Portanto, nesse sentido, essa área tem que propor parâmetros para uma avaliação contínua e coerente com o seu fazer pedagógico (DUCKUR, 2004).

O festival promovido na experiência de ensino aqui estudada foi entendido como uma avaliação final, uma culminância para todo o processo desenvolvido, onde se agregam os avanços das avaliações contínuas propostas. O que está de acordo com o que preconiza Hoffmann (2003), afirmando que o processo de avaliação tem como objetivo ajudar o aluno, fazendo com que

o mesmo participe ativamente da sua aprendizagem (protagonismo) e que identifique suas dificuldades e conquistas.

Esse momento se baseou nos Festivais de Ginásticas desenvolvidos pelo Departamento de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba <sup>9</sup> que consistem em eventos não-competitivos, onde possibilidades gímnicas são apresentadas visando o conagraçamento e o intercâmbio entre os praticantes (PATRÍCIO, BORTOLETO e CARBINATTO, 2016).

A ideia de conagraçamento esteve presente, e o festival caracterizou-se aqui como uma ótima ferramenta de avaliação, momento que se manifesta com síntese da vigência do projeto, possibilitando o *lôcus* de protagonismo dos alunos, no qual os mesmos apresentaram as suas produções para a comunidade escolar.

Imagem 7 - Festival como Síntese



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

<sup>9</sup> O festival do Departamento de Educação Física baseou-se no projeto “Ginástica: Alegria na Escola”, desenvolvido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/FACED/UFBA.

Nessa perspectiva, o presente festival caracteriza-se como momento de catarse da Pedagogia Histórico-Crítica, por apresentar-se como momento de síntese que envolveu a sistematização e o manifestação do que o aluno assimilou, entendida como síntese dos conhecimentos já trazidos por eles, somados aos conhecimentos científicos construídos durante o processo de ensino e de aprendizagem (GASPARIN, 2003). Esse projeto assumiu a responsabilidade “de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 1996, p.85-86).

### **3.7 Organização das Produções dos Alunos no Campo das Linguagens**

É sabido que, de acordo com Matthiesen et al. (2009) a Educação Física foi alocada no campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no entanto, segundo a mesma autora, tal área também poderia ser inserida no campo das Ciências Humanas e suas Tecnologias, pelo fato que seus saberes serem construídos historicamente. Nesse sentido, o objetivo dessa presente temática não é discutir sobre onde a Educação Física deve estar situada, mas busca refletir sobre as produções dos alunos, assim como fortalecer a presente proposta do trabalho como um todo.

As produções dos alunos se constituem tanto a textos verbais, quanto a não-verbais (desenhos). Para uma análise e reflexão de cunho científico e crítico, buscou-se fundamentos para a organização do material nas pesquisas de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo e, para a leitura, buscou-se uma abordagem através da Semiótica das produções.

Para Silva e Fossa (2017, p. 3), a análise de conteúdo pode ser entendida como:

um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo.

Dito isso, a análise se pautou tanto com rigor de objetividade como na subjetividade dos escritos e desenhos dos alunos com o objetivo de fazer

articulações com as aprendizagens das aulas desenvolvidas. Para tanto, foi necessário dividir a análise dos materiais, de acordo com Bardin (2011), em: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados. Na sequência, dialogou-se com as produções verbais e não-verbais a partir dos subsídios da Semiótica.

De acordo com Silva e Fossa (2017) a fase da pré-análise é composta por leituras flutuantes do material coletado com o objetivo de sistematizar ideias, tal como o levantamento de indicadores para melhor interpretação dos dados coletados. Na exploração do material, já surge categorização simbólica ou temática e, por fim, no tratamento dos resultados, nota-se a predominância de interpretação e inferências, tanto objetivas, como subjetivas, levando em conta a análise comparativa, a qual “ é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes” (SILVA; FOSSA, 2017, p. 4).

Para Nicolau (2010), a semiótica é uma área do conhecimento que estuda as linguagens e o mundo das representações. A etimologia da palavra, segundo Noth (1995), é advinda da expressão grega “*semeion*” que, por fim, traduzida por aproximações, chega-se ao entendimento de *signo*. Nessa área de conhecimento, as manifestações culturais são abordadas pelos sistemas de *signos*, estes, por fim, constroem significações e atribuem sentido às coisas (NICOLAU, 2010).

Portanto, o olhar, aqui, volta-se para as produções dos alunos relacionadas a desenhos e textos, para as quais serão atribuídos sentido e significado dentro do contexto das aprendizagens adquiridas na vigência do estágio supervisionado.

Nesse meio foram trinta e dois documentos analisados, onde dezoito eram do âmbito não verbal (desenhos) e quatorze eram verbais (textos). Na primeira fase da presente pesquisa, referente à pré-análise, já foi possível notar de maneira superficial alguns relatos e desenhos com semelhanças. Na exploração do material, fica evidente uma categorização simbólica dos materiais coletados e na última fase, a organização, a interpretação e categorização tornam-se bem mais filtradas, devido também a uma análise comparativa que confronta as semelhanças e especificidades, tanto dos conteúdos verbais como dos não-verbais, com o objetivo de dialogar de forma qualitativa entre esses dois tipos de materiais. A amostra se deu, portanto, a partir da análise do binômio: semelhanças e especificidades.

### 3.8 Discutindo e Refletindo sobre as Produções dos Alunos

Sabendo que nos documentos não-verbais predominaram um olhar mais subjetivo e para os materiais verbais apresenta-se um teor maior de objetividade, optou-se por trazer tais materiais acompanhados de discussões e reflexões.

Para uma melhor organização, apresentam-se aqui as semelhanças e especificidades das produções categorizadas e apoiadas nas leituras perante a abordagem da Semiótica. Nas semelhanças, tem-se as categorias em: a) Localização do Slackline como conteúdo da Educação Física; b) Caráter histórico do Slackline; c) Andamento das aulas e Valências necessárias para a prática do Slackline; e, nas especificidades, elencam-se: a) Entusiasmo na Prática do Slackline; b) Consciência Ambiental; c) Singularidades das Aprendizagens. Ressalte-se ainda que, em alguns momentos, haverá uma maior recorrência do material verbal, tendo como exemplo os textos posteriores.

#### Das Semelhanças das Produções

Na primeira temática referente às semelhanças, no que tange à **localização do Slackline como conteúdo da Educação Física**, dentre os quatorze textos produzidos analisados, foram apresentados onze textos que fazem alusão ao entendimento do Slackline como conteúdo estruturante da Educação Física. Isso se justifica pois as aulas iniciais tinham como um dos objetivos situar o Slackline como um conteúdo integrante dos conteúdos da Educação Física. Como fica evidente em um dos relatos:

*“Na primeira aula eu aprendi os conteúdos da Educação Física que são jogos, lutas, ginásticas, esportes, danças e o Slackline está dentro de esportes”. (PALMEIRA IMPERIAL<sup>10</sup>)*

---

10 No intuito de valorizar a flora e as discussões trazidas sobre a educação ambiental optou-se aqui em atribuir nomes de plantas que são mais utilizadas na arborização da região na qual a escola está inserida, localizada nas pesquisas de Dantas e Souza (2004).

Esse momento se mostrou como sendo de crucial importância quando o que está em questão é localizar o conteúdo abordado na área da Educação Física, trazendo essa rica experiência dos alunos para uma área de atuação.

A respeito do **Caráter histórico** dos quatorze trabalhos escritos, cinco fazem relações diretas e indiretas a respeito da perspectiva histórica do Slackline, fundamentando tanto nas suas raízes das artes circenses (PEREIRA, 2013), como no âmbito da contribuição dos escaladores para ressignificar a prática (CARDOZO E DACOSTA NETO, 2010), conforme fica evidente na passagem a seguir:

*“Na aula falaram do Slackline que está no conteúdo do esporte, explicaram que foi criado pelos escaladores e o circo, que significa balançar fita” (CASTANHOLA).*

Nesse trecho, nota-se a apropriação do Slackline não apenas na prática corporal propriamente dita, mas no que se expande para a esfera do saber, saber esse que direciona para o entendimento do Slackline como uma prática corporal que foi historicamente construída ao longo da sociedade, pensamento que, por fim, se articula com as propostas da Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem crítico-superadora.

E, por fim, no âmbito das semelhanças, se encontra a questão relacionada ao **Andamento das aulas e Valências necessárias para a prática do Slackline**, segundo a qual notou-se que todos os escritos textuais dos alunos apresentaram uma síntese das aulas desenvolvidas. Oito dos quatorze textos mencionaram questões a respeito do processo pedagógico do Slackline. Ambos demonstrados a seguir:

*“No primeiro dia de aula eles explicaram como o Slackline foi criado falaram que o Slackline está dentro do conteúdo esporte e na segunda eles explicaram os tipos de equilíbrios, já no terceiro dia de aula os professores ensinaram a gente andar na fita no chão, já na quarta aula a gente aprendeu a andar em cima da fita que estava mais alta, e no quinto dia aprendemos algumas manobras e foi muito divertido” (OITIZEIRO).*

E para as valências necessárias para a prática do Slackline:

*“Para você ter equilíbrio tem que ter Base, Musculatura, Centro de Gravidade e Ponto fixo/visão, Braços abertos e Coluna reta” (CASTANHOLA).*

Como segue no próximo desenho:

Imagem 8 – Aprendizagem incorporada no desenho



Nesse sentido, nota-se o grau de apropriação dos alunos para com o desenvolvimento das aulas, pois não se acredita aqui que o conhecimento é desenvolvido em etapas, mas é construído de maneira espiral, como a organização da presente proposta pedagógica para o estudo do Slackline (CASTELLANI FILHO et al. 2014).



## Das Especificidades das Produções

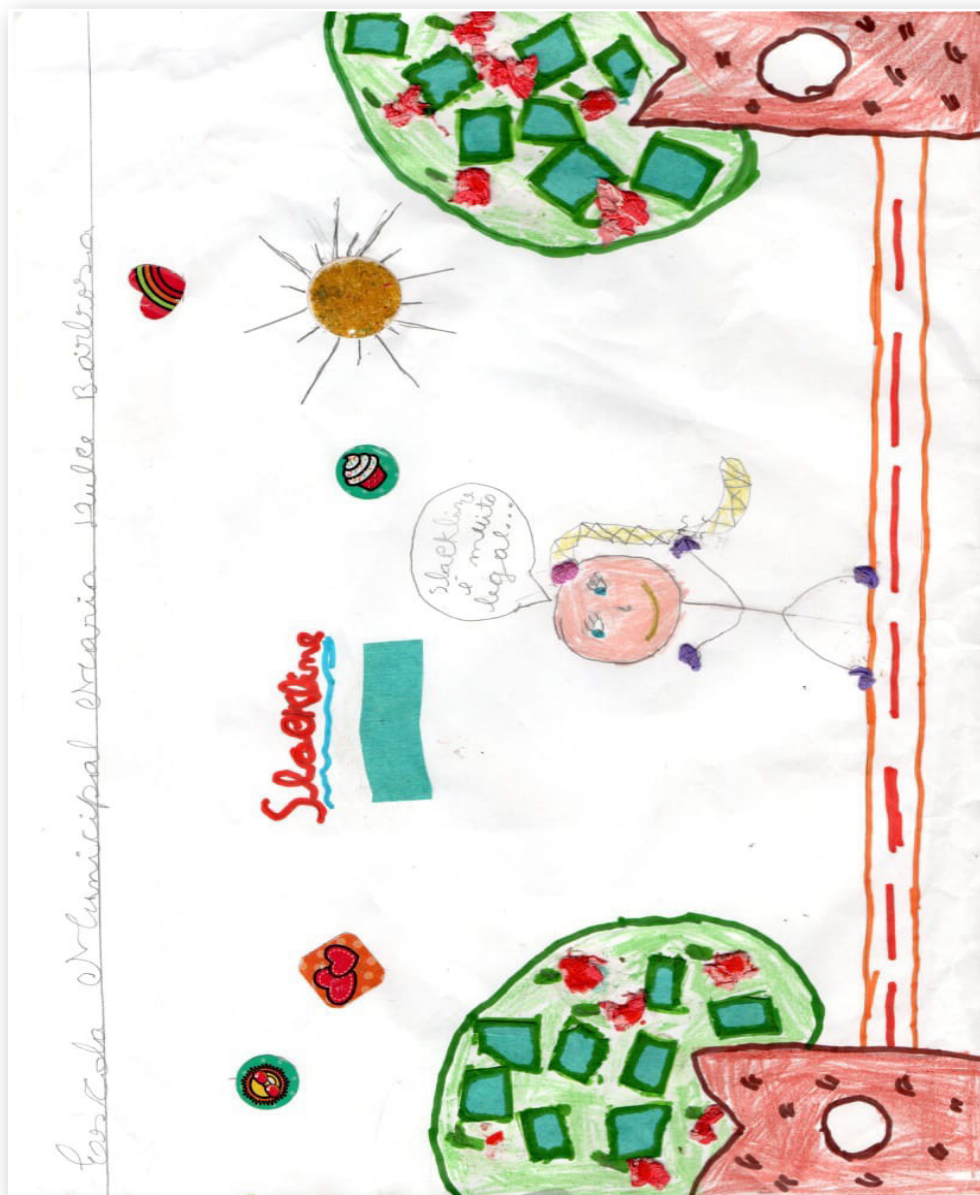
No que diz respeito ao **entusiasmo na prática do Slackline**, foi possível destacar algumas produções que apontaram de forma direta o divertimento envolvido na prática, onde se menciona:

*“Aprendemos algumas manobras foi muito divertido; Eu gostei de fazer o Slackline; Muito divertido pois aprendemos várias manobras; Eu me diverti muito e a gente aprendemos manobras” (CACAU-BRAVO; OLIVEIRA; CASTANHOLA; OLIVEIRA)*

González e Bracht (2012, p. 23) nos seus estudos referentes à Classificação dos Esportes, colocam o Slackline como um esporte técnico-combinatório, por classificar-se dentre “aqueles em que a comparação do desempenho está centrada na beleza plástica (dimensão estética) e no grau de dificuldade (dimensão acrobática) do movimento, sempre respeitando certos padrões, códigos ou critérios estabelecidos nas regras”. Nesse sentido, é possível inferir as questões das manobras como estimulante de tal divertimento, sabido que o Slackline, na sua modalidade trickline, envolve manobras acrobáticas em cima da fita, amplamente difundido pela mídia, agregando a tal prática corporal um teor de competitividade, onde a técnica tem que ser cada vez mais refinada na prática. Esse fator cria uma atmosfera de alto rendimento que, por fim, acaba sendo celetista e excludente, não mostrando-se condizente com a nova proposta pedagógica da Educação Física.

O desenho a seguir é representante dos relatos relativos a esse aspecto:

Imagem 9 – A alegria que se revela na práxis



A frase “*Slackline é muito legal ...*” e nos relatos anteriores a respeito do divertimento na prática do Slackline, autoriza a confirmação da presença da

alegria no processo de aprendizagem, alegria essa que fundamentamos nas pesquisas de Georges Snyders (1988) localizada nos estudos referentes “a alegria na escola”. Tal estudo ressalta a importância da escola ir para além de formar o aluno para desempenhar profissões futuras, mas busca discutir e refletir sobre a escola e o aluno no presente, em que a instituição assuma um programa de vida que a alegria é um elemento estratégico e essencial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Cabe alertar que a alegria aqui entendida pelo autor não é descomprometida, a alegria aqui referenciada relaciona-se ao domínio dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Nessa esfera, Velardi (1997, p. 160), promove discussões sobre a inserção de situações prazerosas no ensino, ao pontuar que:

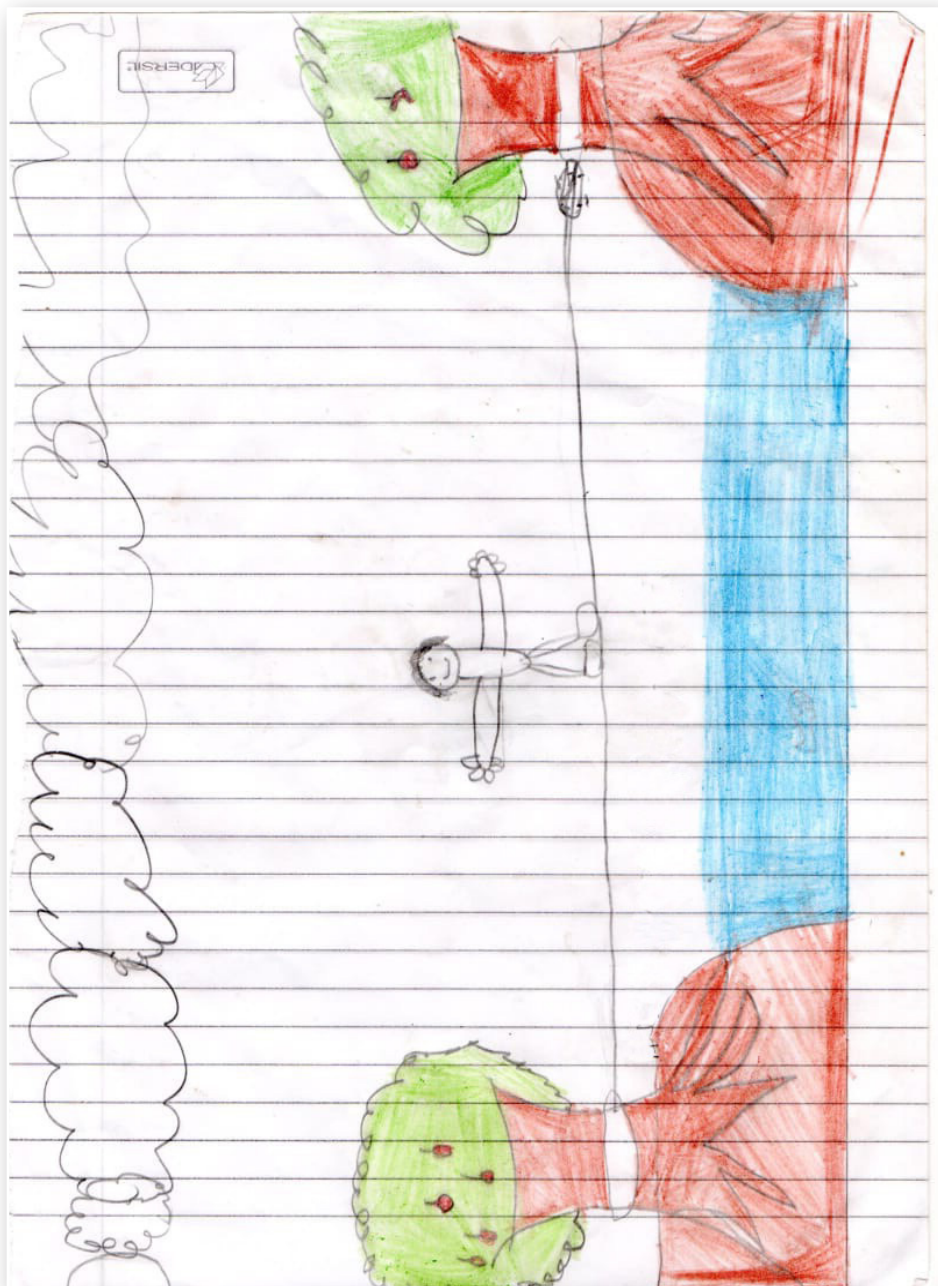
A busca de situações prazerosas é o ponto chave, que norteia o direcionamento dos conteúdos. [...] o objetivo principal é vincular o prazer ao brincar com o conteúdo, com os materiais, com as regras, com os colegas e o professor. O prazer relacionado ao que está sendo vivenciado “durante”, ao que é vivido “no presente”, no momento em que o aluno “brinca de fazer” a atividade.

Portanto, a alegria aqui considerada se revela na práxis vivenciada pelos alunos, buscando superar a problemática histórica com relação a dicotomia teoria/prática na Educação Física, cuja tendência é associar a prática da Educação Física, pela especificidade dos seus conteúdos, ao esvaziamento de conhecimentos teóricos implícitos nos mesmos (MARCELLINO, 2001).

Todavia, entende-se a práxis de acordo com Vázquez (1997), ou seja, como um conceito que busca alicerçar a indissociabilidade da teoria e prática, considerando que todos os conteúdos da Educação Física são norteados por uma gama de conhecimentos teóricos. Ressalte-se que a atividade da consciência, por si só, em seu caráter teórico, não pode levar à transformação do mundo, ou seja, não transcende para a realidade concreta, justamente por isso não é considerada práxis, considerada uma atividade concreta, embora nem toda atividade concreta seja uma práxis (VÁZQUEZ, 1997).

Com relação aos aspectos da **Consciência Ambiental**, todos os desenhos tiveram recorrências de diferentes tons de verde, remetendo-se a mesma temática, no entanto, um desenho chamou-nos atenção pela sua especificidade, como se observa a seguir:

Imagem 10 – Consciência do todo que envolve a prática



Nesse meio, nota-se que o aluno também adicionou no seu desenho os protetores das árvores, fator esse que comprova o fio condutor de discussões tratadas nas aulas, pois foi direcionada a reflexão para o cuidado e preservação das árvores, visto que essa problemática é mais presente na Educação do Campo. Nesse sentido, o objetivo era trazer reflexões sobre as aproximações da prática do Slackline com a raiz da Educação do Campo, sempre colocando aqui a fundamental importância da árvore para além da prática do Slackline, visto que a mesma nos prestigiava com sombras, que amenizava as altas temperaturas. Um relato de um aluno fortalece esse pensamento de consciência ambiental:

*“o Slackline significa balança fita que tem uma catraca e um pano para proteger a árvore” (CACAU – BRAVO)*

E por fim, referente às **Singularidades das Aprendizagens**, foi possível notar tantos escritos como desenhos singulares nesse meio. Apresenta-se, em primeiro momento, os relatos referentes a uma maior complexidade das aprendizagens de alguns alunos, como o que está posto no relato a seguir:

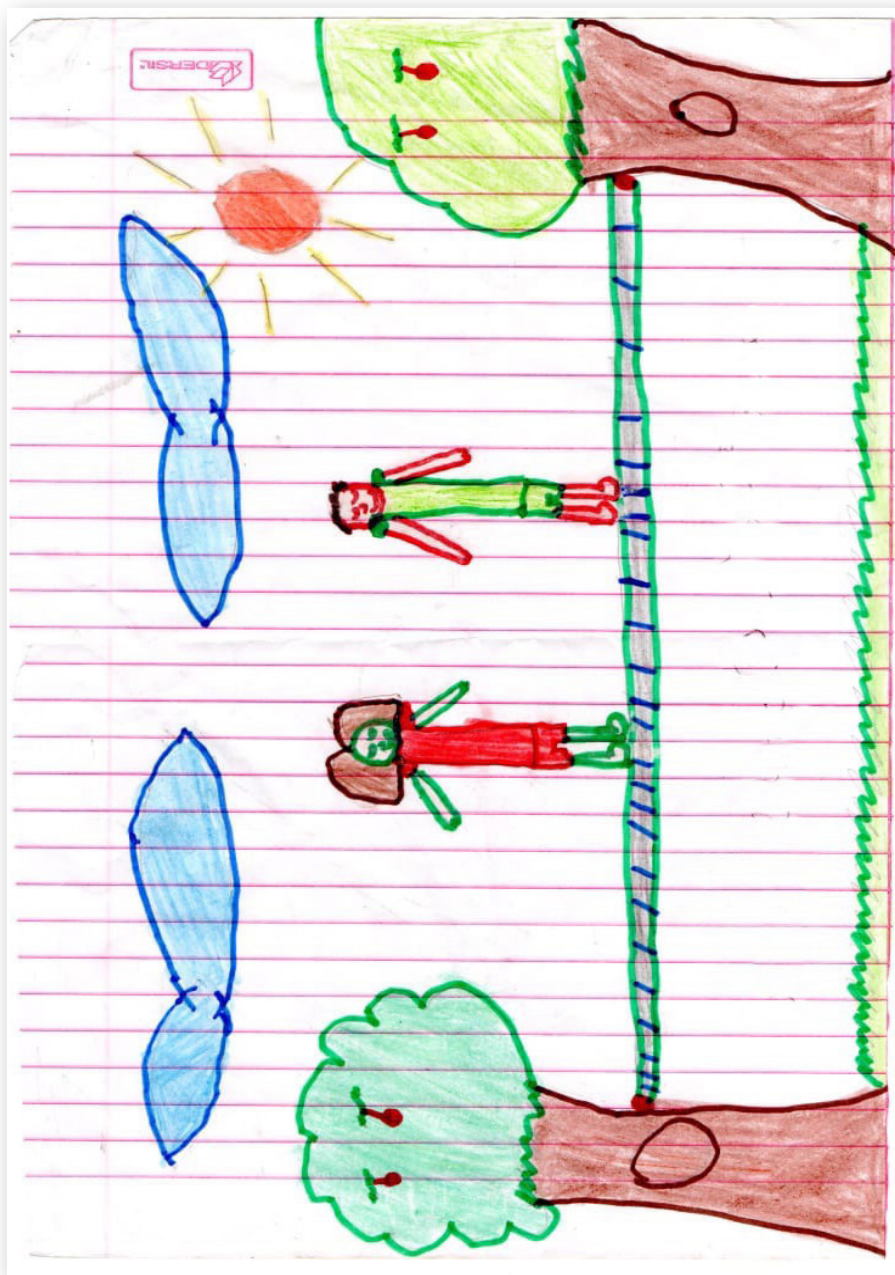
*“Para se equilibrar tem que ter um ponto fixo, e quando o centro de gravidade está mais perto do solo o equilíbrio é maior, também é preciso da musculatura para se estiver caindo para um lado a musculatura ajudar a não ir, também precisa está com a coluna reta, e quando está com as duas bases na fita o equilíbrio é maior” (SOMBREIRO).*

Assim como:

*“Se você andar em cima sem sandálias você tem mais equilíbrio, quando você for cai para um lado, você joga para o outro e fica em cima da fita” (PALMEIRA IMPERIAL).*

Dentre os textos analisados, é evidente um maior grau de aprendizagem de alguns alunos e de interação entre eles, sobre isso, convém observar o próximo desenho:

Imagem 11 – O outro no processo, cooperando ativamente



Nesse desenho, é possível admitir o outro no processo de aprendizagem, fica claro também no relato, ao dizer que:

*“Na aula nós andamos segurando a mão, depois tinha que formar uma dupla e depois um tinha que subir na fita e o outro tinha que ajudar com a postura e segurando o outro” (OLIVEIRA)*

De início, o entendimento da prática do Slackline pode voltar-se para a questão individualizante, no entanto, no que tange sua própria aprendizagem, essa prática está engendrada ao viés cooperativo com participação ativa dos partícipes do processo pois, desde a montagem dos equipamentos, há ajuda do outro no processo de aprendizagem, que vai além de segurar a mão do colega, mas orientar o mesmo para avançar no processo de aprendizagem. Por fim, a desmontagem dos equipamentos, em que cada aluno contribui ao enrolar a fita, passando de mãos em mãos, momento esse que reforça também o processo de responsabilidade coletiva na prática do Slackline enquanto esporte educativo.

## 4 Conclusão

Inicialmente, cabe-se mencionar a notável importância do Estágio Supervisionado na construção do perfil docente para atuar na Educação do Campo, considerando que, de acordo com Lima (2012, p. 56) “é no efetivo exercício da profissão que se aprende e se constroem as especificidades do trabalho docente”.

Na formação de professores, como frisa Chaves et. al (2003, p.17), existe a necessidade de “experiências concretas de Prática de Ensino, a fim de lograr um maior grau de aprofundamento sobre a problemática complexa da formação acadêmica interligada a práxis pedagógica e às necessidades e demandas da realidade social”. Considerações essas totalmente pertinentes ao desenvolvimento dessa pesquisa no que tange à demanda social de formação de professores para pensar a Educação do/no Campo a partir de uma *práxis* pedagógica que assuma o seu papel transformador.

Nessa pesquisa, um fator que se mostrou como mola propulsora para atingir tais resultados foi o embasamento na Pedagogia Histórico-Crítica e na metodologia de ensino crítico-superadora, pois as mesmas nortearam uma prática pedagógica mais humanizada, na qual foi possível oportunizar momentos de protagonismo dos alunos para com a construção de sua aprendizagem sem, claro, eximir o papel fundamental do professor nesse processo, protagonismo esse já presente nas entrelinhas do processo didático de tal pedagogia.

Com relação aos alunos assumirem o papel principal, ou seja, serem ativos no processo de ensino e de aprendizagem, esse fator mostra-se como sendo decisivo para a formação discente, pois considera-se aqui que oportunizar aos alunos momentos com problemáticas a serem resolvidas se manifesta como ótima ferramenta avaliativa, distanciando-se, assim, das formas tradicionais de avaliações escolares.

Quanto ao fato de oportunizar o conhecimento acerca do Slackline e da inserção dessa prática na educação do campo ao professor do ensino fundamental, foi de suma importância pois, a partir dessa formação, o docente poderá dar continuidade a tal projeto, abrindo assim o olhar para a contemporaneidade dos conteúdos e os possíveis tratos pedagógicos e sua autonomia de propor a continuação e inovação desse saber.



A respeito da experiência do professor na prática do Slackline no Festival, acredita-se aqui que o mesmo consolida todo o processo de formação continuada do qual o professor participou ativamente.

O I festival da Escola Municipal Maria Dulce Barbosa (Queimadas – PB) é fruto de ricas experiências da formação dos estagiários. Essa experiência, quando bem estruturada, é o *locus* do processo ensino e de aprendizagem dos alunos pois constitui um momento de síntese de todo o processo. O sentido e o significado do festival apenas reforça uma prática pedagógica humanizada de contribuições concretas no ambiente escolar. É nítido que sementes foram plantadas, se toda a comunidade escolar regá-la, resta esperar os frutos.

A respeito das produções no campo das Linguagens, foi possível evidenciar uma articulação da Educação Física para com a área que a mesma está inserida na BNCC, apontando, assim, uma nova perspectiva pedagógica com o Slackline de forma dialógica com outras áreas do conhecimento e o entusiasmo dos aprendizes nas aulas mostra sua importância no processo pedagógico.

Do ponto de vista de contribuições para os graduandos, foi possível notar que a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva de formação humana pode nos dar subsídios para atuar sobre o chão da escola de maneira concreta, tomando a realidade escolar não apenas para elencar a falta de estrutura adequada e de materiais, mas sim para enxergar as possibilidades de trato pedagógico com o conteúdo abordado, conteúdo este cujo trato não se justifica apenas pela sua contemporaneidade, mas sim pela adesão de sentido e significado do mesmo no meio escolar, sendo balizado pelas necessidades dos nossos alunos como seres concretos de uma dada realidade social.

Portanto, esse trabalho pode contribuir para uma possibilidade de trato pedagógico para com o conteúdo Slackline, a partir de sua sólida pedagogia e metodologia de ensino que parte da realidade presente e assume as especificidades do campo como mola propulsora de sua prática pedagógica, envolvendo desde o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento até mesmo a formação continuada oportunizada ao professor, com base no distanciamento de um olhar tradicional. Assume a possibilidade de mudanças concretas no ambiente educacional, oportunizando aos alunos direitos de aprendizagem, de forma significativa. Além disso, a organização de tempos pedagógicos e a ideia de proporcionar nos objetivos uma formação continuada ao professor da referida turma na qual os estagiários estão inseridos, mostra-se como sendo

algo inovador e de extrema importância para que a escola tenha subsídio para dar continuidade ao trabalho que apresentou ótimos resultados na formação protagonista, tanto dos alunos quanto do professor da turma e dos professores em formação (estagiários).

Nessa pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos almejados foram atingidos, visando-se uma formação humana propiciada pelo trato historicizado com o Slackline, tomando os alunos e professor como protagonistas de sua formação, respeitando as suas singularidades enquanto ser e os tempos pedagógicos necessários para a sua aprendizagem e sistematização de novos saberes.

Por fim, o projeto trouxe à comunidade escolar uma possibilidade de conhecer, experimentar e ressignificar o Slackline como o conteúdo da Educação Física, apontando trajetórias pedagógicas que se diferenciam das tradicionais e conservadoras, desde o contexto da formação continuada proporcionada ao professor da referida turma até mesmo ao ato do festival como síntese da organização do trabalho pedagógico.

## Slackline and field education: possibilities for a dialogical

### Abstract

In this sense, the present study seeks to discuss and reflect on how Physical Education, based on corporal practices of adventure, as (2017), in the context of the school in the Field Education, starting from an educational project elaborated in the Supervised Internship III, of the undergraduate course in Physical Education of the State University of Paraíba, project entitled: Slackline and its Roots in the Field: Starring the Saber Escolar. The structure of the study was based on the organization of pedagogical time, considering: definition of a methodology / approach to teaching that reality is the guiding point; the organization of the pedagogical work of the internship; Slackline and Field Education; the protagonism of the students; the continuing training in question; as a synthesis and evaluation of the teaching / learning process. To do so, it was based on a research-action approach based on bibliographical research and the reflective records of the meetings, with emphasis on a qualitative discussion. As results, it was observed an excellent level of protagonism reached by the students in their learning process, without exempting the teacher's role in the process; as well as it is important to emphasize the qualitative leap in teacher training, which has been opportunized to such content where praxis experienced by the teacher makes it possible to recreate and reframe this content with the specifics present in the Field Education. It is concluded that the pedagogical treatment with the Slackline in the school can be developed in a systematized form and with a solid theoretical base, contributing thus to rich experiences, in which student protagonism can assume a fundamental role in the process

**Keywords:** Field Education. Pedagogical Practice. Protagonism. Slackline.

## Referências

ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004.

BACCIN, E. V. C. **Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico**. 2010. 135 f. Dissertação de Mestrado em Ciências (área do conhecimento: Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, M.. Perspectivas na formação profissional. In: Moreira, W.W. (org.). **Educação física & esportes – Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

BRASIL. Governo Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. =\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Queimadas/PB**. Dados básicos dos ,32municípios. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?&t=destaques>. Acesso em 23 fev 2018.

CARDOZO, E. M. S.; COSTA NETO, J. V. Os esportes de aventura da escola: o Slackline. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA – CBAA. 5, 2010, São Bernardo do Campo - SP Resumos**: São Bernardo do Campo: LEL, 2010.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 2014.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Cortez, 1992.

DANTAS COELHO, Ivan et al. Arborização urbana na cidade de Campina Grande-PB: Inventário e suas espécies. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 4, n. 2, 2004.

DE AZEVEDO, M. G.; SAMELLI, A. G.. Estudo comparativo do equilíbrio de crianças surdas e ouvintes **Revista CEFAC**, São Paulo - Guarulhos v. 11, p. 7 2009.

DE AZEVEDO, Marcello Gonçalves; SAMELLI, Alessandra Giannella. Estudo comparativo do equilíbrio de crianças surdas e ouvintes. **Revista CEFAC**, v. 11, 2009.

DUCKUR, L. C. B. et al. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ENOKA, R. M. **Bases neuromecânicas da cinesiologia**. 2. ed. Barueri: Manole, 2000.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. ML; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo e Ceará, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FINCK, S. C. M. Escolas, saberes e projetos. In: FINCK, S. C. M. et al. (Orgs). **Educação física escolar: saberes e projetos**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E. P. Interfaces entre a Educação do Campo e a disciplina de Educação Física Escolar. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n. 2, p. 39-67, 2014.

FREIRE, P.. **Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

FREITAS, L.C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

FREITAS, H.C. L. et al. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 136-167, 2002.

GAZZOLA, J. M. et al. Caracterização funcional do equilíbrio de idosos em serviço de reabilitação gerontológica. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 1-14, 2004.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA; SUL, D. O. **Plano estadual de educação.** João Pessoa: SEC, 2015.

GONZÁLES, F.J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de esportes coletivos.** UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância. Vitória: Editora GSA, 2012.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção: da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

KELLER, M.; et. al. Improved postural control after Slackline training is accompanied by reduced h-reflexes. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports.** Department of Medicine, Unit Sports Science, University of Fribourg. v. 22, n. 4, 2012.,

KOLLING, E.J. et al. (orgs). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. **Articulação nacional por uma Educação do Campo,** Brasília, n. 4, p. 136, 2002.

LEITE, S.C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: \_\_\_\_\_; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Alínea, 2005.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCELLINO, N. C.. O conceito de lazer nas concepções da Educação Física Escolar– o dito e o não dito. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. Piracicaba, São Paulo. Faculdade de Educação Física da UNIMEP, 2001.

MARINHO, A. Educação Física, Meio Ambiente e Aventura: um percurso por vias instigantes. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 55-70, 2007.

MATTHIESEN, S. Q. et al. Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 129-139, 2009.

NICOLAU, M. et al. Comunicação e Semiótica: visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce. **Revista Eletrônica Temática**, Paraíba v. 6, n. 08, p. 25, 2010.

NÖTH, W.. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo. Érica, 2007.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física**: Do Corpo-objeto ao Corpo-Sujeito. 3.ed. Natal, Edufrn 2009.

PASSADOR, C. S. A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.



PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATRÍCIO, T. L. ; BORTOLETO, M. A. C.; CARBINATTO, M. V. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 199-216, 2016.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST. I.; RICARDO, D. P. Esportes Radicais de Aventura e Ação, conceitos, classificações e características. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 12, n. 1, p. 18-34, 2008.

PEREIRA, Demitri W. Slackline: Vivências acadêmicas na educação física. **Rev. Motrivivência**, Viçosa/Minas Gerais, v. 29, nº 41, p. 223-233, 2013.

PEREIRA, D. W.. MASCHIÃO, J. M.. **Primeiros passos no Slackline**. São Paulo, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RÊGO, M. C. F. D. **A Formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica**. Natal, 2006.

ROSSI, R.; DI GIORGI, C. A. G. Paulo Freire e Educação do Campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 652-671, 2014.

SANTAELLA, L. O que é semiótica. 27. reimpr. da 1. ed. de 1983. v. 103. **São Paulo: Brasiliense, 2008b.(Coleção Primeiros Passos)**.

SARAIVA, M. do C.; FIAMONCINI, L. Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, E. **Didática da educação física**, Rio Grande do Norte: editora Unijui, v. 1, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/ autores associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 34. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. p. 981-1000, 2010.

SILVA, A. R.; KRUG, H.N.. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 14, p. 1-6, 2010.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Dados em Big Data**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-42, 2017.

SNYDERS, G. **A Alegria na escola**. São Paulo: Edictora Manole LDTA, 1988.

TAFFAREL, C. H. Z.; ESCOBAR, M. O.; DE FRANÇA, T. L.. Organização do tempo pedagógico para a construção. Estruturação do conhecimento na área de educação física e esporte. **Motrivência**, Florianópolis, n. 8, p. 124-133, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UGAYA, A. de S. et al. **A dança no projeto “Arte, educação e cidadania”**: um relato de experiência. Campinas, Faculdade de Educação Física, 2007.

UNESCO, 2011. Jultagi – Andar na corda Bamba. Disponível em:

<<http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-jultagi-andadura-en-la-cuerda-floja-00448>> Acessado em: 03 out 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1994.

VELARDI, M. **Metodologia de ensino em Educação Física**: contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um modelo pedagógico. 1997. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

XAVIER, G. C. **Slackline em porto alegre**: configurações da prática. Porto Alegre, 2012.

## Sobre os autores

### **Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade Regional do Nordeste (1989), especialização em Metodologia do Ensino Superior, pela Universidade Regional do Nordeste (1991), especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, pela Fundação Oswaldo Cruz (2006), mestrado em Saúde Coletiva, pela Universidade Estadual da Paraíba (2001), aperfeiçoamento em Projeto Logos II, pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado (1998) e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2005). Doutora em Planejamento Urbano e Regional, pelo IPPUR/ UFRJ (2017). É professora da Universidade Estadual da Paraíba, lotada no Departamento de Educação Física. Tem experiência em atividades de cunho administrativo-pedagógico em coordenação de curso de graduação e de pós-graduação lato sensu, em direção adjunta de centro e chefia adjunta do Departamento de Educação Física/ UEPB, com experiência na Educação Básica junto à rede municipal de ensino de Camina Grande – PB. Tem interesse no campo educacional, como também tem participado de comissão de elaboração/organização de planos, projetos, ações, serviços e atividades acadêmico-científicas e sócio-culturais voltadas para Educação, Educação Física, saúde, esporte e lazer. É professora da Universidade Aberta à Maturidade, da Universidade Estadual da Paraíba. É professora dos componentes curriculares - Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física, Estudos do Lazer, Estágio em Educação Física e Turismo e Lazer na Terceira Idade. Professora participante na construção, implementação e avaliação dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba.

## **Daniel Batista Santana**

Possui Graduação em Licenciatura em Educação Física, pela Universidade Estadual da Paraíba. Atua na área de Educação Física com ênfase no ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, também se encontra inserido do grupo de pesquisa e extensão CEL - Corpo, Educação e Linguagens no próprio curso. Foi bolsista nos projetos de extensão denominado “Universidade em Dança” e “Expressões”, Monitor do componente curricular Ginásticas e Fundamentos da Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física. Membro da Companhia de Dança Balé Cidade de Campina Grande, desde (2015).