

Universidade Federal de Goiás – UFG
Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional –
PROEF/UNESP

HENRIQUE CÂNDIDO BRANDÃO

O ENSINO DO SLACKLINE NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
mediações a partir da pedagogia histórico-crítica

GOIÂNIA - GO
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESSES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Henrique Cândido Brandão

3. Título do trabalho

O ensino do slackline nas aulas de Educação Física na educação básica: mediações a partir da pedagogia histórico-crítica

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Humberto Luis De Deus Inacio, Professor do Magistério Superior, em 13/11/2023, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Henrique Cândido Brandão, Discente, em 13/11/2023, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4189793 e o código CRC 8A8A37E2.



HENRIQUE CÂNDIDO BRANDÃO

O ENSINO DO SLACKLINE NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
mediações a partir da pedagogia histórico-crítica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Humberto Luís de Deus Inácio
Coorientador: Wilson Luiz Lino de Sousa

GOIÂNIA - GO
2023



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Brandão, Henrique Cândido

O ENSINO DO SLACKLINE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA [manuscrito] : mediações a partir da pedagogia histórico-crítica / Henrique Cândido Brandão. - 2023.

165 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Luís de Deus Inácio; co-orientador Dr. Wilson Luiz Lino de Sousa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Slackline. 2. Ensino Médio. 3. Pedagogia histórico-crítica. 4. Educação física escolar. 5. Práticas corporais de aventura. I. Inácio, Humberto Luís de Deus, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 26 da sessão de Defesa de Dissertação de **Henrique Cândido Brandão**, que confere o título de Mestre(a) em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos vinte e sete de outubro de dois mil e vinte e três, a partir da(s) 16h:00min, na Faculdade de Educação de Educação Física e Dança da UFG com transmissão online, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma proposta para o ensino do Slackline na educação básica". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Humberto Luis de Deus Inácio (UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Kadja Michele Ramos Tenorio (UPE) membro titular interno; Prof. Dr. Efraim Maciel e Silva (UFG) membro titular externo e o coorientador Prof. Dr. Wilson Luiz Lino de Souza (membro titular externo). Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados, com muita alegria, pelo Professor Doutor Humberto Luis de Deus Inácio, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) vinte e sete dias de outubro de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

O ensino do slackline nas aulas de Educação Física na educação básica: mediações a partir da pedagogia histórico-crítica.



Documento assinado eletronicamente por **Humberto Luis De Deus Inacio**, Professor do Magistério Superior, em 28/10/2023, às 13:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Efraim Maciel E Silva**, Professor do Magistério Superior, em 28/10/2023, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kadja Michele Ramos Tenorio**, Usuário Externo, em 30/10/2023, às 08:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Luiz Lino De Sousa**, Professor do Magistério Superior, em 30/10/2023, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orcao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4155656 e o código CRC 008D3296.

Ao meu pai, que estaria comemorando
comigo a efetivação desse sonho.

AGRADEDIMENTO

Agradeço, primeiramente, à minha família por sempre me apoiar na caminhada dos estudos. À minha mãe, Marta Brandão, que, com muito amor, se dedicou à educação integral dos filhos e da filha, garantindo os recursos necessários para que acessássemos a universidade pública e gratuita desse país. Aos meus irmãos, Rodrigo, Lucas, Gabriela e Isabella, pelo companheirismo de sempre e por tornar a vida mais prazerosa, feliz e leve.

À minha tia, Telma, pelo apoio e incentivo de sempre.

À minha namorada e companheira, Karem, pessoa amorosa, que tem compartilhado a vida comigo. Agradeço a compreensão sobre as demandas que envolvem a formação continuada dividida com o tempo de trabalho. Obrigado por ser tão compreensiva e seguir firme comigo nessa jornada.

Aos meus orientadores, que aceitaram esse desafio. Ao professor Dr. Humberto Inácio, o Beto, pessoa de uma sensibilidade incrível, que me apresentou as práticas corporais de aventura e transformou a minha vida. Obrigado por me ajudar a superar meus medos a partir do conhecimento transmitido, por me inspirar nas aulas e nas escolas que trabalho e por ressignificar o meu lazer. Obrigado por enfrentar a lógica do sistema, afastando-nos do produtivismo acadêmico. Ao professor Dr. Wilson Lino, meu camarada, que aceitou colaborar na coorientação desta pesquisa. Pessoa que me apresentou a Pedagogia Histórico-crítica na graduação do curso de licenciatura em Educação Física na FEFD-UFG, em 2007, na disciplina de *Didática e Prática de Ensino*, e que colabora mais uma vez para o desenvolvimento dessa pedagogia e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

À professora Dra. Kadja Michele Ramos Tenorio, professora da Universidade de Pernambuco, e ao professor Dr. Efrain Maciel e Silva, professor da Universidade Federal de Goiás, por aceitarem o desafio da qualificação e da banca de defesa do mestrado. Agradeço o olhar atento e dedicado dos dois.

Às minhas queridas/os alunas/os da antiga primeira série “E”, agora segunda série “E” do CEPMG Gabriel Issa, que toparam o desafio dessa pesquisa, superando os medos e os desafios que surgiam nas aulas. Obrigado pela confiança e pelo envolvimento de vocês.

À professora Valcy Corrêa, coordenadora pedagógica do CEPMG Gabriel Issa, que não mediu esforços para a realização da pesquisa na escola, garantindo as

condições materiais necessárias para o desenvolvimento das atividades planejadas. Uma companheira de trabalho e de luta, que me inspira diariamente.

Aos colegas do grupo de pesquisas e estudos GERMINAL – Sociedade, Cultura e Formação Humana – na pessoa da professora Michele Silva Sacardo. Grupo vinculado à Universidade Federal de Jataí, que tem mantido vivo o debate sobre a Pedagogia Histórico-crítica em Goiás, e permitiu minha participação nos encontros de forma remota, ampliando sobremaneira a minha formação e fomentando a luta coletiva por uma educação de qualidade.

A todos os membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte Lazer e Comunicação (GEPELC), da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, pelo estímulo à pesquisa e ao estudo no campo da educação física, especialmente aos amigos Diogo, Laleska e Pedro Pimpim, por compartilhar da aventura comigo.

Um agradecimento especial a duas pessoas, que estão juntas comigo desde a formação inicial, o professor Marcos Jerônimo, Marcão, pelas longas prosas, ricas em histórias e provocações, por compartilhar momentos do trabalho em escolas que atuamos juntos e pela amizade sincera de sempre. À Bruna Brandão, amiga querida que, embora o sobrenome, nunca descobrimos algum grau de parentesco, mas construímos um vínculo que extrapola a amizade. Iniciamos na graduação, na luta no movimento estudantil e nos reencontramos no mestrado, compartilhando as angústias e as conquistas um do outro. Muito obrigado, prima!

Aos amigos do slackline no parque, que tem colaborado com o meu desenvolvimento nessa prática corporal de aventura, em especial ao amigo Cadu, que tem dedicado tempo e equipamentos particulares para ensinar novos praticantes nessa atividade, sem cobrar nada em troca. Um coração imenso, que desperta em todas e todos a emoção e o desejo de evoluir no slackline.

Por fim, às trabalhadoras e trabalhadores da educação pública desse país, que colaboram para manter formações como o ProEF, e que garantem acesso ao ensino público e gratuito à classe trabalhadora. Que essa luta se mantenha viva!

Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente, romances astrais
A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais
Um preto, um pobre, um estudante, uma mulher sozinha
Blue jeans e motocicletas, pessoas cinzas normais
Garotas dentro da noite, revólver: cheira cachorro
Os humilhados do parque com os seus jornais
Carneiros, mesa, trabalho, meu corpo que cai do oitavo andar
E a solidão das pessoas dessas capitais
A violência da noite, o movimento do tráfego
Um rapaz delicado e alegre que canta e requebra, é demais
Cravos, espinhas no rosto, rock, hot dog, "play it cool, baby"
Doze jovens coloridos, dois policiais
Cumprindo o seu duro dever e defendendo o seu amor e nossa vida
Cumprindo o seu duro dever e defendendo o seu amor e nossa vida
Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Longe o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas me interessa mais
Amar e mudar as coisas, amar e mudar as coisas me interessa mais.

(Alucinação – Belchior)

BRANDÃO, H. C. **O ensino do slackline nas aulas de educação física na educação básica:** mediações a partir da pedagogia histórico-crítica. Orientador: Humberto Luís de Deus Inácio. Coorientador: Wilson Luiz Lino de Sousa. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o ensino do slackline nas aulas de educação física escolar. O problema da pesquisa consistiu na identificação dos fundamentos teórico-práticos que sustentam a organização, o planejamento e o desenvolvimento de uma unidade didática para o ensino do slackline, fundamentada na pedagogia histórico-crítica. Dessa forma, o objetivo foi organizar, planejar e desenvolver uma unidade didática, tendo o slackline como conteúdo e referenciada na pedagogia histórico-crítica. A pesquisa teve como base teórica os estudos desenvolvidos por Saviani (2008; 2013) e por Galvão, Lavoura e Martins (2019). Tratou-se de uma pesquisa participante, com características da pesquisa-ação. A organização do trabalho pedagógico e o planejamento da unidade didática resultaram no desenvolvimento de doze atividades, distribuídas em dezessete aulas de educação física para a primeira série do Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Anápolis-GO. A análise foi baseada no método materialista histórico-dialético, que fundamenta a pedagogia histórico-crítica. Os dados analisados foram identificados a partir do planejamento pedagógico, do desenvolvimento das atividades e dos instrumentos de coleta da pesquisa, como os diários de campo, as imagens e vídeos das aulas, as gravações em áudio feitas pelo professor/pesquisador e as sínteses das/os estudantes, realizadas nas atividades. Os momentos articulados do método histórico-crítico (prática social, problematização, instrumentalização e catarse) e a dialeticidade da transmissão dos conteúdos se destacaram como categorias de análise. Evidenciou-se a potencialidade do método histórico-crítico para o desenvolvimento integral das/dos estudantes. O ensino fundamentado na articulação dos momentos do método histórico-crítico conduziu ao desenvolvimento do conteúdo para ampliar a compreensão dos estudantes sobre o slackline. A dialeticidade do método histórico-crítico demonstrou seu potencial transformador da prática educativa ao instigar alunas e alunos a refletirem sobre a realidade pesquisada, apontando problemas e identificando possibilidades concretas de superação/transformação da realidade. As sínteses elaboradas pelos estudantes, mediadas pelas análises nas últimas atividades da unidade didática, resultaram na efetivação do produto educacional desta pesquisa, que é uma lista de reprodução contendo cinco vídeos com informações sobre a prática segura do slackline, bem como a proposta de instalação de placas com QR Codes próximas às árvores em parques, escolas e outros locais de prática do slackline, conduzindo os usuários aos vídeos.

Palavras-chave: Slackline. Ensino Médio. Pedagogia histórico-crítica. Educação física escolar. Práticas corporais de aventura.

BRANDÃO, H. C. **Teaching slackline in physical education classes in basic education: mediations based on historical-critical pedagogy.** Supervisor: Humberto Luís de Deus Inácio. Co-supervisor: Wilson Luiz Lino de Sousa. 2023. 165 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in the National Network - ProEF) - Faculty of Physical Education and Dance, Federal University of Goiás, Goiânia, 2023.

ABSTRACT

The object of study of this research was the teaching of slacklining in physical education classes at school. The research problem consisted of identifying the theoretical-practical foundations that support the organization, planning and development of a teaching unit for instructing slacklining, based on historical-critical pedagogy. Thus, the objective was to organize, plan and develop a teaching unit, using slackline as content and referenced in historical-critical pedagogy. The research was theoretically based on studies developed by Saviani (2008; 2013) and Galvão, Lavoura and Martins (2019). It was a participatory research, with characteristics of research-action. The organization of the pedagogical work and the planning of the teaching unit resulted in the development of twelve activities, distributed across seventeen physical education classes for the first year of high school in a public school in the city of Anápolis-GO. The analysis was based on the dialectic-historical materialism, which underlies historical-critical pedagogy. The data analyzed was identified from the pedagogical planning, the development of the activities and the research collection instruments, such as field diaries, images and videos of classes, audio recordings made by the teacher/researcher and student summaries carried out in the activities. The articulated moments of the historical-critical method (social practice, problematization, instrumentalization and catharsis) and the dialectics of the transmission of content stood out as categories of analysis. The potential of the historical-critical method for the integral development of students was highlighted. Teaching based on the articulation of moments of the historical-critical method led to the development of content to expand students' understanding of slacklining. The dialectic nature of the historical-critical method demonstrated its potential to transform educational practice by encouraging students to reflect on the reality being researched, pointing out problems and identifying concrete possibilities for overcoming/transforming reality. The summaries prepared by the students, mediated by the analyzes in the last activities of the teaching unit, resulted in the implementation of the educational product of this research, which is a playlist containing five videos with information about the safe practice of slacklining, as well as the proposal to install signs with QR Codes next to trees in parks, schools and other places where slacklining is practiced, directing users to videos.

Keywords: Slacklining. High school. Historical-critical pedagogy. School physical education. Adventure body practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Questões do formulário da “atividade 2”.

Quadro 2 – Questões do formulário da “atividade 6”.

Quadro 3 – Síntese das propostas elaboradas pelos grupos para os problemas levantados no roteiro da visita técnica.

Figura 1 – Dimensão ontológica da didática histórico-crítica.

Figuras 2 e 3 - Apresentação e montagem dos equipamentos no pátio do colégio.

Figura 4 – Professor andando no slackline.

Figuras 5 e 6 – Estudantes subindo na fita de slackline pela primeira vez no colégio.

Figura 7 – Montagem dos kits de slackline.

Figura 8 – Boia de piscina cortada longitudinalmente.

Figura 9 – Equipamentos do circuito de equilíbrio.

Figura 10 – Estudantes equilibrando no slackline.

Figura 11 – Discussão em sala sobre a história do slackline e do equilibrismo.

Figura 12 – Atividade de equilibrismo na corda bamba.

Figura 13 – Desenvolvimento do conceito de centro de massa.

Figura 14 – Experimentos corporais sobre o centro de massa e equilíbrio.

Figura 15 – Experimento corporal de levantar-se da cadeira sem inclinar o tronco para frente.

Figura 16 – Experimento corporal de tentar tocar os pés sem deslocar o centro de massa para trás.

Figura 17 – Alunas e aluno se equilibrando sobre a fita.

Figura 18 – Aluna andando sozinha no slackline pela primeira vez.

Figura 19 – Aluno saltando do chão para a fita e se equilibrando sobre ela.

Figura 20 – Milena Coelho, engenheira florestal, falando sobre a escolha das árvores para a prática do slackline.

Figuras 21 e 22 – Atividade na plataforma “Google Maps”, buscando possíveis locais públicos para a prática do slackline na cidade de Anápolis.

Figura 23 – Atividade com o roteiro da visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga.

Figuras 24 e 25 – À esquerda, o mapa do colégio, demarcando local do grupo, e à direita, o grupo em atividade.

Figura 26 – Montagem e desmontagem dos equipamentos no pátio do colégio.

Figura 27 – Grupos em tarefa de montagem dos slacklines no Parque Ambiental Ipiranga.

Figuras 28 e 29 – Alunas e alunos analisando as árvores e anotando as informações no roteiro da visita técnica.

Figura 30 – Alunas e alunos ao final da atividade no Parque Ambiental Ipiranga.

Figuras 31 e 32 – Discussão e análise dos dados da visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga.

Figuras 33 e 34 – À esquerda, discussão sobre os temas dos vídeos. À direita, os temas escolhidos pelos grupos (foto do quadro da sala).

Figura 35 – Momento de avaliação das atividades e aulas da unidade didática.

Figura 36 – Entrega do kit de slackline para a turma.

Vídeo 1 – Professor andando no slackline.

Vídeos 2 e 3 – Estudantes subindo na fita de slackline pela primeira vez.

Vídeo 4 – Alunas/os vivenciando o equilibrismo na corda bamba.

Vídeos 5 e 6 - Experimento corporal de tentar tocar os pés sem deslocar o centro de massa para trás.

Vídeo 7 – Aluna andando sozinha no slackline pela primeira vez.

Vídeo 8 - Aluno saltando do chão para a fita e se equilibrando sobre ela.

Vídeos 9 e 10 – Milena Coelho falando sobre a escolha das árvores no slackline.

Vídeo 11 - Atividade com o roteiro da visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga.

Vídeo 12 – Alunas e alunos realizando desafios de equilíbrio no slackline.

Vídeo 13 – Grupo caracterizando um dos setores visitados no Parque Ambiental Ipiranga.

Vídeo 14 – Discussão sobre os pregos nas árvores e a relação com a iluminação natalina.

Vídeo 15 – Estudantes elaborando propostas de superação de problemas identificados na visita técnica.

Vídeo 16 – Estudantes desenvolvendo a proposta de elaboração do material audiovisual com QR Code.

Vídeo 17 – Lista de reprodução contendo os cinco vídeos produzidos pelos grupos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEPMGGI – Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Gabriel Issa
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EF – Educação Física
EFE – Educação Física Escolar
EM – Ensino Médio
FEFD – Faculdade de Educação Física e Dança
GEPELC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação
GERMINAL - Grupo de Pesquisas e Estudos – Sociedade, Cultura e Formação Humana
NEM – Novo Ensino Médio
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
ProEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SEDUC/GO - Secretaria de Estado de Educação de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL.....	27
1.1 O Novo Ensino Médio e o não lugar da Educação Física Escolar	27
1.2 Aproximações entre a Cultura Corporal e a Pedagogia Histórico-crítica: superando contradições do NEM.....	36
2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA E VERDADEIRAMENTE DESENVOLVENTE	40
2.1 Caracterização da Pedagogia Histórico-Crítica	40
2.2 Fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	42
2.3 Fundamentos da didática Histórico-Crítica	49
2.4 Intermediações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural	58
3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NA ESCOLA	64
3.1 O sequenciador de aulas e as atividades planejadas.....	67
3.1.1 Atividade 1 - Seminário de apresentação da pesquisa e do plano de ensino ..	69
3.1.2 Atividade 2 – Equipamentos, montagem e primeira vivência no slackline	71
3.1.3 Atividade 3 – Circuito de equilíbrio e técnicas corporais básicas no slackline. 76	
3.1.4 Atividade 4 – Historicidade do slackline e do equilíbrio	80
3.1.5 Atividade 5 – Centro de massa e equilíbrio no slackline.....	83
3.1.6 Atividade 6 – Reaproximação com o slackline a partir do desenvolvimento do conceito de centro de massa	86
3.1.7 Atividade 7 – A questão ambiental e o slackline	89
3.1.8 Atividade 8 - Identificação de locais para a prática do slackline. Localização e caracterização de espaços públicos	92
3.1.9 Atividade 9 – Visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga	97
3.1.10 Atividade 10 – Organização e sistematização dos dados identificados na visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga	101
3.1.11 Atividade 11 – Elaboração do material audiovisual instrumental para a prática do slackline.....	106
3.1.12 Atividade 12 – Seminário de encerramento da unidade didática e da pesquisa na escola	108
3.2 Retomando o problema da pesquisa – uma análise a partir das atividades desenvolvidas	111

CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	136
APÊNDICE A - DIÁRIO DE CAMPO.....	136
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	137
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE....	139
APÊNDICE D – SEQUENCIADOR DE AULAS.....	141
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A PRÁTICA DO SLACKLINE	153
PRODUTO EDUCACIONAL: SLACKLINE COM CIÊNCIA.....	155

INTRODUÇÃO

Este trabalho que apresento nas páginas dessa dissertação é fruto de um desejo e de uma construção histórica e coletiva.

Desde muito cedo fui instigado a conhecer a sociedade para além da sua aparência imediata. Ao lado dos meus pais, participei de diversas lutas por justiça social, como a luta pela igualdade de direitos entre mulheres e homens, a luta antimanicomial, vividas pela minha mãe, e a luta pela redemocratização do Brasil, assumida pelos dois. Ambos se engajavam em diversos movimentos sociais da classe trabalhadora e tenho plena consciência de que ter vivenciado esses movimentos desde cedo contribuiu significativamente para a minha formação humana.

Também foi cedo que comecei minha trajetória no campo das práticas corporais. Na educação básica, no antigo primeiro grau, entre a década de noventa e início dos anos dois mil, me especializei no basquetebol. Naquela época, as aulas de Educação Física (EF) na escola pública em que estudava (a mesma em que realizamos esta pesquisa) se resumiam ao ensino especializado dos esportes. Nós, estudantes, escolhíamos uma modalidade esportiva e seguíamos nela por anos, sem ampliarmos nosso repertório cultural para outras práticas corporais. Tenho a consciência de que a ampliação do meu repertório corporal aconteceu fora da escola, por meio de atividades extraescolares em academias de lutas, escolas de natação e em mídias televisivas.

Ingressei na Universidade Federal de Goiás - UFG em 2004, no curso de Licenciatura em EF, na antiga Faculdade de Educação Física - FEF, hoje Faculdade de Educação Física e Dança - FEFD. Na faculdade me aproximei do movimento estudantil. Fui bolsista ao longo de três anos do curso, ministrando aula de natação na extensão universitária da FEF em 2005, sendo monitor da disciplina de “*Desporto Individual II (Atletismo)*”, sob orientação do professor Dr. Carlos Alexandre Vieira em 2006, e como pesquisador bolsista da Rede Cedes sob a orientação do professor Dr. Fernando Mascarenhas em 2007, me dedicando aos estudos das políticas públicas de esporte e lazer no Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC/FEF/UFG). Dessa forma, tive a oportunidade de vivenciar as políticas de ensino, extensão e pesquisa universitária.

À época, não atuava na escola, mas me aproximava da educação básica a partir da disciplina de *Didática e Prática de Ensino em Educação Física*, estagiando na Creche/UFG.

Após a graduação, em 2008, trabalhei no programa Segundo Tempo na cidade de Goiânia, vinculado à Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, em parceria com o Governo Federal, que visava a oferta de práticas esportivas e de lazer no contraturno escolar. Nesse mesmo período assumi o cargo de professor de Educação Física Escolar (EFE) na Rede Estadual de Educação de Goiás e posteriormente na Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, campos nos quais permaneço atuando hoje.

Ainda que breve, esse relato do percurso traçado até aqui, corrobora com o desejo e a necessidade dos estudos desta pesquisa.

A escolha da temática do ensino do slackline sobre as bases da pedagogia histórico-crítica, não se deu a partir de uma simples escolha metodológica para as aulas de EFE, como equivocadamente percebe-se em algumas pesquisas que se aproximam dessa pedagogia. Tratou-se de uma escolha pautada nas possibilidades de ampliação do repertório cultural e corporal, via educação básica, para além dos esportes tradicionais, numa perspectiva de formação integral e humanizadora. O movimento de pesquisar e ensinar a partir do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, diz respeito à necessidade urgente de contraposição ao ensino hegemônico, com vistas à superação de uma sociedade dividida em classes no modo de produção capitalista. Nas palavras de Saviani:

é preciso ter presente que a pedagogia histórico-crítica, por ser uma proposta contra-hegemônica e de caráter dialético, se diferencia claramente do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas. Estas, porque não têm como finalidade a transformação da sociedade, mas sua manutenção e reprodução, hipostasiam os meios, diferenciando-se pelos métodos. Diversamente, a pedagogia histórico-crítica se diferencia por sua finalidade posicionando-se no sentido de que nenhum meio ou método como procedimento a ser adotado no desenvolvimento do trabalho pedagógico será anatematizado ou consagrado “apriori”, seguindo sempre o princípio gramsciano segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (Saviani, 2019, p. 139).

Portanto, ter a pedagogia histórico-crítica enquanto referencial teórico vai além de uma escolha metodológica, é também um posicionamento político.

Esta pedagogia é de inspiração marxista e procurou seguir o percurso traçado por Marx na construção do método materialista histórico-dialético de compreensão da realidade.

No que diz respeito à pedagogia histórico-crítica, Saviani (2019) apresenta sua estrutura da seguinte maneira:

A pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (Saviani, 2019, p. 75).

Por outro lado, a escolha do slackline como conteúdo para o desenvolvimento desta pesquisa, possui relação com as minhas aproximações com as práticas corporais de aventura na disciplina de “*Ensino das práticas corporais de aventura*”, ofertada no Programa de Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional (ProEF). Também possui relação com sua relevância social, tendo em vista a atualidade do tema e com a carência de estudos e pesquisas relacionadas ao conteúdo do slackline, principalmente na sua relação com a pedagogia histórico-crítica.

O slackline, enquanto prática corporal de aventura (Inácio, 2014), inserido na cultura corporal (Coletivo De Autores, 2009), incorpora elementos de outras práticas de equilíbrio, historicamente construídas pela humanidade, como o equilibrismo em corda bamba das atividades circenses, a brincadeira da falsa baiana e outros. Pode-se dizer que é uma prática complexa de equilibrismo, que absorve elementos fundamentais e essenciais de outras práticas já conhecidas, estabelecendo diálogo com outros campos do saber, desde sua intermediação com o lazer e o meio ambiente, convocando uma discussão sobre questões socioambientais e socioeconômicas, a degradação/conservação do meio ambiente, assim como questões relacionadas ao próprio equilíbrio, como os conceitos de centro de massa, equilíbrio dinâmico, estático e recuperado.

Estão postos ao conteúdo do slackline vários problemas que possibilitam ao professor - na organização do trabalho pedagógico, no planejamento e no desenvolvimento deste conteúdo - selecionar e desenvolver formas mais complexas para o ensino desta prática corporal, tendo como objetivo um ensino verdadeiramente desenvolvendo aos estudantes.

Outro fator importante para a escolha do slackline enquanto objeto desta pesquisa, diz respeito ao currículo escolar. Esta pesquisa se desenvolveu no 3º bimestre de 2022 no interior de uma escola pública da rede estadual de educação do estado de Goiás. O conteúdo previsto para este período está relacionado ao eixo temático *lazer e sociedade*. As discussões que envolvem o tema do lazer são amplas e diversas, e dizem respeito não somente ao campo da EF, como também a outros campos dos saberes escolares.

Dessa forma, identificamos que o conteúdo do slackline, na sua interseção com as práticas corporais de aventura, dialoga com a temática do lazer. Inácio (2014), ao definir as práticas corporais de aventura afirma que

se caracterizam por possuírem alto valor educativo e por uma busca do (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que o cerca, o que pode culminar com algum avanço para superar a lógica mercadológica do/no lazer e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade (Inácio, 2014, p. 533).

Portanto, o ensino do slackline nas aulas de EF pode contribuir para a compreensão de questões que envolvem o fenômeno do lazer, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos escolares para a prática do slackline enquanto possibilidade de prática para o lazer. Há aqui, portanto, elementos de uma formação para e pelo lazer, ou seja, enquanto objeto da educação e como veículo de educação (Marcellino, 1995), mediados pelo conteúdo do slackline.

Recentemente, no ano de 2022, foi construído em um grande parque público na cidade de Anápolis/GO – Parque Ambiental Ipiranga – uma estrutura fixa para a prática do slackline. O Parque Ambiental Ipiranga é um parque centralizado, localizado no bairro Jundiáí, com fluxo intenso de pessoas, principalmente aos finais de semana. Essa estrutura foi construída para evitar que os equipamentos fossem montados em árvores, e que sua prática ocorresse de forma mais segura. A instalação dessa estrutura desde a iniciativa do poder público aponta uma questão interessante:

eles entendem que essa prática corporal é relevante, com demanda social e, portanto, merecedora de atenção.

Faz-se necessário, portanto, sua sistematização nas aulas de EF, para que as pessoas consigam acessá-la nesses espaços públicos de lazer, vivenciando e estabelecendo relações saudáveis com o meio ambiente.

Nesse movimento de sistematizar uma proposta para o ensino do slackline nas aulas de EF, num contexto de investidas contundentes de políticas neoliberais na educação, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018a) e o Novo Ensino Médio - NEM (Brasil, 2017a), é que a pedagogia histórico-crítica, com referência em Saviani (2013; 2019), se insere nesta pesquisa enquanto uma pedagogia contra-hegemônica, capaz de fundamentar um ensino verdadeiramente desenvolvente.

É nessa relação entre as questões que envolvem o ensino do slackline nas aulas de EFE e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica que se estabelece o problema dessa pesquisa: *a identificação dos fundamentos teórico-práticos que sustentam a organização, o planejamento e o desenvolvimento de uma unidade didática para o ensino do slackline, referenciada na pedagogia histórico-crítica.*

Dessa forma, na tentativa de identificação desses fundamentos da pedagogia histórico-crítica estabelecemos enquanto objetivo geral as ações de *organizar, planejar e desenvolver uma unidade didática, tendo o slackline como conteúdo e referenciada na pedagogia histórico-crítica.*

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Apontar possibilidades e limites para o ensino do slackline, a partir da pedagogia histórico-crítica, no interior de uma escola pública.

- Identificar os fundamentos que sustentam o desenvolvimento de uma unidade didática para o Ensino Médio (EM), com base na pedagogia histórico-crítica.

- Identificar e analisar conceitos e categorias para a organização do ensino do slackline no EM.

- Identificar as formas mais desenvolvidas para a sistematização do saber objetivo, bem como as possibilidades de vivências do slackline para o desenvolvimento do conteúdo.

- Identificar e caracterizar espaços e equipamentos de lazer para a prática do slackline na escola e em parques públicos na cidade de Anápolis.

- Desenvolver um produto educacional que auxilie o ensino e o desenvolvimento do slackline em escolas e outros espaços formativos.

Difícilmente conseguiremos destacar nesta pesquisa todos os elementos que surgem da relação entre o campo teórico e a prática pedagógica, por isso, no exercício da síntese desse trabalho investigativo, enriquecemos a escrita com informações sobre o processo a fim de possibilitar novas análises e olhares futuros.

Estabelecemos enquanto campo da pesquisa um colégio em que já trabalho há sete anos como professor de EF, localizado na cidade de Anápolis, Goiás, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Anápolis, que está vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Goiás – SEDUC/GO, o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Gabriel Issa (CEPMGGI).

O CEPMGGI é um colégio militarizado de Goiás¹, que atende aos níveis de Ensino Fundamental II e EM, com turmas de 6º ano a 9º ano do Ensino Fundamental II no período vespertino e de 1ª série à 3ª série do EM no período matutino.

Uma das características dos colégios militarizados do Estado de Goiás é que são colégios que pertencem à Secretaria de Estado de Educação de Goiás – SEDUC/GO e firmaram parceria com a Secretaria de Segurança do Estado de Goiás para a sua gestão. Dessa forma, todos os funcionários administrativos, merendeiras, professores e a coordenação pedagógica são civis, servidores da rede estadual de educação. O currículo utilizado por esses colégios é o mesmo da rede estadual de ensino. Portanto, como nas demais instituições de ensino, é campo de tensões e de lutas na sua consolidação.

Minha permanência nesse colégio se dá pelo vínculo com a Secretaria de Estado de Educação de Goiás, enquanto servidor estatutário concursado, e por ser uma escola pública da rede estadual com estrutura adequada para as aulas de EF. Há uma grande variedade de materiais, sala de lutas, duas quadras poliesportivas (uma coberta), piscina, vasta área verde com árvores e salas de aula equipadas com multimídia.

¹ A lei 8.125 de 1976 autorizou a criação do colégio militar na estrutura orgânica da corporação. Em 1999, foi implantada a primeira unidade do colégio militar em Goiás, na academia da Polícia Militar (PM). No mesmo ano, a PM assumiu as instalações da unidade do Colégio Vasco dos Reis, localizado no setor Oeste em Goiânia. Em 2001, foi aprovada pela Assembleia Legislativa de Goiás uma lei que autorizou ampliação e a criação de mais quatro unidades no estado, nas cidades de Goiânia, Rio Verde, Itumbiara e Anápolis. O projeto de ampliação seguiu ainda em 2013 com a criação de mais 12 colégios em várias cidades. A expansão continuou e atualmente Goiás conta com 76 escolas militares.

É importante ressaltar que não houve restrições quanto à realização da pesquisa no colégio, autorizada em uma reunião entre o professor/pesquisador e a coordenadora pedagógica, realizada no dia 29/07/2022. Na reunião foram apresentados a proposta de pesquisa e o plano de ensino da unidade didática que seria desenvolvida nas aulas de EF.

Definimos entre o orientador e o professor/pesquisador que, uma vez que a pesquisa não está relacionada à militarização dos colégios estaduais de Goiás, somente analisaríamos esse tema caso houvesse a necessidade ou algum conflito relacionado a isso.

De antemão, não houve nenhum fator relevante para a realização das aulas e da pesquisa, exceto que as condições materiais e de recursos humanos foram facilitadores do processo de ensino, o que sugere uma relação entre as condições materiais, financeiras e de recursos humanos do colégio militarizado e o desenvolvimento do ensino. Esses fatos se constituem enquanto possibilidades para investigações futuras.

Há oito turmas de 1ª série do EM no CEPMGGI, sendo seis de minha responsabilidade (professor pesquisador) e duas sob a responsabilidade de outro professor de EF do colégio². Para a presente pesquisa selecionamos uma turma de primeira série (1ª série “E”), que foi escolhida devido ao grande número de alunas e alunos que cursaram o Ensino Fundamental neste colégio, sendo a maioria deles alunas e alunos na 6ª série do Ensino Fundamental, quando ainda ministrava aulas neste nível de ensino nesta instituição.

Atualmente, a carga horária semanal para as aulas de EF na 1ª série do EM na rede estadual de Goiás é de uma hora/aula por semana, além de uma hora/aula para a disciplina de Tópico de Educação Física³. Há quatro anos, neste colégio, transformamos a disciplina de Tópico de EF na segunda aula de EF da semana, o que nos possibilitou mais tempo pedagógico para o ensino dos conteúdos do currículo

² Há uma dinamicidade quanto à distribuição dessas aulas. No ano do desenvolvimento da pesquisa no colégio (2022) a configuração era a apresentada acima, porém, em 2023, com a ampliação da carga horária dos professores pelo decreto da lei n.º 21.682, de dezembro de 2022, que altera a lei n.º 13.909, de setembro de 2001, o professor pesquisador passou a assumir todas as turmas de 1ª série desse colégio.

³ A disciplina de Tópico de Educação Física compõe as disciplinas Eletivas de Núcleo Dirigido dos Itinerários Formativos da Flexibilização Curricular. Os estudantes deveriam optar por uma das duas opções oferecidas por bloco (quatro blocos) pela unidade escolar. No entanto, nesta unidade escolar, esta disciplina é ofertada para todas as turmas de 1ª série do EM. Possivelmente isso ocorra pelo fato de o Novo Ensino Médio ainda estar em fase de implantação na rede estadual de ensino de Goiás.

escolar, superando uma fragmentação que existia anteriormente, que separava a teoria da prática – as aulas de EF “teorizavam” os conteúdos, enquanto as de Tópico de EF eram dedicadas à “prática” dos esportes tradicionais. Esse encaminhamento foi resultado de diversas lutas para a elaboração de um currículo voltado para o ensino dos conteúdos da cultura corporal nas aulas de EF neste colégio.

O estudo contou com a participação de 34 estudantes da 1ª série do EM do CEPMGGI, além do professor pesquisador.

A escolha da 1ª série do EM está relacionada ao currículo escolar da rede estadual, que contempla o tema do lazer nesta etapa. Dessa forma, compreendemos que o conteúdo do slackline se concretiza como uma possibilidade educativa de formação para e pelo lazer, contemplando este eixo da 1ª série.

Para desvelar o problema apresentado nesta pesquisa, nos apoiamos no método de uma pesquisa participante, com características da pesquisa-ação. O método da pesquisa-ação demanda a participação das pessoas envolvidas na pesquisa e a relação investigação-ação na situação em questão. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 20)

Ainda caracterizando a pesquisa-ação, Thiollent (2011) expõe sua função política da seguinte forma:

A função política da pesquisa-ação é frequentemente pensada como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares. Segundo R. Franck, o principal objetivo da pesquisa-ação não é apenas o entrosamento da pesquisa e da ação, pois um tal entrosamento existe em muitas pesquisas convencionais a serviço dos grupos dominantes na vida econômica e política. A principal questão é a seguinte: “como a pesquisa (...) poderia tornar-se útil à ação de simples cidadãos, organizações militantes, populações desfavorecidas e exploradas?” (Franck, 1981, p. 160–6 *apud* Thiollent, 2011, p. 54).

Esta pesquisa envolveu o planejamento e a execução de uma unidade didática para o ensino do slackline, estando pesquisadores e estudantes inseridos no problema central da pesquisa, no processo de ensino-aprendizagem.

A unidade didática se materializou através da execução de 12 atividades, distribuídas em 17 aulas de EF semiestruturadas no sequenciador de aulas (apêndice

D). Desenvolvemos atividades com equipamentos de slackline, vivências sobre as técnicas do equilíbrio na fita, compreensão de conceitos relacionados ao centro de massa e ao equilíbrio, desenvolvimento de conceitos socioambientais com a participação de uma profissional especializada em preservação ambiental (engenheira florestal), atividade com o uso de tecnologias digitais na localização e caracterização de espaços públicos de lazer para a prática do slackline, visita técnica a um parque público da cidade e produção de um material audiovisual sobre o uso dos equipamentos de slackline (produto educacional).

O início das atividades da pesquisa no campo consistiu na realização de um seminário inicial, apresentando a pesquisa e o plano de ensino aos estudantes, explicando a organização do trabalho pedagógico, os conteúdos e as formas identificadas para as atividades e as aulas, bem como apresentando os objetivos e as avaliações das atividades. No seminário inicial, além da apresentação das propostas, problematizamos algumas questões com as/os estudantes, a fim de identificar as suas aproximações com o conteúdo do slackline e possibilitar um diálogo sobre a pesquisa apresentada.

Nesse seminário foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice B) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (apêndice C) aos estudantes e seus responsáveis. Nessa atividade, também definimos alguns papéis específicos, como aquelas/eles que seriam responsáveis pelos registros fotográficos e de vídeos das atividades. Informamos aos estudantes que seus nomes não seriam divulgados na pesquisa. Eles seriam identificados por letra seguida por número (exemplo: A1, A2, A3...).

Após o término das atividades e das aulas planejadas, realizamos um segundo seminário com o objetivo de finalizar a unidade didática e a pesquisa de campo. Discutimos as atividades realizadas e avaliamos alguns dados preliminares identificados até aquele momento pela análise dos dados.

Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa e sua organização resultaram nos três capítulos apresentados nessa dissertação de mestrado.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve análise sobre a EF no EM, relacionando a história recente das reformas educacionais com a urgência do desenvolvimento de um ensino verdadeiramente desenvolvente, centralizado no ensino de conteúdos significativos para a humanização dos sujeitos escolares. Ao longo do capítulo, ampliamos a discussão para a cultura corporal, estabelecendo um

diálogo com o Coletivo de Autores (2009) na perspectiva crítico-superadora, anunciando nossa perspectiva teórica e justificando o slackline como conteúdo da cultura corporal no EM.

Dedicamos o segundo capítulo à caracterização da pedagogia histórico-crítica, apresentando seus fundamentos filosóficos (Saviani, 2008, 2013), sua relação com o materialismo histórico-dialético, os principais fundamentos da didática histórico-crítica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019) e os fundamentos psicológicos na intermediação com a teoria histórico-cultural. O objetivo desse capítulo era apresentar as principais bases teóricas que fundamentaram a elaboração do plano de ensino na escola, o desenvolvimento das atividades e as análises.

O terceiro capítulo foi dedicado à apresentação do sequenciador de aulas construído na organização do trabalho pedagógico, à descrição das atividades e aulas realizadas na escola e às análises das atividades desenvolvidas, referenciadas na pedagogia histórico-crítica. O objetivo das análises foi estabelecer aproximações entre as atividades descritas e o campo teórico da pedagogia histórico-crítica e da EF, buscando respostas para a problematização deste trabalho investigativo.

Ao final, apresentamos as considerações finais, destacando os principais elementos das análises e retomando o problema da pesquisa, apontando possibilidades sobre o ensino do slackline a partir da pedagogia histórico-crítica. Após os apêndices, apresentamos o produto educacional, composto por uma lista de reprodução contendo cinco vídeos com informações básicas sobre a prática do slackline, bem como uma proposta de instalação de placas com QR Codes em parques e outros locais de prática do slackline na cidade, que direcionam os usuários aos vídeos produzidos e podem ser adaptados em escolas e outros ambientes formativos.

1. ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL

1.1 O Novo Ensino Médio e o não lugar da Educação Física Escolar

Desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático que destituiu Dilma Rousseff da presidência da República, o novo bloco no poder (Boito JR., 2018) vem se empenhando em realizar reformas e implementar medidas, nas diferentes esferas da sociedade, como na economia, no mercado de trabalho, na exploração dos recursos naturais e também na educação (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 657)

Os avanços significativos do campo ideológico e político da direita no Brasil e no mundo nos levam iniciar as discussões sobre a EF e o EM a partir do presente, ou do que há de mais recente nas políticas educacionais e econômicas do país.

No decorrer dos últimos anos, desde a derrubada do poder de uma presidenta eleita democraticamente pela maioria da população, uma série de mudanças redirecionou a política do país, permitindo o avanço de diversas políticas neoliberais que nos fazem refletir sobre a necessidade urgente de ação.

Entre as várias alterações provocadas pelo redirecionamento político dos últimos anos, destaca-se a PEC 241/16 (Brasil, 2016), que congelou gastos públicos por 20 anos no país (incluindo gastos em saúde e educação), a Reforma Trabalhista (Brasil, 2017b), que flexibilizou as relações de trabalho, adaptando a legislação brasileira ao modelo de acumulação flexível, a Reforma da Previdência (Brasil, 2019) e a Reforma do EM (Brasil, 2017a), que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM) em todo o território nacional.

A educação pública brasileira sempre esteve ameaçada pelas políticas neoliberais e mercadológicas do modo de produção capitalista, pois a educação compõe essa estrutura e sofre os impactos ocasionados pela política econômica do bloco de poder vigente. No entanto, é possível notar, nas últimas décadas, investidas significativas das políticas neoliberais no ensino público brasileiro.

Em primeiro lugar, o chão da escola pública brasileira, local de realização deste estudo investigativo, é palco de batalhas e disputas para assegurar o direito de acesso a uma educação gratuita, laica, de qualidade e verdadeiramente desenvolvvente. Dessa forma, as investidas recentes das políticas neoliberais na educação, que modificam as formas de organização da escola básica, acirram as lutas em prol da defesa de um ensino de qualidade e emancipador da classe trabalhadora.

Em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff, em 31 de agosto de 2016, o vice-presidente da república à época, Michel Temer, assumiu o governo. Essa mudança de governo altera o rumo da política financeira do país, afetando diversos setores da sociedade, sobretudo a educação.

No que diz respeito ao EM, ainda em 2016, o governo Temer apresentou uma medida provisória (MP) n.º 746/2016 que, posteriormente, foi convertida na lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a), com o mesmo conteúdo do projeto de lei em questão. Dentre as alterações que propõe essa lei, destaca-se a alteração do EM no país, instituindo a política do Novo Ensino Médio - NEM, amparada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que, à época, ainda não estava pronta, provocando um atropelamento das etapas de discussões com a sociedade civil e alterações na agenda de sua formulação.

Devido à proposta do executivo para a reforma do EM a elaboração da BNCC sofreu alterações significativas e uma dessas mudanças foi sua divisão em duas propostas: uma dedicada ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental I e II e outra dedicada ao EM. Outro dado relevante a ser considerado diz respeito à supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” da versão final da BNCC para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental I e II, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, e aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. A BNCC para a etapa do EM foi homologada pelo MEC em dezembro de 2018, também com a supressão desses termos.

A análise das alterações ocorridas nas formulações da BNCC e da reforma do EM não é o foco desta pesquisa, mas é possível notar uma significativa alteração nas concepções e na política educacional adotadas pelo novo governo à época.

Para Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020), na reestruturação provocada pela reforma do EM destacam-se aquelas que favorecem processos privatizantes na educação pública, atendendo aos interesses dos reformadores empresariais da educação, tais como:

a possibilidade de parte do currículo ser ofertado por entidades não estatais (art. 36, § 8º da LDB), ou oferecido por instituições de educação a distância conveniadas (art. 36, § 11º da LDB), assim como a desregulamentação da contratação de professores (notório saber) (art. 61, inciso IV da LDB) e a fragmentação e flexibilização do currículo (art. 36 da LDB) (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 660).

A educação pública brasileira, por compor uma estrutura enraizada no modo de produção capitalista, atende - historicamente e de forma hegemônica - aos interesses do capital.

Nas palavras de Newton Duarte,

Não é de hoje que o neoliberalismo dirige seus ataques à educação pública e gratuita no Brasil. A aprovação do projeto de LDB do Senado Federal na década de 1990 foi uma vitória das forças neoliberais em educação (Saviani, 1997). A difusão das pedagogias do aprender a aprender também tem desempenhado, desde a segunda metade da década de oitenta, o papel de sintonizar as ideias pedagógicas com a dinâmica econômica e ideológica do capitalismo do final do século XX e início deste século XXI (Duarte, 2001; Frigotto, 2017; Ramos, 2009). Os encaminhamentos da política educacional em termos de favorecimento da iniciativa privada nos vários níveis da educação, desde a educação infantil até o ensino superior também fazem parte dos ataques do neoliberalismo à escola pública. De maneira articulada à privatização da educação avança o neotecnicismo que subordina o trabalho do professor a processos pedagógicos comandados pela tecnologia e pela lógica produtivista (Freitas, 2016) (Duarte, 2020, p.30).

Dessa forma, é perceptível que os ataques à educação pública não são recentes. Compõem as tentativas e avanços da lógica do mercado sobre a educação básica de formação generalista. No entanto, é relevante notar, na reforma do EM, o avanço explícito das parcerias público-privado, alterando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Há uma articulação entre a reforma do EM e a reestruturação dos currículos da educação básica, a partir da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM - DCNEM (Brasil, 2018b). As DCNEM articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que contemplam os princípios e fundamentos definidos da legislação do NEM, orientando as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o EM.

Com a reforma do EM e a reestruturação dos currículos pela DCNEM, os currículos do EM passam a ser compostos pela BNCC e pelos itinerários formativos. Ou seja, é composto por uma base com conteúdo comum a todos os estudantes, e outra diversificada, de acordo com a escolha e o interesse dos estudantes.

É importante ressaltar que há uma discussão atual sobre a validade desse modelo e a possibilidade de uma nova alteração nessa estrutura, uma vez que, com a eleição de 2022 e a derrota da extrema-direita, retomou-se o debate no nível do

Ministério da Educação, que abriu uma consulta pública em março de 2023 sobre o NEM, acolhendo críticas e sugestões ao modelo atual, e, a partir desse movimento, encaminhou novas propostas ao Congresso Nacional⁴. Dentre as propostas encaminhadas para discussão no Congresso, é importante destacar a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica e a diminuição da carga horária dos itinerários formativos, que estão relacionados à escolha e interesse dos estudantes.

Dentre as críticas feitas à divisão na formação básica, entre uma base comum e outra diversificada, que ficaria à critério das/dos estudantes, ressaltamos um aspecto fundamental: a educação básica deve compor uma formação de base generalista, com vista à emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

O EM compõe uma etapa importante para a formação humanizadora dos sujeitos, como forma de compreenderem as relações históricas que se estabelecem no desenvolvimento da própria humanidade. Dessa forma, colocar os estudantes para escolherem seus percursos acadêmicos nessa etapa de ensino é colocá-los diante da imediaticidade da realidade, ou seja, da realidade que ainda não conheceram na sua essência e, por isso, ainda não sabem das suas reais potencialidades e necessidades.

Sobre essa tarefa do ensino para o desenvolvimento pleno do aluno e o enriquecimento de suas necessidades culturais, Duarte destaca que:

A educação escolar e, portanto, os conteúdos do currículo escolar têm um duplo objetivo: por um lado o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e, por outro, o enriquecimento de suas necessidades. Quanto às potencialidades, trata-se de uma visão processual e dialética da individualidade humana. O professor tem diante de si um aluno, seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto, que é um ser com potencialidades ainda não plenamente desenvolvidas, ou seja, um ser com possibilidades de desenvolvimento a serem exploradas pela educação [...]

[...] A questão das possibilidades, no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos, se apresenta numa relação dialética entre o indivíduo e as circunstâncias socioculturais, ou seja, numa ininterrupta dinâmica entre subjetividade e objetividade. O trabalho educativo precisa conhecer as possibilidades tanto do indivíduo aluno quanto da cultura humana que vem sendo produzida e reproduzida ao longo da história. Mas, como alerta Gramsci, não basta conhecer essas possibilidades, é preciso saber utilizá-las e querer utilizá-las. O currículo escolar, nessa perspectiva, deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos e, simultaneamente as melhores potencialidades humanizadoras da cultura. Isso remete à questão do enriquecimento das necessidades dos alunos (Duarte, 2018, p. 140).

⁴ Ver notícia em <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/08/08/ministro-da-educacao-entrega-aos-senadores-da-ce-resultado-de-consulta-publica-sobre-o-ensino-medio> acessado em 01/10/23.

Dessa forma, questionamos a divisão da formação entre as duas bases mencionadas anteriormente, que impõem aos estudantes a necessidade de fazerem escolhas sem desenvolverem integralmente suas potencialidades. O desconhecimento sobre as possibilidades da cultura humana e de suas potencialidades enquanto sujeitos históricos, aliado ao sincretismo do pensamento que se manifesta no EM, se contrapõe à condição de saberem as suas reais necessidades no mundo. Como é possível que um aluno faça uma escolha em relação a um tema que ainda não conhece? Quais os motivos que levam um estudante a ingressar em uma área do conhecimento sistematizado sem ter conhecimento da essência e das relações que essa área estabelece com outras áreas do conhecimento e com a sua própria vida?

Segundo Duarte (2018), prevalecem nesse terreno as concepções de formação que estabelecem enquanto necessidade humana o que está posto na imediatividade da vida cotidiana. Os conteúdos abordados nesse modelo de ensino são os que estão ligados ao pragmatismo da vida atual, rompendo com a formação histórica e crítica dos sujeitos, e se relacionando, sobretudo, às necessidades imediatas do mundo do trabalho dos modos de produção capitalista. Segundo Duarte,

O resultado são currículos empobrecidos dos quais estão ausentes riquezas culturais que aparentemente não responderiam às necessidades presentes na vida dos alunos. Em boa medida é esse tipo de visão que está por detrás das surradas críticas à escola e aos conteúdos escolares, que são acusados de distanciamento em relação à vida. Evidentemente a escola não deve fechar os olhos nem voltar as costas às necessidades da vida cotidiana, mas a educação não pode se tornar refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica das consciências. Os currículos escolares têm sido muito influenciados, nas últimas décadas, por essa visão que não consegue colocar em perspectiva a cotidianidade alienada (Duarte, 2018, p. 141).

Uma educação que se baseia na imediatividade dos conteúdos favorece a manutenção da organização social atual, dividida em classes, uma vez que, sem uma compreensão histórica de desenvolvimento humano, ganha força a ideia de que a forma atual de organização da sociedade é a única forma de se relacionar com o mundo e as coisas.

Outra crítica à reestruturação curricular, diz respeito à redução dos componentes curriculares obrigatórios, que, com a reforma do EM, deixaram de

compor esse núcleo, diminuindo a carga horária de disciplinas como a EF, a arte, a filosofia e a sociologia, ou até mesmo a supressão dessas disciplinas em algumas séries do EM.

Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020) mostram que no estado da Bahia, a secretaria de educação do estado retirou o componente curricular EF da 3ª série do EM, na nova matriz curricular da rede, mantendo apenas uma hora semanal nos dois primeiros anos. Em Goiás, em 2022, o componente curricular EF foi retirado da 2ª série do EM, permanecendo apenas em um itinerário formativo oferecido para a série. Dessa forma, a EF passou a ser uma disciplina opcional, ofertada apenas àquelas e àqueles que escolhessem a trilha formativa que relacionava a área das linguagens com a da matemática (trilha “Cinesfera”). Em 2023, a EF voltou a ser ofertada a todas as séries do EM, com carga horária reduzida de uma hora semanal em cada série.

Segundo Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020), essas alterações afetam formação dos jovens e o trabalho das/dos professoras/es, como nos comunicam:

Em consequência, os jovens terão o direito de acesso negado a diversas significações sociais produzidas pela humanidade no âmbito das atividades da cultura corporal. Já em relação aos professores de educação física, com a contração do campo de atuação escolar, se configuram como possibilidades a atuação em mais de uma escola para compensar essa perda, a necessidade de assumir outras disciplinas para complementar carga horária, a diminuição de suas horas de trabalho ou até mesmo a dispensa, dependendo do regime de contratação e da política estabelecida pela rede de ensino (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 661).

Outra mudança identificada a partir da análise dos autores, diz respeito aos fundamentos que estruturam o NEM. Para Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020), há uma mudança na concepção da categoria *trabalho*, quando comparada ao arcabouço normativo que estava em vigor. Vejamos:

é possível identificar uma mudança epistemológica considerável na concepção de trabalho em relação ao arcabouço normativo que estava em vigor. Apesar de afirmar que “o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza [...]”, as DCNEM de 2018 (Brasil, 2018b, p. 3) no restante do seu texto, apresentam esta categoria restrita ao mundo do trabalho, nesse caso assumindo, predominantemente, o sentido de atuação profissional. A BNCC do ensino médio também aborda essa questão de modo semelhante, esclarecendo que a formação básica para o mundo do trabalho “[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...]”, visando que esses estudantes sejam capazes de “[...] se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (Brasil, 2018a, p. 465-466).

Como foi demonstrado no início do capítulo, a reforma do EM ocorreu em conjunto com outras reformas e mudanças políticas que ocorreram nos últimos anos no país. Não é possível dissociar a reforma do EM do contexto econômico atual e das demais reformas. Além disso, as críticas aqui apresentadas, não se limitam apenas ao EM, mas sim ao modo de produção capitalista que, histórica e contraditoriamente, imputa à escola determinadas funções.

Numa síntese breve, Saviani (2020) descreve a relação entre a escola e a sociedade moderna (ou capitalista, ou burguesa) da seguinte forma:

Pode-se dizer, à guisa de síntese, que, ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. E as necessidades postas por essa nova forma de organização da sociedade conduziram a uma nova forma de estruturação do currículo, isto é, dos conteúdos do ensino. Assim, são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades (Saviani, 2020, p. 12).

Uma análise crítica da organização escolar em relação à reforma do EM permite identificar uma relação com as novas formas de organização do modo de produção capitalista, que impõe ao estado mudanças nas relações de trabalho produtivo e, conseqüentemente, na formação de mão de obra necessária para o seu desenvolvimento.

A reforma trabalhista (Brasil, 2017b), aprovada às pressas pelo governo Temer, adequa a legislação trabalhista brasileira às novas formas de organização do modo de produção capitalista, especialmente às mudanças do regime de acumulação chamado de “acumulação flexível” (Kuenzer, 2005).

De acordo com Kuenzer (2005), a transformação das bases materiais de produção no modo de produção capitalista requer a capacitação de trabalhadores para lidar com esse novo modelo produtivo, cada vez mais esvaziado. Assim nos comunica a autora:

Resguardadas as especificidades decorrentes da reestruturação produtiva, a análise feita por Gramsci acerca das necessidades de disciplinamento demandadas pela nova racionalidade decorrente das bases tecnológicas flexíveis, fundadas na microeletrônica, mantém seu poder explicativo. Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências se

coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. E a ele se submeta, compreendendo sua própria alienação com resultante de sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia do capital (Kuenzer, 2005, p. 3).

As capacidades exigidas para os trabalhadores do modelo fordista de produção, agora adquirem força de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, “que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital” (Kuenzer, 2005, p. 3).

Há uma prevalência do trabalhador multitarefa, a fim de evitar todas as formas de desperdício na produção, através de um rigoroso controle de qualidade realizado pelo trabalhador, ampliando as possibilidades de valorização do capital.

A escola e o trabalho pedagógico no toyotismo constituem-se uma forma de disciplinação para a vida cotidiana e produtiva no capitalismo, “em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo” (Kuenzer, 2005, p. 5).

Dessa forma, a reforma educacional é necessária, uma vez que, no modelo de produção capitalista de base taylorista/fordista⁵ havia uma nítida distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho instrumental. Com a reestruturação do modelo, pela necessidade de ampliação de acumulação do capital, e a progressiva mudança para um modelo flexível de produção, ampliam-se também as necessidades de reforma educacional para subsidiar a formação da classe dominada - a classe trabalhadora - agora sob a base do trabalhador multitarefa, com múltiplas habilidades e competências. Assim descreve Kuenzer:

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (Kuenzer, 2005, p. 9).

⁵ Para o aprofundamento das características dos modelos taylorista/fordista e toyotista/acumulação flexível, ver Kuenzer (2005).

Ganha terreno, nesse contexto, o apelo à pedagogia das competências, sendo um dos principais fundamentos incorporados na BNCC (Brasil, 2018a). A formação da/o trabalhadora/or multitarefa, sob as bases do desenvolvimento das múltiplas habilidades e competências, escamoteia a supressão dos conteúdos clássicos da educação, que são aqueles que se articulam com a essência dos objetos e avançam para a compreensão da realidade concreta a partir de suas múltiplas determinações, superando, por incorporação, os conhecimentos populares.

Neste modelo de ensino, se destacam as propostas que colocam os estudantes à frente das tarefas de ensino, conseqüentemente invertem a lógica de ensinar, como a pedagogia do aprender a aprender, com modelos e métodos de ensino que invertem a sala de aula e não conseguem superar o imediatismo ou a aparência dos fenômenos, uma vez que as alunas e os alunos não têm os instrumentos necessários para o desenvolvimento do ensino.

Há um esvaziamento dos conteúdos clássicos na escola, pela sobreposição de uma organização do trabalho pedagógico que hipervaloriza as formas. Os conteúdos escolhidos são aqueles que se relacionam com a vida cotidiana dos sujeitos, especificamente com aquilo que está posto na imediaticidade fenomênica do objeto, aparentemente perceptível, e que por isso são úteis para o modo de produção capitalista.

O NEM e a BNCC tem sido criticados por pesquisadores⁶ que se dedicam aos estudos sobre a formação básica, especialmente o EM. Na reforma do EM, há elementos que apontam para um aprofundamento das desigualdades na educação escolar, sobretudo no que diz respeito à elaboração dos currículos locais e à seleção de conteúdos significativos para o desenvolvimento humano, que possibilitem aos estudantes se apropriarem da cultura humana no processo de humanização do ser.

Não se pretende esgotar este debate, que envolve as relações entre o modo de produção capitalista e a constituição do NEM e suas fragilidades (que são muitas), mas sim localizar o leitor quanto à atual conjuntura do EM, estabelecendo relações entre o contexto histórico e os fundamentos para o seu desenvolvimento na sociedade moderna.

⁶ Ver Fernando Cássio, Educação Contra a Barbárie (2019).

Na literatura, há uma vasta produção dos autores citados em relação à reforma do EM, sua relação com a estruturação/reestruturação do trabalho produtivo e do avanço das reformas recentes no modo de produção capitalista.

Essa compreensão é necessária, uma vez que é através da análise rigorosa e da identificação das contradições colocadas por essa lógica de formação escolar atual que se devem articular propostas verdadeiramente desenvolvintes para o ensino escolar, com o objetivo de emancipação da classe trabalhadora e de recolocar o ensino nos trilhos a partir da categoria trabalho, enquanto ação humana que transforma a natureza e, por sua vez, transforma a própria humanidade.

1.2 Aproximações entre a Cultura Corporal e a Pedagogia Histórico-crítica: superando contradições do NEM

Nas análises de Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020), os autores e a autora identificaram na BNCC para o EM (Brasil, 2018a) alguns elementos relacionados à questão do objeto de ensino da EF, a relação das competências e habilidades esperadas e o conteúdo próprio da área da EF e o papel da educação física no projeto pedagógico hegemônico para a atualidade da formação da juventude.

Em relação ao objeto de ensino da EF, os autores apontam que, no lugar dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e organizados no trabalho educativo, as experiências dos sujeitos e as diversas formas de fruição das práticas corporais são prioridades na BNCC, em detrimento da transmissão do conhecimento elaborado. Os autores nos comunicam que:

a centralidade, assumida na BNCC do ensino médio para esse componente curricular, é a experiência, vivenciada através da livre exploração dos movimentos, o que possibilitará a relação entre sujeito e objeto, num processo onde os sentidos e significados sobre este objeto estarão em disputa, e o conhecimento será resultado dos consensos intersubjetivamente estabelecidos. Considerando que não há objeto em-si-mesmo, sua existência se dá no plano da linguagem. Essa existência é produzida nas relações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem. Nesse sentido, em relação às práticas corporais, a produção/significação deste objeto pelo sujeito e a comunicação dos sentidos atribuídos durante a experiência são os elementos fundamentais, são a forma como se constitui o objeto “linguagem corporal”. Assim sendo, se o objeto é construído pelo sujeito, se a sua objetividade é ausente, se a sua existência depende do sujeito, se a apropriação do legado humano é preterida, logo, o ensino sistematizado e progressivo dos conhecimentos dessa área passa a ser dispensável. Ainda, seguindo essa lógica, se o mais importante é a experiência e a sensibilidade corporal e não a transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, o professor com notório saber, construído ao longo de sua experiência de vida

e profissional, poderá assumir a condução do processo formativo desse sujeito (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 668).

Os autores destacam que, embora algumas práticas da cultura corporal possam se destacar como atividades que expressam a intenção comunicativa, como numa apresentação artística de dança, sua generalização se torna um equívoco.

Vejamos o caso da prática corporal de aventura do slackline, que há diversas possibilidades de vivências dessa prática. De forma geral, sua manifestação predominante atualmente se manifesta no campo do lazer, como uma possibilidade de vivência em si mesmo. Mas já há, assim como nas atividades circenses de equilíbrio em corda bamba, expressões artísticas dessa prática de equilíbrio em fita no circo, nas ruas e em viagens de cruzeiros pelo mundo. Além disso, começam a surgir no Brasil e no mundo diversas possibilidades de disputa de habilidades nessa prática, como uma forma de expressão da competitividade da sociedade moderna.

Portanto, há vários sentidos e significados atribuídos ao slackline. Dessa forma, reduzi-lo às experimentações que objetivam a comunicação entre o praticante e o público seria um equívoco para o processo do ensino dessa prática da cultura corporal, que, como tal, expressa as manifestações históricas e produzidas pela humanidade, em que os motivos de sua prática são possibilidades para a compreensão dessa atividade humana enquanto objeto da EFE.

Essa lógica de valorização das experiências dos estudantes com as práticas corporais, se relacionam com os apontamentos anteriormente, quanto aos conteúdos materializados na BNCC, e o fato de se relacionarem às necessidades imediatas dos sujeitos e suas experiências sensíveis.

Novamente, retomamos a categoria central em que devemos buscar os elementos fundamentais do objeto de estudo da EF, o trabalho, que segundo Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020),

A categoria central para compreender as atividades humanas – em geral e aquelas ligadas ao campo da educação física em específico, é o trabalho⁷ e não a linguagem. O trabalho, como já exposto por Marx, é, em última análise, o mediador das relações sociais, pois as demais atividades têm suas gêneses ligadas ao trabalho, ou seja, são desdobramentos históricos dessa atividade vital (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 670).

⁷ O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural e para apropriar-se dela de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais de sua corporeidade, modificando a ambos (Marx, 2014 *apud* Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020))

Dessa forma, considerando a contradição na BNCC quanto ao objeto de ensino da EF, corroboramos com o Coletivo de Autores (2009) ao afirmarem que a cultura corporal é o elemento que sintetiza as diversas práticas corporais, produzidas histórica e coletivamente pela humanidade e pelo ato de reprodução e desenvolvimento do gênero humano em suas múltiplas dimensões e possibilidades.

Dessa forma, compreendemos que é sobre as apropriações desse objeto, a cultura corporal, que devemos centralizar o trabalho educativo da EFE.

Sobre o conceito de cultura corporal, Taffarel e Escobar (2009) conceituam como:

[...] fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetal, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (Taffarel; Escobar, 2009, p. 3 *apud* Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 670).

Devem compor esse objeto da EF as atividades da cultura corporal, como as lutas, as danças, os jogos e as brincadeiras, os esportes, as ginásticas, as práticas corporais de aventura e as diversas manifestações corporais da cultura humana.

Como apontado, a limitação do objeto de ensino da EF em processos de experimentação e fruição, relacionando-os ao conceito de linguagem corporal, além de limitar a capacidade de compreensão das múltiplas determinações desse objeto (posto na imediaticidade do tempo presente), também limita as capacidades de desenvolvimento dos próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os estudantes.

A delimitação deste objeto e os elementos constitutivos dos seus mais diversos conteúdos, determinam também as formas de desenvolvimento do ensino desse objeto. Dessa forma, a identificação do objeto de ensino da EF é um exercício fundamental para se pensar em formas de superar os problemas relacionados a um ensino verdadeiramente desenvolvente, contrariando os pressupostos destacados pela reforma do EM, que se materializam no NEM e na BNCC, e ascendendo para formas mais desenvolvidas de ensino.

A tarefa de sistematizar e desenvolver uma unidade didática para o ensino do slackline requereu uma aproximação com os pressupostos teóricos que identificam essa prática corporal como uma manifestação da cultura corporal, que deve ser analisada de forma historicizada e compreendida como produto das relações de produção e reprodução humana.

Dessa forma, sua sistematização no ensino escolar, compõe elemento fundamental para a inserção dos sujeitos envolvidos no mundo da cultura humana, ou seja, para o processo do fazer-se humano.

A organização do trabalho pedagógico, o planejamento do ensino e o desenvolvimento das atividades nas aulas de EFE, demandou uma aproximação com os pressupostos teóricos que norteiam essa crítica ao modelo de ensino atual e ao modo de produção capitalista.

Com esse propósito, nos aproximamos da pedagogia histórico-crítica, a fim de desenvolver alternativas possíveis para superar das contradições e as críticas apresentadas pelos autores mencionados.

Ao nos aproximarmos do conceito de cultura corporal como objeto de estudo da EFE (Coletivo De Autores, 2009), também nos aproximamos de uma pedagogia que tem se dedicado a desenvolver propostas de ensino capazes de produzir a humanidade nos indivíduos singulares através de uma atividade intencional, organizada, dedicada às formas mais elaboradas de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, acumulados historicamente.

As problematizações realizadas nesse capítulo, serviram de base para as aproximações e apropriações feitas a partir do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, que resultaram nas sínteses do capítulo dois e no desenvolvimento das atividades descritas no capítulo três.

2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA E VERDADEIRAMENTE DESENVOLVENTE

2.1 Caracterização da Pedagogia Histórico-Crítica

Saviani (2008), ao tecer críticas às principais teorias pedagógicas que havia identificado à época do livro “Escola e democracia”, as classificou em dois principais grupos: as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. O autor tratou de explicar essa classificação da seguinte forma:

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas” (Saviani, 2008, p. 5, grifo do autor).

Dentre as pedagogias não-críticas em destaque estariam a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Já entre as pedagogias crítico-reprodutivistas, Saviani (2008) considera aquelas que tiveram maior repercussão e alcançaram maior nível de elaboração a Teoria do Sistema de Ensino Como Violência Simbólica, a Teoria da Escola Como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a Teoria da Escola Dualista.

Embora as teorias crítico-reprodutivistas fossem capazes de identificar, no seio da sociedade capitalista, elementos para uma crítica ao sistema e à hegemonia do capital, seriam apenas teorias da educação, não se configurando em teorias pedagógicas. A escola seria reprodutora da lógica capitalista, revelando os limites dessas teorias. Assim, na década de 1980, era necessário desenvolver uma teoria que não somente fosse capaz de tecer críticas à ordem social, mas que possibilitasse o desenvolvimento de uma pedagogia contra-hegemônica, “que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulasse aos interesses dominados”, como assinala Saviani (2019, p. 23).

É nesta busca por uma teoria pedagógica que superasse as teorias dos grupos citados acima, de relações mecanicistas entre a sociedade e a educação, que

Saviani desenvolve a pedagogia histórico-crítica, que entende que as relações entre educação e sociedade devem ser compreendidas sob a ótica do movimento dialético e contraditório.

Pensar numa teoria pedagógica a partir da dialética marxista, seria, portanto, desenvolver as bases para uma teoria capaz de pensar em possibilidades de transformação da realidade social, na sua interrelação com a educação.

No primeiro capítulo do livro *Escola e Democracia*, Saviani descreve o que seria, à época, esse movimento de pensar a escola a partir de uma teoria crítica revolucionária:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2008, p. 25).

É neste sentido que podemos afirmar que a pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia contra-hegemônica, ou seja, que se coloca intencional e sistematicamente contrária à ordem da sociedade atual - dividida em classes - se posicionando a favor da classe trabalhadora para a transformação social, tendo no horizonte a superação do modo de produção capitalista.

O posicionamento político no qual assume a pedagogia histórico-crítica, está relacionado ao compromisso de que o conhecimento elaborado e sistematizado deve estar acessível à classe trabalhadora e que, a partir da mediação deste conhecimento, consiga elevar qualitativamente sua prática social. Embora o acesso ao conhecimento sistematizado não seja suficiente para se alcançar uma transformação social, sem ele este movimento seria limitado. Assim afirma Saviani (2019):

cabe entender a educação como um instrumento de luta, luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista - o proletariado. O proletariado, entretanto, não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa) e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê expressão elaborada com vistas à

formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2019, p. 154).

No capítulo introdutório do livro *“Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações”*, Saviani (2013) a caracteriza como uma pedagogia socialista de inspiração marxista, que exige uma perspectiva historicizada da prática educativa, que toma a natureza da educação enquanto trabalho do tipo “não-material”, cujo produto não se separa do ato de produção.

O trabalho do tipo “não-material” trata-se da categoria da produção humana de várias formas do conhecimento, ideias, valores, hábitos, habilidades, signos, ou nas palavras de Saviani “trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (2019, p. 41).

É de inspiração marxista, pois sua fundamentação teórica nos campos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, buscam seguir as “trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (Saviani, 2019, p. 29). Não se trata, portanto, de uma transposição das análises feitas por Marx para o campo educacional, e sim da elaboração de uma teoria pedagógica mediada pelo núcleo teórico desenvolvido por Marx.

Reforça-se o entendimento de que a pedagogia histórico-crítica busca em Marx, e outros autores como Engels, Gramsci ou Lênin, e na teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski, consonância com as concepções de mundo e de homem do materialismo histórico-dialético, para assim, elaborar uma teoria pedagógica revolucionária.

2.2 Fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica

Como foi dito anteriormente, Saviani, ao desvelar os caminhos para a construção de uma teoria pedagógica verdadeiramente crítica, buscou no método do materialismo histórico-dialético o aporte teórico necessário para seu desenvolvimento.

Freitas (1995), sustentado por um estudo mais amplo realizado por Enguita (1985), trata alguns destes fundamentos ao explicar o que seria, para Marx, uma

crítica da educação. Em primeiro caso, as análises que Marx faz, partem de uma realidade concreta, daquilo que estaria posto naquele momento histórico, ou seja, construídas por oposição à realidade concreta e não como uma alternativa idealista à sociedade, mas sim partindo dela, sistematicamente oposta a esta realidade.

Uma segunda observação feita por Freitas se refere ao fato de que o ato de partir da realidade concreta se opõe ao pensamento idealista, pois parte do real. Assim, “tal crítica é *materialista*, já que, como vimos, não é uma crítica baseada em ‘ideais educativos’. A crítica deve conduzir-se sobre o real, em dado momento histórico concreto.” (1995, p. 66, grifo do autor)

Um terceiro ponto observado por Freitas diz respeito ao entendimento da escola enquanto unidade dentro de uma totalidade. Portanto, não deve ser compreendida isolada da sociedade (bem como as teorias não-críticas preconizam), muito menos neutras, mas sim como produtos históricos na relação com a sociedade na qual está inserida.

[a crítica] deve estar inserida em uma totalidade – “totalidade histórica e social”, para tanto a escola será colocada em relação com as outras vias de produção da consciência e da formação humana (em especial, o trabalho). As próprias instituições educacionais não podem ser concebidas como neutras, mas como produtos históricos só compreendidos dentro da totalidade em devenir, onde estão alojadas (Freitas, 1995, p. 66, grifo do autor).

Outro argumento levantado pelo autor diz respeito à tarefa de que a crítica deve desvelar valores encucados na atividade educativa, assim como compreender, elaborar e superar “a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases” (Freitas, 1995, p. 66). Que os educandos sejam capazes de compreender as bases reformistas presentes nas propostas educacionais atuais.

Um quinto argumento apresentado pelo autor é o de que a crítica deve passar pela análise econômica, localizando a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, identificando a que serve a educação nesse contexto. Nas palavras do autor:

[...] a própria *análise econômica* terá muito a dizer, situando a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, bem como explicitando qual papel ela joga nesse processo. Devem ser incluídas na análise as “potencialidades de antítese entre as necessidades criadas e as realmente satisfeitas no terreno da educação” (Freitas, 1995, p. 66, grifo do autor).

Por fim, o sexto argumento de uma crítica à educação para Freitas (1995), diz respeito à identificação dos elementos dentro das tendências educacionais, das ideias dominantes postas na sociedade atual, que contribuem para os fracassos e sucessos escolares, e assim prever e delimitar o que serão as tendências da educação do futuro. Seria o movimento de partir do concreto, do real, para a elaboração de soluções de antíteses reais.

Para Saviani (2019), o papel de uma teoria crítica está relacionado aos argumentos apresentados anteriormente, pois deve ela - a teoria crítica - conseguir apontar os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas, contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente. Saviani, assim descreve esse processo:

Historicamente, a desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram; socialmente, cabe indicar a que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses; epistemologicamente, a desmontagem evidenciará seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia, a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. Tudo isso sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica (Saviani, 2019, p. 235).

Percebe-se que a crítica à educação não deve ser feita descolada de outros aspectos sociais e da história da sociedade em geral, assim, deve ser compreendida como parte de uma totalidade, no qual o campo educacional está imbricado. Além disso, que essa crítica possibilite a superação, por incorporação, daquilo que está posto como problema e que inviabiliza o avanço da educação na construção de uma educação verdadeiramente crítica, revolucionária.

Esta lógica de compreensão da realidade e dos fenômenos no campo educacional irá balizar o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.

O que Saviani faz é compreender a lógica na qual a educação brasileira está inserida e a profunda necessidade de que a educação e os educadores têm de, a partir da lógica dialética, superar o senso comum. É fundamental a superação da lógica formal e mecânica da educação no seio da sociedade capitalista (conhecimento raso e superficial sobre a totalidade de um fenômeno), atingindo um grau de consciência filosófica, que ajude a classe trabalhadora no seu processo de humanização.

Na crítica que Saviani (2019) faz à interpretação formal e mecânica do processo educativo, enquanto mediação na prática social, o autor aponta para sua superação se fundamentando na lógica dialética, conforme explica o autor:

Sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. É preciso, portanto, evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação, ou seja, é uma leitura equivocada aquela que considera que a atividade educativa parte da prática social, no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social (Saviani, 2019, p. 142).

Nessa passagem supracitada, percebe-se uma concepção de educação relacionada à noção de totalidade e dialeticidade, categorias que explicam a ideia de que a atividade educativa atua no seio da prática social, não sendo possível se afastar dela durante o processo educativo para depois retorná-la. A lógica dialética busca a superação da concepção mecanicista e fragmentada de compreender o processo educativo.

A pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora da prática social global. Assim, o ponto de partida e o ponto de chegada da atividade educativa é a própria prática social. Prática esta que, com a mediação do conhecimento e a fecunda relação com suas formas mais desenvolvidas, num processo que envolve alunos e professor (ocupando o professor posição distinta de seus alunos pelo domínio das múltiplas determinações do objeto, ou seja, de sua essência) se apresenta agora qualificada, viabilizando a incorporação de novos significados, sentidos e conceitos que integrarão a própria vida dos alunos, dando um salto qualitativo à sua prática social.

A pedagogia histórico-crítica é, portanto, dialética, por isso não se deve compreendê-la como uma sequência lógica ou cronológica. Para Saviani,

não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses

elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (Saviani, 2019, p. 142).

Compreendido seu caráter dialético, é importante compreender o sentido dado ao trabalho enquanto categoria fundante do ser social, para então adentrarmos nos fundamentos da didática histórico-crítica.

Esta categoria – o trabalho – está relacionada à atividade vital do ser humano, aquilo que nos diferencia das outras espécies. Enquanto as demais espécies se submetem à natureza a fim de extrair dela elementos para sua sobrevivência, a humanidade a transforma. Esta capacidade de transformar a natureza, de dar sentido aos objetos para além das necessidades vitais, é também uma atividade transformadora do próprio ser, ou seja, aquilo que distingue a humanidade de outras espécies também a transforma, humanizando o ser social. Assim destaca Saviani:

Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. No processo de transformação da natureza o homem entra em contradição com ela, necessitando negá-la, como natureza, para afirmar a sua humanidade. É este o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos animais (Saviani, 2019, p. 35).

Considera-se então que a humanidade não se faz humana naturalmente, precisando, para isso, assimilar a experiência humana acumulada historicamente e fixada nos diferentes tipos de saberes, e isso explica a necessidade histórica que a humanidade tem de educar-se, de aprender com o outro. Para Saviani:

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2019, p. 35).

É então que se faz necessária a atividade educativa, que se dá no seio da própria existência humana, no ato de produzir sua própria vida. É quando a humanidade se destaca dos demais animais e se depara com a necessidade de manipular a natureza, com o desenvolvimento da consciência, no fazer humano, que a humanidade produz e segue desenvolvendo o trabalho, produzindo e desenvolvendo indiretamente sua própria vida.

Se o trabalho está para além de uma dádiva natural, que extrapola o campo biofísico da espécie humana, a humanidade não nasce humana, ela precisa aprender e ascender ao gênero humano. Saviani descreve esse processo ao explicar o trabalho educativo na concepção histórico-crítica da seguinte forma:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida historicamente sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2013, p. 6).

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019) esta atividade – o trabalho – é essencialmente social e será sempre coletiva:

Essa atividade é essencialmente social, pois produzimos e consumimos o seu resultado coletivamente, como gênero humano. Assim, mesmo em situações em que aparentemente se trata de uma atividade individual, ela é sempre coletiva. Conforme Netto e Braz (2007), o trabalho nunca foi e nunca será uma atividade isolada, deslocada do conjunto da sociedade. Sua realização pressupõe não a existência de um sujeito isolado, que empreende o trabalho de maneira individualizada, mas sim um sujeito que se insere em determinado conjunto de relações sociais de produção que já não obedece a puros determinismos biológicos, orgânicos e naturais. Dessa maneira, a realização do trabalho, dada a sua especificidade, exige um tipo peculiar de vinculação entre os indivíduos, demarcando seu caráter coletivo, designando-o como atividade social (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 47).

O trabalho, que é uma atividade essencialmente humana, social, e que exige uma vinculação entre os indivíduos, precisa ser aprendido pelos sujeitos em suas individualidades, em processos de apropriações das objetivações humanas. Os processos de apropriações, feitas pelos indivíduos singulares ao longo da vida, captando aquilo que histórica e coletivamente foi produzido pela humanidade - o que há de universal no ser social – são atividades mediadoras do ser social, que ascendem esses indivíduos ao gênero humano.

Todavia, conforme afirmam Galvão, Lavoura e Martins (2019), apesar do trabalho ser uma atividade vital fundante do ser social, no interior do modo de produção capitalista a alienação é uma adjetivação desta atividade. Vale dizer que “[...] o trabalho não é sempre e necessariamente uma atividade alienada. A superação da alienação é uma possibilidade histórica, mas que depende da modificação das relações sociais de produção [...]” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 52)

É partindo do entendimento da superação da alienação como uma possibilidade – por meio da escola e de uma formação humanizadora – que a

pedagogia histórico-crítica advoga a todos indivíduos singulares o acesso aos saberes elaborados, sistematizados e estruturados na sua mais desenvolvida forma, produzidos histórica e coletivamente pela humanidade.

Esses saberes irão compor aquilo que Saviani (2013) delimitou enquanto objeto da educação escolar, que está relacionado à sua especificidade. O autor entende que a especificidade da educação e seu objeto dizem respeito à identificação dos elementos da cultura que devem ser assimilados e as formas e métodos mais adequados para sua consequente assimilação.

Sobre o objeto da educação e o exercício de identificar quais seriam os conhecimentos essenciais a serem transmitidos pela escola, Saviani vai apontar para o conceito de clássico:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2013, p. 13).

Cabe à escola e aos professores a sistematização desses conteúdos clássicos, pensar métodos e formas de organização do trabalho pedagógico e o conjunto das atividades que deverão compor o trabalho educativo, que visa a apropriação desses conteúdos pelos estudantes.

Numa síntese da natureza, da especificidade e do objeto da educação, Saviani vai descrever da seguinte forma a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica:

Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 8).

Feita esta breve caracterização da pedagogia histórico-crítica, sem o intuito de encerrar qualquer entendimento sobre seus fundamentos filosóficos, mas de apresentá-los aqui brevemente, é preciso agora compreender os fundamentos da didática histórico-crítica e sua inter-relação com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

2.3 Fundamentos da didática Histórico-Crítica

Para a compreensão dos fundamentos da didática histórico-crítica é importante retomar o argumento apresentado anteriormente, e sustentado por Galvão, Lavoura e Martins (2019), de que a educação é uma atividade mediadora da prática social. Assim, o trabalho educativo no interior da escola, deve cumprir com o papel de humanização dos sujeitos, elevando suas compreensões sobre o mundo, seu padrão cultural e possibilitando sua intervenção no mundo, com vistas à transformação social.

Sendo mediadora, a educação deve comprometer-se com a elevação da consciência como parte necessária à transformação social. Nas palavras de Galvão, Lavoura e Martins:

Conforme Betty Oliveira (1994), Saviani não dá à educação o poder de transformação direta (por isso ela é mediadora) nem às consciências uma transformação autônoma (independente das estruturas sociais). Por isso a educação deve comprometer-se com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 84).

Percebe-se que Saviani não atribui somente à educação a tarefa da transformação social, pois depende também de outras atividades nas diversas estruturas sociais que os sujeitos estão imbricados, porém, tampouco exime a educação deste papel.

A centralidade que assume a categoria da mediação para a pedagogia histórico-crítica, possui relação com a própria centralidade do trabalho. Se é por meio do trabalho que a humanidade se destaca da natureza, transformando-a e transformando a si próprio, é pela apropriação das formas e conteúdos desenvolvidos nesse processo, que se firmaram e vão sendo preservados enquanto processos validados pela própria experiência humana, que as novas gerações se humanizam.

Para Saviani:

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (Saviani, 2015, p. 34).

A educação escolar assume papel importante nesse processo de apropriação e de desenvolvimento dos indivíduos singulares, que ao se apropriarem dos conteúdos escolares e se desenvolverem, serão produtores e transformadores das formas de produção humana e poderão assumir papel ativo na história.

Vale, portanto, entender que esta relação da educação escolar, enquanto mediadora na prática social humana, não é uma atividade imediatista de tomada do objeto e suas características num movimento linear e objetivo (como preconiza a concepção tradicional de ensino), e sim uma relação mediatizada e suscetível de movimento, compreendida sob as bases do movimento dialético. Assim afirmam Galvão, Lavoura e Martins:

É, portanto, uma atividade prática rica de mediações numerosas e ações recíprocas. Tais pressupostos trazem implicações quando pensamos no trabalho educativo escolar. Isso porque, conforme a perspectiva materialista histórico-dialética de Marx, as formas mais desenvolvidas de conhecimento já estão presentes na própria realidade histórico-social, vale dizer, na prática social humana. Ocorre que essas formas mais desenvolvidas de conhecimento "não pairam no ar"! Não estão disponíveis e dispersas na cotidianidade da vida dos indivíduos. Daí advém a importância do conceito de educação como mediação na pedagogia histórico-crítica, bem como seu fundamento metodológico que busca expressar o movimento do conhecimento constituído como a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou seja, a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 127).

Este movimento, que vai da síncrese (uma visão precária, caótica do objeto) à síntese (a compreensão do objeto ou da realidade em suas múltiplas determinações), é, para a pedagogia histórico-crítica, o ponto mais significativo do processo pedagógico, denominado de catarse. "É a efetiva incorporação, em cada indivíduo singular, dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a superação desses problemas" (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 114, grifo dos autores).

Assim, cabe agora compreender este movimento, materializado nos momentos articulados do método pedagógico histórico-crítico – prática social, problematização, instrumentalização e catarse – anunciados por Saviani (2008) no livro *Escola e democracia*, no qual a prática social é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada da prática educativa, mediada pelos momentos intermediários do método, a problematização, instrumentalização e a catarse.

Como foi explicado no tópico anterior, entender a prática social enquanto ponto de partida e de chegada do método histórico-crítico diz respeito a assumir o caráter dialético deste método, que, sem se afastar da prática social, mediado pelos

instrumentos teóricos e práticos no qual dispõe o professor, busca resolver os problemas identificados neste processo, superando uma compreensão aparente do objeto (compreensão sincrética), em direção a uma compreensão qualificada, nas suas múltiplas determinações (compreensão sintética).

Esta ascensão ao pensamento sintético, mediado pelos momentos intermediários do método (problematização, instrumentalização e catarse), representariam novos óculos para o sujeito enxergar a realidade, que agora se apresenta mais nítida aos olhos de quem a observa, de quem se instrumentalizou.

Vale a ressalva que o termo “enxergar”, empregado na explicação acima, não se refere a uma postura passiva diante da realidade, mas sim à capacidade de fazer uma melhor leitura dela, de compreendê-la com mais alcance, com mais elementos, pois antes não conseguia empreender pela própria limitação do pensamento, estabelecendo agora relações com a totalidade, que anteriormente não o fazia, ou fazia de forma precária.

De acordo com Saviani (2008), é importante destacar que esses momentos, diferentemente dos métodos novos e tradicionais, articulam-se dialeticamente no trabalho educativo, e representam um esforço didático do autor em apresentar as características do método e do seu posicionamento. Assim,

as características do método pedagógico que, no meu entendimento, se situa para além dos métodos novos e tradicionais, correspondeu a um esforço heurístico e didático cuja função era facilitar aos leitores a compreensão do meu posicionamento. Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica (Saviani, 2008, p. 59).

Esses momentos se apresentam articulados de tal forma que não seria possível dissociá-los no interior da prática educativa, se não pela necessidade de compreendê-los de forma didática.

Nesse processo de compreensão dos momentos da pedagogia histórico-crítica, destacamos, portanto, a prática social. Professor e aluno compartilham da mesma prática social, embora nessa relação, o professor possua uma compreensão mais qualificada no interior da prática social, ou seja, a prática comum “é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.” (Saviani, 2019, p. 75)

No trabalho educativo, se faz necessário identificar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito desta atividade – a problematização –, e como a educação poderá encaminhar soluções a estas questões, materializados na organização do trabalho pedagógico.

Tomemos como exemplo as questões que envolvem a EFE e os problemas identificados em determinada prática da cultura corporal, como a questão do desequilíbrio/equilíbrio no slackline. Muito embora o equilíbrio seja uma capacidade física que a humanidade precisa dominar desde cedo (por exemplo, para se deslocar de um ponto a outro sobre as pernas ou outros meios de locomoção), na prática do slackline estão postos problemas de ordens mais complexas, relacionados ao domínio do equilíbrio sobre uma fita de poliéster estreita e flexível, e que deverão ser resolvidos para a apreensão desta prática da cultura corporal.

Estaria posto ao professor (a) a identificação dos elementos teórico-práticos (o conteúdo) que as/os educandas/os deverão compreender e as formas nas quais serão empregadas as atividades para a superação do problema do desequilíbrio/equilíbrio (equilibrar-se sobre a fita).

A apropriação dos instrumentos teórico-práticos, necessários para o encaminhamento dos problemas identificados na prática educativa, é chamado na pedagogia histórico-crítica de instrumentalização. Nas palavras de Saviani, “entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.” (2019, p. 76)

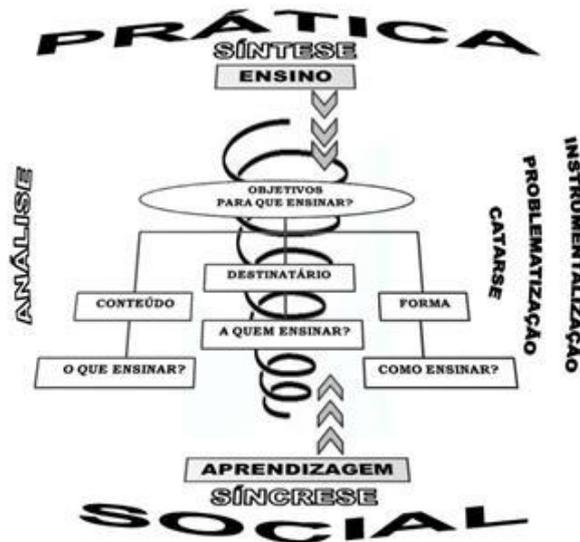
No caso do exemplo do slackline, citado acima, supõe-se que a compreensão e aplicação do conceito de centro de massa (conceito presente na física) e sua relação com o equilíbrio dos corpos, possa significar um instrumento importante para o domínio dessa prática corporal, assim como pode suscitar o surgimento de novos problemas, que serão superados com novos instrumentos, nos quais dispõem o professor, ascendendo a novas formas de organização do pensamento e do desenvolvimento cognitivo.

Portanto, os momentos mediadores da prática educativa, são questões que devem ser postas primeiramente aos próprios professores, pois cabem a elas/eles, ocupando posições distintas na mesma prática social dos educandos, ocupando grau mais avançado de compreensão do objeto no interior do processo de ensino e aprendizagem, selecionar conteúdos e formas para a equação dos problemas postos ao desenvolvimento.

Saviani (2019) explica que, o ponto culminante do processo educativo se materializa no momento da catarse, que é para o autor “quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.” (2019, p. 76)

No exemplo do slackline, relacionado à compreensão do conceito de centro de massa pelos estudantes, percebe-se que a catarse pode não ser representada apenas pelo fim de todo o processo do método, ou de todo o plano de ensino, mas num longo percurso composto por sucessivos momentos catárticos, com efetivas incorporações dos instrumentos culturais postos no decorrer do processo educativo, e na superação de inúmeros problemas identificados pelo professor. Ou seja, o desenvolvimento acontece num movimento espiralado do conhecimento (figura 1), com aproximações e reaproximações cada vez mais qualificadas do objeto/realidade, proporcionando vários momentos catárticos, desenrolando o fio do objeto em sua totalidade.

Figura 1 – Dimensão ontológica da didática histórico-crítica.



Fonte: Marsigla, Martins e Lavoura (2019).

Na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” (Coletivo De Autores, 2009), fundamentados na concepção dialética para a organização do trabalho pedagógico, os autores já apontavam alguns princípios para o trato com o conhecimento na EFE, dentre eles o princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Este princípio diz respeito à compreensão das diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las.

Os autores apontam que esse princípio remete a outro princípio curricular, a provisoriedade do conhecimento, rompendo com a ideia de terminalidade, desenvolvendo a noção de historicidade da humanidade e do conhecimento, retrazendo desde sua gênese, para que alunas e alunos se percebam enquanto sujeitos históricos (Coletivo De Autores, 2009).

Galvão, Lavoura e Martins (2019), sintetizam a *catarse* na pedagogia histórico-crítica da seguinte forma:

[...] a *catarse* expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade) e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 136).

O que Saviani (2019) denominou de quinto momento do método histórico-crítico seria portanto a própria prática social, agora qualificada, não mais compreendida como termos sincréticos pelos alunos, e que, segundo o autor,

Ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (Saviani, 2019, p. 76).

Sobre a dialeticidade estabelecida entre os momentos apresentados anteriormente, Saviani irá dizer:

Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (Saviani, 2019, p. 181).

Num movimento de sintetizar os fundamentos da didática histórico-crítica, Galvão, Lavoura e Martins (2019) apresentam cinco fundamentos que, para os autores, seriam nucleares para esta didática e que serão apresentados abaixo numa breve síntese, sem o objetivo de esgotá-los neste momento, mas de apontá-los enquanto necessários ao trabalho educativo.

O primeiro fundamento apresentado pelos autores diz respeito à caracterização da didática histórico-crítica enquanto “uma atividade cuja dimensão

ontológica não pode ser desconsiderada” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 139). Eis aqui um dos motivos que, nesse capítulo, nos dedicamos a apresentar os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, que subsidiam e explicam o que é o trabalho educativo para essa pedagogia. Ou seja, a que campo teórico se vincula a atividade educativa para essa concepção de ensino e por quais caminhos se pretende percorrer no processo de investigação e de desenvolvimento do ensino do slackline.

Portanto, a escolha da pedagogia histórico-crítica enquanto caminho para o desenvolvimento de uma unidade didática, deve ser pautada nas trilhas abertas pelas investigações de Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana (Saviani, 2019).

O segundo fundamento diz respeito ao dever da didática histórico-crítica “assumir dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 141). Os autores compreendem que essa problemática está relacionada à categoria de transmissão dos conhecimentos sistematizados enquanto célula nuclear do método, com vistas a produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo gênero humano. Os autores sintetizam esse fundamento da seguinte forma:

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. E o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse) (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 143).

O terceiro fundamento diz respeito à questão da didática histórico-crítica demandar professores com “pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 144, grifo dos autores). Assim, a categoria transmissão dos conteúdos, apresentada anteriormente, recoloca uma nova exigência aos professores, que diz respeito a dominar aquilo que ensina, ou seja, o

domínio pleno do objeto do conhecimento e seus respectivos conteúdos, organizando-os, sistematizando-os e selecionando as melhores formas de ensiná-los.

Importante reafirmar o caráter essencial do domínio do objeto por parte de quem ensina, para além de sua aparência, em suas múltiplas determinações, possibilitando assim, no processo de ensino, percorrer o caminho inverso diante do aluno, organizando e sistematizando o conteúdo num movimento que vai do simples ao complexo.

Esse fundamento impõe ao ato de ensinar outra questão que deve ser levada em consideração na didática histórico-crítica, e diz respeito à organização do trabalho pedagógico pautado na lógica dialética. Para os autores, corresponde ao quarto fundamento nuclear desta didática que diz que “a didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 146, grifo dos autores).

Para que se possa concretizar a didática histórico-crítica na prática pedagógica, é elementar que professores consigam partir de uma concepção ampliada do ato de ensinar, estando cientes da contribuição particular do trabalho educativo de cada professor para a apreensão, pelos alunos, da totalidade das relações naturais e sociais da realidade objetiva (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

O trabalho educativo deve ser pensado numa perspectiva dialética que possibilite saltos qualitativos – da síntese à síntese – no decorrer de um longo processo em que os conteúdos devem ser dosados quantitativamente e qualitativamente.

Assim, o conhecimento precisa ser dosado e selecionado de acordo com as possibilidades cognoscitivas do aluno, sua relevância social, a contemporaneidade do conhecimento e seu caráter científico, possibilitando sua ampliação ao longo do percurso educativo.

Nas palavras dos autores:

O eixo e a dinâmica do ato de ensinar possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino no âmbito da formação dos indivíduos que estão em processo de escolarização. Isso porque o eixo e a dinâmica do ensino exigem a delimitação do tipo de conhecimento a ser ensinado, dos princípios para a sua seleção e organização ao longo dos níveis de ensino e seu respectivo trato metodológico (Gama, 2015; Coletivo De Autores, 2013; *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 146).

O quinto fundamento da didática histórico-crítica diz respeito ao reconhecimento do “ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 153, grifo dos autores).

Esse fundamento diz respeito ao que se tem afirmado enquanto elementar da pedagogia histórico-crítica, no papel do professor, assumindo a responsabilidade de transmissão do conhecimento, e, no caminho inverso, percorrido pelos alunos nesse processo. O trabalho educativo, assumido pelo professor, visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem “permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto.” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 155).

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019), quanto mais o ensino avança de forma efetiva, enquanto atividade mediadora da prática educativa, mais a/o aluna/o é capaz de saturar o objeto de determinações, mais é capaz de captá-lo em sua concretude. Assim, embora a distinção da lógica do ensino e a lógica da aprendizagem na atividade pedagógica, esse caminho deve ser percorrido sobre a base lógica da dialética, ou seja, são caminhos distintos de um mesmo processo, unitário e indiviso.

A apresentação dos cinco fundamentos nucleares, feita pelos autores no livro “Fundamentos da didática histórico-crítica” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019), visa a superação de interpretações equivocadas no campo da didática histórico-crítica.

Sem a pretensão de esgotar qualquer exposição ou compreensão da pedagogia histórico-crítica, mas no intuito de apontar leituras e referências para o aprofundamento do tema, entende-se que, apresentadas as bases da didática histórico-crítica, é necessário o apontamento das intermediações da pedagogia histórico-crítica com a psicologia histórico-cultural.

Destarte, como aponta Duarte (2013), a psicologia histórico-cultural se apresenta enquanto fundamento para o campo da educação, assim como também contribui a este campo a didática, a filosofia, a história. Portanto, não se deve cair no equívoco de que as contribuições da psicologia histórico-cultural se dão no âmbito de uma teoria educacional, mas sim na intermediação com uma teoria educacional, a pedagogia histórico-crítica, que, vinculadas a um núcleo teórico comum, o materialismo histórico-dialético, contribuem uma à outra, numa unidade teórico-metodológica.

2.4 Intermediações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural

Relacionando a teoria dialética de Marx ao campo educacional, Saviani (2019) aponta que o trabalho da educação se dará no sentido de identificar quais elementos estão postos ao desenvolvimento psíquico do aluno concreto (ser social) e quais conteúdos e formas são necessários para que esse indivíduo se estabeleça enquanto gênero humano. Vejamos em Saviani:

À luz dessa concepção, o currículo escolar deve dispor, de forma a viabilizar a sua assimilação pelos alunos, o mencionado conjunto de objetivações humanas e o professor, ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski (Saviani, 2019, p. 185).

Há, portanto, nestas afirmativas, embasadas na teoria histórico-cultural de Vigotski, uma constatação de que o psiquismo é promovido pela atividade educativa. A educação, portanto, não segue o desenvolvimento psíquico, o precede e o empurra mais adiante (Saviani, 2019).

Há, na relação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, um fundamento que diz respeito à pedagogia histórico-crítica ser mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua enquanto ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano, e a psicologia histórico-cultural ser mediação para que a pedagogia histórico-crítica se constitua enquanto ciência dialeticamente fundada da formação humana, tendo em vista a especificidade do trabalho educativo de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 2019, p. 185)

Essa afirmativa de Saviani, deve ser entendida na sua relação com os processos educativos que são de fato capazes de produzir ao máximo a humanidade nos indivíduos singulares. Não é qualquer trabalho pedagógico que orienta o desenvolvimento dos sujeitos, ou seja, nem toda atividade educativa é desenvolvvente. Martins (2020) assim afirma:

Um processo deveras formativo ocorre no transcurso de um longo processo, no qual a escolarização orienta a edificação das funções psíquicas superiores e elas, concomitantemente, sustentam de forma cada vez mais ampla e rica o próprio processo de escolarização. A prática pedagógica compreendida dessa maneira assenta-se na articulação interna entre condições objetivas

de ensino e condições subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos da vida (Martins, 2020, p. 26).

Para Martins (2020), embora se compreenda a prática social enquanto ponto de partida em que professores e alunos participam igualmente dela, suas ações não são orientadas pela mesma perspectiva.

Enquanto no percurso lógico da aprendizagem segue uma linha de desenvolvimento que caminha do concreto (empírico) para o abstrato, no percurso lógico do ensino necessita ocorrer o movimento do abstrato ao concreto, mediado pela síntese, como possibilidade de superação da síncrese, do não cotidiano, do confronto entre conceitos científicos e conceitos espontâneos (Martins, 2020).

Neste sentido, faz-se extremamente necessário que aquele que lida diretamente com o ensino, o professor, domine seu objeto de ensino, ou seja, domine os conhecimentos científicos que serão transmitidos. Para Martins (2020), o professor precisa ter antes superado o sincretismo do seu próprio pensamento, dispondo das objetivações que serão apropriadas pelos estudantes, criando tensões problematizadoras que impulsionem o desenvolvimento psíquico. Entre iguais, não se instalam as contradições geradoras desse desenvolvimento. Eis, nessa afirmativa, a questão posta por Saviani (2019) de que professor e aluno compartilham inicialmente da mesma prática social, embora em condições diferentes, tendo o aluno uma visão sincrética do objeto e o professor uma compreensão sintética precária, pois ainda sem a inteira compreensão da real situação do processo do ensino com estes sujeitos.

É importante retomar aqui a compreensão sobre o que se objetiva o processo de ensino, denominado por Saviani de *catarse*. Ela é assim entendida por Martins:

A *catarse*, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski (Vigotsky, 1995), rearranjos nos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados. A *catarse* implica rupturas e saltos qualitativos – gera transformações! (Martins, 2020, p. 31).

Compreende-se que o enfoque histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e a periodização das etapas que os sujeitos atravessam ao longo da vida, superam as formas naturalizantes e biologicistas, que sobrepõem o desenvolvimento natural dos indivíduos aos elementos culturais, das abstrações simbólicas e das relações sociais.

Martins (2020) afirma que:

O enfoque histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento [...] evidencia que o acesso ao patrimônio cultural, ao universo simbólico, é o que institui a existência humana na qualidade de um permanente vir a ser. Vir a ser que não resulta espontâneo, mas produzido pelo *trabalho educativo* (Martins, 2020, p. 32, grifo da autora).

O desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural se revela como entrelaçamento entre o biológico e o cultural, numa unidade dialética, à luz de princípios referenciados pelo materialismo histórico, como a totalidade, o movimento e a contradição. Martins (2020) afirma que cada período do desenvolvimento psíquico representa a superação por incorporação do período precedente.

Pasqualini (2020) destaca que um fundamento da análise da periodização do desenvolvimento a partir da Escola de Vigotski é a negação das fases naturais de desenvolvimento humano a qualquer tempo e em qualquer contexto. As funções psíquicas têm, portanto, gênese histórico-cultural. Assim, um indivíduo, a depender das circunstâncias histórico-sociais nas quais se processa seu desenvolvimento, seu psiquismo irá percorrer caminhos distintos em conteúdo, em forma/estrutura dos processos psíquicos. A autora reforça que a negação das fases naturais do desenvolvimento, determinadas pela maturação orgânica do indivíduo, não significa a negação da existência de fases do desenvolvimento psíquico, que passa por sucessivas mudanças ao longo da vida, com diferentes estados com características próprias. Conforme afirma a autora:

O critério cronológico ou etário não é a determinação que explica as mudanças do psiquismo no curso do desenvolvimento em seus aspectos mais decisivos. [...] É justamente a atividade humana, como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento. Em outras palavras: a categoria-chave para explicação do problema dos períodos do desenvolvimento é a atividade (Pasqualini, 2020, p. 67).

Aqui se faz necessário pensar, portanto, sobre a importância da mudança do conteúdo da atividade humana, para que ocorram as mudanças necessárias ao psiquismo dos indivíduos no percurso do desenvolvimento. Ainda é comum no interior da escola, identificarmos nos diversos níveis de formação (Ensino Fundamental I, Fundamental II e EM), uma repetição de conteúdos e formas de ensino, que acabam por limitar o desenvolvimento das funções psíquicas e das capacidades dos sujeitos.

Por isso, nessa pesquisa, foi determinante a caracterização do período que compreende a adolescência e a sua relação com a tríade conteúdo-forma-destinatário, tendo em vista que é nessa relação que se assenta o planejamento e a organização do trabalho pedagógico para a pedagogia histórico-crítica. A adolescência é o período de desenvolvimento dos estudantes que participaram dessa pesquisa.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a adolescência – como fase do desenvolvimento psíquico e fenômeno cultural – tem sua origem na “história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção” (Anjos; Duarte, 2020, p. 196).

No livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” (Coletivo De Autores, 2009), o coletivo apresenta uma proposta de organização escolar baseada por ciclos de escolarização básica.

Os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente nos ciclos, constituindo-se referências que se ampliam no pensamento do alunado de forma espiralada, da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

O quarto ciclo, que corresponde à fase da adolescência, compreende a 1ª, 2ª e 3ª séries do EM. O Coletivo de Autores o caracteriza da seguinte forma:

É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa (Coletivo De Autores, 2009, p. 36).

Os elementos apontados na obra do Coletivo de Autores (2009) se relacionam com aquilo que a psicologia histórico-cultural e a periodização do desenvolvimento psíquico estabelecem como atividades guia para a adolescência, que apresentam algumas faces: a comunicação íntima pessoal, o pensamento por conceitos e a atividade de estudo.

Anjos e Duarte (2020) citando Elkonin, definem a comunicação íntima pessoal da seguinte forma:

Elkonin denomina essa atividade de comunicação íntima pessoal pelo fato de estar ligada ao sistema de relação criança-adulto social, caracterizada por um modo de comunicação peculiar de reprodução, nas relações com seus coetâneos, das relações existentes entre os adultos. Em outras palavras, essa atividade-guia tem como base, nesse período de desenvolvimento, determinadas atividades encontradas entre os adultos, tendo, então, o adulto como referência (Anjos; Duarte, 2020, p. 198).

Para Anjos e Duarte (2020), há, nessa fase do desenvolvimento, o surgimento de um sentimento de maturidade, que permite aos adolescentes comparar-se e identificar-se com os adultos e seus pares, assim, imitando e construindo a partir destes modelos, suas relações com as pessoas, ou seja, afirmando suas identidades.

Enfatiza-se que o trabalho pedagógico deva pautar-se no grupo adolescente “e não apenas no indivíduo isoladamente, considerando que a opinião dos adolescentes sobre si e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, e não no que pensam seus pais ou professores” (Anjos; Duarte, 2020, p. 201).

Quanto ao conteúdo de estudo do adolescente, exige novos métodos de ensino, por isso a importância permanente da inter-relação entre conteúdo-forma-destinatário, enquanto unidade metodológica. Nesse caso, na adolescência, a educação escolar deve incitar o aumento da independência dos adolescentes. Assim, esses, devem organizar seu tempo e encontrar meios para resolverem suas atividades (Anjos; Duarte, 2020).

As exigências do meio social, bem como as novas responsabilidades impostas ao adolescente, são fatores determinantes no desenvolvimento psíquico dessa fase.

Por fim, as atividades escolares, principalmente na adolescência, devem ser dotadas e mediadas por novos conceitos científicos, e estas apropriações devem ser feitas acompanhadas também de novas formas, compreendidas enquanto unidade dialética. Anjos e Duarte (2020), citando Vygotski (1996) explicam que:

A nova forma de pensamento que caracteriza a adolescência é a formação de conceitos. Para Vygotski, o pensamento por conceitos é o passo para uma forma nova e superior de atividade intelectual, um modo novo de conduta e a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento. A formação de conceitos, na adolescência, encontra-se no centro do desenvolvimento do pensamento e "trata-se de um processo que representa na realidade as autênticas mudanças revolucionárias tanto no conteúdo como nas formas de pensamento" (Vygotski, 1996, p. 58 *apud* Anjos; Duarte, 2020, p. 207). O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na

compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos (Anjos; Duarte, 2020, p. 207).

O desenvolvimento psíquico é superação por incorporação dos elementos apropriados e desenvolvidos anteriormente. Significa dizer que a formação de conceitos não se inicia na adolescência, mas anterior a ela. Por isso “faz-se necessário compreender as conquistas da adolescência como corolário da qualidade dos períodos vividos anteriormente” (Anjos; Duarte, 2020, p. 207).

Compreende-se que não é possível esgotar as questões postas ao campo da pedagogia histórico-crítica e suas intermediações com a psicologia histórico-cultural.

O objetivo dessas aproximações era apontar fundamentos significativos para a organização e o planejamento do trabalho educativo na escola e nesta pesquisa. Os fundamentos da didática histórico-crítica, subsidiaram o desenvolvimento do plano de ensino do slackline na unidade didática, na seleção dos conteúdos e formas mais desenvolvidas para a elaboração das atividades e das aulas, descritas no próximo capítulo.

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NA ESCOLA

O primeiro passo para a organização do trabalho pedagógico e do planejamento das atividades na escola foi a escolha do slackline enquanto conteúdo para as aulas de EFE.

A escolha do slackline para o desenvolvimento da unidade didática na escola se deu a partir dos princípios apresentados pelo Coletivo de Autores (2009) e por Galvão, Lavoura e Martins (2019), destacando inicialmente a relevância social.

À primeira vista, o slackline pode se apresentar enquanto prática corporal moderna. No entanto, ao analisar esse objeto sob uma perspectiva histórico-crítica, é possível perceber que ele incorpora, na sua essência, práticas corporais mais antigas, tais como as atividades circenses de equilíbrio na corda bamba e no cabo de aço, o funambulismo, a brincadeira da falsa baiana e outras expressões da cultura corporal.

Há, no slackline, aquilo que o caracteriza enquanto um saber clássico na EFE, que são as práticas corporais de equilíbrio. É aquilo que se firma enquanto fundamental, como essencial, que não se confunde com o tradicional e não se opõe necessariamente ao moderno, conforme já apontamos no capítulo anterior, referenciados em Saviani (2013).

Galvão, Lavoura e Martins, reforçam essa definição ao afirmar que “o clássico não é estático; ele se desenvolve acompanhando as novas objetivações e incorporando-as; não se fixa no ‘certo’ e ‘errado’, no ‘bem’ e no ‘mal’” (2019, p. 111, grifos dos autores).

No slackline, há elementos que revelam significações humanas e sociais históricas, para além do seu vínculo imediato com as práticas corporais de aventura. No entanto, sua incorporação nas práticas corporais de aventura, evidencia outro princípio para sua escolha, o da contemporaneidade do conteúdo.

Entendemos o slackline enquanto uma prática corporal que possibilita aos estudantes o acesso ao “conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica” (Coletivo De Autores, 2009, p. 32).

Na seleção do conteúdo, nos defrontamos também com a seleção do conjunto de conceitos científicos que deveriam compor o processo de ensino do

slackline. Um exercício que, permanentemente se ancorou sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário, e compreendeu todo o processo de organização e desenvolvimento das atividades planejadas.

Assim, para a seleção dos conteúdos e conceitos trabalhados na unidade didática, foi fundamental conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo, os estudantes da primeira série do EM. Na pedagogia histórico-crítica, pensar nessa lógica é estar atento às adequações às possibilidades socio-cognoscitivas do alunado.

O exercício da seleção de conceitos científicos requer pleno domínio do professor sobre o que se ensina e a quem se ensina. É fundamental conhecer o objeto, para além da sua aparência imediata, e, assim, selecionar conteúdos e formas verdadeiramente desenvolvintes aos estudantes. As intermediações entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural nos forneceram elementos necessários para essa escolha.

Dessa forma, identificamos no conteúdo do slackline os conceitos e os elementos teórico-práticos essenciais para a compreensão desta prática, para então, pensar em instrumentos para o seu desenvolvimento no ensino. Neste sentido, fizemos o exercício de desvelar e destacar do objeto suas partes, seus elementos constituintes do todo, possibilitando, no processo do ensino, sua reconstrução, restabelecendo os nexos em direção à sua totalidade possível. É importante retomarmos a fala de Freitas (1995) de que neste movimento se chega à totalidade possível, que se amplia cada vez mais com novas categorias e inter-relações posteriores (concreto pensado).

Nos dedicamos à seleção, organização e sistematização lógica do conhecimento. Dessa forma, realizamos a tarefa de dosar o conhecimento ao longo das aulas, considerando o tempo, o espaço, os materiais disponíveis, ou seja, as condições da realidade, para, então, elaborarmos as atividades que foram realizadas.

O exercício de dosar o conhecimento nas aulas esteve apoiado em outro princípio fundamental à pedagogia histórico-crítica, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Para o Coletivo de Autores, “significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (Coletivo De Autores, 2009, p. 34).

A sequência de atividades, apresentada no sequenciador de aulas, parte de atividades com vivências iniciais e simples da prática do slackline, a apreensão da técnica dos movimentos corporais para o equilíbrio sobre a fita e os conhecimentos

sobre os equipamentos do slackline, ascendendo a atividades de intermediação com conceitos da física (centro de massa e equilíbrio dos objetos), com as questões ambientais (preservação ambiental e diagnóstico fitossanitário) e de políticas de lazer. Portanto, sintetizam elementos da lógica dialética, no movimento do pensamento, na passagem do abstrato ao concreto (Freitas, 1995), enfatizando as relações das partes com o todo.

Os momentos da didática histórico-crítica, que tem a prática social como ponto de partida e de chegada (sem se afastar dela), mediados pela problematização, instrumentalização e catarse, aparecem imbricados no processo de construção do sequenciador de aulas, nas atividades e nas aulas, ainda que numa síntese precária, anterior às atividades na realidade concreta. Sintetizam o trabalho que estava posto ao professor pesquisador, na identificação dos principais conceitos, conteúdos e formas para o desenvolvimento do conteúdo do slackline na turma da 1ª série.

As avaliações compuseram instrumentos que auxiliaram na compreensão, por parte do professor pesquisador, daquilo que estava posto à realidade concreta, no seio da atividade educativa, e que diz respeito ao universo da prática social dos estudantes. Entendemos que as avaliações serviram como instrumentos para captar o movimento da lógica dialética do desenvolvimento do pensamento das/dos estudantes, possibilitando, quando necessário, mudanças na organização do trabalho pedagógico, permitindo novas problematizações e instrumentalizações para o desenvolvimento do conteúdo.

Na organização do trabalho pedagógico, antes da entrada da pesquisa no campo, entendíamos que a compreensão das/os estudantes quanto ao conteúdo do slackline era sincrética, porém, a constatação desse dado se deu apenas no seio da prática educativa, no interior da atividade escolar, a partir da observação atenta do professor pesquisador e dos dados captados pelos instrumentos avaliativos. Para Minayo (2002):

Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas. Nessa dinâmica investigativa, podemos nos tornar *agentes de mediação entre a análise e a produção de informações*, entendidas como elos fundamentais. Essa mediação pode reduzir um possível desencontro entre as bases teóricas e a apresentação do material de pesquisa (Minayo, 2002, p. 62, grifo da autora).

Esse entendimento corrobora com a afirmação de Saviani (2019) de que professor e alunas/os estão inseridos numa mesma prática social, embora vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto alunos compreendem esta realidade/objeto de forma sincrética, ou seja, precária, o professor vivencia esta mesma realidade/objeto numa visão sintética precária. Precária, pois, ainda que sua compreensão sobre esta realidade/objeto sintetize as determinações essenciais, por sua formação acadêmica, é precária por desconhecer a parcela que irá dispor com seus alunos.

As atividades desenvolvidas e descritas a seguir, foram planejadas na direção da ampliação da complexidade do conhecimento, que possibilitassem aos estudantes assimilações cada vez mais complexas do objeto de estudo, no movimento da síntese à síntese, mediado pela análise.

A organização do trabalho pedagógico resultou na sistematização do plano de ensino da unidade didática, materializado no sequenciador de aulas (apêndice D), descrito no tópico seguinte.

3.1 O sequenciador de aulas e as atividades planejadas

Para sistematizar as atividades e organizá-las nas aulas programadas, utilizamos a ferramenta “sequenciador de aulas” (apêndice D), apresentada pelo “Núcleo de Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal” da UFU - Universidade Federal de Uberlândia (Palafox; Camargo; Amaral, 2000).

Adaptamos essa ferramenta ao nosso contexto para visualizar com amplitude as aulas planejadas ao longo da unidade didática.

O sequenciador de aulas permitiu uma melhor compreensão da unidade didática, facilitando as sucessivas aproximações com o plano de ensino, reformulando-o conforme avançávamos no planejamento, captando o movimento de elaboração das atividades de ensino e as relações das partes com a totalidade da unidade didática.

Para adaptar o sequenciador de aulas à nossa pesquisa, identificamos que deveria conter nele os conteúdos das atividades planejadas, os objetivos, a metodologia, os recursos materiais e a quantidade de aulas previstas para cada atividade.

A coluna “eixos temáticos” surgiu durante a organização e a sistematização das atividades no sequenciador de aulas. Apesar de as atividades e aulas programadas terem como objetivo comum ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo – o slackline –, percebemos que algumas atividades se relacionavam mais com o equilíbrio no slackline, as técnicas e a consciência corporal, e outras se relacionavam com questões ambientais, a cidade e os espaços de lazer.

Assim, alguns conteúdos exigiam formas específicas de desenvolvimento, como as vivências corporais no slackline, na corda bamba e outros equipamentos, focando na compreensão e no desenvolvimento do equilíbrio consciente⁸ no slackline, e outras, como a identificação e caracterização de locais públicos para a prática do slackline, sua relação com questões ambientais e os parques da cidade, exigiam formas diferenciadas de organização e de equipamentos para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, para organizar os conteúdos e as formas no sequenciador de aulas, criamos dois eixos temáticos: o eixo do “equilíbrio consciente” e o eixo do “slackline e meio ambiente”.

Tratou-se, portanto, de ferramenta organizacional, com o propósito de sistematizar e dosar as atividades e aulas no sequenciador de aulas. A organização das atividades em eixos temáticos estava apenas para o planejamento, como ferramenta de problematização e facilitadora do trabalho do professor pesquisador.

O objetivo das atividades e das aulas era ampliar a compreensão sobre o objeto estudado, num movimento de aproximações sucessivas com esse objeto, seguindo a lógica espiralada de desenvolvimento, e estabelecendo relações entre os conceitos já estudados nas aulas desenvolvidas. Portanto, as atividades agrupadas em um eixo temático, no sequenciador de aulas, estabeleciam relações com o outro eixo temático, uma vez que compunham elementos de uma totalidade do objeto de estudo, o slackline.

No ensino-aprendizado, o trato com o conteúdo foi orientado pelo princípio da simultaneidade, “explicitando a relação que mantém entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicitados isoladamente” (Coletivo De Autores, 2009, p.34).

⁸ Chamamos de equilíbrio consciente pela percepção de que as atividades organizadas objetivavam um desenvolvimento do equilíbrio, a partir do trabalho com conceitos científicos, que superasse a reprodução de técnicas corporais mecanizadas, e que instrumentalizasse alunas e alunos para o desenvolvimento de um equilíbrio consciente.

As atividades planejadas e descritas a seguir, buscaram romper com a linearidade da lógica formal de ensino. A dialeticidade do método em que pedagogia histórico-crítica está ancorada⁹, nos permitiu pensar e organizar os momentos da didática histórico-crítica (prática social, problematização, instrumentalização e catarse) imbricados nas atividades e aulas, e não fragmentados em fases distintas.

Passamos, portanto, à descrição das atividades e às discussões que surgiram a partir do desenvolvimento das aulas de EF na escola.

3.1.1 Atividade 1 - Seminário de apresentação da pesquisa e do plano de ensino

A primeira atividade foi o seminário de início da pesquisa na escola. Os objetivos dessa atividade eram de apresentar a proposta da pesquisa e o plano de ensino aos estudantes, possibilitar espaço de diálogo para as dúvidas que pudessem surgir, destacar alunas e alunos para o registro visual das atividades e entregar os termos da pesquisa aos estudantes (TCLE e TALE).

Para essa atividade reservamos uma aula, que aconteceu dia 08/08/2022 na sala de aula, com o uso do projetor. Organizamos a turma numa grande roda, de modo que todas e todos se sentassem frente a frente e conseguissem enxergar também a projeção feita no quadro da sala. Não houve registro visual da atividade pois até o final da aula não havíamos definido quem os faria. Além disso, havia certa apreensão quanto a autorização do uso da imagem, pois não havíamos entregado os termos de participação na pesquisa (TCLE e TALE).

O primeiro momento da aula foi dedicado à apresentação da proposta da pesquisa e do plano de ensino da unidade didática, utilizando o sequenciador didático. Foi um momento expositivo para apresentação das doze atividades planejadas, com seus conteúdos, formas, objetivos e avaliações, distribuídas inicialmente em dezesseis aulas, que posteriormente se ampliaram para dezessete. Algumas atividades foram planejadas para acontecer em duas ou mais aulas, porque o tempo disponível para cada aula na escola é de apenas 45 minutos. A alteração da data da visita técnica também possibilitou a disponibilidade de mais aulas e,

⁹ O termo “ancorada” é uma analogia à expressão utilizada no slackline. A montagem dos equipamentos do slackline passa por uma escolha consciente do local de ancoragem da fita, que fornece a sustentação necessária para a realização desta prática corporal com segurança.

consequentemente, mais tempo para o desenvolvimento das atividades planejadas. Explicaremos essas mudanças mais adiante, na descrição dessas atividades.

O segundo momento foi reservado para uma conversa com a turma. Inicialmente conversamos sobre a proposta da pesquisa e posteriormente sobre o plano de ensino, acolhendo dúvidas sobre o que observaram na apresentação da pesquisa e do sequenciador didático. Esse momento nos possibilitou um breve diagnóstico dos conhecimentos do alunado sobre o slackline, que discutiremos nas análises.

Após a conversa inicial solicitamos que alguns estudantes colaborassem nos registros visuais da pesquisa. Esses estudantes ficariam responsáveis por fotografar e filmar alguns momentos das aulas até o final da unidade didática. Achamos importante escolher três estudantes, pois assim poderiam revezar nessa tarefa enquanto participariam das atividades. Dois alunos e uma aluna (A11, A13 e A24) se dispuseram a fazer os registros.

Também foi solicitado que a turma formasse cinco grupos de trabalho, pois algumas atividades da unidade didática seriam realizadas em grupos. Cada grupo seria composto por aproximadamente sete estudantes.

Por fim, foram entregues os termos aos estudantes – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (apêndices B e C). Foi explicado sobre a importância dos termos para uma pesquisa científica e fizemos um combinado que os apresentassem aos responsáveis e os devolvessem na próxima aula, devidamente assinados, mesmo que não houvesse concordância em participar da pesquisa.

Percebemos que o tempo pedagógico disponível para essa atividade foi pouco, pois reservamos uma aula de quarenta e cinco minutos. As apresentações da pesquisa e do plano de ensino tiveram que ser breves, para termos um tempo maior de diálogo e de discussões com a turma. Apesar do pouco tempo, foi possível realizar toda a tarefa. Sugerimos que, para atividades como essa, se pense na ampliação do tempo disponível.

3.1.2 Atividade 2 – Equipamentos, montagem e primeira vivência no slackline

No início desta atividade as/os estudantes devolveram os termos (TCLE e TALE) devidamente assinados. Dos trinta e cinco termos entregues, apenas um aluno optou por não participar da pesquisa, assim, sua participação não foi relatada neste material, porém, por se tratar de unidade didática inserida nas aulas de EFE do EM regular, esse aluno participou de todas as atividades.

Reservamos uma aula para esta atividade, que aconteceu no dia 16/08/2022. Seguimos para o pátio do colégio, onde ocorreu a aula, que teve como objetivo principal conhecer os equipamentos que envolvem a prática do slackline, e possibilitar uma primeira vivência dessa prática. Para isso, utilizamos dois kits básicos de slackline com fitas de poliéster, medindo quinze metros de comprimento e cinco centímetros de largura de fita, ambos adquiridos pelo colégio. Essa é uma fita comum para o slackline, utilizada geralmente na iniciação e em distâncias mais curtas, próximas ao chão. Há outros tipos de fitas (mais longas, mais finas, mais flexíveis e com outras formas de ancoragens), porém, optamos por trabalhar com o modelo mais comum em atividades próximas ao chão.

No primeiro momento da aula, conheceram os equipamentos necessários para a prática do slackline. Os equipamentos estavam postos ao chão, próximos às árvores que os ancoraríamos¹⁰.

Iniciamos a atividade com uma apresentação dos equipamentos que compõem os kits de slackline, suas funções e uma demonstração de como os equipamentos são montados nas árvores (figuras 2 e 3).

¹⁰ Destacamos que as condições materiais do colégio, como a estrutura física, a presença de áreas verdes com várias árvores de grande porte e a aquisição dos kits de slackline para as aulas de EF, foram elementos importantes para o planejamento e a execução das aulas.

Figuras 2 e 3 - Apresentação e montagem dos equipamentos no pátio do colégio



Fonte: o autor.

O segundo momento da aula, com os dois kits montados, foi a primeira vivência do slackline no colégio. Para isso, pedimos que se organizassem em cinco grupos, como indicado na “atividade 1”, e alternassem entre as duas fitas montadas no pátio, para tentarem subir, sentar-se ou andar sobre elas.

Para essa primeira vivência receberam orientações breves de segurança, como a utilização de um colega como apoio, caso precisassem. A proposta era experimentar o equilíbrio na fita, mesmo com pouco ou nenhum conhecimento de como fazê-lo.

Dois questões nos chamaram a atenção: a primeira é que, ao pedirmos que subissem nas fitas, solicitaram que o professor o fizesse primeiro, pois queriam vê-lo andando (figura 4 e vídeo 1¹¹).

¹¹ Inicialmente, não tínhamos a intenção de incluir os vídeos na descrição das atividades, uma vez que seriam utilizados apenas pelo professor/pesquisador para retomar as atividades desenvolvidas na escola. No entanto, decidimos disponibilizar alguns vídeos neste capítulo a fim de aproximar a leitora e o leitor das atividades realizadas. Estes vídeos diferem dos que foram produzidos na “atividade 11”, uma vez que os vídeos da “atividade 11” foram tratados e editados com finalidade educativa, e os disponibilizados na descrição das atividades foram incluídos sem tratamento, pois a finalidade era somente o registro visual da atividade.

Figura 4 – Professor andando no slackline.



Vídeo 1 – Professor andando no slackline (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



<https://youtube.com/shorts/WrU6LQM2clc>

Fonte: o autor.

É um dado e uma cena curiosa, pois, apesar de não ter planejado a demonstração do equilíbrio na fita, percebemos uma motivação da turma para tentar subir na fita após o professor, entrando em atividade para o desenvolvimento do conteúdo da aula.

Destacamos, portanto, a importância de que professores dominem aquilo que ensinam. Não estamos sugerindo que devam ser excelentes praticantes de slackline, ou performáticos, mas que saibam sobre o que se propõem a ensinar. Ter percorrido o caminho do aprendizado do slackline, antes do caminho do ensino, possibilitou a esse professor certo domínio das técnicas e das múltiplas determinações que envolvem o objeto que se propôs a ensinar, o slackline.

A segunda questão que nos chamou atenção foi o momento que subiram nas fitas (figuras 5 e 6 e vídeos 2 e 3). Quando subiram, o fizeram com bastante medo.

Figuras 5 e 6 – Estudantes subindo na fita de slackline pela primeira vez no colégio (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



Vídeos 2 e 3 – Estudantes subindo na fita de slackline pela primeira vez.



<https://youtube.com/shorts/WlxdzyuPWSc>



<https://youtube.com/shorts/DU2uCF037bk>

Fonte: o autor.

Embora já prévissemos dificuldades nesse momento, é curioso observar que quem subia na fita se agarrava aos demais colegas que estavam no chão, abraçando-os. Percebemos que não havia domínio de técnicas para o equilíbrio no slackline, o que era esperado, por ser uma prática corporal recente no currículo escolar.

Próximo ao final da aula nos reunimos novamente para que pudessem acompanhar e aprender sobre a desmontagem do equipamento. Destravamos a catraca e tiramos a fita e o backup de segurança do equipamento. Foi a primeira vez que acompanharam a desmontagem, por isso conversamos sobre os cuidados que devemos ter nesse processo e certificamos não haver ninguém sobre a fita antes de começar a desmontá-la.

Após essa atividade, encaminhamos aos estudantes (via aplicativo de mensagens)¹² um formulário reflexivo, feito no aplicativo Google Formulário (Google Corp), com sete questões sobre a aula (Quadro 1).

Quadro 1 – Questões do formulário da “atividade 2”.

1. Você experimentou o slackline nessa aula? Subiu na fita ou sentou-se sobre ela?
2. Se subiu, consegue descrever algum sentimento quando esteve sobre a fita?
3. Ao subir na fita, subiu com a ajuda de alguém ou sozinho (a)? Conseguiu dar alguns passos? Se sim, quantos?

¹² No colégio já havia uma organização de grupos de mensagens por turma, assim, estavam todas/os cadastradas/os. Utilizamos esse grupo para enviar os formulários reflexivos das atividades “2” e “6”.

4. Se não subiu, por qual/quais motivos preferiu não subir?
5. Você já havia experimentado o slackline ou alguma outra prática de equilíbrio semelhante ao slackline antes dessa aula? Quais?
6. O que você identifica que precisa fazer com o corpo para se manter em pé sobre a fita?
7. Quais suas impressões sobre a prática do slackline? Descreva suas impressões iniciais, como o que você achou dessa prática corporal.

Fonte: o autor.

O objetivo da avaliação era captar elementos sobre a primeira vivência dos estudantes no slackline, sua participação na atividade, suas emoções ao subirem no equipamento e seus conhecimentos iniciais sobre o equilíbrio na fita. Na “atividade 6”, reaplicamos esse formulário com o objetivo de captar indícios de desenvolvimento do conteúdo a partir do objetivo traçado para as aulas. Portanto, não se tratava de um formulário de coleta de dados para análise da pesquisa, mas um instrumento de avaliação das aulas.

No planejamento e na organização das primeiras aulas, sistematizamos atividades que possibilitassem o acesso a elementos teórico-práticos para o desenvolvimento de técnicas e conceitos relacionados ao equilíbrio no slackline.

Entendemos que desde a primeira atividade, a compreensão sobre o objeto de estudo vem se modificando. A cada pequena assimilação da/o estudante, novas teias de conceitos são desveladas, ou seja, nesse processo, a instrumentalização amplia o universo de possibilidades para o desenvolvimento do conteúdo, fazendo surgir novos problemas. Assim, entendemos que a instrumentalização não se constitui enquanto atividade que compõe apenas uma etapa do processo, muito menos a catarse deverá compor seu fim. São momentos que se imbricam durante todo o desenvolvimento da unidade didática. A prática social dos estudantes, nessa atividade, é e não é mais a mesma que a da primeira atividade, pois, permanecem nela, agora mais qualificada. O desafio do ensino é fornecer elementos teórico-práticos para a superação do sincretismo, com sucessivos momentos catárticos, aprofundando nas camadas do objeto de estudo.

Cabe ao professor, atento aos objetivos da unidade didática, e com o domínio daquilo que ensina, dosar esse conteúdo de acordo com as aulas disponíveis e o desenvolvimento do alunado.

3.1.3 Atividade 3 – Circuito de equilíbrio e técnicas corporais básicas no slackline.

Esta atividade aconteceu no dia 19/08/22, sendo reservada uma aula para ela. O objetivo principal era de conhecer técnicas corporais básicas para o desenvolvimento do equilíbrio no slackline. Para isso planejamos um circuito de equilíbrio, com alguns equipamentos descritos a seguir.

Iniciamos a aula em sala de aula, resgatando o conteúdo da aula anterior, e, logo depois, fomos para o pátio do colégio, onde a atividade foi realizada. O pátio já estava organizado com dois kits de slackline passados nas árvores, mas não estavam tensionados, pois faríamos a montagem juntos (Figura 7). Esse processo demanda muita atenção e cuidado com a segurança, por isso o repetimos nessa atividade.

Figura 7 – Montagem dos kits de slackline.

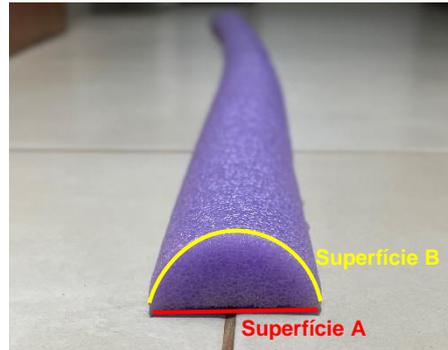


Fonte: o autor.

Além do slackline, preparamos outros equipamentos, utilizando duas boias de piscina, tipo espaguete, cortadas ao meio longitudinalmente (Figura 8). Com duas boias inteiras construímos quatro equipamentos iguais. Os colocamos ao chão, com a “superfície A” voltada para baixo e a “superfície B” para cima, formando um arco.

Nesse equipamento, ao caminhar sobre a “superfície B”, experimentamos uma sensação de desequilíbrio semelhante à da fita de slackline, mas com a segurança de estarmos próximos ao chão.

Figura 8 – Boia de piscina cortada longitudinalmente.



Fonte: o autor.

Iniciamos o circuito de equilíbrio da seguinte forma: primeiramente solicitamos aos estudantes que se organizassem nos cinco grupos definidos na “atividade 1”. Cada grupo deveria ir para um dos equipamentos espalhados pelo pátio (figura 9). Um grupo estaria com duas boias colocadas ao chão (figura 9.1), outro grupo estaria mais afastado com outras duas boias (figura 9.2), dois grupos revezariam num slackline montado no pátio (cada grupo numa das pontas do slackline) e utilizariam bastões como apoio para subirem nas fitas (figura 9.3), e o quinto grupo iria para outro slackline montado próximo, utilizando apenas o apoio dos colegas (figura 9.4).

Figura 9 – Equipamentos do circuito de equilíbrio.



Fonte: o autor.

Chamamos essa atividade de circuito, uma vez que, a cada sete minutos, os grupos deveriam trocar de equipamentos, fazendo com que todos os grupos passassem pelos cinco aparelhos e evitassem ficar parados durante a atividade. Ao

fim, todas e todos puderam vivenciar os equipamentos e as técnicas básicas de equilíbrio no slackline.

Nos espaços com os equipamentos no chão (figuras 9.1 e 9.2), deveriam tentar atravessá-los de uma ponta a outra, sem ajuda, somente prestando atenção na postura corporal. Nesse espaço, eram orientados a manter o tronco ereto, flexionar levemente os joelhos e movimentar os braços para se manterem equilibrados. O objetivo de utilizar esse equipamento no chão, para o desenvolvimento dessa atividade, era fazer com que experimentassem a sensação de desequilíbrio com mais segurança e assim os motivassem a tentar o equilíbrio na fita, aproximando-os do conteúdo.

No slackline que utilizavam os bastões como apoio (Figura 9.3), a orientação era a mesma dada nos equipamentos do chão. No entanto, deveriam subir e andar sobre o slackline se apoiando apenas no bastão, que era segurado por outra pessoa do grupo. É uma ferramenta que auxilia na diminuição de toques entre aqueles que se apoiam na fita e possibilita maior percepção sobre a ação do próprio corpo no equilíbrio.

No outro slackline, o apoio deveria ser apenas da mão de outro colega (Figura 9.4). No entanto, orientamos que a pessoa que fazia o apoio de quem subisse, não agarraria quem estava na fita, devendo abrir a palma da mão para que a pessoa na fita a segurasse quando sentisse necessidade. Assim, evitaria que a pessoa debaixo desequilibrasse a pessoa de cima com toques desnecessários. Isso aconteceu na “atividade 2”, quando vivenciaram o slackline pela primeira vez (figuras 5 e 6 e vídeos 2 e 3).

Em todos os equipamentos orientamos que fixassem os olhos num único ponto à frente da cabeça, evitando olhar para a fita por conta de seus movimentos.

Observamos que os equipamentos disponíveis e a forma de organização em grupos colaboraram para a participação e o envolvimento da maioria da turma na aula, aproximando-os do conteúdo das técnicas de equilíbrio. Ao final da atividade a aluna “A28” falou que gostou muito do circuito e que estava gostando de aprender o slackline. Essa aluna geralmente se mantém isolada da turma e tende a não se envolver nas vivências e em outras atividades escolares.

Também observamos que alguns estudantes passaram a não utilizar mais apoios para subirem e descerem das fitas (figura 10).

Figura 10 – Estudantes equilibrando no slackline.



Fonte: o autor.

Próximo ao término da aula, nos reunimos para desmontarmos juntos os dois kits de slackline e concluímos a aula.

Organizamos as primeiras atividades para apresentar a imediaticidade do slackline aos estudantes, aquilo que está posto no concreto dessa prática corporal de aventura, mas que os provocassem a um ato cognitivo inicial, ainda que confuso e sincrético e que os colocassem em atividade de análise no pensamento, a partir dos conteúdos estudados.

Surgiram algumas problematizações relacionadas a essa atividade, como as ações do corpo para manter o equilíbrio na fita. Embora os estudantes executassem movimentos corporais adequados para manter o equilíbrio na fita (figura 10), faltava-lhes o conhecimento de conceitos que explicassem e justificassem essas ações motoras. Um ensino verdadeiramente desenvolvente e consciente deve dar conta dessas tarefas, principalmente por se tratar de conceitos científicos, desenvolvidos historicamente pela humanidade.

Freitas (1995) irá descrever as primeiras aproximações com o objeto da seguinte forma:

No plano conceitual, o primeiro momento é o da "representação" do empírico (o movimento do concreto-empírico ao abstrato) e uma representação é, para Marx, um ato cognitivo inicial, confuso e caótico (Marx, 1971, p. 21). Não é em si o conhecimento, mas o início do conhecimento que ganha corpo a partir de determinações abstratas que, analiticamente, permitem formular conceitos simples. Para Marx, a representação é apenas um primeiro passo no mundo conceitual. É pelo caminho das determinações abstratas e dos conceitos simples que o processo de abstração se desenvolve progressivamente (movimento do abstrato ao concreto-pensado). A essência da abstração

consiste em tomar, provisoriamente, uma parte destacada do todo. Neste sentido, o momento da abstração parte da representação, como todo sincrético, e chega à determinação abstrata, esta clara, apesar de simples (Marx, 1971, *apud* Freitas, 1995, p. 75).

Seguimos para as próximas atividades com o propósito de ampliar a compreensão histórica do slackline e do equilíbrio e suas relações com outras práticas da cultura corporal.

3.1.4 Atividade 4 – Historicidade do slackline e do equilíbrio

Para esta atividade havíamos planejado inicialmente apenas uma aula. Porém, em discussão entre pesquisador e orientadores, percebemos a necessidade e a possibilidade de organização de uma segunda aula para a vivência do equilíbrio na corda bamba, ampliando o universo das práticas de equilíbrio dos estudantes e aproximando-os da história do equilíbrio.

A primeira aula aconteceu no dia 23/08/22, em sala de aula, e a segunda aconteceu no dia 26/08/22 no pátio do colégio. O objetivo da “atividade 4” era de analisar a história do slackline, localizando-o junto a outras práticas da cultura corporal, ou seja, junto a outras práticas corporais da história humana, resultantes das objetivações humanas, do trabalho humano, e superando reducionismos históricos que identificam o slackline enquanto uma prática moderna e inovadora.

A primeira aula foi realizada em sala, utilizando um projetor, um notebook e uma caixa de som conectada ao notebook (figura 11). Selecionamos imagens de praticantes de slackline, contrapondo com imagens de práticas circenses de equilíbrio em corda bamba, em cabo de aço e de primatas (Gibão) em posições de equilíbrio em galhos. Também selecionamos um trecho do espetáculo “Kooza” do Cirque du Soleil¹³, com equilibristas executando movimentos sobre cabos de aço.

¹³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v_iOWRsw-jA Acesso em: 23/08/22.

Figura 11 – Discussão em sala sobre a história do slackline e do equilíbrio.



Fonte: o autor.

O primeiro exercício foi de analisar as práticas corporais mostradas nas imagens para subsidiar a discussão da história do slackline.

Para dar suporte à discussão foi disponibilizado aos estudantes uma síntese de parte da dissertação de conclusão do curso Santos (2014), que desenvolveu a história do slackline estabelecendo relações entre o slackline e as atividades circenses de equilíbrio. Junto a essa síntese, entregamos uma explicação sobre as modalidades de trickline, longline, highline e waterline, como variações das práticas atuais de slackline, ampliando o universo conceitual dessa prática.

A partir da análise da história do slackline e do equilíbrio, os estudantes foram provocados a refletir sobre as seguintes questões: “Seria o slackline uma expressão mais complexa de práticas antigas de equilíbrio apresentadas nas imagens, ou uma prática verdadeiramente inovadora e atual? Ao desenvolverem o equilíbrio no slackline estariam também desenvolvendo o equilíbrio na corda bamba e no cabo de aço?”. Esses problemas suscitaram a elaboração da segunda aula dessa atividade.

Para a segunda aula propomos uma vivência do equilíbrio na corda bamba. Para isso, montamos dois sistemas com cordas estáticas, amarradas nas árvores, no pátio da escola (figura 12 e vídeo 4). As cordas estáticas são cordas que possuem menos elasticidade, apropriadas para montar tirolesa, usadas em ações de resgate, por isso a escolha desse material. A montagem aconteceu juntamente aos estudantes, que ajudaram a tensionar as cordas.

Figura 12 – Atividade de equilíbrio na corda bamba.



Fonte: o autor.

Vídeo 4 – Alunas/os vivenciando o equilíbrio na corda bamba (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



<https://youtu.be/d2uoMXy0MNE>

Desafiamos toda a turma a tentar o equilíbrio sobre a corda, seguindo as mesmas orientações recebidas na atividade anterior (atividade 3). O objetivo dessa aula era vivenciar o equilíbrio na corda bamba enquanto prática corporal mais antiga, contribuindo para a análise dos elementos que envolvem a história do slackline.

Durante a vivência, relataram surpresa ao perceberem que era possível equilibrar na corda bamba. Relataram que a corda tinha uma espessura menor que a fita do slackline, porém, era mais estável, por ser menos flexível, provocando menos desequilíbrios.

Percebemos que essa aula pode ter contribuído para que criassem motivos para o envolvimento com o conteúdo que estudávamos, o equilíbrio no slackline. Essa percepção se deu pelo envolvimento dos grupos na atividade, pelas reações registradas nas imagens e pelas falas dos estudantes. Sempre que um descia da corda, outro estudante subia rapidamente, revezando entre os grupos montados e desafiados a estabelecer o equilíbrio sobre a corda.

A complexidade e o desafio da atividade despertaram a necessidade de novas instrumentalizações e análises. Assim, seguimos para a “atividade 5”, com o objetivo de apresentar alguns conceitos científicos relacionados ao slackline e o equilíbrio.

3.1.5 Atividade 5 – Centro de massa e equilíbrio no slackline

Para essa atividade reservamos uma aula, que aconteceu no dia 30/08/2022. O objetivo era desenvolver o conceito de centro de massa e sua relação com o equilíbrio no slackline. Convidamos um professor de física, externo à unidade de ensino, e praticante de slackline na cidade de Anápolis, para participar dessa aula, juntamente ao professor pesquisador. No entanto, duas semanas antes da atividade acontecer, fomos informados por esse professor de que ele não poderia comparecer à aula por incompatibilidade de horário.

Também convidamos o professor de física da escola que realizamos a pesquisa, mas também não foi possível sua participação, pois lecionava em outra unidade escolar no dia programado para a aula acontecer.

Ainda assim, entendemos que seria possível o próprio professor pesquisador desenvolver essa aula, tendo em vista que o nosso objeto de estudo nessa atividade estava na relação entre o conceito de centro de massa e o equilíbrio, para o desenvolvimento do gesto motor consciente na fita, e não se estenderia para conceitos mais complexos na física.

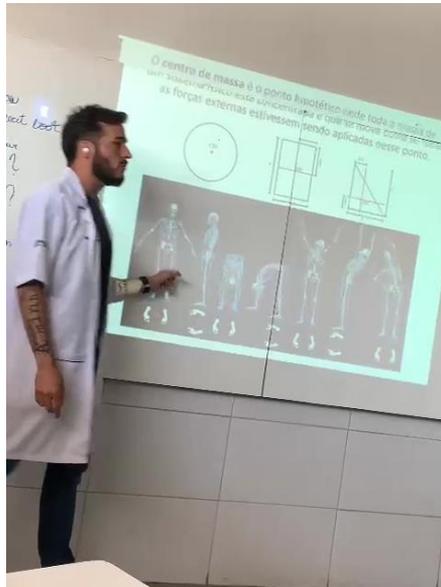
A tentativa de dialogar com um professor ou professora de outro campo do saber objetivo, diz respeito ao movimento necessário de se ampliar os elementos de análise para a compreensão do objeto de estudo. O desenvolvimento em direção a uma síntese sobre o slackline, demanda, antes de tudo, que superemos a lógica inicial da fragmentação dos conteúdos. Esse movimento não se relaciona aos conceitos de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade expostos em documentos como a BNCC. É um movimento que, segundo Malanchen “é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo, materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho.” (Malanchen, 2016, p.40)

A partir das análises dos elementos teórico-práticos que compõem o slackline, os estudantes devem começar a desenvolver sínteses sobre esse objeto, ainda que precárias ou breves, mas ampliando suas compreensões sobre ele, ou seja, desvelando suas múltiplas determinações. É um movimento de ir dominando aquilo que é da história da produção humana, o mundo da sociedade e da cultura.

Elaboramos essa aula partindo do conceito de centro de massa, utilizando imagens, definições e vídeos que relacionam o conceito de centro de massa com várias práticas da cultura corporal (figura 13), como o caso do atletismo que superou

marcas do salto em altura a partir da apropriação desse conceito e do desenvolvimento de uma nova técnica de salto¹⁴.

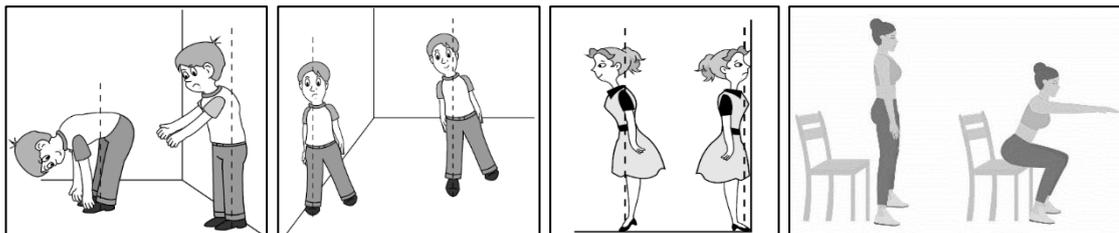
Figura 13 – Desenvolvimento do conceito de centro de massa.



Fonte: o autor.

Tendo apresentado o conceito de centro de massa, o exercício foi de estabelecer relação com o equilíbrio corporal, que está na manutenção do alinhamento do centro de massa com a base em que o corpo está apoiado (um pé, dois pés, a corda, a fita, o cabo de aço entre outras bases). Para esse exercício selecionamos alguns experimentos corporais (figura 14), destacados do livro “*Arquimedes, o centro de gravidade e a lei da alavanca*” de Assis (2008). Os experimentos consistiam em desenvolver e aplicar os conceitos de centro de massa e equilíbrio na resolução dos problemas apresentados (figuras 15 e 16 e vídeos 5 e 6).

Figura 14 – Experimentos corporais sobre o centro de massa e equilíbrio



Fonte: Assis (2008).

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RaGUW1d0w8g> Acesso em: 30/08/22.

Figura 15 – Experimento corporal de levantar-se da cadeira sem inclinar o tronco para frente.



Fonte: o autor.

O experimento da “figura 15” era um desafio posto aos estudantes, de se levantar da cadeira sem inclinar o tronco à frente antes de ficar em pé. A resolução do problema apresentado requer a aplicação do conceito de centro de massa relacionado ao equilíbrio. Para a aluna se levantar da cadeira sem deslocar o tronco à frente, deve trazer os pés para baixo da cadeira, alinhando sua base com seu centro de massa, estabelecendo o equilíbrio do corpo e se levantando sobre essa base.

Figura 16 – Experimento corporal de tentar tocar os pés sem deslocar o centro de massa para trás (aponte a câmera do celular para os QR Codes abaixo).



Vídeos 5 e 6 - Experimento corporal de tentar tocar os pés sem deslocar o centro de massa para trás.



<https://youtu.be/-pO8fqOmWT4>



<https://youtu.be/vtDgHBqgSfA>

Fonte: o autor.

O experimento corporal da “figura 16” e dos “vídeos 5 e 6” inicia-se sem o apoio da parede, e o desafio é tocar as pontas dos pés com as mãos, podendo flexionar as pernas. No segundo momento, deve-se tentar o mesmo movimento sem a possibilidade de reposicionamento do quadril (provocado pela limitação da parede).

Assim, ao tentar tocar os pés novamente, é gerado um desequilíbrio, provocado pelo deslocamento do centro de massa para frente da linha da base de apoio (os pés).

Os experimentos serviram como atividades para o desenvolvimento do conceito de centro de massa, ou seja, o desenvolvimento do conteúdo, e serviram como motivos para que entrassem em atividade no desafio proposto.

Ao final da aula problematizamos as relações entre o conceito de centro de massa, o equilíbrio no slackline e a necessidade constante de movimentação corporal para se reestabelecer o equilíbrio na fita. A base no slackline estará sempre em movimento, devido à flexibilidade da fita, exigindo reposicionamento constante do centro de massa corporal a partir de ações motoras conscientes.

3.1.6 Atividade 6 – Reaproximação com o slackline a partir do desenvolvimento do conceito de centro de massa

Reservamos uma aula para essa atividade, que aconteceu no dia 02/09/22. O objetivo da aula era estabelecer relações entre o conceito de centro de massa, estudado na aula anterior, e a prática do slackline, a fim de desenvolver técnicas conscientes de equilíbrio na fita.

Iniciamos a atividade em sala de aula, com o objetivo de retomar o conteúdo estudado até o presente momento. Perguntamos se percebiam alguma diferença entre a primeira aula do slackline e essa que estávamos, no que diz respeito a suas percepções sobre o slackline. O aluno A32 disse que percebia muita diferença, “principalmente na confiança para andar no slackline. Me sinto mais confiante.”

Também perguntamos se conseguiam definir o centro de massa e explicar sua relação com o equilíbrio. O aluno A30 pediu para falar e disse que “o centro de massa é onde se concentra, hipoteticamente, a massa de um corpo” e explicou também que “para o equilíbrio ser alcançado, o centro de massa precisa estar alinhado ao seu ponto de apoio”. Então, questionamos como desenvolvemos o equilíbrio no slackline, uma vez que o ponto de apoio é móvel, ou seja, qual recurso devemos usar constantemente sobre a fita para alinhar o centro de massa com a base. Nesse momento, algumas alunas e alunos respondem juntos “os braços!”.

Na aula anterior, identificamos que a movimentação dos braços é uma ferramenta útil para reestabelecer o centro de massa sobre a base. Isso se deve ao fato de que os braços, juntamente com os antebraços e as mãos, representam uma

pequena fração do peso corporal. O deslocamento do quadril, do tronco ou da cabeça para fora dessa base causa uma maior movimentação da fita, pois representam porcentagens maiores do peso do corpo.

Após a retomada do conteúdo, fomos ao pátio da escola, onde havia dois kits de slackline montados e um terceiro a ser montado para a realização da atividade (dois kits da escola e um kit do professor). Decidimos montar três sistemas de slackline nessa aula para possibilitar mais espaço e tempo de vivência aos estudantes. Apresentamos uma variação de equipamento do slackline, com uma fita mais espessa e uma catraca com alavanca maior para ancoragem de fitas mais longas.

Pedimos que se organizassem nos cinco grupos das atividades anteriores, cada um com um equipamento, ficando dois grupos revezando nos dois kits montados em distâncias mais longas, e um no kit montado com a distância mais curta. A cada dez minutos, solicitamos que os grupos se revezassem entre as fitas, para que vivenciassem a prática do slackline em todas as variações de montagens e equipamentos disponíveis.

O desafio para todas e todos era se equilibrarem sobre as fitas, sem a ajuda de colegas, aplicando os conceitos estudados nas aulas anteriores.

Durante a atividade, notamos que os educandos demonstravam envolvimento com o desafio de se equilibrar, orientando quem estava sobre a fita e dando dicas quanto à posição do corpo. Várias alunas e alunos se equilibraram sobre as fitas nessa aula (figura 17).

Figura 17 – Alunas e aluno se equilibrando sobre a fita.



Fonte: o autor.

Alguns estudantes começaram a dar seus primeiros passos sem a necessidade de ajuda, como ocorreu com a aluna da imagem abaixo, que demonstrou surpresa ao conseguir andar sobre a fita (figura 18 e vídeo 7).

Figura 18 – Aluna andando sozinha no slackline pela primeira vez.



Vídeo 7 – Aluna andando sozinha no slackline pela primeira vez (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



<https://youtube.com/shorts/LivGNb8TmHw>

Fonte: o autor.

Aquelas e aqueles que estavam mais confiantes foram desafiados pelo professor a tentar manobras no slackline, como pequenos saltos sentados, saltos sobre a fita e saltos para subir na fita, como o realizado pelo aluno nas imagens e vídeo abaixo (figura 19 e vídeo 8).

Figura 19 – Aluno saltando do chão para a fita e se equilibrando sobre ela (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



Vídeo 8 - Aluno saltando do chão para a fita e se equilibrando sobre ela.



<https://youtube.com/shorts/XMu3SikfWlo>

Fonte: o autor.

Após a aula, encaminhamos um novo formulário reflexivo aos estudantes (via aplicativo de mensagem), feito no Google Formulário (Google Corp), com seis questões sobre a aula (Quadro 2).

Quadro 2 – Questões do formulário da “atividade 6”.

1. Você experimentou o slackline nessa aula?
2. Se subiu, consegue descrever algum sentimento de quando esteve sobre a fita hoje? É o mesmo sentimento ou é diferente ao da primeira vivência no slackline?
3. Se não subiu, por qual/quais motivos não subiu?
4. Usa apoio dos colegas, ou outro apoio, para subir na fita ou o faz sozinha (o)?
5. O que você identifica que precisa fazer com o corpo para se manter em equilíbrio sobre a fita?
6. Depois de algumas aulas e atividades conhecendo o slackline, quais suas impressões sobre essa prática? Descreva o que você está achando dessa prática corporal e das aulas com esse conteúdo da cultura corporal.

Fonte: o autor.

O objetivo dessa avaliação era captar elementos sobre a vivência dessa aula, a participação dos estudantes na atividade e coletar informações que possam ajudar na análise do desenvolvimento do conteúdo ao longo das atividades já realizadas.

Mantivemos intencionalmente algumas questões centrais do formulário da “atividade 2”, e alteramos outras que achamos importante para a avaliação da aula e do conteúdo estudado até a “atividade 6”. As falas, as imagens e os vídeos também serviram de registro para a avaliação das atividades.

3.1.7 Atividade 7 – A questão ambiental e o slackline

Planejamos as próximas atividades com o objetivo de resolver problemas que surgiram no planejamento do ensino do slackline. Problemas que demandam e possibilitam novas instrumentalizações e saltos qualitativos sobre a compreensão do objeto estudado.

Ao avançarmos nos conceitos estudados e ampliarmos a compreensão sobre a prática do slackline e suas múltiplas determinações, novas teias de conceitos são descobertas. Cabe ao professor, tendo pleno domínio daquilo que ensina, dosar

os conteúdos de acordo com o tempo disponível e os objetivos estabelecidos no planejamento.

Poderíamos, por exemplo, desenvolver com os estudantes outras variações do slackline, como o longline, o highline ou o waterline, que demandam formas diferentes de montagem dos equipamentos e de vivências do equilíbrio. O desvelamento do objeto de estudo nos possibilitava também desenvolver o conteúdo nas relações de trabalho que envolve a fabricação dos equipamentos do slackline. Outra possibilidade seria o desenvolvimento do slackline enquanto manifestação esportiva e de alto desempenho no Brasil e no mundo.

O trabalho da professora e do professor é de delimitar esse conteúdo, realizando escolhas conscientes no planejamento, a fim de que se atinja os objetivos estabelecidos.

O compromisso da pedagogia histórico-crítica com a formação humanizadora do ser, requer que, no ensino dos conteúdos da cultura corporal, desenvolvamos formas de atividades cada vez mais complexas, constituindo-se referências que se ampliam no pensamento do estudante de forma espiralada, desde a constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (Coletivo De Autores, 2009).

Nas primeiras montagens dos equipamentos, surgiram dúvidas quanto ao local de fixação da fita, à forma correta de montá-los sem causar danos às árvores, formas de redução dos danos ao meio ambiente, os espaços adequados para a prática, dentre outras questões relacionadas ao meio ambiente e o slackline.

Assim, apoiados no conteúdo das atividades anteriores, direcionamos os estudos para a relação do slackline com as questões ambientais. Essa temática se apoia na necessidade de conhecer elementos para uma escolha consciente dos espaços para a prática do slackline, portanto, diz respeito à relação dessa prática com os espaços da cidade, com a escola, os bairros, as praças e os parques. Trata-se da relação entre o slackline e a vida em comunidade.

Sendo assim, para a “atividade 7”, reservamos uma aula, realizada no dia 06/09/22, com a engenheira florestal Milena Coelho Rosa, da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Habitação e Planejamento Urbano de Anápolis, e a geógrafa Vânia Mariano, coordenadora do Núcleo de Educação Ambiental da mesma secretaria.

O objetivo era estabelecer relações entre a prática do slackline e os cuidados com o meio ambiente. Destacamos alguns conceitos a serem desenvolvidos,

tais como o de “fitossanidade”, “caracterização de árvore e arbusto”, e orientações gerais para uma escolha consciente de árvores apropriadas para a prática do slackline.

A aula aconteceu em sala, com o uso de projetor, apresentação de imagens, e foi conduzida pelas convidadas, com a participação do professor pesquisador (figura 20 e vídeos 9 e 10).

Figura 20 – Milena Coelho, engenheira florestal, falando sobre a escolha das árvores para a prática do slackline (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



Vídeos 9 e 10 – Milena Coelho falando sobre a escolha das árvores no slackline.



<https://youtu.be/axygcxq4RxM>



<https://youtube.com/shorts/o4url7eD6Yk>

Fonte: o autor.

A convidada Milena Coelho apresentou uma síntese com os principais elementos que envolvem a análise da saúde das árvores, a diversidade das espécies, os cuidados que devemos ter com as plantas e outras orientações que praticantes de slackline devem ter para uma ação voltada à preservação ambiental e à prática segura do slackline.

Logo no início, Milena colocou um problema posto aos praticantes de slackline na cidade de Anápolis, de que a amarração dos equipamentos em árvores em locais públicos deve ser feita somente com autorização prévia da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Habitação e Planejamento Urbano de Anápolis. Segundo a engenheira florestal, essa medida visa reduzir danos já causados por praticantes de slackline em anos anteriores¹⁵.

¹⁵ Em julho de 2021 a Prefeitura de Anápolis instalou três troncos de madeira para ancoragem artificial do slackline no Parque Ambiental Ipiranga. É uma medida que vem fomentando o debate entre praticantes de slackline na cidade, pois, embora possa diminuir os danos causados em árvores, pela má utilização dos equipamentos de proteção, limita as possibilidades de montagem dos equipamentos e de acesso a essa prática entre os moradores da região. Desses três troncos, um caiu em 2022, restando apenas dois e apenas uma possibilidade de montagem do slackline nesse parque. Não há outras estruturas como essa nas demais regiões da cidade.

Os estudantes receberam uma folha como material de apoio, com os conceitos apresentados pela convidada e um quadro informativo, extraído do *“Manual de Arborização Urbana de Fortaleza”* (Fortaleza, 2020), elaborado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza (CE) no ano de 2014 e reeditado no ano de 2020. Esse material é uma ferramenta de orientação para o plantio de árvores adequadas na cidade de Fortaleza, e contém informações úteis para uma breve análise das condições fitossanitárias de árvores, que podem ser úteis à população em geral.

A presença das duas convidadas despertou o interesse dos estudantes, que formularam perguntas às convidadas, e debateram o tema apresentado. Ao final da aula, ao conversarmos sobre as condições das árvores da escola (tema da próxima atividade) e relatarmos que, na “atividade 9”, os estudantes fariam uma visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga, o aluno A32 e a aluna A15 perguntaram se elas poderiam estar presente na visita.

A participação das duas não estava prevista na “atividade 9”, mas a proposta dos estudantes agradou à turma, inclusive as convidadas. Dessa forma, fizemos um convite formal solicitando a presença das duas na visita técnica, que ficaram de confirmar a disponibilidade junto à secretaria do município.

Os conceitos trabalhados nessa aula foram aprofundados nas próximas atividades.

3.1.8 Atividade 8 - Identificação de locais para a prática do slackline. Localização e caracterização de espaços públicos

A oitava atividade foi dedicada à localização e caracterização de espaços para a prática do slackline na cidade de Anápolis. Serviu de instrumentalização e preparo para a visita técnica da “atividade 9”.

Planejamos duas aulas para essa atividade. No entanto, a realização da visita técnica (atividade 9) dependia do agendamento do ônibus pela coordenação pedagógica, que marcou para o dia 22/09/22, duas semanas à frente. Assim, ficamos com quatro aulas disponíveis para a “atividade 8”.

A ampliação das aulas nos permitiu uma reorganização das tarefas que aconteceriam nessa atividade.

Na primeira aula, realizada no dia 09/09/22 em sala de aula, solicitamos que os estudantes se organizassem nos cinco grupos das atividades anteriores. Cada grupo recebeu um Chromebook conectado à internet (figuras 21 e 22).

Figuras 21 e 22 – Atividade na plataforma “Google Maps”, buscando possíveis locais públicos para a prática do slackline na cidade de Anápolis.



Fonte: o autor.

A tarefa consistiu em navegar pelo mapa da cidade de Anápolis (utilizando o aplicativo “Google Maps”) e localizar possíveis pontos para a prática do slackline. Após a localização, deveriam anotar no caderno os dados referentes aos locais encontrados, tais como o bairro, a rua, pontos de referência e outras características que julgassem importantes. Havia um computador conectado ao projetor da sala para orientá-los quanto aos recursos da plataforma utilizada.

Além dos dados da localização, deveriam anotar as características do local, como a presença de árvores, obstáculos, terreno, estrutura das árvores, e outras informações relevantes para a caracterização do espaço. Para isso, poderiam buscar imagens do local disponíveis na plataforma ou em sites de buscas na internet.

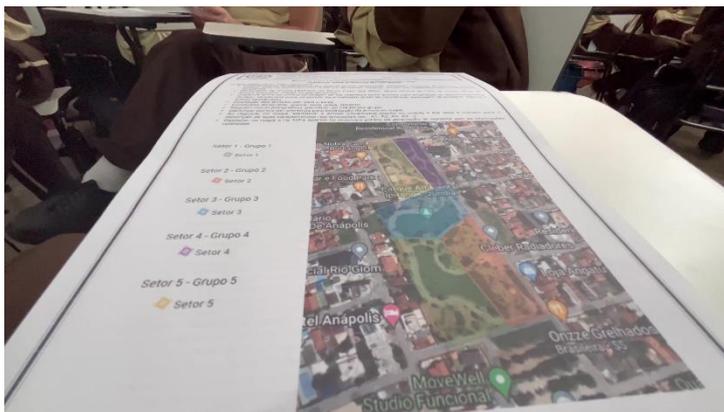
O objetivo da aula era instrumentalizá-los quanto aos recursos da plataforma indicada, e resgatar os conceitos e características dos espaços e estruturas adequadas para a prática do slackline, estudados na “atividade 7”.

A pesquisa no mapa contribuiu para o desenvolvimento da atividade, possibilitando análises dos conceitos estudados, mas as imagens disponíveis na internet, muitas vezes, eram insuficientes ou desatualizadas, dificultando o reconhecimento dos espaços e sua caracterização. De todo modo, a terceira aula

dessa atividade resolveria esse problema, com a caracterização dos espaços da escola.

A segunda aula da “atividade 8” aconteceu no dia 14/09/22, em sala de aula. O objetivo era compreender o roteiro da visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga (apêndice E), apresentando aos grupos as tarefas a serem realizadas, mostrando o mapa do parque com os setores que cada grupo ficaria responsável pela caracterização e fornecendo-lhes informações sobre os recursos que deveriam ser empregados nas tarefas (figura 23 e vídeo 11).

Figura 23 – Atividade com o roteiro da visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga.



Fonte: o autor.

Vídeo 11 - Atividade com o roteiro da visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



https://youtu.be/DPtF_F60KN8

Para a visita técnica ao parque (atividade 9), e para a terceira aula dessa atividade, cada grupo receberia uma fita métrica para medir as árvores, tais como a altura do caule, sua circunferência e a distância entre elas, empregando os conceitos e orientações da “atividade 7”. Explicamos que a primeira tarefa da visita técnica, antes da caracterização dos setores de cada grupo, seria uma ação junto aos tocos montados pela Prefeitura de Anápolis para a prática do slackline (o slackpoint). Nesse espaço, organizados nos grupos, deveriam montar e desmontar os equipamentos de slackline que levaríamos. Após a montagem, poderiam vivenciar o slackline até que fossem encaminhados para a segunda tarefa, que era a caracterização do parque visitado, como mencionado anteriormente.

Explicamos aos estudantes que as tarefas que realizariam no parque, além de comporem etapas importantes para o desenvolvimento do conteúdo, compunham avaliações sobre as atividades e aulas já realizadas. Nesse momento, algumas alunas e alunos falaram que tinham dúvidas sobre a montagem e desmontagem do slackline, já que o fizeram poucas vezes.

Após analisar as questões dos estudantes e a disponibilidade de duas aulas na “atividade 8” (que surgiram no agendamento do ônibus para a próxima semana), definimos com a turma que a terceira e a quarta aula dessa atividade seriam dedicadas ao desenvolvimento das tarefas de análise das árvores para ancoragem do slackline e a montagem e desmontagem do equipamento, ambas no interior da escola, acolhendo as dúvidas dos estudantes.

Dessa forma, a terceira aula aconteceu no dia 16/09/22, com uma tarefa semelhante à da visita técnica ao parque, porém no pátio da escola. O objetivo era analisar possíveis pontos para amarração do slackline, caracterizando os espaços e destacando no mapa a localização de árvores ou outras estruturas que serviriam de apoio para a ancoragem dos equipamentos.

Os cinco grupos das atividades anteriores receberam uma folha com um mapa da escola, com um destaque para o setor que o grupo deveria caracterizar e logo se deslocaram para esses setores (figuras 24 e 25). Cada grupo recebeu uma fita métrica para realizar a análise técnica das estruturas. Ao lado do mapa, na folha, havia espaço para anotarem as informações observadas no local, assim como fariam na “atividade 9”, no parque.

Figuras 24 e 25 – À esquerda, o mapa do colégio, demarcando local do grupo, e à direita, o grupo em atividade.



Fonte: o autor.

Conforme mencionado anteriormente, a terceira e quarta aulas da "atividade 8" não estavam previstas no plano, mas surgiram devido à mudança na

data da visita técnica da "atividade 9", pela disponibilidade do ônibus. No entanto, percebemos que as duas aulas colaboraram para a realização da visita técnica, uma vez que os estudantes realizaram tarefas semelhantes às que realizariam "atividade 9", utilizando-se de procedimentos teórico-práticos exigidos na atividade.

Dessa forma, a quarta aula, que ocorreu no dia 21/09/22, foi dedicada à retomada do conteúdo sobre montagem e desmontagem do slackline. O objetivo era sanar dúvidas sobre a montagem e desmontagem do equipamento.

Iniciamos a aula em sala e conversamos sobre a visita técnica da próxima atividade, já que essa era a última aula antes da visita ao parque. Organizamos os materiais que precisaríamos levar e repassamos as tarefas de cada grupo. Após a conversa, nos deslocamos ao pátio.

No pátio, realizamos a montagem e desmontagem do equipamento, momento em que houve muita atenção por parte das alunas e dos alunos (figura 26). Compreendemos que as aulas sobre esse conteúdo foram poucas e demonstrar a montagem e a desmontagem nas primeiras atividades não foi suficiente para ensinar todo o processo. Sugerimos o planejamento de atividades dedicadas a esse conteúdo, em que possam executar essa tarefa sob a orientação do professor.

Figura 26 – Montagem e desmontagem dos equipamentos no pátio do colégio.



Fonte: o autor.

Após a montagem e a desmontagem do slackline, e de responder às dúvidas sobre esse processo, puderam vivenciar o equilíbrio no equipamento, criando desafios entre elas e eles (vídeo 12).

Vídeo 12 – Alunas e alunos realizando desafios de equilíbrio no slackline.
(aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



<https://youtube.com/shorts/SfRA7VEjreQ>

Fonte: o autor.

Percebemos que o desenvolvimento do conteúdo e a apropriação dos elementos teórico-práticos para a prática do slackline, desenvolveu certa autonomia e confiança nos estudantes, permitindo que criassem e organizassem formas próprias de brincar no slackline, como a brincadeira mostrada no “vídeo 12”, que consistia em subir duas pessoas na fita, posicionadas em lados opostos, ganhando quem permanecesse sobre ela por mais tempo.

A brincadeira seguiu até o final da aula e encerrou com a desmontagem do equipamento.

3.1.9 Atividade 9 – Visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga

A “atividade 9” aconteceu no dia 22/09/22. Por ser uma atividade fora da unidade escolar, enviamos uma autorização aos responsáveis, explicando sobre a atividade e solicitando a autorização para participarem dela. Apenas uma aluna não devolveu a autorização e não compareceu nesse dia. O ônibus foi reservado pela própria coordenação pedagógica da escola, não havendo custos aos estudantes e nem ao professor pesquisador.

Reservamos três horas para a realização da atividade, saindo da escola às 7h e retornando às 10h.

O objetivo principal da atividade era conhecer e analisar um parque municipal da cidade de Anápolis, identificando e caracterizando pontos para a prática do slackline. Uma das razões para a escolha do Parque Ambiental Ipiranga está relacionada à estrutura montada para a prática do slackline, sendo o único parque da cidade com tocos destinados a essa prática. Além disso, está situado num bairro central da cidade (bairro Jundiá) e tem uma grande área verde, com muitas árvores, pista de caminhada, pista de ciclismo/patins/skate, lago, bosque, teatro de arena,

orquidário, equipamentos de ginástica para a 3ª idade, parque infantil e quiosques. Sendo assim, é visitado por moradores de diversas regiões.

Reunimo-nos no pátio da escola às 7h e partimos em direção ao nosso destino. No caminho até o parque, o aluno A32, em tom de brincadeira, disse ao professor pesquisador: “O senhor bem que podia sortear um slackline para nós no final das atividades, né?”. Não havíamos prometido nada aos estudantes, se não o conhecimento sobre o slackline, mas a brincadeira do estudante e a mobilização da turma após a brincadeira, fizeram surgir uma possibilidade que resgataríamos na “atividade 12”, que era o seminário de encerramento da unidade didática e da pesquisa na escola.

Chegando ao parque, encontramos a engenheira florestal Milena Coelho e a geógrafa Vânia Mariano, que participaram da “atividade 7” na escola e aceitaram o convite para participar da visita técnica com os estudantes.

iniciamos a primeira tarefa da visita técnica, que era montar os equipamentos nos tocos destinados à prática do slackline. Levamos três slacklines, sendo dois da escola e um do professor pesquisador. Os cinco grupos fizeram a montagem do slackline, cada um em uma das estruturas. Só podia fazer três grupos por vez, porque havia três tocos no local, formando um triângulo com três vias de slackline (figura 27). Assim que um grupo terminava de montar, outro grupo assumia a tarefa, até que todos os grupos tivessem concluído.

Figura 27 – Grupos em tarefa de montagem dos slacklines no Parque Ambiental Ipiranga.



Fonte: o autor.

Acompanhamos todo o processo junto aos estudantes, que demonstraram ter domínio do que faziam. Surgiram dúvidas, como a do “grupo 1”, com a montagem do backup da catraca e o “grupo 4”, no manuseio da catraca para tensionar a fita. Todas as dúvidas foram resolvidas durante a tarefa com o auxílio do professor pesquisador. Após a tarefa, puderam vivenciar o slackline nos equipamentos montados.

Após a primeira tarefa, desmontamos os três equipamentos e iniciamos a segunda tarefa. Para isso, cada grupo recebeu o roteiro que havíamos apresentado na segunda aula da “atividade 8” (apêndice E) e uma fita métrica para a realização das análises dos setores de cada grupo.

No roteiro, além de se localizarem no mapa e no setor que o grupo ficou responsável, deveriam anotar as informações que surgiriam das análises feitas em cada setor, marcando no mapa os possíveis pontos para ancoragem do slackline e suas características, como tamanho das árvores, distância entre elas, condições fitossanitárias, condições do terreno e outras informações relevantes do lugar. Também solicitamos que os grupos observassem e anotassem possíveis barreiras/dificuldades para a prática do slackline no parque visitado, bem como discutissem formas de superar os problemas identificados pelo grupo.

No planejamento dessa atividade, identificamos que fazê-los pensar em formas de superação dos problemas identificados nas análises, comporia um exercício de se pensar a realidade a partir da lógica dialética, atentos às possibilidades de movimento do real.

Os grupos se espalharam pelo parque e iniciaram a segunda tarefa, acompanhados pelo professor pesquisador, pelas convidadas e por um funcionário da escola que nos auxiliou na visita (figuras 28 e 29).

Figuras 28 e 29 – Alunas e alunos analisando as árvores e anotando as informações no roteiro da visita técnica.



Fonte: o autor.

Estabelecemos um prazo de uma hora para a realização da tarefa e combinamos um ponto para nos encontrarmos ao final dela. Terminado o tempo, todas e todos estavam no local combinado, finalizando as anotações nos grupos (figura 29).

Finalizada a última tarefa no parque, encaminhamos para o retorno à escola (figura 30) e solicitamos que entregassem as anotações feitas pelos grupos na próxima atividade (atividade 10), dedicada à organização e sistematização dos dados identificados na visita ao parque.

Figura 30 – Alunas e alunos ao final da atividade no Parque Ambiental Ipiranga.



Fonte: o autor.

3.1.10 Atividade 10 – Organização e sistematização dos dados identificados na visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga

A “atividade 10” ocorreu no dia 23/09/22, em sala de aula, e reservamos uma aula para a atividade.

O objetivo era organizar os dados identificados pelos grupos nas análises dos setores do Parque Ambiental Ipiranga e sistematizá-los, apresentando propostas para a superação dos problemas identificados pelos grupos.

Organizamos a sala de aula em círculo e projetamos o mapa do parque no quadro (figuras 31 e 32). Dessa forma, cada grupo poderia apresentar as suas análises, mostrando no mapa os setores visitados, os possíveis pontos para ancoragem do slackline e apontando os problemas identificados pelo grupo e possíveis formas de superá-los (vídeo 13).

Figuras 31 e 32 – Discussão e análise dos dados da visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga.



Fonte: o autor.

Vídeo 13 – Grupo caracterizando um dos setores visitados no Parque Ambiental Ipiranga (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



<https://youtu.be/BiR2j7Oy5JY>

Fonte: o autor.

No que diz respeito às análises das árvores e possíveis pontos de amarração do slackline, apenas os “grupos 1 e 2” não identificaram locais para a

prática do slackline, uma vez que as áreas onde os grupos realizaram as análises apresentavam terrenos íngremes e pistas de caminhada e ciclismo/patins/skate entre as poucas árvores e arbustos encontrados. Contudo, o “grupo 2” apresentou uma análise detalhada das árvores do “setor 2”, marcando no mapa do roteiro as árvores analisadas, com as suas medidas, distâncias e análises fitossanitárias, justificando a impossibilidade de montar o slackline no “setor 2”.

O “grupo 1” focou na descrição do terreno íngreme e na ausência de árvores com circunferências mínimas de 95 cm de caule. O “setor 1 era, de fato, um setor isolado do parque e com poucas árvores.

Os “grupos 3, 4 e 5” apresentaram os respectivos setores analisados com a identificação de diversas árvores no mapa e a análise dessas estruturas. O “grupo 3” foi acompanhado pelas servidoras da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Habitação e Planejamento Urbano de Anápolis, que enriqueceram suas análises para além das medidas das árvores e das análises fitossanitárias, apresentando as espécies das árvores encontradas no “setor 3”.

O grupo destacou três pares de árvores e um par de palmeira. Foram relatadas questões que impediam a montagem do equipamento nessas estruturas, tais como uma passarela entre as árvores, outra com uma circunferência pequena de caule, um par de árvores com uma distância de apenas quatro metros entre elas, e que a montagem nas palmeiras seria segura para os usuários, no entanto, devido ao caule da palmeira apresentar lesões e ser mais sensível do que o de uma árvore, afirmaram que fita poderia afetá-las ainda mais.

Os “grupos 4 e 5” fizeram análises semelhantes. Os dois grupos destacaram pares de árvores e palmeiras com medidas suficientes para ancorar o slackline, mas, em todas as estruturas analisadas encontraram pregos no caule. Esse fato chamou a atenção dos outros grupos, que relataram também ter encontrado pregos nas árvores dos setores analisados. Apenas o “grupo 1” não mencionou esse problema no relatório da visita técnica.

Os estudantes debateram sobre os motivos pelos quais os pregos estariam nas árvores, até que a aluna A24 lembrou que, durante o Natal, a prefeitura mantém uma tradição de decorar as árvores do parque com luzes e, possivelmente, as fixavam com pregos (vídeo 14). Isso explicaria o fato de não encontrarem pregos nas árvores do “setor 1”, uma vez que o setor está localizado numa área que não é ornamentada no período natalino, por não ser um setor exposto do parque.

Vídeo 14 – Discussão sobre os pregos nas árvores e a relação com a iluminação natalina (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



<https://youtu.be/kAoPQAB3nBU>

Fonte: o autor.

Iniciou-se um debate a respeito da proibição de montar o slackline nas árvores, sob a alegação do órgão responsável de que o equipamento poderia causar danos ao meio ambiente e, contraditoriamente, a permissão para a fixação de pregos para a instalação de luzes de natal no final do ano. Para os estudantes, o que pesava nessa contradição era a relação de consumo, alimentada pela lógica capitalista, na qual o slackline talvez não fosse útil para essa lógica, e por isso o desinteresse pela permissão de sua prática.

Os grupos também discutiram que, apesar de haver tocos específicos para a montagem do slackline no parque, não havia equipamentos disponíveis à população. Para que de fato se caracterizasse como uma política de lazer para a prática do slackline no parque, deveria haver o equipamento disponível.

Devido à limitação do tempo disponível para a atividade, foi necessário dar continuidade à tarefa da “atividade 9” e encaminhar o debate para a superação das barreiras/dificuldades identificadas no parque para a prática do slackline. Os grupos apresentaram as barreiras/dificuldades listadas no roteiro da visita técnica e suas sugestões para superar esses problemas, que foram sintetizadas no quadro abaixo (quadro 3).

Quadro 3 – Síntese das propostas elaboradas pelos grupos para os problemas levantados no roteiro da visita técnica.

Barreiras/dificuldades para a montagem do slackline no parque	Propostas para superação dos problemas identificados
Falta iluminação adequada no slackpoint (tocos) montado pela prefeitura e em alguns setores do parque (grupos 1, 2, 3, 4 e 5).	A instalação de postes de iluminação no slackpoint e em outros locais com pouca iluminação.
Proibição da montagem do slackline nas árvores (grupos 1, 3, 4 e 5).	Elaboração de uma política pública de conscientização e instrumentalização da população para a prática segura do slackline, possibilitando o uso de árvores como ponto de ancoragem. A instalação de placas próximas às

	árvores, com orientações sobre a montagem correta do equipamento e a prática do slackline.
Ausência de equipamentos de slackline disponíveis para a população (grupos 1 e 4).	A disponibilidade de equipamentos de slackline no parque para uso da população em geral. Poderia haver controle desses equipamentos na guarita do parque, com o vigilante, onde os usuários deixariam um documento de identidade para condicionar a devolução dos equipamentos.
Concentração do slackpoint em apenas um parque da cidade e a dificuldade de acesso da população que mora em regiões mais distantes (grupos 2 e 4).	A disponibilidade de transporte público e gratuito ao Parque Ambiental Ipiranga, bem como a criação de slackpoints em outros parques da cidade, descentralizando a política de lazer.
Fixação de pregos nos caules das árvores (grupos 2, 3, 4 e 5).	Retirada dos pregos das árvores e fixação das luzes de Natal em estruturas artificiais.

Fonte: o autor.

Dentre as propostas elaboradas a partir das análises dos grupos, focamos na identificação de ações que poderiam ser executadas a tempo, e que estivessem relacionadas à proibição de montar equipamentos de slackline em árvores em áreas públicas na cidade de Anápolis.

Para os estudantes, esse problema estava relacionado à falta de conhecimento sobre a prática segura do slackline. Dessa forma, a proposta para a superação desse problema deveria possibilitar que a população tivesse acesso a esse conhecimento (vídeo 15).

Vídeo 15 – Estudantes elaborando propostas de superação de problemas identificados na visita técnica (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



<https://youtu.be/TURgT-wDhyE>

Fonte: o autor.

O aluno A20 sugeriu que, nos kits de slackline, fossem fornecidas instruções sobre como e onde montar os equipamentos. Quando questionados sobre como pensar nessa estratégia no parque, o aluno A22 propôs que fossem instaladas placas próximas às árvores, com as instruções sugeridas pelo aluno A20. O estudante A11 propôs que, ao invés de instruções, as placas tivessem QR Codes que

direcionassem os usuários a vídeos explicativos sobre o slackline, o que se caracterizaria como uma política de conscientização e instrumentalização da população para a prática consciente do slackline no parque, ou seja, na garantia do acesso à cultura corporal para e pelo lazer.

Dessa forma, encaminhamos que a “atividade 11” seria dedicada ao desenvolvimento do material proposto pelos estudantes, organizando os temas dos vídeos e produzindo-os (vídeo 16).

Vídeo 16 – Estudantes desenvolvendo a proposta de elaboração do material audiovisual com QR Code (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



<https://youtu.be/c3DrFD0gTVY>

Fonte: o autor.

Além das propostas apresentadas no quadro acima, levantou-se a possibilidade de encaminhar um documento aos órgãos do executivo e do legislativo como forma de fomentar as discussões sobre a prática do slackline e políticas públicas de lazer na cidade.

Assim como ocorreu em outras atividades da unidade didática, conforme avançávamos no conteúdo, surgiam novas teias de conceitos, como o conceito de políticas públicas, políticas de lazer e esporte, território, relações entre lazer e trabalho, lazer e consumo e outros.

O ensino fundamentado na pedagogia histórico-crítica não deve ser entendido como um processo linear, com início, meio e fim, organizado nos cinco passos. O ensino se desenvolve de forma espiralada, ampliando a compreensão sobre o objeto estudado, numa lógica dialética de pensar sobre as coisas. A problematização, a instrumentalização e a catarse estão imbricadas ao longo de toda a unidade didática, qualificando a prática social dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

Encaminhávamos para as últimas atividades, desvelando as múltiplas determinações possíveis do slackline. O final da unidade didática representava, portanto, as possibilidades dadas pelas condições materiais e de tempo disponíveis, associadas aos objetivos estabelecidos no planejamento e na organização da unidade didática.

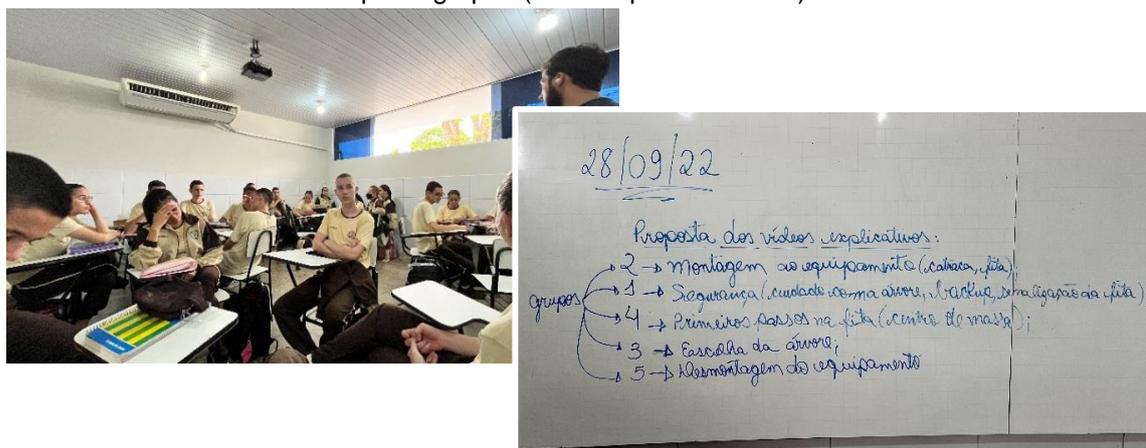
3.1.11 Atividade 11 – Elaboração do material audiovisual instrumental para a prática do slackline

Desenvolvemos a “atividade 11” em duas aulas. A primeira aula aconteceu no dia 28/09/22, em sala de aula, com o objetivo de selecionar os conteúdos que comporiam o material audiovisual proposto pelos estudantes na “atividade 10”, criando roteiros para os vídeos a partir de sínteses produzidas pelos estudantes.

No início da aula, resgatamos a proposta apresentada na atividade anterior e solicitamos que se organizassem nos grupos para discutirem quais conteúdos deveriam conter no material audiovisual que seria produzido.

Após discutirem, solicitamos que compartilhassem com os demais estudantes, para que definíssemos os temas coletivamente. Conforme diziam os temas, escrevíamos no quadro da sala, formando uma lista (figuras 33 e 34). Além disso, problematizavam se os temas abordados seriam suficientes para o desenvolvimento da proposta de instrumentalização da população para a prática do slackline, bem como sobre o conteúdo específico de cada vídeo.

Figuras 33 e 34 – À esquerda, discussão sobre os temas dos vídeos. À direita, os temas escolhidos pelos grupos (foto do quadro da sala).



Fonte: o autor.

Sintetizaram os temas em cinco vídeos, que foram: montagem do equipamento, cuidados com a árvore e a segurança, primeiros passos na fita (centro de massa e equilíbrio), escolha da árvore e a desmontagem do equipamento.

Com os temas definidos no quadro, cada grupo pôde escolher, de forma consensual, o tema que gostaria de trabalhar no material audiovisual. Após escolherem os temas, passaram à tarefa de elaborar o roteiro dos vídeos no caderno,

fazendo uma síntese sobre o tema escolhido pelo grupo e pensando nas imagens que precisariam usar nos materiais que produziriam.

Com os roteiros prontos, desenvolvemos a segunda aula da “atividade 11”, que aconteceu no dia 05/10/22, com o objetivo de produzir os vídeos propostos na “atividade 10”.

A aula aconteceu no pátio da escola, próximo às árvores que serviriam de ancoragem para o slackline. Cada grupo já tinha o roteiro e o texto que seriam utilizados para a produção do material audiovisual. Dessa forma, já tinha uma ideia prévia do que deveriam filmar para a produção do vídeo.

Separaram os materiais que usariam nas filmagens e iniciaram a tarefa, grupo a grupo. Filmaram com o celular do professor pesquisador e, por isso, não há registros visuais da atividade, mas uma série de vídeos que seriam utilizados na edição e na produção do material audiovisual.

Estávamos na décima sexta aula e restava apenas uma aula para a realização do seminário final da pesquisa na escola. Dessa forma, considerando o pouco tempo que nos restava, definimos que o professor pesquisador seria responsável pelo trabalho de edição dos vídeos e pela narração dos textos produzidos pelos grupos.

O fato de o professor pesquisador ficar com a responsabilidade de editar o material audiovisual dos estudantes não afetava o objetivo da atividade, que consistia em elaborar sínteses sobre o conteúdo estudado nas atividades anteriores e, a partir dessas sínteses, criar um material audiovisual que ajudasse a superar os problemas identificados na “atividade 9”.

Como proposto na “atividade 10”, esse material audiovisual poderá ser disponibilizado em parques, escolas e outros espaços, utilizando placas com QR Codes próximas às árvores, ou em pontos de slackline, para instrumentalizar e conscientizar os usuários quanto à prática segura do slackline (vídeo 17).

Vídeo 17 – Lista de reprodução contendo os cinco vídeos produzidos pelos grupos (aponte a câmera do celular para o QR Code abaixo).



https://youtube.com/playlist?list=PLLKfipp8huzV_d75MtqozcvfUhhbtUIdG&si=gYwJGvLFTRY-A7zg

Fonte: o autor.

Esse material audiovisual foi utilizado como base para o desenvolvimento do produto educacional dessa pesquisa, apresentado ao final do trabalho.

3.1.12 Atividade 12 – Seminário de encerramento da unidade didática e da pesquisa na escola

A “atividade 12” aconteceu no dia 19/10/22, em sala de aula. O objetivo da atividade era organizar um seminário para avaliar a unidade didática desenvolvida nas aulas de EFE, a partir das atividades desenvolvidas na pesquisa e dos objetivos traçados no planejamento. Outro objetivo era avaliar o material audiovisual produzido pelos estudantes enquanto síntese do conteúdo estudado e enquanto proposta de intervenção na realidade.

A aula começou com a avaliação dos vídeos produzidos pelos grupos na “atividade 11” (vídeo 17). Os estudantes não haviam visto o material finalizado, uma vez que a finalização do trabalho ficou sob a responsabilidade do professor pesquisador, conforme encaminhado na atividade anterior. Dessa forma, os estudantes tiveram a oportunidade de assistir ao material e, juntos, avaliarem a proposta. Ao final, mostraram entusiasmo com o que assistiram, e decidiram mantê-lo como estava.

Para os estudantes, o material continha os principais tópicos e informações necessárias para a iniciação ao slackline, contribuindo para o desenvolvimento da prática corporal.

Dessa forma, encaminhamos para o segundo momento da aula, que era a avaliação das atividades desenvolvidas. Enquanto exibíamos imagens das atividades em ordem cronológica, resgatávamos os objetivos de cada uma delas. Assim, podiam avaliar o desenvolvimento das aulas, o conteúdo e de seus conhecimentos sobre o objeto de estudo (figura 35).

Figura 35 – Momento de avaliação das atividades e aulas da unidade didática.



Fonte: o autor.

Quando questionados sobre o que consideravam importante nesse processo de ensino do slackline, positivo ou não, ou algo que lembrassem e que gostariam de relatar, a aluna A24 diz: “A evolução”. Provocada a falar mais, ela complementa: “Porque antes a gente precisava de ajuda, mas agora a gente já consegue fazer sozinho, andar, montar o equipamento.”

Os estudantes relataram que, anteriormente, possuíam pouca técnica para andar na fita e que agora haviam aprimorado as técnicas corporais.

Quando questionados sobre os conteúdos que envolviam o ensino do slackline, a aluna A1 respondeu que não imaginava que, ao estudar o slackline, ela desenvolveria conceitos relacionados ao meio ambiente.

A aluna A29, ao analisar o desenvolvimento das atividades e a amplitude do conteúdo, disse: “Acho massa um bando de adolescentes conseguir analisar o parque, com a quantidade de dados coletados, parecendo alunos formados”.

A aluna A15 brincou: “eu imagino uma lei nova do slackline com o nome do senhor”, se referindo ao professor pesquisador.

Apesar da brincadeira, percebe-se que as discussões sobre o slackline extrapolavam as questões técnicas do equilíbrio ou dos gestos motores. Conversavam sobre temas que iam além do que era aparente no objeto estudado, em suas múltiplas determinações, desde as questões técnicas do slackline, às questões ambientais e políticas.

Encaminhando para o final do seminário, resgatamos um pedido do aluno A32 na “atividade 9”, que pediu ao professor que sorteasse um kit de slackline para a turma no encerramento das atividades.

O professor pesquisador doou um kit de slackline para a turma (figura 36) e disse que, além da proposta do aluno A32, ele resgataria uma proposta elaborada pelos próprios estudantes na “atividade 10”. A partir daí, os estudantes decidiram o que fazer com o equipamento recebido.

Figura 36 – Entrega do kit de slackline para a turma.



Fonte: o autor.

Além da ideia de produzir um material audiovisual para superar um dos problemas identificados pelos grupos, também sugeriram que houvesse kits de slackline no parque, para a população ter acesso a esse equipamento, e que fosse de uso comum a todas e todos.

Dessa forma, o professor/pesquisador afirmou que o equipamento já pertencia à turma e que decidiriam coletivamente o que fazer com ele, encaminhando duas propostas: realizar um sorteio, como solicitado pelo aluno A32, destinando o equipamento a apenas uma pessoa, ou adotar a proposta elaborada pelos grupos na “atividade 10”, para que o equipamento pudesse ser utilizado por todas e todos. Dessa forma, poderiam revezar o seu uso, levando-o para suas casas e permitindo que todas e todos acessassem o equipamento e a prática do slackline.

Realizamos a votação, sendo que onze estudantes votaram na proposta de que o equipamento fosse de uso individual, sorteado a uma pessoa, e dezoito

estudantes votaram a favor de que o equipamento fosse de uso coletivo, para que pudessem levá-lo para casa, revezando-o ao longo das semanas.

Assim, a maioria decidiu torná-lo coletivo, colocando em prática a proposta da “atividade 10”, que surgiu do problema da falta desse equipamento no parque. Fizemos um sorteio para organizar o revezamento do kit de slackline nas primeiras dez semanas e definimos que as demais semanas elas e eles se organizariam para escolher quem iria levar para casa e usá-lo¹⁶.

3.2 Retomando o problema da pesquisa – uma análise a partir das atividades desenvolvidas

A análise dos dados dessa pesquisa foi o encontro/discussão entre o referencial teórico apresentado nos dois primeiros capítulos, a organização do trabalho pedagógico, o planejamento das atividades e seu desenvolvimento nas aulas de EF na escola pesquisada, devidamente descritas no tópico anterior.

O objetivo da análise foi de apontar elementos para a compreensão da questão/problema da pesquisa, identificando os fundamentos teórico-práticos que sustentaram a organização, o planejamento e o desenvolvimento da unidade didática para o ensino do slackline, baseada na pedagogia histórico-crítica.

Sendo assim, enquanto a descrição das atividades seguiu uma lógica formal e linear de apresentação das aulas (para também facilitar o retorno a essas atividades numa leitura), nas análises houve uma necessária superação dessa lógica, uma vez que a pedagogia histórico-crítica está ancorada no materialismo histórico-dialético e a análise da pesquisa objetiva captar aquilo que está além da aparência imediata. Sobre esse aspecto destacam Martins e Lavoura:

Apesar de que a lógica formal seja necessária para identificar cada elemento da realidade em suas características específicas e classificá-los conforme parâmetros e princípios inerentes do processo de conhecimento, ela não possibilita captar as relações e as mediações dos múltiplos elementos do real. Seu critério lógico de identificação, organização, catalogação e classificação de cada complexo constitutivo da realidade é uma organização meramente lógico-formal dos elementos do real, elementos estes considerados estáticos, sem movimento. É por isso que Marx (2011) irá afirmar que o verdadeiro caminho do conhecimento científico é o que se dá por meio da ascensão do

¹⁶ O equipamento permanece com a turma, quase um ano após o seminário de encerramento da pesquisa, e todas e todos que desejaram levá-lo para as suas residências o fizeram. Apesar de a turma já estar na 2ª série do Ensino Médio, permaneceram na mesma turma quando trocaram de série, e o equipamento permanece em boas condições de uso.

abstrato em direção ao concreto. Ascender do abstrato ao concreto significa, para o materialismo histórico-dialético, captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno. Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente (Martins; Lavoura, 2018, p. 227).

O primeiro desafio foi enriquecer a descrição das atividades com informações que se destacavam, ao mesmo tempo em que se apresentavam discussões iniciais, em diálogo com o referencial teórico.

Foram necessários diversos instrumentos para captar essas informações, tais como: as anotações no diário de campo (apêndice A), contendo observações e reflexões do professor/pesquisador sobre cada aula; as falas das/os estudantes; as gravações em áudio captadas pelo microfone usado pelo professor/pesquisador durante as aulas; as fotografias e vídeos registrados pelos três estudantes que se revezaram nessa tarefa; as avaliações das atividades, quer sejam realizadas na plataforma “Google Formulário”, ora em forma de sínteses dos grupos; as tarefas desenvolvidas pelos estudantes em determinadas atividades, como na visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga (apêndice E); e o material audiovisual produzido pelos grupos na “atividade 11”.

As informações captadas pelos instrumentos acima, apresentadas na descrição e na análise, forneceram elementos para uma discussão do problema da pesquisa. Dessa forma, este estudo não teve como objetivo investigar questões que dizem respeito ao aprendizado das/os estudantes, apesar de as informações apresentadas nesta pesquisa evidenciarem o desenvolvimento delas/eles.

O problema da pesquisa diz respeito ao ensino e os fundamentos histórico-críticos que sustentam a organização, o planejamento e o desenvolvimento de uma unidade didática para o ensino do slackline nas aulas de EF.

A organização do trabalho pedagógico constituiu-se como uma atividade permanente da unidade didática, estabelecendo-se como atividade problematizadora do planejamento do ensino (no plano abstrato) e do desenvolvimento das atividades na escola (ação na realidade concreta). É possível afirmar que ela compôs uma unidade dialética entre a tarefa de planejar o ensino do slackline e o seu desenvolvimento na pesquisa de campo, ou seja, ao longo das aulas.

No desenvolvimento das atividades, o movimento de aproximações entre o plano de ensino (sequenciador de aulas) e a realidade concreta, permitiu reformulações necessárias ao desenvolvimento do conteúdo, reorganizando as aulas e os conteúdos nas atividades.

Na “atividade 8”, a alteração da data de realização da visita técnica possibilitou rearranjos que incluíram nas aulas conteúdos que não estavam previstos anteriormente, como as análises das árvores para ancorar o slackline na escola e a montagem dos equipamentos, que eram dúvidas das/os estudantes naquele momento, captadas no movimento dialógico das aulas.

No planejamento da “atividade 10”, no sequenciador de aulas (apêndice D), o professor/pesquisador, numa visão sintética do conteúdo, mas ainda precária sobre o seu desenvolvimento na realidade concreta, tinha a intenção de desenvolver propostas que tratassem dos problemas identificados na prática do slackline na cidade de Anápolis. No entanto, na realização da “atividade 9”, as/os estudantes perceberam outros problemas a partir de suas análises, para além daqueles identificados previamente pelo professor/pesquisador, tais como os pregos nas árvores, a ausência de equipamentos de slackline no parque e outros.

Dessa forma, as análises realizadas pelos estudantes, que se instrumentalizaram a partir do conteúdo estudado, enriqueceram as “atividades 10 e 11” com novos elementos que surgiram da prática educativa, qualificando suas práticas sociais pela apropriação dos instrumentos teórico-práticos estudados na unidade didática que foi desenvolvida. Houve uma reorganização das aulas, qualificadas pelas problematizações da “atividade 9” e superadas pela apropriação do conteúdo e pelas sínteses produzidas na “atividade 11”, que resultou no produto educacional dessa pesquisa.

Assim, tomando como base a lógica dialética materialista, que fundamentou essa pesquisa, surgem, ao longo da análise, duas categorias fundamentais para a pedagogia histórico-crítica e para esse estudo, captando as aproximações entre a proposta desenvolvida e essa pedagogia revolucionária.

Uma categoria é a dialeticidade da transmissão dos conhecimentos como núcleo essencial da pedagogia histórico-crítica, e que se relaciona dialeticamente com outra categoria, a dos momentos articulados do método histórico-crítico, superando por meio da lógica dialética os esquematismos formais que estruturam o ensino em cinco passos sequenciais (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Ao longo das atividades, vão se destacando a importância da seleção dos conteúdos e dos conceitos científicos, e como se constituem enquanto atividades mediadoras no interior da prática social global, sua relação dialética com a tríade conteúdo-forma-destinatário e os momentos da didática histórico-crítica, imbricados no processo do ensino.

Por ser dialética, não se exclui outros fundamentos e categorias já apresentadas no capítulo anterior, identificadas na organização e no planejamento do trabalho pedagógico. Há um destaque a essas duas categorias que surgem do processo de análise pela dimensão que assumem nessa pesquisa.

Na “atividade 1”, no seminário de apresentação da pesquisa e do plano de ensino, após conhecerem as propostas, o professor/pesquisador solicita que falem um pouco sobre suas experiências anteriores com o slackline e sobre dúvidas que tiveram ao visualizarem o plano de ensino da unidade didática. Alguns alunos/as fizeram falas sobre suas experiências com a prática e um aluno questionou sobre as atividades que seriam desenvolvidas.

Aluna A1: “Estou animada. Uma vez, viajando, tentei andar de slackline. Foi bem difícil.”

Aluna A29: “Na minha tia tem um slackline. Já brinquei, mas tem bastante tempo.”

Aluno A12: “Brinquei uma vez em Caldas Novas. Não consegui nem subir.”

Aluna A33: “A gente vai treinar o equilíbrio?”

Aluno A32: “Quantas aulas serão práticas?”

Ao mesmo tempo que contavam sobre suas poucas experiências com o objeto de estudo, e o sincretismo sobre a prática da cultura corporal que estudariam, queriam saber também sobre as formas das atividades, como na pergunta do aluno A32: “quantas aulas serão práticas?”, que aparenta ter relação com a divisão clássica entre teoria e prática na educação.

A educação tradicional – e não escapa a EF – historicamente se vincula a uma lógica formal do pensamento, que dicotomiza teoria e prática, como se compusessem unidades distintas no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Saviani afirma que,

A educação infelizmente está atravessada por dicotomias que vêm dessa visão da lógica formal. Daí, a oposição entre teoria e prática, que está sempre presente no campo educacional. Seu suporte é o raciocínio formal: se é teoria não é prática e se é prática não é teoria. Foi exatamente para resolver essas dicotomias que fui impelido a elaborar uma nova teoria que superasse a

limitação lógico-formal das teorias pedagógicas correntes. (Saviani, 2014, p. 17)

A pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia que supera, por incorporação, a lógica formal do pensamento, fundamentada no materialismo histórico-dialético, orientada a partir de outra lógica do pensamento, a lógica dialética. Nessa lógica, teoria e prática compõem aspectos distintos e fundamentais da experiência humana, podendo ser caracterizadas a partir das suas especificidades, porém, embora distintos, são inseparáveis, como explica Saviani:

Ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (Saviani, 2019, p. 73)

Para a pedagogia histórico-crítica, a prática social é ponto de partida e de chegada no desenvolvimento do ensino-aprendizado. Portanto, não se afasta da realidade material, ou seja, da prática social, para alcançá-la novamente depois. A teoria é mediação no interior da prática social global, que passa pelos momentos da didática histórico-crítica, “articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 2008, p. 60).

Possivelmente resida nessa questão a tentativa do aluno em distinguir as atividades a partir de suas formas. Tendo em vista que a educação formal é atravessada por essa lógica hegemônica, é também nessa contradição que a pedagogia histórico-crítica a supera, sobrepujando o ensino que dicotomiza o desenvolvimento humano, relegando a uma classe social as atividades braçais e a outra as atividades intelectuais.

Ao longo das atividades, observa-se que essa lógica dicotômica é superada pelo ensino que estabelece unidade entre prática e teoria.

As “atividades 5 e 6”, por exemplo, se constituíram em atividades que compõem essa unidade teórico-prática, que, após a identificação dos problemas relacionados ao equilíbrio na fita (atividade 2), e pela mediação dos conceitos de

centro de massa e equilíbrio (atividade 5), percebe-se pelas imagens, nos gestos das/os estudantes (ver figuras 17, 18 e 19 e vídeos 7 e 8, nas p. 87 e 88), pelas falas e pelas respostas dadas no formulário da “atividade 6” (transcritas nas páginas seguintes), sinais de desenvolvimento das técnicas de equilíbrio na fita do slackline e do reconhecimento da prática do slackline enquanto objetivação humana e histórica (atividades 4.1 e 4.2).

Como apresentado na descrição das atividades do tópico anterior, após a realização da “atividade 2”, solicitou-se que os estudantes respondessem a um formulário (ver quadro 1, na p. 74), posteriormente, na “atividade 6”, o respondessem novamente, com pequenas alterações nas perguntas e a manutenção de questões centrais (ver quadro 2, na p. 89).

O objetivo dos formulários era identificar elementos que indicassem um possível desenvolvimento da compreensão do objeto estudado, mediado pelos conceitos estudados nas aulas.

Trinta e dois estudantes responderam o formulário da “atividade 2” e apenas um não o respondeu e não justificou o motivo. A “atividade 2” foi o primeiro contato dos estudantes com o slackline e por isso a realização desse formulário nessa atividade.

Apenas três estudantes disseram que não subiram na fita, justificando seus motivos na resposta da questão quatro:

Aluna “A9”: “Não me senti preparada para subir.”

Aluno “A14”: “Um pouquinho de medo.”

Aluna “A27”: “Medo de cair e machucar o pé (tenho uma fratura antiga).”

Relataram ter sentido medo e falta de preparo para a prática. Porém, observou-se que o medo também foi um sentimento relatado nas respostas da segunda pergunta, destinada a quem subiu na fita. Quando questionados se conseguiam descrever algum sentimento que tiveram ao subir na fita, responderam:

Aluna “A2”: “Senti adrenalina além de ter sido bem divertido.”

Aluna “A3”: “Sim, no começo medo de cair ou me machucar, mas logo em seguida descobri que é só questão de equilíbrio.”

Aluna “A5”: “Passa uma sensação de leveza, e ao mesmo tempo adrenalina.”

Aluno “A8”: “É legal, gostei da adrenalina.”

Aluno “A13”: “Uma adrenalina, KKKK, e medo de cair.”

Aluna “A16”: “Frio na barriga.”

Aluna “A18”: “Uma ótima experiência e um pouco de medo.”

Aluno “A19”: “Um sentimento bom de adrenalina.”

Aluno "A20": "Bem, foi meio estranho, é como se você estivesse aprendendo a andar de novo."

Aluna "A30": "Medo de cair."

Aluna "A34": "Bom, fiquei com um pouco de medo porque ainda não tive equilíbrio, mas foi muito bom, às vezes balançava também."

As respostas apresentadas corroboram as imagens das figuras "5" e "6" e dos vídeos "2" e "3" (ver p. 72), que mostram alunas e alunos se apoiando mutuamente para subir e andar nas fitas.

O uso do termo "adrenalina" em algumas respostas se justifica na problematização feita durante a realização da atividade em que alunas e alunos já associavam o sentimento do medo com a liberação desse hormônio no corpo (relataram que já haviam estudado esse assunto).

Ao solicitar que explicassem o que era preciso fazer com o corpo para ficarem em pé sobre a fita, apresentaram as seguintes respostas:

Aluna "A1": "Concentração pode ajudar bastante."

Aluna "A2": "Precisa de equilíbrio, coordenação motora e ajuda dos braços para se manter em pé sobre a fita."

Aluno "A11": "Manter o equilíbrio do corpo, em ambos os lados."

Aluno "A12": "Equilíbrio."

Aluno "A14": "Se manter em equilíbrio."

Aluna "A18": "Se equilibrar e concentrar."

Aluna "A21": "Tentar equilibrar o corpo com o auxílio dos braços."

Aluna "A25": "Manter o equilíbrio."

Aluna "A28": "Ter equilíbrio é essencial pra se manter em pé."

Aluno "A30": "Levantar o antebraço para conseguir mais equilíbrio."

Aluna "A35": "Souber equilibrar o seu corpo e manter focado."

Nota-se que, no caminho do ensino do slackline, vão surgindo problemas que demandam do professor o conhecimento para a sua superação. Na "atividade 2", alunas e alunos já haviam começado o percurso de apropriação do conteúdo do slackline, conhecendo os equipamentos, aprendendo sobre a montagem e a desmontagem do equipamento, subindo na fita, portanto, já estavam envolvidas/os com o conteúdo. No entanto, as respostas dadas na sexta questão evidenciaram o problema de não saberem explicar sobre como desenvolver o equilíbrio na fita.

As alunas "A2", "A21" e o aluno "A30" até citaram o uso dos membros superiores na tentativa de explicar as técnicas corporais, mas se limitaram a apenas citá-los, sem explicar o equilíbrio.

Dois estudantes mencionaram a distribuição do peso corporal como uma forma de manterem-se equilibrados na fita, e apenas uma estudante mencionou o conceito de centro de gravidade, mas sem explicá-lo:

Aluno "A22": "Distribuir bem meu peso corporal."

Aluna "A31": "Transferir o peso para os dois lados."

Aluna "A29": "Controle de equilíbrio e alinhamento de centro de gravidade com a fita."

As fotos e os vídeos registrados, corroboram com o entendimento de que seus conhecimentos eram ainda sincréticos sobre as técnicas de equilíbrio no slackline (ver figuras 5 e 6 e vídeos 2 e 3, na p. 74).

Esse problema, que surge da vivência do slackline, demandou a organização de formas para a instrumentalização dos elementos que viabilizassem o desenvolvimento do equilíbrio na fita.

Embora as respostas dos estudantes e as imagens que os mostram subindo na fita pela primeira vez tenham ajudado a identificar um sincretismo quanto à prática do slackline, a problematização feita pelo professor/pesquisador na tarefa de organização do trabalho pedagógico já havia captado essa demanda. Dessa forma, destaca-se que a problematização é uma tarefa dada principalmente ao professor, já nas primeiras atividades, no ato de organização e do planejamento do ensino.

O estudo da realidade concreta, do currículo da EF na instituição de ensino, do domínio do conteúdo por parte do professor, do conhecimento do nível de desenvolvimento de suas alunas e seus alunos e o planejamento das atividades e aulas, colaboraram para a seleção dos conteúdos e formas mais adequadas para o desenvolvimento da unidade didática em questão.

Portanto, a problematização já estava posta no planejamento e na organização da unidade didática, antes mesmo da "atividade 2" acontecer, e esteve presente nos diversos momentos do ensino, assim como a instrumentalização e a catarse. Obviamente, as questões levantadas pelas/os alunas/os e identificadas pelas imagens e nos formulários, revelavam seus conhecimentos prévios, suas motivações, mas também expunham o sincretismo do pensamento e do conhecimento das/os estudantes sobre objeto de estudo naquele momento.

Assim como a problematização, a instrumentalização e a catarse também estavam imbricadas nas atividades e nas aulas, possibilitando um movimento

espiralado de compreensão do objeto, sendo capaz de proporcionar aos estudantes “uma reflexão ampliada da prática social, verdadeiramente comprometida com seus interesses e necessidade históricas” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 146).

Após as “atividades 3, 4, 5 e 6”, foi possível observar nos estudantes mudanças significativas nas relações estabelecidas com o slackline.

Desenvolveu-se nessas atividades os seguintes conceitos: centro de massa e a relação com o equilíbrio; as técnicas corporais para o deslocamento do centro de massa na fita; a identificação da prática do slackline enquanto atividade produzida pela humanidade, fruto do trabalho humano e ressignificada pelos modos de produção atuais. A partir desses conteúdos e conceitos, buscou-se formas específicas para o desenvolvimento do conteúdo nas aulas, de forma que conteúdo-forma-destinatário compusessem uma unidade fundamental para o planejamento das atividades.

Além das imagens e vídeos apresentados nas “atividades 3, 4, 5 e 6”, foi possível identificar elementos que indicavam as apropriações do objeto de estudo nas respostas dadas pelos estudantes no formulário da “atividade 6” (ver quadro 2, na p. 89).

Todas e todos responderam o formulário da “atividade 6”, totalizando trinta e três estudantes.

Neste formulário manteve-se a pergunta questionando se haviam subido na fita na aula da “atividade 6”. Apenas duas alunas responderam negativamente, sendo que a aluna “A18” justificou ter um problema no joelho que a impossibilitasse de ficar em pé na fita e a aluna “A27” relatou ter faltado à aula (o formulário foi enviado via plataforma de mensagem após a aula, por isso a aluna respondeu o formulário mesmo não tendo participado da aula). No primeiro formulário (atividade 2) a aluna “A18” também havia relatado um problema no joelho que a impossibilitava de ficar em pé na fita naquele momento.

A aluna “A9” e o aluno “A14”, que não haviam subido na fita na “atividade 2”, e escreveram que não o fizeram por medo, relataram na “atividade 6” que subiram na fita e descreveram seus sentimentos da seguinte forma:

Aluna “A9”: “Senti confiança em subir na fita. Sentimento diferente da primeira aula de slackline”.

Aluno “A14”: “Um sentimento de confiança, um sentimento bem diferente da primeira aula no slackline”.

Observa-se que o medo da primeira atividade na fita deu lugar à confiança após o desenvolvimento dos elementos teórico-práticos para o equilíbrio no slackline.

É importante destacar a observação feita na “atividade 3”, em que o professor/pesquisador percebe uma participação ativa dos estudantes com o uso das ferramentas metodológicas do circuito do equilíbrio, mobilizando-os a entrarem em atividade com o conteúdo estudado.

Destaca-se o compromisso que assume a pedagogia histórico-crítica com a formação humanizadora do ser, requerendo, no *ensino dos conteúdos* da cultura corporal, que se desenvolvam formas de atividades cada vez mais complexas, constituindo-se referências que se ampliam no pensamento do estudante, numa lógica espiralada, que vai da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (Coletivo de Autores, 2009).

Quanto às alunas e alunos que haviam subido na fita na “atividade 2” e subiram novamente na “atividade 6”, percebeu-se também, de maneira geral, uma mudança no relato de seus sentimentos ao subirem na fita na “atividade 6”:

Aluna “A1”: “Me sinto mais confiante.”

Aluna “A2”: “É um pouco diferente, agora me sinto mais confiante ao andar no slackline.”

Aluna “A3”: “Um pouco insegura, mas, um pouco mais de confiança e equilíbrio.”

Aluno “A6”: “Diferente, achei mais fácil conseguir me equilibrar no slackline.”

Aluno “A7”: “Desde a primeira aula houve uma evolução enorme, antes não conseguia subir e hoje quase consigo até andar.”

Aluno “A11”: “É diferente, me sinto melhor em cima da fita agora do que na primeira aula.”

Aluno “A13”: “É muito diferente depois que você se acostuma com a fita, fica muito mais fácil.”

Aluna “A15”: “Felicidade em ver a minha evolução em cada aula que se passa.”

Aluna “A16”: “Eu consigo sentir mais segurança.”

Aluno “A17”: “Diferente, já tenho mais equilíbrio, consigo subir sozinho na fita e dar alguns passos.”

Aluna “A23”: “Senti que eu estava destemida, diferente da primeira vez, que senti medo.”

Aluna “A35”: “O sentimento é de muita tensão porque eu tenho que conseguir me equilibrar e ainda tá um pouco difícil, e é diferente as aulas de agora comparadas com a primeira pois eu não queria nem subir de medo ou usava alguém de apoio.”

Além dos relatos acima, dezenove estudantes relataram que não precisavam mais de apoio para subir na fita, realizando essa tarefa sozinhos.

Quando questionados sobre o que era preciso fazer com o corpo para se equilibrar sobre a fita, alguns estudantes começaram a dar explicações relacionando

os conceitos de centro de massa e equilíbrio, que foram desenvolvidos nas aulas anteriores:

Aluna "A1": "Centralizar o corpo, subida leve, levantar os braços, flexionar os joelhos e encontrar um ponto fixo para olhar."

Aluna "A2": "Centralizar o ponto de massa, olhar para um ponto fixo, dobrar levemente os joelhos."

Aluno "A6": "Manter o corpo alinhado com a fita e com os braços no alto."

Aluna "A9": "Manter os joelhos flexionados, concentrar o corpo de massa com a utilização dos braços para dar equilíbrio, manter os braços altos e manter o olhar para o horizonte."

Aluno "A11": "Manter sempre o equilíbrio posicionando o corpo sempre no centro da fita."

Aluno "A12": "Ficar centralizado na fita, levantar os braços."

Aluna "A15": "Manter o ponto de equilíbrio do seu corpo, alinhado com um ponto fixo (base) geralmente os pés."

Aluna "A21": "Alinhar o corpo na fita, flexionar os joelhos, olhar para o horizonte, e equilibrar com o apoio dos braços jogados para cima."

Aluno "A30": "Levantar os braços e alinhar o centro de massa com a base."

Aluno "A32": "Manter o tronco estabilizado, e os braços em movimento para concentrar no centro de massa para conseguir se equilibrar."

Aluna "A35": "Fazer com que o centro de massa esteja equilibrado na fita."

Percebe-se que há uma incorporação por parte dos indivíduos singulares dos instrumentos teórico-práticos necessários para a superação dos problemas apresentados nas primeiras atividades de ensino, relacionadas ao desenvolvimento do equilíbrio no slackline. Há indícios dessa incorporação nas respostas às perguntas e nas imagens e vídeos que mostram ações motoras mais desenvolvidas, denominadas ao longo das atividades de gesto motor consciente (ver figuras 17, 18 e 19 e vídeos 7 e 8, nas p. 87 e 88).

Como destacam Galvão, Lavoura e Martins,

essas formas mais desenvolvidas de conhecimento "não pairam no ar"! Não estão disponíveis e dispersas na cotidianidade da vida dos indivíduos. Daí advém a importância do conceito de educação como mediação na pedagogia histórico-crítica, bem como seu fundamento metodológico que busca expressar o movimento do conhecimento constituído como a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou seja, a passagem da síntese à análise pela mediação da análise (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.127).

Os momentos articulados e intermediários do método pedagógico histórico-crítico – problematização, instrumentalização e catarse – permitiram pensar dialeticamente a organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, pela análise dos elementos e conceitos que compõem a prática do slackline (propriedade dos equipamentos, montagem do slackline, equilíbrio recuperado, centro de massa e o

equilíbrio na corda bamba) os estudantes ascenderam a novas formas de compreensão e de relação com o objeto estudado, agora numa síntese, ainda que precária, pois carente de múltiplas determinações.

As atividades subsequentes, pensadas a partir dos momentos articulados do método histórico-crítico, possibilitaram novas ampliações sobre a compreensão do objeto, enriquecidas com novas análises. Os momentos não são, portanto, fases que se iniciam e terminam num determinado período ou aula, mas sim momentos articulados que possibilitam a passagem da síncrese à síntese do pensamento, pela mediação da análise.

As apropriações realizadas a partir do desenvolvimento das atividades anteriores ampliaram as possibilidades para o desenvolvimento do conteúdo, desvelando novas teias de conceitos e determinações do objeto estudado.

Dessa forma, o ensino se desenvolveu para as relações entre o slackline e o meio ambiente, mediado pelas análises dos conceitos relacionados à escolha das árvores para montagem dos equipamentos (atividade 7), os espaços públicos para a prática do slackline nos bairros, nas praças e parques da cidade de Anápolis, e as relações entre a prática do slackline e o lazer (atividades 8, 9 e 10).

Destaca-se que, a partir da “atividade 7”, com a ampliação do conteúdo para as relações com o meio ambiente, houve a necessidade de se pensar em novas formas de organização das atividades, tais como a participação de referências de outros campos do saber para dialogar com a área da EF, a utilização de computadores e mapas para a localização de espaços para a prática do slackline na cidade, a organização de uma visita técnica a um parque público local da cidade e outras atividades e tarefas.

A “atividade 7” se consolidou enquanto atividade educativa mediadora no interior da prática social global, instrumentalizando os estudantes com os principais elementos que envolvem a análise da saúde das árvores (análise fitossanitária), a diversidade das espécies e os cuidados com meio ambiente na prática do slackline. Para isso, foram determinantes as mediações entre as áreas da engenharia florestal (campo de formação da profissional convidada) e a EF (a cultura corporal).

Ao analisar as “atividades 8 e 9”, percebe-se que os conceitos desenvolvidos na “atividade 7” compuseram elementos fundamentais para a ampliação das percepções dos estudantes quanto a prática do slackline nos espaços

da cidade, dos bairros, de suas comunidades e das questões envolvendo as políticas públicas de lazer na cidade de Anápolis (ver quadro 3, na p. 103).

Foi a partir dos conceitos destacados na “atividade 7”, que os estudantes analisaram um parque público da cidade numa visita técnica na “atividade 9”, munidos dos instrumentos teórico-práticos (instrumentalização), necessários à identificação dos problemas centrais existentes no conjunto das relações sociais humanas (problematizações realizadas pelas análises na “atividade 9” no Parque Ambiental Ipiranga), e desenvolveram sínteses (atividades 10 e 11) para a superação dos problemas constatados, promovendo mudanças qualitativas (catarse) no modo e na forma de ser dos estudantes (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Podemos inferir que, a ampliação dos conhecimentos desenvolvidos pelos conteúdos apresentados a partir da “atividade 7”, possibilitou que os estudantes estabelecessem nexos entre a prática do slackline e suas vidas cotidianas, inserindo-os nas discussões relacionadas à vida em comunidade, ou seja, nas discussões políticas da cidade de Anápolis. Desta forma, sendo capazes de desenvolver propostas de superação dos problemas identificados, atuando como sujeitos transformadores da realidade.

O encerramento da unidade didática no seminário final não significou o esgotamento do objeto estudado, pelo contrário, abriu novas possibilidades para novas aproximações futuras e novas assimilações sobre o conteúdo do slackline.

Retomando a categoria da dialeticidade da transmissão dos conhecimentos, é importante destacar que ela assume papel fundamental para a pedagogia histórico-crítica. Para Galvão, Lavoura e Martins,

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse) (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.143).

Os limites impostos ao desenvolvimento dessa unidade didática, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, estão relacionados com os limites do

ensino na escola, inserida nos modos de produção capitalista, e que por isso é tensionada e intencionalmente organizada para atender às demandas do mundo do trabalho precarizado desse modo de produção.

Um dos desafios postos à pesquisa foi de articular o ensino do slackline com outros campos do saber, devido as dificuldades de trabalho em conjunto com outros professores, ora pela formação afastada da criticidade do método histórico-crítico, ora pela carga horária elevada de trabalho, que dificulta o planejamento coletivo, fragmenta o ensino e prejudica a necessária articulação das partes com o todo na atividade de ensino dos conteúdos.

A superação desse desafio posto à escola, está na categoria trabalho, sobre a qual, assim nos comunica Teixeira,

A categoria trabalho, compreendida como eixo articular entre as áreas do conhecimento que constituem a organização curricular, traz a necessidade de compreensão das áreas de conhecimento articuladas e inseridas numa determinada concepção de mundo, ou seja: “do materialismo histórico e dialético, do ser humano produzindo e reproduzindo sua realidade” (Malanchen, 2016b, p. 210). Portanto, é a totalidade envolvida na organização curricular em torno de uma concepção de mundo que articulará as áreas do conhecimento, visto que “o fato de existirem disciplinas no currículo em razão de suas especificidades não deve significar que elas devam permanecer fechadas em si mesmas” (Malanchen, 2016b, p. 210) e muito menos deslocadas das questões do método que engendra tal articulação. Assim, na medida em que o trabalho como princípio educativo é estabelecido como possibilidade de articulação das áreas do conhecimento, há a possibilidade de implementar uma relação mais orgânica que poderá “contribuir para a superação da concepção disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar” (Malanchen, 2016b, p. 210) (Teixeira, 2021, p. 88).

Outro desafio posto à tarefa da pesquisa na escola foi relacionado ao tempo pedagógico, que em certas atividades foi curto, pela carga horária reduzida que assume a EFE no EM, implicando numa distribuição dos conteúdos em pequenos eixos, com poucas aulas disponíveis para o desenvolvimento de conceitos que surgiam ao longo das atividades, e limitando as possibilidades de ampliações dos conteúdos.

Apesar dos desafios descritos acima, percebe-se que a pedagogia histórico-crítica, que fundamentou o desenvolvimento da unidade didática no interior da escola e nas aulas de EFE, foi elemento transformador na organização do trabalho pedagógico, no planejamento e no desenvolvimento das atividades na unidade didática.

A incorporação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica nessa pesquisa colaborou para o desenvolvimento de um trabalho educativo verdadeiramente desenvolvente, que supera por incorporação as contradições da escola capitalista, sendo capaz de colocar à disposição da classe trabalhadora os conhecimentos mais desenvolvidos e historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, intitulada de “O ensino do slackline nas aulas de educação física na educação básica: mediações a partir da pedagogia histórico-crítica”, teve como questão-problema a identificação dos fundamentos teórico-práticos que sustentam a organização, o planejamento e o desenvolvimento de uma unidade didática para o ensino do slackline, referenciada na pedagogia histórico-crítica. Dessa forma, o objetivo foi de organizar, planejar e desenvolver uma unidade didática, tendo o slackline como conteúdo e referenciada na pedagogia histórico-crítica.

Para alcançar esse objetivo, utilizamos os estudos desenvolvidos por Saviani (2008; 2013; 2019) a fim de compreender os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, sua história, suas principais características e seu vínculo com o método materialista histórico-dialético. Os estudos de Galvão, Lavoura e Martins (2019) contribuíram de forma significativa para a identificação e caracterização dos fundamentos da didática histórico-crítica, superando esquematismos formais e outros reducionismos do método dialético pela incorporação dos momentos articulados do método histórico-crítico.

Os estudos de Martins (2020) e Duarte (2000; 2013) contribuíram para as intermediações entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, assim como as aproximações com o Coletivo de Autores (2009), para o planejamento das aulas de EFE.

Identificados os principais fundamentos da pedagogia histórico-crítica, dedicamos à tarefa de organização do trabalho pedagógico, que teve como eixo articulador do planejamento pedagógico a tríade conteúdo-forma-destinatário. A seleção dos conteúdos e conceitos científicos relacionados ao slackline, sua adequação às possibilidades socio-cognoscitivas dos estudantes e a identificação das formas mais desenvolvidas para a realização das atividades, mostrou-se tarefa fundamental para a efetivação de um ensino verdadeiramente desenvolvente.

Identificamos que há uma articulação entre conteúdo-forma-destinatário, de modo que se destaca a prevalência dos conteúdos sobre a forma. A seleção de conceitos científicos complexos, exigiu também formas cada vez mais complexas de desenvolvimento das atividades.

Neste sentido, destacamos que a organização, o planejamento e o desenvolvimento da unidade didática requerem que professoras e professores dominem os conteúdos que ensinam, de forma que possam selecionar, dosar e distribuir os conteúdos adequadamente com o tempo, o espaço e as condições materiais disponíveis.

Dessa forma, há uma necessidade de formação continuada aos professores e professoras que atuam nas redes de ensino, para que se apropriem dos conteúdos da EF – a cultura corporal – e dos conteúdos do processo educativo, ou seja das teorias educacionais e das pedagogias.

É fundamental e urgente que, professoras e professores tenham acesso a formações continuadas, como o Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional (ProEF), mas que essa formação ultrapasse as barreiras e os limites da imediatividade dos conteúdos do ensino e dos diversos saberes da EFE, promovendo uma formação crítica e comprometida com a necessária transformação da sociedade. Compromisso assumido pela pedagogia histórico-crítica e destacado nessa pesquisa.

As condições materiais encontradas na escola escolhida para a pesquisa contribuíram significativamente para o desenvolvimento da unidade didática, uma vez que a escola oferecia espaços adequados para a prática do slackline (com dois pátios grandes com área verde e diversas árvores) e dois kits de slackline de quinze metros de comprimento de fita. Dessa forma, entendemos que também é papel daquelas e daqueles que defendem um ensino baseado na pedagogia histórico-crítica, lutar por boas condições de trabalho no interior da escola pública, com os equipamentos e materiais apropriados para o desenvolvimento de atividades cada vez mais elaboradas e qualificadas.

A organização do trabalho pedagógico e o planejamento da unidade didática resultaram no desenvolvimento das doze atividades descritas no capítulo 3 dessa pesquisa, distribuídas em dezessete aulas de EF para a primeira série do EM. O desenvolvimento das atividades na escola evidenciou a potencialidade do método histórico-crítico para o desenvolvimento integral das/dos estudantes. Os momentos articulados do método histórico-crítico e a dialeticidade da transmissão dos conteúdos se destacaram enquanto categorias analíticas que possibilitaram analisar os dados da pesquisa, captando as aproximações entre a unidade didática para o ensino do slackline e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Os momentos intermediários do método histórico-crítico (problematização, instrumentalização e catarse) apareceram ao longo das atividades como categorias que orientaram a sistematização e o desenvolvimento das aulas, potencializando os processos de captação das múltiplas determinações do objeto de estudo e rompendo com a lógica linear do ensino, com início, meio e fim.

O ensino fundamentado na articulação dos momentos do método histórico-crítico conduziu ao desenvolvimento do conteúdo de forma a ampliar a compreensão dos estudantes sobre o slackline. Este movimento articulado e dialético de se pensar e estruturar o ensino, se contrapõe aos modelos hegemônicos, que em geral, não superam a imediatividade do objeto estudado, culminando num ensino fraco e incapaz de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das alunas e dos alunos.

Ao se apropriarem dos conceitos científicos apresentados nas aulas, novas teias de conceitos se revelavam aos estudantes, despertando a necessidade de novas aproximações com o objeto, desenrolando o fio da sua aparência sensível e desvelando suas múltiplas determinações (a totalidade possível).

Além disso, o ensino fundamentado na pedagogia histórico-crítica, comprometido com a dialeticidade da transmissão dos conteúdos, demonstrou ser capaz de desenvolver uma consciência corporal nos estudantes para além da reprodução de gestos motores e técnicas para o equilíbrio na fita. A pesquisa revelou que, ao transmitir conceitos científicos (relação entre o centro de massa e o equilíbrio), as/os estudantes conseguiram desenvolver gestos motores conscientes – através da análise dos movimentos e da incorporação dos conceitos –, pois, cientes das leis da física e das propriedades do equipamento de slackline, foram capazes de desenvolver e executar técnicas cada vez mais aperfeiçoadas para recuperar o equilíbrio na fita.

Dessa forma, podemos afirmar que o ensino fundamentado na pedagogia histórico-crítica foi capaz de superar por incorporação o ensino tecnicista e reprodutivista dos conteúdos da cultura corporal, demonstrando possibilidades reais e transformadoras dos sujeitos quanto ao desenvolvimento dos gestos motores conscientes, nas mais diversas práticas da cultura corporal.

A ampliação do conteúdo do slackline para as relações que estabelece com o meio ambiente, mediada pela incorporação de novos conceitos e enriquecida por novas análises, permitiu aos estudantes da primeira série novas problematizações

quanto à prática do slackline na cidade de Anápolis, inserindo-os nos debates voltados para as políticas públicas para a prática do slackline enquanto manifestação de lazer.

A dialeticidade do método histórico-crítico demonstrou o seu potencial transformador na prática educativa ao instigar as alunas e os alunos a refletirem sobre a realidade no parque em que realizaram a visita técnica, apontando problemas e identificando possibilidades concretas de superação/transformação dessa realidade.

As análises realizadas pelos estudantes possibilitaram a identificação de problemas reais para a prática do slackline no Parque Ambiental Ipiranga, como: falta de iluminação adequada para as atividades de lazer; ausência de equipamentos de slackline para a população usar o slackpoint construído pela prefeitura; concentração de estrutura para o slackline em apenas um parque da cidade; e os danos ambientais provocados pela prefeitura com a fixação de pregos em árvores para colocação de luzes de natal no parque, se contrapondo à própria medida que proíbe a amarração do slackline nas árvores.

Ao pensarem a partir da lógica dialética, começaram a desenvolver propostas concretas para a superação desses problemas, como: solicitação de instalação de postes de iluminação no parque, bem como no slackpoint, para a prática noturna do slackline; disponibilidade de kits de slackline na guarita do parque para a população fazer uso desses equipamentos; criação de slackpoints em outros parques da cidade, descentralizando a política de lazer da cidade; retirada dos pregos das árvores e a fixação de luzes de natal em estruturas artificiais; elaboração de uma política pública de conscientização e instrumentalização da população para a prática segura do slackline, possibilitando uma relação saudável com o meio ambiente; disponibilidade de vídeos educativos sobre a prática do slackline, acessados por tecnologia de QR Code, fixados em placas próximas às árvores, onde há a possibilidade de amarração do slackline.

Dessa forma, o desenvolvimento da unidade didática para o ensino do slackline a partir da pedagogia histórico crítica, elevou qualitativamente a participação dos estudantes na política local, ou seja, da cidade de Anápolis. Ao identificarem contradições postas na política de lazer da cidade, propuseram formas de superação dessas contradições.

Podemos afirmar que, ao desenvolverem novas formas de pensamento para a compreensão da realidade concreta, mediada pelos elementos culturais trabalhados nas aulas de EFE, desenvolveram também novas formas de resolução

para os problemas encontrados, como o caso do equipamento de slackline doado pelo professor pesquisador à turma. Ao identificarem a ausência de equipamentos de slackline no parque, eles resolveram o problema propondo que o executivo disponibilizasse esses equipamentos para uso coletivo e, dessa forma, passaram a tomar decisões a partir da mesma lógica aplicada ao equipamento doado à turma. Portanto, decidiram manter o equipamento da turma para uso coletivo, e não como algo particular, contrapondo a formas hegemônicas que reforçam o individualismo e a competitividade entre os sujeitos.

As sínteses elaboradas pelos estudantes, mediadas pelas análises realizadas nas últimas atividades da unidade didática na escola, resultaram na efetivação do produto educacional desta pesquisa. O produto educacional consistiu em uma lista de reprodução contendo cinco vídeos com informações básicas sobre a prática segura do slackline, além da proposta de instalação de placas com QR Codes próximas às árvores em parques e outros locais de prática do slackline na cidade, que direcionam os usuários aos vídeos produzidos, e podem ser adaptadas em escolas e outros ambientes formativos.

Além de qualificar o ensino das técnicas de equilíbrio na fita, a pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, possibilitou o desenvolvimento de nexos entre a prática do slackline e a vida cotidiana dos estudantes. Em outras palavras, a unidade didática desenvolvida sobre as bases da pedagogia histórico-crítica e de seus fundamentos, demonstrou ser capaz de produzir intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos.

Dessa forma, indicamos que é necessário investir novos esforços em pesquisas que se dediquem a avaliar os processos de assimilação e de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, recomendamos que futuras pesquisas se debruce sobre os processos que envolvem o aprendizado dos estudantes.

A pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia que possui um sentido coletivo, capaz de provocar mudanças significativas no interior da escola e da sociedade. É necessário empregar esforços para que grupos de professores incorporem seus elementos teórico-práticos e seus fundamentos, a fim de que essa pedagogia revolucionária se torne parte do projeto político da escola pública, como

um movimento coletivo de luta e resistência da classe trabalhadora às investidas dos modos de produção capitalista na escola básica.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. E. DOS; DUARTE, N. A Adolescência Inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 195–219.
- ASSIS, A. K. T. **Arquimedes, o centro de gravidade e a lei da alavanca**. 1ª ed. ed. Montreal, CA: Apeiron, 2008.
- BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 23, p. 656–680, 2020.
- BOITO JR., A. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP: Editora Unicamp/Editora Unesp, 2018.
- BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição Nº 241, de 2016**. Brasília, DF: Senado Federal, , 2016.
- BRASIL. **Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 2017a.
- BRASIL. **Reforma trabalhista Lei Nº 13.467**. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 14/07/2017, p. 1, col. 1, 2017b.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Resolução CNE/CEB n. 3**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 21-24, 2018b.
- BRASIL. **Reforma da previdência PEC 09/2019**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. rev ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35–40, 2001.
- DUARTE, N. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 19–29, 25 abr. 2013.
- DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 139–145, 31 ago. 2018.
- DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; DE MATOS, N. DA S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico-crítica, as Políticas**

Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 30–46.

ENGUIITA, M. F. **Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación.** Madrid: Akal, 1985. v. 77

FORTALEZA, P. M. DE. **Manual de Arborização Urbana de Fortaleza.** Fortaleza, CE: Secretaria Municipal do Urbanismo e Meio Ambiente de Fortaleza (Seuma), 2020.

FRANCK, R. Recherche-action, ou connaissance pour l'action. **Revue Internationale d'Action Communautaire**, v. 5, n. 45, 1981.

FREITAS, L. C. DE. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 8. ed. Campinas - SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. DE. **Tecnicismo: ele está de volta.** Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>>. Acesso em: 14 out. 2023.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-crítica.** 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

INÁCIO, H. L. DE D. Práticas corporais de aventura na natureza. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física.** 3 ed. rev. e ampl. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 531–535.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77–96.

MALANCHEN, J. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. DA S. D. DE (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.** Uberlândia: Navengando publicações, 2016a. p. 17–48.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016b.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, 2019.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 13–34.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223–239, out. 2018.

MARX, K. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858**. México: Siglo Veintiuno, 1971.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. DE S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, B. A. DE. Fundamentação marxista do pensamento de Demerval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. DA (Org.). **Demerval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1994. p. 105–128.

PALAFIX, G. H. M.; CAMARGO, A. S. F.; AMARAL, G. A. DO. **Textos Compilados: Construindo Estratégias de Ensino: Teoria e Prática**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

PASQUALINI, J. C. A Teoria Histórico-Cultural da Periodização do Desenvolvimento Psíquico como Expressão do Método Materialista Dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 63–90.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências. In: **Dicionário da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Fricruz, 2009.

SANTOS, I. S. M. **Possibilidades pedagógicas do conhecimento slackline nas aulas de educação física escolar no ensino médio**. Jacobina, BAUNEB, 2014.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação. Trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia - Edição comemorativa**. Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**. v. 3, n. 2, p. 11–36, 14 nov. 2014.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**. v. 7, n. 1, p. 26–43, 16 dez. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas - SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; DE MATOS, N. DA S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 7–30.

TEIXEIRA, L. A. Pedagogia histórico-crítica, a questão dos conteúdos de ensino e o problema das áreas de conhecimento: contribuições iniciais e coletivas. In: **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. v. 1p. 83–111.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: psicologia infantil**. Madri: Visor, 1996.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF
 Fone: (62) 3521-1099
 HP: www.posfedf.ufg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Estamos realizando uma pesquisa com o título: **“SLACKLINE E ESCOLA: uma proposta de ensino do slackline no Ensino Médio”**, que será desenvolvida por mim, professor **HENRIQUE CÂNDIDO BRANDÃO**, professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, com atuação na área da Educação Física, lotado no Colégio da Polícia Militar Polivalente Gabriel Issa - CPMGGI, e também aluno do curso do Mestrado Profissional em Rede (ProEF) em Educação Física da Universidade Federal De Goiás – UFG, em parceria com a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, sob a orientação do Professor Doutor **HUMBERTO LUÍS DE DEUS INÁCIO** e coorientação do professor Doutor **WILSON LUIZ LINO DE SOUZA**. Desta forma, você está sendo convidado a participar como voluntário desta pesquisa.

O objetivo do estudo é desenvolver atividades a partir do conteúdo do slackline nas aulas de Educação Física, visando contribuir na produção acadêmica e de material pedagógico para uso de professores (as) em suas aulas.

O trabalho será desenvolvido nas próprias aulas de Educação Física da escola por meio de uma pesquisa participante, sem extrapolar os momentos das aulas no próprio colégio. Todas as atividades serão supervisionadas pelo professor pesquisador e pelos pesquisadores participantes, prezando pelo item de segurança. Informamos que as atividades realizadas podem ocasionar alguns riscos como em qualquer outra atividade humana, nas suas relações com os jogos, os esportes, as brincadeiras, ginástica e outras práticas corporais. Todos os meios de segurança estão sendo empregados nas atividades planejadas, que são consideradas de baixo risco.

Os alunos e alunas que não se sentirem à vontade para participar de quaisquer atividades propostas, farão relatórios por escrito em seu caderno de Educação Física sobre os acontecimentos referentes ao que será proposto como forma de participação nas atividades.

Solicitamos o uso de imagens e áudio de seu/sua filho/a para uso restrito desta pesquisa. A identidade do seu/sua filho/a será preservada, usando na pesquisa apenas dados referentes ao desenvolvimento do estudo. Este material será registrado durante as próprias aulas com a finalidade de coletar informações importantes ao desenvolvimento desta proposta de ensino.

Informamos que os resultados deste estudo serão divulgados em eventos, em revistas científicas nacionais e/ou internacional, mas que a identidade de seu/sua filho (a) será mantida em sigilo absoluto. Também informamos que os dados referentes à coleta de dados ficarão sob os cuidados do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos e posteriormente será destruído.

Esclarecemos que a participação de seu/sua filho (a) no estudo é totalmente voluntária, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a autorizar sua participação na pesquisa. Caso decida não autorizar a participação no estudo, ou resolver a qualquer momento desistir, nem o (a) senhor (a) nem seu/sua filho (a) sofrerão qualquer dano. O pesquisador estará a sua


SERVICO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF
Fone: (62) 3521-1099
HP: www.posfed.ufg.br

disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, por isso disponibilizamos o nosso e-mail: **henriquebrandao@hotmail.com** e o nosso telefone/whatsapp **62.98402-4932**, que estará à disposição, até para ligações a cobrar. Caso ainda necessite de mais informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 3521-1215.



Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação de meu/minha filho/a e dos procedimentos deste estudo, declaro o meu consentimento, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

- () Autorizo a utilização de imagem, vídeos e áudio nos resultados publicados da pesquisa;
 () Não autorizo a utilização de imagem, vídeos e áudio nos resultados publicados da pesquisa.

Anápolis, _____ de agosto de 2022.

Nome do aluno: _____

Nome do (a) responsável: _____



Assinatura do (a) responsável

Datíloscofia – espaço
para impressão digital,
quando não puder
assinar.

Testemunha

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa “**SLACKLINE E ESCOLA: uma proposta de ensino do slackline no Ensino Médio**”. Meu nome é **HENRIQUE CÂNDIDO BRANDÃO**, sou o pesquisador responsável por esta pesquisa, orientado pelo professor Doutor **HUMBERTO LUÍS DE DEUS INÁCIO** e coorientado pelo professor Doutor **WILSON LUIZ LINO DE SOUZA**. Abaixo vou lhe dar alguns esclarecimentos sobre a pesquisa.

- a) O objetivo dessa pesquisa é desenvolver atividades a partir do conteúdo do slackline, nas aulas de Educação Física, visando contribuir na produção acadêmica e de material pedagógico para uso de outros (as) professores (as) em suas aulas. Desta forma, você irá participar de atividades que possibilitem o aprendizado desta prática corporal de aventura.
- b) Para realização dessa pesquisa precisamos que você participe das atividades escolares normalmente, como nos demais momentos escolares, se envolvendo, questionando, se expressando e vivenciando as atividades.
- c) Você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Se isso acontecer, você não vai sofrer nenhum prejuízo. Basta comunicar ao pesquisador responsável. Seguirá nas aulas normalmente, mas não irá compor os dados e informações coletadas da pesquisa.
- d) Se você quiser participar será muito importante, pois pode ajudar no desenvolvimento de uma pesquisa e colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no país.
- e) Você não receberá dinheiro para participar desta pesquisa.
- f) Se você quiser participar da pesquisa, mas tiver alguma dúvida, pode ligar ou entrar em contato com o pesquisador no telefone 62.98402-4932.
- g) Se tiver dúvidas sobre seus direitos você pode ligar no **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215 e tirar suas dúvidas.
- h) Nessa pesquisa, quando necessário, utilizaremos sua voz e sua imagem através registros audiovisuais, com o consentimento dos responsáveis mediante autorização. Desta forma, eu

() Autorizo o uso da minha voz, imagem e vídeos para uso da pesquisa e para divulgação da mesma;

() Não Autorizo o uso da minha voz, imagem e vídeos para uso da pesquisa e para divulgação da mesma;

i) Se você achar que a pesquisa não foi legal, que alguém não respeitou o seu direito, você pode pedir indenização e isso está garantido em lei.

Informamos que o material coletado para fins da pesquisa será arquivado e armazenado por um período de 5 (cinco) anos.

SERVICÓ PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF
 Fone: (62) 3521-1099
 HP: www.posfedf.ufg.br

Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____ entendi tudo que vai acontecer na pesquisa, referente às coisas boas e ruins que poderão acontecer se eu participar.

Sim () Não ()

Entendi que posso desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e não vou sofrer qualquer prejuízo por isso.

Sim () Não ()

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Concordo () Não concordo ()

Anápolis, ____ de agosto de 2022.



Assinatura por extenso do (a) participante

Datiloscopia – espaço para impressão digital, quando não puder assinar.

Assinatura do pesquisador responsável

Testemunha

APÊNDICE D – SEQUENCIADOR DE AULAS

Componente curricular: Educação Física

Professor: Henrique Brandão

Série/turma: 1ª série E / Ensino Médio

Eixo da cultura corporal: Práticas corporais de aventura / ginástica circense

Conteúdo: Slackline

Atividade / Conteúdo	Qtd. aulas	Eixos temático	Objetivo	Procedimentos metodológicos	Local / material utilizado	Avaliação
1. Seminário de apresentação da pesquisa e do plano de ensino.	1	Início da pesquisa no campo.	<p>- Apresentar a proposta da pesquisa e o plano de aulas aos estudantes.</p> <p>- Identificar os conhecimentos que alunas e alunos apresentam em relação à prática do slackline e a relação com suas práticas sociais.</p> <p>- Definir papéis, no que diz respeito ao registro audiovisual das atividades (duas ou três pessoas responsáveis para os registros).</p>	<p>Será uma exposição dialogada com alunos e alunas. Em sala de aula faremos uma roda de conversa em que serão encaminhados a apresentação da pesquisa, a definição de possíveis problemas a serem resolvidos na atividade educativa. Em seguida será feita a entrega do TCLE (APÊNDICE B) e TALE (APÊNDICE C) aos alunos e alunas e definiremos grupos para as intervenções, assim como os alunos e alunas responsáveis pelo registro audiovisual das atividades.</p>	Sala de aula, com uso do projetor.	<p>A partir do que foi proposto, com as falas dos alunos e alunas, identificaremos o grau de compreensão deles e delas quanto à prática do slackline.</p> <p>Questões iniciais:</p> <p>Prática social (Alguém já praticou o slackline ou já o conheceu anteriormente? Como? Possui alguma relação com esta prática corporal?); Equipamentos (quais equipamentos são utilizados no slackline?); técnicas (o que se deve fazer para equilibrar sobre o slackline? Quais posições do corpo?); história (como surgiu o slackline?); território (onde se pratica o slackline?)</p> <p>Será uma avaliação inicial da compreensão dos sujeitos sobre o conteúdo a ser tratado nas atividades.</p>

			<p>- Entregar o TCLE e TALE.</p> <p>- Propor a formação de cinco grupos para as atividades que serão propostas.</p>			O registro será feito por gravador de voz e anotações no diário de campo.
2. Equipamentos, montagem e primeira vivência no slackline.	1	Equilíbrio consciente.	<p>- Conhecer os equipamentos que envolvem a prática do slackline, e possibilitar sua experimentação inicial.</p>	<p>Os alunos e alunas serão apresentados aos equipamentos que envolvem o slackline. No início será pedido que se organizem em cinco grupos e estes vivenciem as atividades propostas de forma colaborativa. No primeiro momento o contato será com o equipamento já montado, Alunos e alunas poderão sentar-se na fita, subir com apoio dos colegas, de forma que se aproximem do objeto estudado.</p> <p>Já nesta primeira aproximação serão dadas algumas orientações básicas aos estudantes sobre a segurança do equipamento, os riscos e as propriedades do material para que se aproximem da prática com segurança. Alunos e alunas deverão revezar sobre os</p>	Pátio da escola, entre as árvores de ancoragem para a fita, com dois ou mais kits de slackline montados.	<p>Nesta atividade a avaliação busca captar como os alunos e alunas se envolveram com a primeira aproximação da prática do slackline.</p> <p>A intenção é perceber elementos que demonstrem domínio técnico ou a falta dele na prática (história com a prática).</p> <p>Questões iniciais:</p> <p>Posturas dos estudantes (Aparentam ter medo do equipamento e do risco que envolve esta prática? Como se manifesta esse medo? Afastamento do equipamento?); técnica (Observação se demonstram corporalmente algum domínio do equilíbrio na fita, como a posição elevada dos braços, corpo centralizado sobre a fita, se conseguem se equilibrar); falas (escuta atenta quanto ao que relatam sobre estar sobre a fita do slackline,</p>

				dois equipamentos montados no espaço.		<p>questões relacionadas ao equipamento, ao corpo, às emoções);</p> <p>As observações serão feitas por gravação da aula, anotações no diário de campo e por registros audiovisuais, com fotos e vídeos dos alunos e alunas vivenciando o slackline e captando a postura e gestos na prática com o equipamento.</p> <p>Nesta atividade os alunas e alunos serão convidados a responderem um formulário reflexivo (Google Formulário) sobre suas primeiras impressões na prática do slackline. A intenção deste formulário é coletar informações iniciais sobre esta primeira atividade com o slackline e, posteriormente, na atividade 6, após apropriações teórico-práticas, realizar outro formulário para identificar possíveis alterações na compreensão e vivência deles com a prática do slackline.</p>
3. Circuito de equilíbrio e técnicas corporais básicas no slackline.	1	Equilíbrio consciente.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer técnicas corporais básicas para o desenvolvimento do equilíbrio no slackline. - Compreender como se dá a montagem / 	Esta atividade iniciará com a montagem dos equipamentos. No primeiro momento o professor apresentará o processo de montagem do kit do slackline, dando ênfase aos equipamentos e à segurança. Após a montagem, alunos e alunas serão provocados	Pátio da escola, entre as árvores de ancoragem para a fita, com dois kits de slackline e quatro macarrões	A avaliação terá a intenção de captar se, com a apropriação das técnicas corporais, alunos e alunas conseguem desenvolver o equilíbrio no slackline. Para isso problematizaremos alguns pontos importantes.

			<p>desmontagem do equipamento.</p>	<p>a realizarem algumas atividades em grupos. Teremos disponível para essa atividade dois kits de slackline e equipamentos de equilíbrio no solo (quatro macarrões de piscina cortados longitudinalmente para simular com segurança o desequilíbrio/equilíbrio no solo). Neste espaço serão provocados a permanecerem em equilíbrio e realizarem algumas posições sobre o objeto posto no chão. Nas fitas serão provocados a sentar-se na fita, subir e descer da fita com a ajuda de colegas e a pararem sobre a fita por alguns segundos sem ajuda. Em uma das fitas utilizarão os colegas como apoio. Na outra fita utilizarão um bastão como apoio. Este bastão será levantado por outro colega que estará no solo, fazendo com que compreendam a importância das mãos elevadas para o equilíbrio. Receberão orientações básicas como a posição dos pés, tronco e braços. Em grupos, ao sinal do professor, deverão fazer o rodízio entre os equipamentos e atividades, realizando o circuito e passando por todos os equipamentos.</p>	<p>cortados longitudinalmente e um bastão (cabo de vassoura).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observa-se melhor domínio do slackline com as técnicas desenvolvidas na atividade dentro do circuito? (elevação e movimentação dos braços, postura ereta do corpo, posição dos pés, olhares fixos) - Quais elementos observados são passíveis de relacioná-los com um possível desenvolvimento das técnicas do slackline (apropriação dos movimentos corporais)? - Os alunos e alunas demonstram domínio sobre a montagem do equipamento? Ao iniciar a atividade, partindo do slackline pré-montado, demonstraram entender sobre esse processo? Deram respostas aos questionamentos feitos (eles serão questionados no início da atividade, com o equipamento desmontado, sobre como é a montagem, o nome dos equipamentos e informações sobre segurança) - Em grupos, os colegas se ajudam diante das atividades? Quais falas são significativas neste sentido? - É possível perceber mais engajamento diante dos novos equipamentos postos no chão? Se envolveram mais na atividade com a
--	--	--	------------------------------------	---	---	---

				Este processo compreende a apropriação de algumas técnicas do slackline (mediado pelo professor) como montagem e desmontagem do equipamento, posição das pernas, pés, tronco, ponto fixo dos olhos e posição dos braços elevados.		<p>presença de outros equipamentos do que na primeira experimentação?</p> <p>Os dados serão coletados a partir da gravação de áudio do professor, de filmagens e fotografias feitas pelos alunos e pelas anotações feitas no diário de campo.</p>
4. Historicidade do slackline.	2	Equilíbrio consciente.	<p>Compreender a história do slackline e do equilíbrio, relacionando o slackline a práticas mais antigas da cultura corporal.</p> <p>Criar possibilidades de vivências do equilíbrio em corda bamba, que aproximem de formas mais antigas de equilíbrio na cultura corporal.</p>	Alunos e alunas receberão um material de apoio (texto) sobre a origem do slackline e suas características e vivenciaremos o equilíbrio na corda bamba. Montaremos duas estruturas a fim de que seja possível vivenciar a prática do equilíbrio em corda bamba, aproximando das primeiras práticas de equilíbrio da história.	Sala de aula e pátio do colégio com uso de projetor, cordas de 10mm e 12mm.	<p>Durante essa atividade, alunas e alunos serão questionados quanto às de práticas de equilíbrio e o slackline:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao serem questionados sobre a historicidade do slackline, relacionam essa prática com outras mais antigas, como a corda bamba, o circo, o equilíbrio, a falsa baiana? - Após compreenderem a história de algumas práticas de equilíbrio e vivenciarem a prática sobre as cordas, conseguem estabelecer relações com a prática do slackline? - Conseguem montar e pensar em formas diversas de práticas de equilíbrio? <p>Os registros serão feitos a partir da gravação do áudio da aula, do registro de fotos e vídeos e de anotações no diário de campo.</p>

5. Centro de massa e equilíbrio no slackline.	1	Equilíbrio consciente.	Compreender o conceito de centro de massa, a relação com o equilíbrio e como aplicá-la no slackline, bem como em outras práticas de equilibrismo.	<p>O primeiro momento será a apresentação do conceito de centro de massa na física e sua relação com objetos e o corpo humano. Em grupos serão provocados a realizarem alguns experimentos corporais relacionados ao centro de massa e equilíbrio e realizarão alguns movimentos (em pé, sentados, escorados na parede), que deslocarão seus centros de massa, provocando desequilíbrios. Deverão, portanto, estabelecer novamente o equilíbrio centralizando seu centro de massa com o apoio dos pés fixo ao chão (resolução de problemas).</p> <p>Materiais de apoio para o conceito de centro de massa nas práticas corporais.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=RaGUW1d0w8g</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=8L7YwPKA9Yo&list=WL&index=94</p>	Sala de aula ou outro espaço com superfícies rígidas, como piso de quadra e paredes.	<p>A avaliação se dará por meio da captação da apropriação dos conceitos desenvolvidos na aula a partir da observação atenta da realização das atividades e resolução dos problemas em grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As alunas e alunos conseguem resolver o problema do desequilíbrio/equilíbrio utilizando o conceito de centro de massa nos experimentos realizados? - Associam o equilíbrio com o alinhamento do centro de massa e a base do corpo? - Conseguem compreender a relação desse conceito com o equilíbrio no slackline? Por que a movimentação dos braços para o equilíbrio no slackline, utilizando o conceito de centro de massa e equilíbrio? <p>Os registros serão feitos a partir da gravação do áudio da aula, do registro de fotos e vídeos e de anotações no diário de campo.</p>
6. Reaproximação com o slackline a partir do desenvolvimento do	1	Equilíbrio consciente.	Estabelecer relações entre o conceito de	Os estudantes farão uma nova vivência no slackline, organizados em grupos e aplicando o conceito de centro de massa estudado na	Pátio da escola, entre as árvores, com três kits de slackline	A avaliação terá a intenção de captar as relações que os alunos e alunas

<p>conceito de centro de massa.</p>			<p>centro de massa e a prática do slackline.</p> <p>Desenvolver e aprimorar técnicas de equilíbrio apropriando-se do conceito de centro de massa.</p>	<p>aula anterior, como forma de aprimorar as técnicas corporais para o desenvolvimento do equilíbrio no equipamento.</p>	<p>montados nas árvores.</p>	<p>fazem entre o centro de massa e o equilíbrio no slackline.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos e alunas se posicionam sobre a fita centralizando o corpo no mesmo eixo vertical da fita? Há movimentação dos braços para restabelecer o equilíbrio? Conseguem manter partes maiores do corpo (quadril, tronco e cabeça) com menos movimentos laterais que anteriormente (registros visuais). - Ao praticar o equilíbrio, alunos e alunas retomam o conceito de centro de massa verbalmente e o aplicam no slackline? O citam verbalmente? <p>Os registros serão feitos a partir da gravação do áudio da aula, do registro de fotos e vídeos e de anotações no diário de campo.</p> <p>Também nesta atividade os alunos e alunas serão convidados a responderem novamente o formulário online realizado na “atividade 2” a fim de captar se houveram alterações na percepção deles quanto à prática do slackline após instrumentalização teórico-prática das “atividades “3”, “4”, “5” e “6”.</p> <p>Os alunos e alunas sentem menos medo da fita? Conseguem dominar</p>
-------------------------------------	--	--	---	--	------------------------------	--

						melhor o equilíbrio? Quais sentimentos identificam ao vivenciar o slackline?
7. A questão ambiental e o slackline.	1	Slackline e meio ambiente.	Compreender a relação da prática do slackline com a preservação ambiental. Identificar árvores saudáveis e seguras para a ancoragem do slackline.	Esta atividade será realizada juntamente com uma engenheira florestal da Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Habitação e Planejamento Urbano. A aula consistirá na compreensão da relação da preservação ambiental e a prática do slackline. Para isso a engenheira florestal tratará de temas como a saúde fitossanitária de árvores, escolha de árvores a partir de sua densidade, tamanho, diâmetros e outros conceitos relacionados ao meio ambiente e o slackline. Alunos e alunas receberão uma síntese impressa da apresentação da engenheira florestal.	Sala de aula com o uso do projetor.	A avaliação desta atividade se dará de forma contínua nas próximas atividades, tendo em vista que os conceitos desenvolvidos nesta atividade, relacionados ao meio ambiente, serão base para as próximas aulas realizadas na escola e no parque (durante visita técnica) nas "atividades 8 e 9". Portanto a avaliação desta atividade se dará juntamente com as próximas atividades.
8. Identificação de locais para a prática do slackline. Localização e caracterização de espaços públicos.	4	Slackline e meio ambiente.	Identificar, reconhecer e caracterizar locais para a prática do slackline na escola e na cidade, com o uso de mapas.	Em grupos, alunos e alunas farão uso de computadores (chromebooks escolares) para acessar uma plataforma de mapas (My Maps) e, a partir da instrumentalização para a utilização deste recurso (vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=eadLn3sc-XA), identificarão possíveis locais para a prática do	Sala de aula com o uso do projetor e chromebooks com acesso à internet.	A avaliação será os mapas gerados pelos grupos com marcações de espaços públicos para a prática do slackline na cidade de Anápolis. - Conseguem identificar espaços com árvores saudáveis para a prática do slackline? O que é uma árvore saudável para o aluno e aluna? Identificam elementos que caracterizam uma árvore saudável

				slackline na cidade em seus bairros (alguns setores da cidade).		(folhas, caule, galhos, tipos de árvores, altura)?
9. Visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga.	1	Equilíbrio consciente; slackline e meio ambiente.	<p>Montar e vivenciar o slackline no parque com autonomia, prezando pela segurança e os cuidados ambientais.</p> <p>Localizar e caracterizar no interior de um parque público da cidade (Parque Ambiental Ipiranga) possíveis pontos para a prática do slackline, identificando e caracterizando estruturas (árvores, postes e outras estruturas) para ancoragem e a prática do slackline.</p>	<p>No primeiro momento, alunos e alunas serão levados (as) ao espaço destinado à prática do slackline no Parque Ipiranga (local reservado para o slackline, com tocos fixados ao chão), a fim de que, em grupos, montem e vivenciem o slackline. Esta atividade, além de formativa, também tem cunho avaliativo, como forma de captar, por parte do professor, o domínio sobre as atividades desenvolvidas nas aulas anteriores.</p> <p>No segundo momento, também em grupos, deverão identificar no parque possíveis pontos de ancoragem para a prática do slackline, localizando geograficamente e caracterizando esse espaço. Cada grupo ficará responsável por um setor do parque. Para isso serão formados cinco grupos, dividindo o parque em cinco setores.</p>	Parque Ambiental Ipiranga com o uso de três kits de slackline e cadernos para anotações das informações coletadas no parque.	<p>No primeiro momento, na atividade de montagem e vivência do slackline, os alunos e alunas serão avaliados quanto ao domínio dos conhecimentos de montagem e vivência do slackline. Assim, deverão demonstrar domínio do equipamento, da montagem e desmontagem deste equipamento com segurança (uso do backup), e das técnicas da prática do slackline. Preocupam-se com a segurança na montagem do equipamento? Conhecem as etapas fundamentais da montagem (posicionamento da fita na estrutura fixa, manuseio da catraca, uso do backup)? Posicionam bem o corpo sobre a fita? Usam os braços para estabelecer o equilíbrio? Mantém pernas flexionadas, olhar fixo à frente, demonstrando assim conhecimento das técnicas?</p> <p>No segundo momento, os alunos e alunas, conseguem identificar árvores saudáveis no parque para ancoragem do equipamento? O que eles levam em consideração para considerar uma árvore saudável para a prática do slackline? Usam o conteúdo estudado na “atividade 8” para a</p>

						<p>realização desta pesquisa no parque? Relatam informações aprendidas nessa aula (atividade 8) durante esta atividade? Quais informações?</p> <p>As fotos e vídeos feitos pelos alunos e alunas nesta atividade em grupo servirão como elementos de avaliação desta atividade, bem como o registro da gravação da aula em áudio, fotos e vídeos.</p>
10. Organização e sistematização dos dados identificados na visita técnica ao Parque Ambiental Ipiranga.	1	Slackline e meio ambiente.	Organizar e sistematizar os dados identificados na visita técnica, a fim de elaborarmos um panorama da situação do Parque Ambiental Ipiranga quanto à prática do slackline e possibilitar o desenvolvimento de ações para a superação dos problemas identificados nas análises dos grupos.	Em sala de aula, com o mapa do Parque Ambiental Ipiranga projetado no quadro, os grupos apresentarão suas análises dos setores pesquisados, a partir dos dados identificados no roteiro da visita técnica, e serão provocados a pensarem e elaborarem ações para a superação dos problemas identificados.	Sala de aula, projeto e roteiro da visita técnica.	<p>A avaliação se dará relacionando o material e as informações coletados pelos grupos na visita técnica ao parque e inseridas no mapa a partir dos dispositivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais informações utilizam para caracterizar os espaços? Saúde das árvores? Distância entre as árvores? Altura? Diâmetro do caule? Usam as informações da “atividade 8” nessa caracterização dos espaços? - Apresentaram problemas e possíveis formas de superação desses problemas? As ações resolvem de fato os problemas identificados? <p>Os instrumentos utilizados para a coleta de informações desta avaliação serão os mapas gerados pelos grupos, a gravação da aula com</p>

						as falas dos alunos e alunas e o diário de campo.
11. Construção do material audiovisual instrumental para a prática do slackline.	2	Síntese das atividades desenvolvidas (produto educacional).	<p>Identificar, a partir das atividades anteriores, os principais elementos que envolvem a prática do slackline e seu desenvolvimento.</p> <p>Produzir um material audiovisual com instruções para a prática segura do slackline e dicas sobre seu bom uso em escolas e parques.</p>	<p>Para a realização desta atividade, a primeira aula será de identificação dos principais elementos que compõem a prática do slackline (uso dos equipamentos, tensão da fita, distância entre as ancoragens, escolha das árvores, segurança, equilíbrio). Para isso organizaremos a turma nos grupos das atividades anteriores. Em grupos farão o primeiro levantamento dos elementos fundamentais.</p> <p>Ampliaremos a discussão entre os grupos a fim de, coletivamente, elaborarmos um roteiro para a elaboração do material audiovisual.</p> <p>A segunda aula será a produção audiovisual com o roteiro desenvolvido pelos estudantes (síntese). Gravação e edição de vídeos curtos e instrutivos.</p>	A primeira aula em sala de aula em grupos e a segunda aula no pátio da escola com o uso de equipamentos de gravação (smartphones, câmeras, microfones).	<p>- Quais informações julgam importantes na montagem e prática do slackline? Quais informações devem compor um informativo sobre a prática do slackline? Ao se apropriarem dos conhecimentos técnicos da montagem e da segurança do slackline, conseguem explicar esse processo, bem como executá-lo?</p> <p>As sínteses produzidas a partir dos roteiros construídos coletivamente servirão como elementos para a análise das questões apontados acima.</p>
12. Seminário de encerramento da unidade didática e da pesquisa no colégio.	1	Encerramento da pesquisa no campo.	Apresentar e avaliar o material audiovisual desenvolvido na "atividade 11",	A atividade será realizada na sala de aula com o uso do projetor. No primeiro momento mostraremos imagens e vídeos das atividades realizadas ao longo da unidade	A aula acontecerá em sala de aula com o uso do projetor e de caixa de	- Os vídeos produzidos pelos estudantes possuem informações relevantes quanto ao uso seguro do slackline em parques e escolas? Os vídeos são de fácil compreensão para

		<p>enquanto síntese do conteúdo estudado.</p> <p>Avaliar coletivamente o conjunto das atividades realizadas na unidade didática, apresentando um resumo das atividades desenvolvidas, a partir de fotos e vídeos captados pelos estudantes.</p> <p>Decidir coletivamente sobre o destino do kit de slackline doado à turma.</p>	<p>didática. A partir das imagens avaliaremos todo o processo, identificando elementos que possam ter colaborado para o desenvolvimento do conteúdo e as dificuldades apresentadas por elas e eles.</p> <p>Retomaremos os objetivos das atividades e avaliaremos seu desenvolvimento, captando as falas dos estudantes quanto as suas percepções de desenvolvimento humano.</p> <p>No último momento, entregaremos um kit de slackline doado à turma e decidiremos coletivamente o destino desse kit.</p>	<p>som para reproduzir as imagens e vídeos utilizados na aula.</p>	<p>quem não conhece a prática do slackline?</p> <p>- Conseguem perceber algum desenvolvimento após a realização das atividades propostas no plano de ensino? O que mudou? Percebem desenvolvimento no equilíbrio e no gesto motor? O desenvolvimento dos conceitos científicos foi relevante para o desenvolvimento do gesto motor? Colaborou para o desenvolvimento do conteúdo e sua relação com o meio ambiente, os parques e a cidade?</p> <p>- Identificam relações entre o conteúdo estudando, o desenvolvimento humano e formação política? As ações propostas são ações possíveis de serem executadas? Possibilitam mudança na realidade?</p>
--	--	---	---	--	---

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A PRÁTICA DO SLACKLINE

O que observar e como observar?

- ✓ Características fitossanitárias das árvores (folhas amareladas, escassas, presença de formigas, cupins, fungos, sinal de apodrecimento, ausência de cascas, buracos, tronco oco, obstáculos para o crescimento da planta);
- ✓ Dimensões da árvore (diâmetro do tronco maior que 30cm, altura mínima de 1,5m de tronco, altura da árvore (pequeno, médio ou grande porte);
- ✓ Distância entre os pontos de fixação da fita (distância entre árvores para amarração do slackline/tamanho da fita), obstáculos entre os pontos de ancoragem (pista de caminhada, passagem de pedestre, bancos e outros obstáculos);
- ✓ Inclinação das árvores (90° com o solo);
- ✓ Condições do terreno: grama, terra, areia, cimento;
- ✓ Registro visual (fotografias), permitido um celular por grupo;
- ✓ Identificar pontos de referência para localização da árvore no mapa;
- ✓ Ao registrar no mapa, identificar a árvore visualmente (ponto no mapa) e por letra e número para a descrição de suas características nas anotações (ex.: A1, A2, A3, A4...);
- ✓ Destacar no mapa e na folha apenas os possíveis pontos de amarração do slackline com as informações coletadas.

Setor 1 - Grupo 1

 Setor 1

Setor 2 - Grupo 2

 Setor 2

Setor 3 - Grupo 3

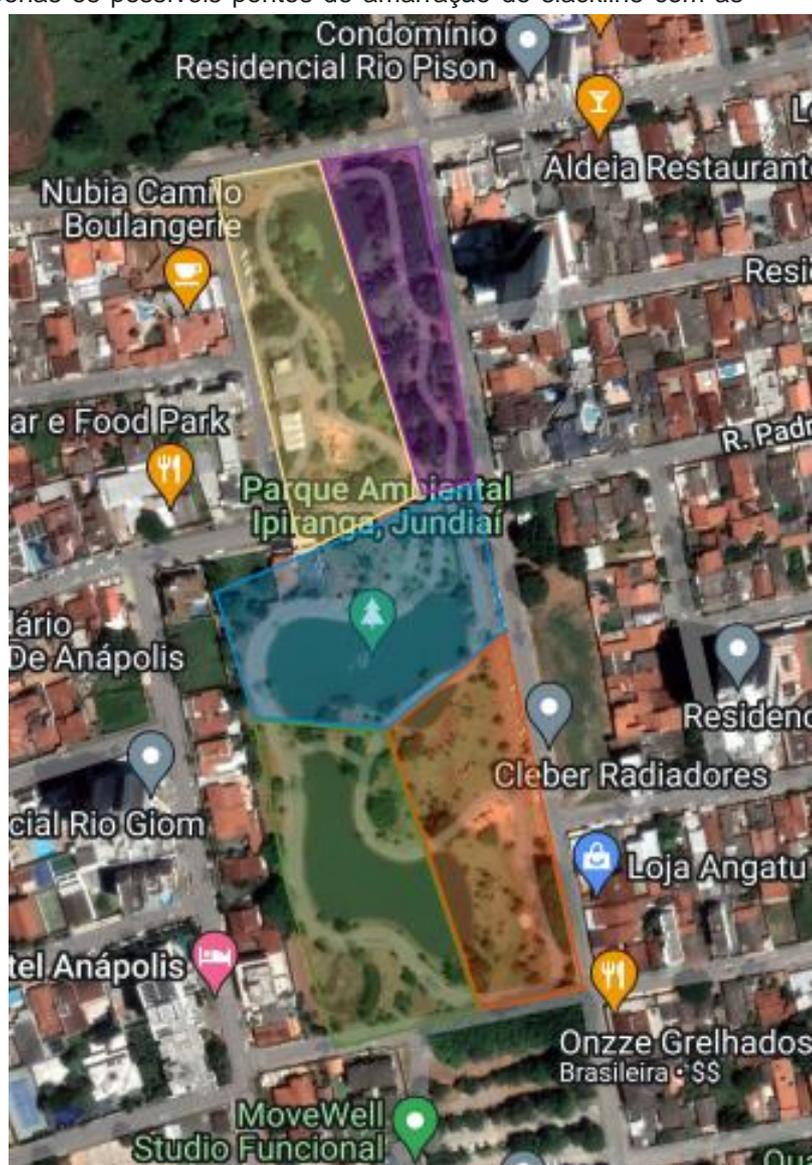
 Setor 3

Setor 4 - Grupo 4

 Setor 4

Setor 5 - Grupo 5

 Setor 5



SLACKLINE COM CIÊNCIA





Universidade Federal de Goiás – UFG
Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD
Goiânia - GO

SLACKLINE COM CIÊNCIA

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Goiás – UFG
Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

EXECUÇÃO

Henrique Cândido Brandão

SUPERVISÃO GERAL

Prof. Dr. Humberto Luís de Deus Inácio
Prof. Dr. Wilson Luiz Lino de Sousa

ILUSTRAÇÕES

Ilustrações geradas por Inteligência Artificial (IA) via aplicativo Microsoft Bing.

IMAGENS

Vídeos produzidos a partir de imagens captadas pelos estudantes em atividade na unidade didática desenvolvida na pesquisa, devidamente autorizadas pelos responsáveis.

Goiânia - GO
2023



Este produto educacional é fruto da pesquisa intitulada *“O ENSINO DO SLACKLINE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: mediações a partir da pedagogia histórico-crítica.”*

Foi produzido por estudantes da 1ª série do Ensino Médio do CEPMG Gabriel Issa (Anápolis - GO), como síntese dos estudos realizados nas aulas de educação física.

Slackpoint



Slackpoint



O objetivo é disponibilizar vídeos para a instrumentalização dos usuários em parques, escolas e outros locais, contribuindo para a prática segura e consciente do slackline.

Os vídeos são acessados pelo celular, apontando a câmera para QR Codes em placas próximas às árvores e outras estruturas adequadas para a ancoragem do equipamento – slackpoint.

Foram produzidos cinco vídeos sobre o slackline, com os seguintes conteúdos:

-Escolha das árvores;

-Montagem do equipamento;

-Segurança;

-Primeiros passos na fita;

-Desmontagem do equipamento;

Slackpoint



Não se pretende que os vídeos produzidos sirvam de modelo, mas sim como fonte de inspiração para a criação de outros materiais que possam subsidiar políticas de acesso às diversas práticas da cultura corporal, produzidas historicamente pela humanidade.

ESCOLHA DAS ÁRVORES



MONTAGEM DO EQUIPAMENTO



SLACKLINE E SEGURANÇA



PRIMEIROS PASSOS NA FITA



DESMONTAGEM DO EQUIPAMENTO



Referência:

BRANDÃO, H. C. **O ensino do slackline nas aulas de educação física na educação básica:** mediações a partir da pedagogia histórico-crítica. Orientador: Humberto Luís de Deus Inácio. Coorientador: Wilson Luiz Lino de Sousa. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

