



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DO SLAKLINE: O CURRÍCULO *PENSADOPRATICADO* NO COTIDIANO ESCOLAR<sup>1</sup>**

Marcelo Paraiso Alves  
Cassio Martins  
Gustavo Alves Vinand Kozlowski Farias

### **RESUMO**

*O estudo objetiva visibilizar as práticas educativas do IFRJ, mais especificamente o cotidiano das aulas de Educação Física. A pesquisa está articulada aos Estudos dos Cotidianos (Sociologia das Ausências) e os instrumentos utilizados para produção de dados emergem do caderno de campo e de questionário aplicado a discentes do curso de Automação Industrial.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Cotidiano; Slackline; Educação Física Escolar; Educação Ambiental.

### **INTRODUÇÃO**

O estudo procura apresentar as práticas socioculturais que emergem do currículo de uma instituição federal que atua com alunos do Ensino Médio-Técnico, bem como as possibilidades concretas e radicais na expectativa de construção de ações que abram caminhos para novos processos emancipatórios - Sociologia das Emergências (SANTOS, 2002).

Cabe salientar que o estudo está teórica e metodologicamente articulado à noção de currículo “*pensadopraticado*”<sup>2</sup> (OLIVEIRA, 2012). O uso do termo “noção”, ao contrário de categoria ou conceito, se deve por uma opção teórica, político e metodológica que se configura a partir dos Estudos do Cotidiano e da vida social, lábil, tendo a necessidade de ser compreendida também em movimento ao contrário da fixidez.

Dessa forma, ao considerar os sujeitos em suas redes de relações buscamos trabalhar com a hipótese de que na constituição dos currículos (OLIVEIRA, 2003; 2012), os sujeitos

<sup>1</sup> Financiamento Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação do CNPq.

<sup>2</sup> A grafia a partir da junção de palavras emerge da aproximação que estabeleço com a perspectiva de Garcia e Alves (2008) e da uma opção teórico-metodológica que consciente dos limites que temos de nossa formação acadêmica (moderna), dicotômica, nos deixou um legado de termos que isoladamente são insuficientes para compreender os cotidianos.



“*aprendemproduzem*” maneiras de “*usarfazer*” (CERTEAU, 1994) outras práticas corporais para além daquelas pensadas oficialmente pelos órgãos instituídos, rompendo, portanto, com a noção de currículo que se prende a documentos escritos e propostas pedagógicas, mas se articula as fabricações por meio das experiências produzidas e apropriadas pelos sujeitos que compõem o referido espaço/tempo, no caso específico deste estudo: o curso de Automação Industrial do IFRJ-VR.

Os instrumentos utilizados para produção de dados (PAIS, 2003) da pesquisa emergem de um caderno de campo constituído no período compreendido entre outubro de 2013 e abril de 2014 e de questionário, com perguntas semi-estruturadas, aplicado a 20 discentes da turma do 4º período do curso de Automação Industrial do IFRJ-VR no período do estudo, com a intenção de captar indícios das práticas corporais de movimento desenvolvidas no cotidiano escolar.

## ESPORTE DE AVENTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Os Esportes Radicais emergem atualmente como um conteúdo nas aulas de Educação Física, ampliando o cenário da cultura corporal nas escolas brasileiras.

Cabe salientar que este estudo, a partir de Pereira, Ambrust, Ricardo (2008), considera os Esportes Radicais se subdividindo em duas possibilidades: Esporte de Ação e Esporte de Aventura.

Considerando que para os autores o Esporte de Aventura se define pelo sentimento do desconhecido e imprevisão, aproximando-se do sentimento de algo intangível, muito comum nos praticantes de modalidades na natureza, podemos perceber que o *Slackline* na vertente *Trickline* (vertente esportiva que utiliza manobras) se vincula ao Esporte de Ação, pois apesar de ser praticado no meio ambiente (entre as árvores, praças, jardins, dentre outros) está enredado ao movimento, a atitude, ao comportamento, a manifestação de força e energia e a execução de gestos técnicos complexos traduzidos em emoção: as conhecidas manobras.

Tais modalidades se diferenciam das práticas tradicionais (Vôlei, Basquete, Futebol e Handebol) pelos objetivos propostos, os locais de prática e as habilidades motoras.

Segundo Pereira e Ambrust (2010) na última década a Educação Física escolar obteve nas modalidades de risco calculado uma ampliação dos conteúdos da cultura corporal de movimento.



Com relação ao exposto, Moreira, Simões e Martins (2010) reiteram que os Esportes Radicais, sobretudo aqueles articulados ao meio ambiente representam mais uma forma de aproximação entre o ser humano e a natureza.

Neste sentido, o *Slackline* está ligado ao meio ambiente por ser praticado em diversos espaços como: parques, praças, praias, dentre outros ambientes, atraindo o interesse dos alunos, possuindo como vertentes além do *trickline* (manobras), o *highline* (altura), o *waterline* (sobre a água) e por fim o *longline* (longa distância).

No caso deste estudo, optamos pelo *trickline* pelas seguintes razões: Primeiro, por ser uma modalidade mais conhecida pelos alunos, sendo está uma modalidade de competição; segundo pela facilidade da montagem no espaço urbano; terceiro, é uma modalidade que está sendo, dentre as mencionadas, a mais utilizada no espaço urbano, ocasionando, quando não utilizado adequadamente, um impacto negativo no meio ambiente; e por fim, a possibilidade de autonomia de custeio para que os alunos possam, inserir a referida cultura corporal de movimento em seu cotidiano como um exercício em busca da promoção da saúde, do lazer e da melhoria da qualidade de vida.

Isto posto, é de suma importância frisar que as reflexões sobre a educação socioambiental apresentadas neste estudo, orientam-se pelas ideias centradas no conhecimento prudente de Santos (2002) e, que portanto, estas não se restringem apenas às práticas reducionistas de ativismo ambiental que vem prevalecendo no campo educacional mas a uma importante tarefa educativa: a de perceber os aspectos sociais que impactam o ambiente em que estamos inseridos.

## CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO, SLACKLINE E OS MODOS DE “USARFAZER”

O *Slackline*, a modalidade esportiva escolhida como proposta deste trabalho é concebida como cultura corporal de movimento, pois é percebida como linguagem que supera a perspectiva meramente motriz, permitindo ressignificar valores (PINELLI E LARA, 2007), intencionalidade, sentidos, contribuindo para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem articulados ao contexto social. Portanto, ao conceber o cotidiano escolar como



um espaço *de* culturas, buscamos também configurar os seus praticantes, sejam eles de qualquer faixa etária, como produtores, reinventores do consumo que lhes chega (CERTEAU, 1994).

Sabendo que a LDB/96 propõe que a temática da Educação Ambiental transversalize os conteúdos ministrados na Educação Básica, discutimos no início do 2º semestre de 2013, especificamente com os alunos do quarto período do curso de Automação Industrial, a ruptura com os esportes tradicionais.

A esse respeito Vago (2009) considera que o currículo deva se constituir em um espaço de disputas, permitindo que o debate e a tensão promovam a imersão de potencialidades, acolhendo e dando o tratamento cuidadoso às diversas culturas em circulação. A narrativa de uma das alunas nos remete a tal percepção:

Foi possível relaxar, me sentir bem conhecendo algo novo, que eu já tinha visto nas ruas dentro da minha própria escola (CADERNO DE CAMPO - 09/12/2013).

Pensando a partir da ótica de Vago (2009), e compreendendo o depoimento apresentado, vamos perceber que a escola, como uma instituição social, está enredada as práticas dos sujeitos, e isso nos moveu em direção a relação entre *Slackline* e a referida temática: **Educação Ambiental**.

É importante que se perceba que a concepção de Educação Ambiental no estudo, não se vincula a perspectiva ecológica, mas por meio de uma abordagem que se sustenta a partir de “três dimensões a dimensão ética (a solidariedade), a dimensão política (a participação) e a dimensão estética (o reencantamento)” (TRISTÃO, 2005, p. 254).

Vamos nos deter na discussão das duas primeiras (ética e política) por serem a que nos interesse neste estudo. Ao propor a ruptura com a referida ótica de participação, a autora busca em Santos (2002) dois pressupostos: Primeiro, que a **racionalidade estética-expressiva** é a que resguarda e “talvez a que condensa melhor as antinomias da situação presente e, portanto, aquela em que são mais fortes os sinais do futuro” (p.92); segundo, em relação ao pilar da regulação o mais negligenciado foi o da **comunidade**, considerando que este quase foi absorvido pelos pilares do mercado e do estado, em decorrência também foi o princípio menos obstruído, portanto, “o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (SANTOS, 2002, p. 75).



Partindo do referido pressuposto a autora salienta que para determinar as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade se torna necessário ampliar a concepção de duas dimensões: a participação e a solidariedade.

Assim, em relação à dimensão ética Tristão (2005), nos remete a perceber que o meio ambiente se inscreve a partir de uma complexidade de “interseções e dimensões, a solidariedade é um forte ingrediente ético-político na busca de soluções e na promoção de práticas cotidianas significativas, no que se refere à sensibilidade solidária” (p. 256). Neste sentido, Tristão nos remete a entender que este princípio, ‘o respeito pelo outro’, “convidamos a entender nossa conduta como aquela que vai respeitar o outro como legítimo outro na convivência, seja ele um ser humano, seja um grupo social, seja a natureza” (TRISTÃO, 2005, p. 257).

No que diz respeito a dimensão política, a ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório, nesse caso “trata-se de um *hic et nunc*, local e imediato, que pode englobar o planeta e o mais distante futuro” (SANTOS, 2002, p. 81). A comunidade interpretativa, nesta ótica, é concebida como “um campo simbólico cuja produtividade não exige um *genius loci fixo*” (p.81), mas um conhecimento *local* criado e disseminado por meio do *discurso argumentativo*.

Nesse caso, não estamos propondo aqui o uso da noção de participação fundada nas ideias de objetividade e coletividade, conforme proposto até a década de 1980 (TRISTÃO, 2005), na intenção de arrebanhar quantitativo de pessoas para reivindicar direitos e benefícios, “criar projetos, desenvolvimentistas ou revolucionários, exercer o direito de voto, fazer greves” (SAWAIA, 2003 apud TRISTÃO, 2005, p. 258). Conceber a participação a partir desta ótica é permanecer na fixidez e na perspectiva colonizadora da racionalidade moderna, que a define, por intermédio da teoria política liberal, de forma restrita reduzida, pois a idealiza como sendo a cidadania e democracia representativa (SANTOS, 2002).

O que propomos, aproximando-nos de Santos (2002) e de Tristão (2005), e simultaneamente resistindo a cooptação apresentada, é a aproximação à racionalidade estético-expressiva que, por sua origem aberta, é flexível e inacabada como qualquer obra de arte, a própria natureza, ou alguns domínios da vida social.

Para Santos (2002) a racionalidade estético-expressiva se constitui a partir de três dimensões que priorizam a dinamicidade ao contrário da fixidez: o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva.



O prazer para Santos (2002) está além do alcance da regulação, não pode ser enclausurado. “Foi no campo da racionalidade estético-expressiva que o prazer, apesar de semi-enclausurado, se pode imaginar utopicamente mais do que semiliberto” (p. 76).

A noção de autoria rompe com a regulação e o controle ao nos permitir “devolver aos sujeitos a responsabilidade sobre suas vidas e destinos, a autoria do mundo social que, se é quem os tece, é também tecido por eles” (OLIVEIRA, 2012, p. 7). Neste sentido, a autoria atua seguindo em direção ao meio artístico e literário, significando a existência de aberturas para que o sujeito se torne criador, seu desafio é a busca constante da autonomia na sua produção.

Por fim, a artefactualidade discursiva, que é concebida por Santos (2002) como uma produção intencional e um ato construtivo. No entanto, esta noção se configura por intermédio de um discurso argumentativo e retórico que busca persuadir pela argumentação. O principal aspecto a ser considerado é o debate em torno da percepção da realidade que se configura a partir de “outras” visões de mundo.

Santos (2002) ressalta que esta noção reconhece e acentua a pluralidade de sentidos atribuídos aos discursos que lhe dizem respeito e as disputas na tentativa de hegemonizá-los.

Assim, se a noção de solidariedade passa pela dimensão ética, pelo respeito ao “outro”, sendo este um sujeito, um grupo social ou a natureza; a noção de participação aqui proposta é a que se constitui a partir da fabricação singular e autônoma dos sujeitos, respeitando as possibilidades, interesses, anseios e demandas nos projetos propostos pela escola. A noção de educação socioambiental perpassa não apenas pelo viés ecológico, mas pelo ambiente, pelo cuidado com as individualidades e para com a pluralidade dos diversos grupos sociais.

Retomando a discussão em torno do Ensino Médio, Betti e Zuliani (2002) mencionam que podemos proporcionar a vivência de diversas culturas corporais que os próprios alunos considerem significativas. No entanto, os autores reiteram que o raciocínio lógico, a capacidade de abstração e de análise crítica da realidade, permite a abordagem mais complexa, articulando os conteúdos aos problemas socioculturais: “A aquisição de tal conjunto de conhecimentos deverá ocorrer na vivência de atividades corporais com objetivos vinculados ao lazer, saúde/bem-estar (...)” (p.76).

Portanto, ao decidir *com* os alunos a cultura corporal de movimento que iria compor o conteúdo de ensino e aprendizagem do bimestre, pois partíamos da noção de participação



explicitada, buscamos a temática que iria dialogar com a cultura corporal de movimento escolhida, o *Slackline*: “Há decisões que cabem ao professor, e a ninguém mais. A escolha de objetivos e estratégias específicos é uma delas” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 77).

Assim, pensando a partir da necessidade de dialogar com um tema social relevante, decidimos buscar nos questionamentos sobre o uso do *Slackline*, na região Sul Fluminense, as problematizações que subsidiaram as ações pedagógicas no cotidiano do IFRJ (**impacto socioambiental**), vejamos alguns exemplos: primeiro, a Prefeitura Municipal de Resende, por intermédio da Agência de Meio Ambiente, proíbe (Comunicado 01/2013) o uso de amarras ou qualquer material similar nas árvores no Parque das Águas, local utilizado para a prática do *Slackline*. O Jornal Beira Rio publicou, em 22 de novembro de 2013, a notícia da referida proibição (<http://jornalbeirario.com.br/portal/?p=15828>).

Diante do exposto, é importante esclarecer que os aspectos supracitados compõem as tensões e conflitos que justificam o processo de problematização e intervenção socioambiental.

Considerando tais conflitos e tensões, passamos a desenvolver metodologicamente as aulas em três fases: Primeira, onde os conteúdos e objetivos da aula eram discutidos com os alunos; Segunda, que tomava o maior tempo disponível, a produção dos conhecimentos; E, por fim, a terceira fase, onde se amarravam as considerações, avaliávamos o realizado, levantando perspectivas para as próximas aulas.

Com o intuito de melhor explicitar o nosso movimento no cotidiano do IFRJ-VR, vamos apresentar oito aulas que compõem o referido estudo: **A primeira aula** (Fotografias 1 e 2<sup>3</sup>) buscou contextualizar o *Slackline* como uma cultura corporal de movimento, bem como processo histórico do referido esporte, suas vertentes (*Trickline*, *Longline*, *Waterline*, *Highline*) e por fim, a justificativa de articulação do esporte com a educação socioambiental.



**Fotografia: 1**

<sup>3</sup> Todas as fotografias explicitadas no trabalho foram produzidas pelos autores.

No primeiro momento procuramos esclarecer que a unidade de ensino – *Slackline* – seria mediada pela temática de Educação Ambiental. Apresentamos vídeos e fotografias que visibilizavam os erros cometidos por praticantes, impactando o meio ambiente, prejudicando árvores e causando risco socioambiental aos sujeitos que praticam e os que assistem tais ações.



**Fotografia: 2**

Trazer as fotografias para o artigo não se deve a ação de mera ilustração, mas a tentativa de buscar outras formas de conhecer e de expressar os conhecimentos do mundo, portanto a imagem aqui emerge como uma narrativa produzida pelo coletivo que a produziu alunos e professores: “assumindo a impossível descrição ‘neutra e objetiva’ de uma realidade preexistente aos sujeitos que nela se inscrevem, requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo (...)” (OLIVEIRA E GERALDI, 2010, p. 19).

Ao término da aula foi disponibilizado tempo para avaliação, debates e perguntas, sendo possível discutir *com* os alunos os problemas de montagens, as curiosidades sobre a referida prática corporal e conversamos sobre a aula posterior.

Porém, é importante que se perceba que o processo de construção de conhecimento proposto aqui, se difere da perspectiva que concebe o professor como um mero transmissor do saber, mas como “sujeito *produtor e portador de* um saber. Saber que se constrói e se (re)inventa” (VAGO, 2009, p. 31).

Para Vago (2009) as práticas corporais, por serem criações humanas, constituem o conhecimento a ser ensinado pela Educação Física. Neste sentido, a intervenção docente comporta a necessidade de organização, para que os educandos pratiquem o seu direito de “conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras, de brincar com essas práticas” (p. 35), pois dessa forma possuem a possibilidade de pela experiência, articular o conhecimento adquirido a sua realidade.





Na **segunda aula**, seguindo a proposta metodológica, inicialmente revisamos o conteúdo da primeira aula permitindo que os alunos retirassem possíveis dúvidas e, posteriormente apresentamos o objetivo da aula. Na intenção de expor a problemática já enunciada (impacto socioambiental, o risco ao meio ambiente e as pessoas envolvidas: praticantes e admiradores), decidimos apresentar os equipamentos para a montagem dos sistemas primitivo, com catraca e polias, bem como os erros na montagem, seus riscos e consequências.

Portanto, conceituamos os sistemas de montagem, suas funções e por intermédio de fotos, vídeos e com a presença dos equipamentos ensinamos como montar e desmontar um *Slackline* com segurança, respeitando todas as etapas do processo. Ao final da aula disponibilizamos um tempo para perguntas e debates (avaliação). As narrativas revelam o conhecimento fabricado nas aulas:

**J:** Ter certeza que a **fita está presa em local seguro**, usar materiais de boa qualidade, **proteger as árvores com protetor para não machucá-la com o atrito da fita**.

**P:** Em relação à natureza, é necessário pôr **proteção nas árvores**, porque além de não desgastar a fita, **não “machuca” a árvore. (grifos do autor)**

É relevante salientar a preocupação dos alunos com o impacto socioambiental, pois antes de iniciar a prática da referida modalidade precisam proteger o local em que o equipamento será fixado, no entanto não deixam de se preocupar com a sua segurança das pessoas envolvidas, princípio ético e político: solidariedade (educação Socioambiental).

O que buscamos ressaltar se aproxima do que Betti e Zuliani (2002) menciona: “A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura” (p. 75).

Outro aspecto que nos chama a atenção e se aproxima do que mencionam os autores, é construção do conhecimento. Para Betti e Zuliani (2002) “a dimensão cognitiva far-se-á sempre sobre esse substrato corporal” (p. 75). Percebemos em outro relato que o(a) aluno(a)



J, ao se reportar a proteção menciona que: “o xilema<sup>4</sup> da árvore não seja agredido”. É importante frisar que o conceito de xilema não foi tratado nas aulas de Educação Física.

No momento em que o(a) educando(a) busca a sua referência em conteúdos ministrados em outras disciplinas explicita uma fabricação própria, um modo (CERTEAU, 1994) de consumir e “*usarfazer*” singularmente tudo aquilo que lhe chega: “A Educação Física também propicia, como os outros componentes curriculares, um certo tipo de conhecimento aos alunos” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Na **terceira aula**, iniciamos o processo educativo buscando a ludicidade e o **prazer** como centralidade na prática do *Slackline*. A primeira atividade se desenvolveu com um pique que utilizava as linhas de demarcação da quadra poliesportiva. O pique linha, ‘denominação dos próprios alunos’, consistia em se deslocar sob a demarcação da quadra fugindo de um pegador. A intenção era iniciar o ato de equilíbrio que se desenvolveu ao longo da aula (**Fotografia – 03**).

A segunda atividade se desenvolveu em duplas ou em trios onde os alunos praticaram o *slackline*, mais especificamente, a vertente do *trickline*. As fitas foram colocadas a uma altura aproximada de 30 cm do solo, na intenção de possibilitar maior segurança aos alunos. A atividade em dupla tinha como intenção possibilitar a segurança do aluno que estava sob a fita. Antes de iniciarmos as atividades procuramos explicar os riscos de brincadeiras e atitudes no decorrer da atividade, utilizamos como referência o princípio ético do **respeito** ao companheiro que estaria executando a ação de equilíbrio na fita.

É relevante salientar que a segurança foi efetuada apenas com o apoio do colega utilizando uma das mãos, não devendo prender ou segurá-lo pelo braço ou qualquer parte do corpo do praticante. Para Betti e Zuliani (2002), “não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas, aprendizagem esta necessária, mas não suficiente” (p. 75).

A intenção do uso deste tipo de segurança era permitir ao aluno que está sob a fita, desenvolver a habilidade de equilíbrio sem o receio da queda. Simultaneamente desenvolver técnicas corporais que permitiria a sua saída da fita sem riscos de quedas (**Fotografia - 04**). Em contrapartida, o educando que oferecia o auxílio desenvolveria valores como: solidariedade, respeito aos limites individuais, dentre outros.

---

<sup>4</sup> Em Botânica denomina-se **xilema** o tecido das plantas. Nas árvores o xilema secundário é o constituinte da madeira, local onde se fixa o equipamento do *Slackline*.



**Fotografia - 03**

**P.C:** Slackline é, obviamente, um esporte **diferente** dos que são lecionados geralmente nas escolas, como Futebol, Vôlei etc. Só que eu acho principalmente que a diferença está no **desafio**, na preparação do equilíbrio (proporciona um melhor equilíbrio), fora que faz bem pra mente... é relaxante.

**P.B:** No início tive um **pouco de dificuldade**, mas à medida que ia melhorando, meu interesse aumentava, o que tornou a **experiência bem agradável**.

**R:** Foi bem interessante, pois nas primeiras vezes em que eu subi na fita, não conseguia ficar nem 5 segundos parada e ao final do bimestre eu **consegui andar toda a fita** (e isso para mim foi muito prazeroso).

Cabe salientar que solicitamos aos alunos que experimentassem diversas formas de caminhar sobre a fita. Fizemos pequenas paralizações ao longo da aula para discutir a melhor maneira (técnica corporal) para se equilibrar, permanecer ou atravessar a maior distância possível sobre a fita.



**Fotografia - 04**



O objetivo do trabalho em grupo foi estabelecer momentos de conversação que auxiliassem os alunos em suas descobertas. Rey (2012) menciona o sistema de conversação com o intuito de pesquisa científica, no entanto, buscamos essa metodologia como uma maneira de conduzir o grupo “a campos significativos de sua experiência pessoal (...). A partir desses espaços, o relato expressa seu mundo, suas necessidades, seus conflitos, suas reflexões” (p. 126). Ao problematizar a dificuldade de equilíbrio permitíamos aos alunos um espaço de diálogo e troca de experiências.

No entanto, outra noção de conversação também nos influenciou para que pensássemos no trabalho em grupo e na construção de conhecimentos em redes, como propõe Alves (2005). Para Maturana (2001) as conversações são “as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos” (p. 132).

Pensando na ótica do autor, a proposta de trabalhar em grupo para debater as dificuldades e as experiências partia do princípio de que ao entender que cada aluno(a) na sua singularidade carrega as marcas da cultura, da sociedade, e das vivências que o forjou, teríamos ao debater as experiências, coletivamente, uma complexa rede de informações que possibilitaria um pensar multifacetado e plural. O depoimento de um aluno nos é revelador ao mencionar que romper com a prática do esporte tradicional permitiu fugir dos padrões:

**G:** O *slackline* eu acho que te proporciona **uma liberdade maior** pra você desenvolver suas habilidades dentro do esporte, **não tendo que seguir um padrão único** sempre, te dando mais liberdade e mais prazer quando praticado (CADERNO DE CAMPO - 07/11/2013).

Na parte final da aula foi realizada a avaliação, por intermédio de conversas realizadas durante a aula. Os alunos puderam falar dos medos, das dificuldades, retirar dúvidas e relatar a superação das etapas no decorrer da aula.

Na **quarta aula**, após a construção de conhecimento mencionada, os(as) alunos(as) foram desafiados(as) a superar os seus limites individuais.

A intenção era permitir o desenvolvimento da percepção corporal, o equilíbrio e a dinâmica do movimento sob a fita. Para tal ação, buscamos variações de altura e distância, possibilitando diferentes níveis de aprendizado, a fim de atender as demandas singulares,



sabendo que a progressão de cada um emerge das experiências de vida e da relação que estabelece com sua corporeidade.

Considerando tal noção – corporeidade – o educando possuía autonomia biomecânica para interferir e adaptar ao seu movimento os quatro princípios ensinados (pés direcionado a frente, joelhos semi flexionados, braços acima da linha dos ombros e olhando para um ponto fixo a frente) a fim de manter-se equilibrado sob a fita.

Na **quinta aula**, percebendo o desenvolvimento das habilidades e do interesse dos educandos pela prática do *Slackline*, enfatizamos a temática da educação ambiental, relembramos os riscos e acidentes que podem ser provocados durante a montagem: colocação inadequada do equipamento, checagem da montagem antes de usar o equipamento, preocupação com a distância dos admiradores, *chek list* dos pontos de montagem, cuidado com a manutenção e durabilidade das fitas e equipamentos, dentre outros.

A atividade se desenvolveu a partir da divisão da turma em grupos, cabendo a cada equipe a ação de montar e desmontar o equipamento seguindo as normas de segurança aprendida nas aulas anteriores. Os sistemas adotados para o processo de aula foram o primitivo e o de catraca, devido à acessibilidade dos alunos, ao baixo custo do equipamento e a facilidade no manuseio (**Fotografias – 05 e 06**).



**Fotografia 05**



**Fotografia 06**

No final da aula os alunos relacionaram os conteúdos adquiridos nas aulas 1 e 2 - demonstrando de fotos – com a prática e o manuseio para a montagem dos sistemas.

**Na sexta aula**, considerando os conteúdos desenvolvidos nas aulas anteriores e com a preocupação da temática anunciada – Educação Ambiental – promovemos uma aula para além dos muros da escola. A intenção foi proporcionar aos educandos a prática do *Slackline* em um espaço urbano, onde os alunos tivessem a oportunidade para montar os sistemas, utilizando árvores como ponto de ancoragem. Os educandos foram levados para um local urbano onde puderam vivenciar os cuidados com o meio ambiente, utilizando os conhecimentos adquiridos para a montagem dos equipamentos.

Praticar a referida modalidade esportiva em um local fora da escola possibilitou que os (as) educando(as) exercitassem a dimensão do uso do *Slackline* como uma prática autônoma de lazer, tendo como centralidade o caráter lúdico e a promoção da saúde.

**J:** A visita técnica me agregou muito mais experiência e segurança na hora de montar os equipamentos ao ar livre e na natureza.

**P:** As práticas foram também muito boas, porque saímos do ambiente colegial para praticar *Slackline* em outros lugares, num lugar com mais contato com a natureza.

Na **sétima aula**, sabendo que a avaliação se desenvolve processualmente resguardando os aprendizados singulares dos sujeitos envolvidos nas etapas de construção do conhecimento, procuramos outro espaço em que os alunos pudessem vivenciar a colocação das amarras e dos equipamentos do *Slackline* nas árvores, na intenção de aproximá-los do ambiente da referida modalidade praticada.



**Fotografia – 07**

Assim, realizamos uma visita técnica ao SESC de Barra Mansa-RJ (**Fotografia - 07 e 08**) que oferece um espaço com diversas árvores, local favorável à prática do *Slackline*.



**Fotografia – 08**

As tarefas solicitadas aos alunos consistiram em trabalhar em grupo durante as atividades de montagem dos dois tipos de sistemas (primitivo e catraca); Segundo, solicitamos aos alunos a prática do esporte e da segurança do *Slackline* e, para finalizar, sugerimos aos discentes a vivência das atividades no muro de escalada indoor, oferecida pelo SESC, na intenção de ampliar a cultura corporal de movimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, a partir do objetivo do estudo, que as fabricações cotidianas dos alunos do IFRJ-VR produziram um currículo peculiar a partir das práticas corporais que emergiram do contexto sociocultural em que os praticantes estavam imersos.

Neste sentido cabe frisar que, as produções explicitadas neste trabalho não possuem a intenção de tornar-se um padrão ou modelo a ser seguido, mas de se colocar em um movimento contra-hegemonico que concebe os esportes tradicionais como uma única possibilidade para a Educação Física na escola. Da mesma forma, é importante que se perceba



que, os dados e a discussão realizada, não possui a pretensão de se tornar uma verdade única, pois percebemos que a referida produção coletiva (docentes e discentes) foi possível para o referido *espaçotempo* em que foi produzida, por isso encarna a perspectiva singular preconizada pelos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012).

Consideramos também que o processo de ensino aprendizagem se estabeleceu coletivamente, respeitando as variadas possibilidades diante do movimento dos alunos e professores envolvidos. É importante que se perceba que a centralidade da proposta está na maneira como os praticantes constroem o conhecimento enredando os conteúdos oriundos das práticas corporais (Educação Física) e a relação com os princípios que circundam a noção de educação socioambiental preconizada como temática a ser problematizada processualmente durante as aulas.

Sabemos que os Esportes de Aventura são modalidades praticadas em ambientes que extrapolam os muros da escola, no entanto, se reinventados diversificam o conteúdo *praticado* no cotidiano das aulas de Educação Física, contribuindo como elemento potencializador favorecendo a discussão de temáticas que circundam os modos de vidas da sociedade atual: interdisciplinaridade.

Para finalizar, gostaríamos de frisar que pautados na perspectiva de currículos *pensadospraticados* foi possível apresentar o Slackline como uma possibilidade de conteúdo **da** escola, pois pode ser reinventado e ressignificado de acordo com as necessidades, anseios e desejos dos sujeitos que compõem tal cenário educativo.

### **PHYSICAL EDUCATION AND THE TEACHING OF SLAKLINE: THE CURRICULUM *THOUGHTPRACTICED* IN SCHOOL EVERYDAY**

The study aims to visualize the educational practices of the IFRJ, more specifically the daily physical education classes. The research is articulated to the Daily studies (Sociology of Absences) and the instruments used for data production emerge from the field notebook and a questionnaire applied to students of the course of Industrial Automation.

ABSTRACT: daily life; slackline; Physical Education; Environmental Education.

### **LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA ENSEÑANZA DE SLAKLINE: EL CURRICULUM *PENSAMIENTOPRACTICA* EN ESCUELA TODOS LOS DÍAS**





El estudio pretende visualizar las prácticas educativas de la IFRJ, más específicamente las clases diarias de educación física. La investigación se articula a los estudios diarios (sociología de las ausencias) y los instrumentos utilizados para la producción de datos surgen del cuaderno de campo y un cuestionario aplicado a estudiantes del programa de automatización Industrial.

**PALABRAS CLAVE:** La vida cotidiana; Slackline; Educación Física; Educación Ambiental.

#### REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Redes Urbanas de Conhecimentos e Tecnologias na Escola.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ 5 a 9 de setembro de 2005. [www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/.../R1346-1](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/.../R1346-1). pdf.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. Continuando a Conversa: apresentando o livro. In

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2009.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MOREIRA, W. W; SIMÕES, R; MARTINS, I. C. Aulas de educação física no ensino médio. Campinas, SP- Papyrus, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA. CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA A REFLEXÃO CURRICULAR: PRINCÍPIOS EMANCIPATÓRIOS E CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS. **Revista Científica e-curriculum**, v. 9, n. 2, 2012.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis, RJ: DP et Alit: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.



PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 269.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I.; RICARDO, D. P. Esportes radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características. *Revista Corpoconsciência*. São Paulo, v.12, n.1, p. 35-56, jan/jun. 2008.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. *Pedagogia da aventura*. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

PINELLI, T. M. L.; LARA, L. M. a Dança e a Expressividade Corporal Consciente: o funk na escola. 2007. Disponível em 17/04/2014: [http://WWW.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/producoes\\_pde/md\\_tania\\_maria\\_lopes\\_pinelli.pdf](http://WWW.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/producoes_pde/md_tania_maria_lopes_pinelli.pdf).

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 251-264, 2005.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. In **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set., 2009.