



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

DANIEL BATISTA SANTANA

**SLACKLINE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: NOTAS SOBRE UM TRABALHO COLABORATIVO, CRÍTICO E
ATENTO À CULTURA DIGITAL**

**CAMPINA GRANDE/PB
2020**

DANIEL BATISTA SANTNA

**SLACKLINE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: NOTAS SOBRE UM TRABALHO COLABORATIVO, CRÍTICO E
ATENTO À CULTURA DIGITAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, tipo monografia, apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista em Educação Física.

Área de concentração: Pedagógica e Sociocultural

Orientador: Prof. Me Jeimison de Araújo Macieira

**CAMPINA GRANDE/PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S232s Santana, Daniel Batista.
Slackline na formação de professores (as) de Educação Física [manuscrito] : notas sobre um trabalho colaborativo, crítico e atento à cultura digital / Daniel Batista Santana. - 2020.
69 p. : il. colorido.
Digitado.
Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2020.
"Orientação : Prof. Me. Jeimison de Araújo Macieira, Coordenação do Curso de Especialização em Educação Física Escolar."
1. Slackline. 2. Educação Física escolar. 3. Formação de professores. 4. Cultura digital. I. Título
21. ed. CDD 372.86

DANIEL BATISTA SANTANA

SLACKLINE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS SOBRE UM TRABALHO COLABORATIVO, CRÍTICO E ATENTO À CULTURA DIGITAL

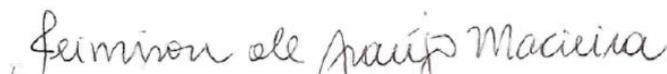
Trabalho de Conclusão de Curso, tipo monografia, apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista em Educação Física.

Área: Pedagógica e Sociocultural

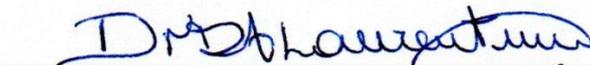
Linha de Pesquisa: Estudos Pedagógicos da Educação Física Escolar

Aprovada em: 16/10/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me Jeimison de Araújo Macieira (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr^a Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me Ivanildo Alcântara Sousa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às vítimas fatais do Coronavírus, que se configuram como uma perda cruel e injusta para a humanidade. O que só aguça críticas às fragilidades e contradições do sistema social vigente.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio compreensível e caloroso para com minha profissão docente. Em especial, para minha mãe Maria do Carmo que não me deixa perder a esperança na humanidade, me incentivando a contribuir com o meu ato responsável. As minhas irmãs Márcia, Mércia e Mônica, trio este que tenho muito afeto e admiração, principalmente, pela garra de superação de situações adversas. Agradeço também ao meu irmão, Davy, pelos diálogos e pela admiração recíproca, bem como ao meu sobrinho Allyson por me ajudar a refletir sobre as coisas essenciais e por compreender minhas ausências.

Ao meu Orientador e Amigo Jeimison de Araújo Macieira por estabelecer vínculos que transcendem os muros da Universidade. Este é fonte inesgotável de conhecimentos e sensibilidade humana que se ramificam a todos (as) que estão a sua volta.

Ao professor Ivanildo Alcântara Sousa e a professora Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino que compõem a banca avaliadora desta pesquisa. Este primeiro pela prontidão em ajudar o próximo e sempre aberto ao diálogo. E esta segunda pela competência e perfeccionismo em seus projetos estabelecidos que inspiram minha carreira docente.

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão Corpo, Educação e Linguagens (CEL) pela contribuição singular e sensível na minha formação, nas pessoas da professora Elaine de Melo Brito Costa e do professor Eduardo Ribeiro Dantas, pessoas que tenho um respeito grandioso, uma vez que desde o início da graduação depositaram confiança em um menino com tamanha curiosidade e sede de conhecimento.

Ao Grupo de Estudos, coordenado pelo professor Jeimison de Araújo Macieira e aos colegas que fazem parte desse coletivo pelas instigantes reflexões travadas até o momento.

Aos meus amigos (as) e colegas de turma da graduação e especialização, como Ewerton, Valesca, Caio, Karina, Renata pelas reflexões a respeito desta área que tanto temos apreço.

Aos amigos de longa data, como Douglas, Jefferson, Gilmario pelo apoio e pela compreensão a respeito de algumas ausências em momentos de confraternização. E, em especial, a meu amigo Ronan que acompanhou de maneira mais próxima minhas conquistas e derrotas, sempre cedendo espaço do seu tempo para um diálogo regado às incertezas e inquietações da vida.

Agradeço a Erika, apesar do curto tempo que a conheço, foi possível perceber a intensidade dos diálogos travados que me ajudou a repensar projetos futuros.

Agradeço também aos corpos dançantes que transitaram pela minha vida, contribuindo para aguçar a minha sensibilidade para com o outro.

Os grandes educadores atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da aula, chamam atenção. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, de se comunicar, de agir. São um poço inesgotável de descobertas (MORAN, 2013, p. 26).

RESUMO

Essa pesquisa se localiza no âmbito de formação de professores (as) de Educação Física, especificamente, do componente curricular Práticas Corporais de Aventura do curso de licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba. Tem como objetivo geral apresentar e refletir uma experiência de ensino e aprendizagem a partir de uma oficina do conteúdo slackline pautada em uma perspectiva crítica, colaborativa e atenta a cultura digital. E enseja, especificamente: I) analisar as possibilidades pedagógicas do gênero digital meme na formação de professores (as) de Educação Física; II) estimular a formação do professor como intelectual transformador e atento à realidade escolar e; III) apontar possibilidades do conteúdo slackline da escola, de maneira que sejam expostas e problematizadas algumas dimensões teórico-metodológicas e didático-pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, contando como instrumento de registro o diário de campo da oficina; os registros, por sua vez, somam-se a um recorte de sete produções dos discentes do gênero digital meme para compor o *corpus* de análise deste estudo. A análise recorreu-se a um processo de cotejamento dos dados numa perspectiva de sobreposição de dados e um olhar minucioso sobre como os participantes atribuíram valor aos momentos da pesquisa. Como resultados foi possível perceber que: a) existe a necessidade de uma formação em uma perspectiva de ecologia colaborativa que busque formar professores (as) de Educação Física como intelectuais transformadores, haja vista a atual conjuntura sócio-política brasileira; b) Devido à escassez de produção científica que apontam para a prática de ensino do slackline na formação inicial atenta a cultura digital, essa proposta torna-se passo para reflexão, rearticulada à diferentes realidades enquanto uma proposta que encaminhe discussões importantes para a formação do professor de Educação Física e; c) sobre as produções do gênero digital meme, foi possível notar que esse gênero, apesar de ser pouco explorado no âmbito da área, contribuiu de maneira singular para problematizar questões tão caras a Educação Física escolar, nesse sentido, tal recurso pode ser inserido de maneira profícua tanto na formação de professores como na educação básica. Além disso, as ações pedagógicas da oficina articularam diálogos entre as ciências humanas e biológicas a partir de pontos de intersecção, a qual o conteúdo slackline permite; propôs a vivência da docência do slackline a partir de eixos temáticos; reafirmou a importância da mediação pedagógica do professor para com as tecnologias digitais; instigou o compartilhamento de saberes relevantes a ressignificação da Educação Física escolar.

Palavras-Chave: Formação de Professores (as). Trabalho Colaborativo. Cultura Digital. Slackline. Educação Física escolar.

ABSTRACT

This research is located within the scope of Physical Education teachers' training, specifically, of the curricular component of Adventure Body Practices of the undergraduate course at the State University of Paraíba. And its general objective is to present and reflect a teaching and learning experience from a slackline content workshop based on a critical, collaborative perspective and attentive to digital culture. And it specifically provides: I) to analyze the pedagogical possibilities of the digital meme genre in the formation of Physical Education teachers; II) to stimulate teacher education as a transformative intellectual and attentive to school reality and; III) to point out possibilities of the school's slackline content, so that some theoretical-methodological and didactic-pedagogical dimensions of the teaching process are exposed and problematized. This study is characterized as an action research with a qualitative approach, counting the workshop's field diary as a recording instrument; the records, in turn, add to a snippet of seven productions of students of the digital meme genre to compose the corpus of analysis of this study. The analysis used a process of collating the data in a perspective of data overlap and a detailed look at how the participants attributed value to the moments of the research. As a result, it was possible to notice that: a) there is a need for training in a collaborative ecology perspective that seeks to train Physical Education teachers as transformative intellectuals, given the current Brazilian socio-political situation; b) Due to the scarcity of scientific production that point to the practice of teaching slackline in the initial training attentive to digital culture, this proposal becomes a step for reflection, re-articulated to different realities as a proposal that guides important discussions for teacher training Physical Education and; c) about the productions of the digital meme genre, it was possible to note that this genre, despite being little explored in the area, contributed in a unique way to problematize issues that are so expensive to Physical Education at school. fruitful way in both teacher training and basic education. In addition, the workshop's pedagogical actions articulated dialogues between the human and biological sciences from points of intersection, which the slackline content allows; proposed the experience of teaching slackline based on thematic axes; reaffirmed the importance of teacher pedagogical mediation for digital technologies; instigated the sharing of relevant knowledge and the re-signification of school Physical Education.

Keywords: Teacher Training. Collaborative Work. Digital Culture. Slackline. School Physical Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1	Cultura Digital e Formação de Professores (as) de Educação Física	12
2.2	O Gênero Digital Meme na Formação de Professores (as)	15
2.3	Contextualizando o Slackline	17
2.3.1	Sobre as experiências concretas que orientam a proposta da oficina	20
2.4	Trabalho colaborativo como eixo da intervenção pedagógica da oficina	23
3.	METODOLOGIA	26
3.1	Natureza da Pesquisa	26
3.2	Espaço da pesquisa e Colaboradores	27
3.3	Instrumentos de Registros de Dados	27
3.4	Organização dos Dados e Análise	28
4.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	29
4.1	PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA OFICINA	29
4.1.1.	O Trabalho Pedagógico e Colaborativo da Oficina	29
4.2	SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	33
4.2.1	Momentos Iniciais da Oficina	33
4.2.2	Tecnologias Digital e Mediação Pedagógica	39
4.2.3	Vivência corporal no Slackline objetivando a formação	43
4.3	SOBRE AS PRODUÇÕES DOS DISCENTES	47
4.3.1	As produções e apreciações do meme enquanto recurso pedagógico	47
4.3.2	As produções e vivências dos planos de Aula a partir do conteúdo Slackline	55
4.4	LIMITAÇÕES E DIFICULDADES ENFRENTADAS	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	64

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores na contemporaneidade necessita estar em íntima sintonia com as demandas da realidade deste campo de atuação profissional. Os futuros professores e professoras devem serem formados sobre uma perspectiva metodológica que vislumbre a concretude de suas ações docentes, muito embora, alguma das vezes, essas dimensões não venham sendo contempladas com êxito na formação de professores.

Ao delimitar essas discussões para o âmbito de formação de professores de Educação Física, nota-se algumas peculiaridades, haja vista que as formações destes professores estão atreladas às problemáticas históricas singulares, como podemos citar, de acordo com Barbosa (2014), a influência de referenciais teóricos mecanicistas como modelo propulsor da prática pedagógica do professor de Educação Física, em detrimento das dimensões socioculturais.

Dito isto, é necessário consolidar coletivamente outros horizontes de possibilidades para a Educação Física na escola. A problemática repousa em traçar esses horizontes, pois para avançar é necessário refletir sobre o passado, sem se descuidar de analisar as práticas que estão sendo tecidas no presente, estas, por sua vez, direcionam a expectativa do futuro. Essas expectativas devem ser orientadas pela fuga das dicotomias e polarizações, como aponta os estudos de Manoel (2015), uma vez que a Educação Física tanto envolve questões ligadas às ciências humanas, quanto das ciências biológicas/naturais e, se insere de maneira profícua nas discussões sobre linguagens (MATTHIESEN et al. 2009).

Assim como a escola deve enxergar e potencializar as diversidades de linguagens dos e das discentes, a Educação Física também necessita oferecer e tratar pedagogicamente diversidades de conteúdos, não se trata aqui de desprestigiar os conteúdos tradicionais, visto que os mesmos são cotidianamente reinventados pelos professores. A questão é que os professores em suas funções pedagógicas devem oportunizar aos discentes ao que há de mais contemporâneo da realidade, como apresentou o Coletivo de Autores (1992), sem também negar a cultura corporal comunitária, a qual os e as discentes estão inseridos. É importante frisar que, de nada vale um trato pedagógico com um conteúdo contemporâneo quando o mesmo é gerido por objetivos, métodos e avaliações tradicionais, no sentido acríptico da palavra. Pois, de acordo com Oliveira e Duarte (1986), existe uma relação dialética no âmbito do conteúdo-

forma, a qual este primeiro pode ter um caráter emancipatório se o segundo acompanhar esse propósito.

Nesse ínterim, os cursos de formação de professores (as) de Educação Física devem comprometer-se em contemplar esses conteúdos, métodos, objetivos e avaliações sintonizados com o que há de mais contemporâneo e, de maneira crítica. Esse fator contribui para uma formação mais atenta às demandas que o cotidiano escolar apresenta.

Outra demanda que não pode ser negada, enquanto processo de formação é o trato pedagógico articulado com a cultura digital, a qual os discentes estão inseridos. Entendemos a cultura digital, de acordo com Araújo et al. (2020), como um novo contexto social que exige um processo de reconfiguração de práticas sociais, exigindo dos sujeitos um posicionamento crítico. Isso implica de maneira direta em mudanças das instituições formativas.

Nesse contexto, em 2014 e 2015, a Universidade Estadual da Paraíba mobilizou a comunidade acadêmica num trabalho de reflexão que objetivava a atualizações dos projetos pedagógicos dos cursos da Universidade que correspondiam às políticas nacionais de ensino superior vigente. Esse processo foi subsidiado pelos Instrumentos de Avaliação de Cursos do INEP; os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes; às Diretrizes Curriculares Nacionais e a resolução que trata da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (Res.CNE/01/2015). Dessa forma, culminou em 2016, na atualização do currículo do curso de licenciatura em Educação Física, possibilitando a reorganização e inserção de componentes a proposta curricular. Como pode-se citar, a inserção dos componentes: Tecnologias Educacionais e Educação Física e Práticas Corporais de Aventura - este último integra a proposta de intervenção desta pesquisa.

As Práticas Corporais de Aventura, conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017) está inserida no leque de possibilidades didáticas da Educação Física na escola, pretendendo explorar a compreensão e experimentação desta prática que, muitas vezes, se dão em momentos de imprevisibilidade que apresentam quando o (a) discente enfrenta o ambiente desafiador, sempre numa perspectiva de risco controlado.

Estas práticas corporais, de acordo com Tahara, De Carvalho Soares e Darido (2019), apresentam uma grande diversidade de modalidade, sejam elas praticadas em meio a natureza (surf, trekking, mergulho, mountain bike, rafting entre outros) ou em meio ao urbano (skate, slackline, escalada em parede artificial, parkour, entre outras práticas), algumas dessas práticas ainda apresentam características mistas, isto é,

apresenta sua prática tanto em ambiente da natureza como em meio urbano, que também é o caso do slackline.

O Slackline, por sua vez, é entendido como uma prática que consiste inicialmente em atravessar uma fita presa em dois pontos fixos, o equilíbrio é necessário para a prática, no entanto, assume-se nessa pesquisa esse conteúdo para além de desenvolver valências físicas, sem negá-las, buscando avançar nas discussões sobre as polarizações na área. Acredita-se que surgiu em meados de 1980, tendo como gênese as práticas dos escaladores, na qual os mesmos esticavam suas fitas entre árvores nos momentos não propícios à escalada e se equilibrava-se (CARDOZO; DA COSTA NETO, 2010).

Nesse contexto, a problemática desta pesquisa situa-se na seguinte questão: De qual maneira uma oficina do conteúdo slackline pode mediar um processo de formação de professores de Educação Física numa perspectiva crítica, colaborativa e humana, estando atenta a demanda da era digital a qual os (as) discentes estão inseridos e inseridas?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar e refletir uma experiência de ensino e aprendizagem a partir de uma oficina do conteúdo slackline pautada em uma perspectiva crítica, colaborativa e atenta a era digital a qual os (as) discentes estão imersos, desenvolvida na disciplina de Práticas Corporais de Aventura, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba

E, em sua especificidade procura: a) analisar as possibilidades pedagógicas do gênero digital meme na formação de professores de Educação Física; b) estimular a formação do professor como intelectual transformador e atenta a realidade escolar e; c) apontar possibilidades do conteúdo slackline da escola, de maneira que sejam expostas e problematizadas algumas dimensões teórico-metodológica e didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

A justificativa deste estudo repousa-se tanto pela escassez de pesquisas sobre as temáticas postas, como também pela necessidade de compreender possíveis contribuições de um trabalho colaborativo na formação inicial de professores (as) de Educação Física, uma vez que, essa perspectiva de trabalho pode ser um caminho bastante frutífero para tecer práticas formativas mais articulada às demandas contemporâneas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Cultura Digital e Formação de Professores (as) de Educação Física

Na contemporaneidade percebe-se certo consenso que as tecnologias educacionais permitem ampliar o entendimento sobre aula, espaço e tempo, sendo possível estabelecer novos diálogos entre o mundo físico e o virtual. Em contrapartida, as instituições formadoras necessitam enxergar essas tecnologias digitais como recursos mediadores e potencializadores do processo de ensino-aprendizagem, entendendo que “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender” (MORAN et al., 2013, p. 12).

Nesse sentido, essa Cultura Digital é uma constante inegável ao mundo contemporâneo. Essa cultura abarca

[...] um contexto social que envolve as tecnologias da comunicação, os usos de diferentes dispositivos digitais e as linguagens que se constroem em torno do mundo digital. Se a cultura pode ser entendida como um processo de organização e construção que vem regido por ações e comportamentos de uma sociedade, em que suas práticas sociais (hábitos, costumes, valores, regras, símbolos e signos) representam registros e elementos de identificação deste grupo e do período histórico vivido, falar de Cultura Digital implica em potencializar esses processos em um contexto cada vez mais dinâmico e distinto em relação à outrora (ARAÚJO et al. 2020, p. 10).

Portanto, esse processo de reconfiguração de práticas sociais e educativas, exige dos sujeitos um posicionamento crítico-reflexivo que estão inseridos nesse meio. Essa premissa encontra eco nas palavras de Schwartz (2014, p. 17), quando afirma que essa “[...] cultura digital promove novas demandas e instaura dinâmicas que desafiam autoridades, controles e medidas de desempenho pessoal, social, educacional e profissional”.

A respeito da formação de professores (as) para lidar pedagogicamente com essas novas tecnologias digitais é necessário que:

os professores tenham a oportunidade de desenvolver o seu entendimento de como podem existir novas formas de aprendizagem e que a tecnologia é um instrumento que serve esse propósito. Portanto, se falar em "formar professores em novas tecnologias" está a colocar o problema ao contrário, uma vez que a tecnologia, nesse contexto, surge

como uma qualquer coisa técnica. O que, de facto, é preciso é que os professores tomem consciência do modo como as crianças aprendem e que aproveitem as potencialidades da tecnologia nessa perspectiva. E isso não torna as coisas mais fáceis; pelo contrário, torna-as, de certo modo, mais difíceis (PAPERT, 1994, p. 118).

Ao trazer essa problematização para o campo do componente curricular Educação Física, depara-se, de acordo com Santana e Souza (2019), diante de uma dupla problemática para inserir criticamente as tecnologias digitais nas aulas. A primeira problemática, diz respeito ao fato da Educação Física sofrer com as dificuldades que as outras disciplinas enfrentam em inserir as tecnologias nas aulas, por não ser imune às problemáticas da Educação como um todo. A segunda problemática volta-se pela questão que, muitas vezes, ainda é presente uma visão conservadora da área, fator que gera maiores barreiras para inserir as tecnologias nas aulas de Educação Física, tendo em vista que persiste uma visão reducionista e equivocada que limita a Educação Física apenas a atividades lúdicas, recreativas e/ou ao clichê de formar atletas.

Destarte, a inserção e reflexão das tecnologias nas aulas de Educação Física ainda perpassa por incógnitas, Meurer (2016, p. 23) traz apontamentos das tecnologias enquanto elemento didático-pedagógico para as aulas de Educação Física, mencionando que tal inserção busca “tornar as aulas de Educação Física mais atrativas, instigantes e interativas, despertar os estímulos dos alunos, tornando-os sujeitos do conhecimento no processo de ensino aprendizagem”. A autora também traz à tona um contexto de insegurança, advindo por essas novas tecnologias, salientando que a docência nesse mundo tecnológico é o elemento indispensável na mediação do aluno para com o conhecimento.

Ao revisitar as discussões sobre formação de professores, Feldmann (2009) evidencia que a tônica só veio a ganhar relevância a partir de 1980. A temática abrange uma complexa teia de múltiplas relações, a qual é necessário valorizar o conhecimento das experiências que os docentes construíram no cotidiano escolar. A autora ainda chama atenção para a necessidade do docente reinventar sua prática, visto que a sociedade atual é marcada pelas novas formas de ensinar e aprender. Com relação ao papel do docente nesse cenário, Santos (2001, p. 9) menciona que:

Ao professor não cabe mais o papel de detentor da verdade absoluta, mas cabe-lhe transformar o espaço de aprendizagem em um ambiente desafiador, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade e da autoestima do aluno, tornando-se

também coautor, co-aprendiz, coparticipantes de todo o processo já que também ele está em processo de formação.

É possível notar uma mudança acentuada na prática docente necessária ao século XXI, corroborando com essa ideia de Silva (2001, p. 82), frisa que é imprescindível tornar os espaços escolares em lugares de “estudo, discussão e/ou reflexão sobre métodos e técnicas em que enfatizem a criatividade, a curiosidade, a exploração, a descoberta, a motivação, a autonomia”.

No âmbito da Educação Física, Meurer (2016) salienta que para a inserção das tecnologias nas aulas/escola é necessário um rigoroso planejamento, dispondo tanto de uma formação inicial e continuada, como compromisso docente. Ainda pontua que “é preciso realmente saber onde se quer chegar, saber fazer um uso das tecnologias que dialogue com os objetivos de aprendizagem e o conteúdo específico da disciplina” (MEURER, 2016, p. 28). Segundo a autora, os docentes estão inseguros ao inserir as tecnologias em suas práticas, contudo, eles e elas devem compreender que seu papel é de suma importância para a mediação pedagógica dos saberes dos e das discentes para com o conhecimento sistematizado, enxergando essas tecnologias como mais uma possibilidade didática que pode contribuir para romper com metodologias tradicionais de ensino que repousam na transmissão acrítica do conhecimento.

Nesse sentido, as tecnologias poderão ter uma resignificação no ambiente escolar, desde

que elas sejam significativas no contexto escolar, desde que o professor não tenha medo e queira realmente utilizar a tecnologia a seu favor. Desde o seu planejamento, até a execução do mesmo, o professor deve se sentir confortável na utilização da tecnologia. E o aluno como, sujeito principal da educação, deve participar como protagonista dos processos de aprendizagem com tecnologia (MEURER, 2016, p. 28).

Nota-se que tanto o docente como o discente devem protagonizar as possibilidades criativas que as tecnologias podem proporcionar. Portanto, outro eixo fundamental dessa pesquisa é o conceito de protagonismo, que para Ferretti (2004, p. 413) a etimologia da palavra protagonismo se volta para “*protagnistés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento”. Nessa perspectiva Costa (2001, p. 9) utiliza o termo “protagonismo” para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”.

Portanto, não restam dúvidas que os currículos dos cursos de licenciatura devem articular-se de maneira crítico-reflexiva com essa cultura digital, encaminhando uma formação ampliada. Essa articulação dialogada, de acordo com Araújo et al. (2020), pode contribuir para “mudanças significativas nos modos de ensinar e de aprender. Esse é o sentido da inserção e da apropriação das tecnologias digitais como possibilidade para outras práticas em educação”.

Com base nessa proficuidade de diálogos da cultura digital para com a formação de professores (as), esta pesquisa assume o gênero digital meme como possibilidade de articulação.

2.2 O Gênero Digital Meme na Formação de Professores (as)

A partir de 1990 com os avanços tecnológicos o texto escrito passou por mudanças, permitindo assim a inclusão de diferentes linguagens em um mesmo artefato que, continua a ser chamado de texto, todavia recebe a adjetivação de multissemiótico ou multimodal, pois “no trato com os textos – escritos, impressos ou digitais -, não temos mais apenas signos escritos. Todas as modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles se mesclam sem a menor cerimônia” (ROJO; MOURA, 2019, p. 11).

A multimodalidade é uma característica essencial na pedagogia dos multiletramentos, pois nessa perspectiva o entendimento de texto é ampliado consideravelmente devido aos avanços das tecnologias digitais que propiciam novos canais de circulação desses textos, assim como novos ambientes e práticas de letramentos, haja vista que “a grande mudança deste século é não mais podermos tratar o letramento e “a linguagem” como o único, o principal, o grande meio de representação e comunicação”. Essas instâncias “hoje são tramadas, conjuntamente, por diversidade de meios e modos das linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 24).

A pedagogia dos multiletramentos, aponta características importantes para a prática de ensino na sociedade contemporânea, tendo como pressupostos que: “a) são interativos; mais que isso, colaborativos; b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade; c) são híbridos, fronteiriços, mestiços” (ROJO, 2012, p. 23). Justamente por reivindicar o lugar e espaço das multiplicidades de linguagens na escola, essa proposta contém elementos importantes que podem dialogar com a Educação Física escolar.

Com essa mudança dos meios e modos de linguagens existem o surgimento de gêneros emergentes que são reflexos dessas mudanças comunicativas, como por exemplo os tweets, os gifs, os memes entre outros. Este último termo tem sua origem no campo da biologia, em específico a área de genética, quando em 1976 o escritor e biólogo Richard Dawkins, associou o termo “meme” a faculdade dos genes de se replicarem e se reproduzirem no processo de seleção natural, o pesquisador também apoderou-se do termo “mimeme” a qual tem origem grega que expressa tudo aquilo que pode ser imitado (GUERREIRO; SOARES, 2016). Para Martino (2015, p. 177-178), “imagens, sons, gestos, palavras, melodias, jeitos de se vestir e até mesmo elementos complexos como crenças ou rituais se disseminam pela sociedade na forma de meme”.

Portanto, “os memes são elaborados por intermédio de uma imagem, retirada de uma cena do cotidiano, e de um texto, extraído de um outro contexto, mas na configuração final do meme adquire uma significação característica” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 181). Candido e Gomes (2015, p. 1298) mencionam que os memes “podem ser produzidos com os mais básicos programas de edição, pois o objetivo não é arte, mas a situação que deseja comunicar, sempre com o fundo de comicidade”. Martino (2015, p. 178), por sua vez, ressalta que “qualquer pessoa com conhecimentos rudimentares de edição de imagem digital pode, potencialmente, se apropriar de uma ideia, modificá-la e compartilhá-la”.

Guerreiro e Soares (2016) sistematizaram algumas características recorrentes aos memes que, serão expostas no quadro a seguir.

Quadro 1 - características recorrentes nos memes

Objetivo	Conteúdo Proposicional	Forma	Função Social
- Interagir com os participantes (representados e interativos)	- Registrar histórias sociais e culturais, contextos atuais	- Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos)	- Mostrar ideologias sociais incorporadas

Fonte: Guerreiro e Soares (2016, p. 192)

Os autores pontuam que os memes ultrapassam a esfera do humor, mas não o abandona, ensejando também críticas sociais, políticas e culturais (GUERREIRO; SOARES, 2016)

Afunilando as discussões para o caráter formativo, já se encontram pesquisas que evidenciam o meme como recurso que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo a pesquisa de Sousa (2014), que objetiva compreender como o gênero digital meme pode auxiliar nas competências linguístico-discursivas de alunos do ensino médio. A pesquisa de Gonçalo (2016), defende que os memes podem atuar como elementos instigadores de discussões, podem constituir como enunciado de questões e contribuir para o processo de memorização de conceitos.

Além disso, Silva (2019), acredita que o meme enquanto recurso pedagógico é um elemento que pode ser explorado pelos professores, haja vista que os discentes estão cada vez mais submergidos nessa cibercultura, porém, o autor chama atenção para que este recurso seja sempre mediado por objetivos educacionais, ainda questiona o “por que não, ensinar também com isso, dentro de parâmetros que tornem este recurso uma ferramenta que aproxime professores e alunos em uma linguagem digital comum?” (SILVA, 2019, p. 176).

Nesse sentido, essa pesquisa também vislumbra o meme enquanto recurso pedagógico nas aulas de Educação Física, sobretudo na formação inicial, haja vista também a escassez de produções sobre esse recurso nesse âmbito. Dessa forma, assume-se o gênero digital meme¹ tanto como elemento integrante da prática pedagógica como também enquanto meio de produção dos discentes, articulando tal gênero ao conteúdo slackline.

2.3 Contextualizando o Slackline

Para Lazzarotti et. al (2010), em sua pesquisa de revisão, a grande maioria dos trabalhos (260 artigos analisados) não explicita o entendimento de práticas corporais de aventura, esse fator é um problema, a qual o termo é usado genericamente. Nesse sentido, foi necessário aproximar essa terminologia ao âmbito da cultura corporal, que se caracteriza pelo conhecimento expresso pelo corpo em movimento que foi historicamente construído e socialmente sistematizado pela ação do homem, a qual envolve

¹ O site usado e indicado para a produção dos memes foi: <https://www.gerarmemes.com.br/>; acessado em: 3 de fev. de 2020.

manifestações corporais em situação de risco controlado, onde quando assimilados pelo o homem enquanto espécie o torna humano (COLETIVO DE AUTORES, 1992; MARINHO, 2007, SAVIANI, 2011).

O Slackline está inserido tanto nos esportes radicais como nos esportes de aventura, pois é possível notar que essa prática se vincula à natureza, assim como, as manobras radicais, voltando-se assim, cada vez mais para o meio urbano. A prática do Slackline consiste inicialmente em atravessar uma fita com algum teor de elasticidade presa em dois pontos fixos, onde o praticante, para manter-se sobre a fita, terá que ter ou desenvolver algumas valências, dentre as quais podemos citar o equilíbrio, que será posto em discussão posteriormente (PERREIRA, 2012; XAVIER, 2012).

Acredita-se que a prática surgiu em meados de 1980, tendo como gênese as práticas dos escaladores na qual os mesmos esticavam suas fitas entre árvores nos momentos não propícios à escalada e equilibravam-se (CARDOZO e DA COSTA NETO, 2010). No entanto, ao recorrer ao ditado popular da impossibilidade de inventar a roda duas vezes, esse ditado popular encaminha reflexões para a compreensão que muitas dessas práticas contemporâneas que tem suas raízes na historicidade da relação homem-mundo, onde a mesma apenas é reformulada e ganha características singulares. Desse modo, cogita-se a importância de “conhecer a história passada, para ter acesso a uma cultura da qual não se pode prescindir, tanto para interpretá-la como para conhecê-la ou para mudá-la. Esquecer a história é esquecer de si mesmos e, como se costuma dizer, voltar a repeti-la” (IMBERNÓN, 2016, p. 35).

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

O site da Unesco (2011)² apresenta registro de uma prática na Coreia que envolve equilíbrio, denominada *Jultagi*. Essa prática consiste em uma arte tradicional em que o praticante se equilibra em cima da corda, acompanhada com acrobacias e performances

² UNESCO, 2011.<<http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-jultagi-andadura-en-la-cuerda-floja-00448>> Acessado em: 5 de fev. de 2020.

artísticas a qual é apreciada por um público. Nessa prática, as apresentações começam com movimentações simples e ao percurso de toda a apresentação atingem cerca de quarenta movimentos acrobáticos efetuados. Tais fatos explícitos anteriormente corroboram para a ideia de reformulações ou uma nova roupagem e melhoramento de práticas já existentes historicamente.

Uma das valências físicas que é bastante requisitada na prática do slackline, principalmente vista pelo senso comum, é o equilíbrio, esse termo, historicamente da psicomotricidade Gazzola et. al (2004) diz que o equilíbrio é a habilidade de manter o centro de massa do corpo na base de sustentação, no entanto, tal prática corporal vai bem mais além de que controlar seu centro de gravidade dentro de uma base de apoio. Já segundo Enoka (2000), o equilíbrio está subdividido em estático, dinâmico e recuperado.

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

O Slackline é uma das mais efetivas estimulações de equilíbrio porque há mais movimentação lateral que deve ser suportada pelo joelho do que em exercícios com pranchas de equilíbrio e ainda há uma necessidade de controle muscular simultâneo das articulações do quadril, joelho e tornozelo (KELLER et. al, 2012). Em outras pesquisas também foi “possível concluir que a prática regular do slackline proporciona ao praticante a melhoria da flexibilidade, do equilíbrio dinâmico, do equilíbrio estático e também da força de membros inferiores” (SANTOS, 2013, p. 226).

Essas considerações também podem contribuir para a prática pedagógica do professor e sobre a inserção do slackline nas aulas de Educação Física o mesmo possui característica como prática “desafiadora e de baixo risco, podendo proporcionar os benefícios necessários a inovação da disciplina de Educação Física, sem perder sua especificidade” (SILVA; POLI; PEREIRA, 2013). No que tange a inovação pedagógica nas aulas, é necessária mais cautela, ao compreender a inovação como a mudança de um hábito ou prática corrente, sendo intencional e sistemática (MESSINA, 2013).

A prática pedagógica do professor para com o slackline deve se firmar na compreensão de que sua essência é eminentemente colaborativa, ou seja, é importante compreender o outro no processo, tais colocações também aparecem nas pesquisas de Carvalho, Mastrascusa e Silva (2015, p.1), a qual os pesquisadores apontam que o

slackline “no primeiro momento pode parecer uma prática individual, porém é essencialmente coletiva, tanto que suas bases pedagógicas são a cooperação e socialização, desde a montagem do equipamento para iniciar a atividade até a desmontagem”. Portanto, “o slackline fornece diversas possibilidades de aprendizagens e merece atenção para sua compreensão visando à ampliação do repertório do profissional de Educação Física” (PEREIRA, 2013, p. 227).

Dito isto, também é necessário e relevante adentrar em experiências pedagógicas concretas da prática de ensino do slackline, pois tais experiências encaminham reflexões sobre possibilidades didático-pedagógicas deste conteúdo no contexto formativo.

2.3.1 Sobre as experiências concretas que orientam a proposta da oficina

A oficina também está alicerçada em experiências pedagógicas que deram êxito no ambiente escolar da educação básica, a fim de aproximar o máximo os futuros docentes da possível realidade a qual os mesmos poderão atuar. A primeira contempla uma experiência do âmbito do estágio supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física da referida instituição, na Educação do Campo e nos anos iniciais do ensino fundamental que foi materializada no ebook intitulado: “Slackline e Educação do Campo: possibilidades para uma ação dialógica”, podendo ser acessado de maneira gratuita³.

Pela natureza da obra, advinda ainda do processo de formação inicial, em específico do estágio supervisionado, acredita-se que aproxima os graduandos de se enxergarem como possuidores de potencialidades que necessitam ser exploradas no âmbito de sua formação.

A obra, objetiva discutir e refletir sobre como a Educação Física, a partir das práticas corporais de aventura previstas na Base Nacional Comum Curricular (2017), mais precisamente no que se refere ao trato do Slackline, pode estar no contexto da Educação do Campo, afastando-se das metodologias tradicionais e conservadoras e, tendo como ponto de partida o projeto educativo intitulado: Slackline e suas Raízes no Campo: Protagonizando o Saber Escolar, elaborado durante o Estágio Supervisionado III, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba.

A pesquisa pode contribuir para uma possibilidade de trato pedagógico para com o conteúdo Slackline, a partir de sua sólida pedagogia e metodologia de ensino que parte

³ Disponível via site: https://editorarealize.com.br/revistas/ebook_slackline/index.php; acessado em 20 de jan. de 2020.

da realidade presente e assume as especificidades do campo como mola propulsora de sua prática pedagógica, envolvendo desde o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento até mesmo a formação continuada oportunizada ao professor, com base no distanciamento de um olhar tradicional. Assume a possibilidade de mudanças concretas no ambiente educacional, oportunizando aos alunos direitos de aprendizagem, de forma significativa. Além disso, a organização de tempos pedagógicos e a ideia de proporcionar nos objetivos uma formação continuada ao professor da referida turma na qual os estagiários estão inseridos, mostra-se como sendo algo inovador e de extrema importância para que a escola tenha subsídio para dar continuidade ao trabalho que apresentou ótimos resultados na formação protagonista, tanto dos alunos quanto do professor da turma e dos professores em formação (SANTANA; LAURENTINO, 2018).

Nessa pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos almejados foram atingidos, visando-se uma formação humana propiciada pelo trato historicizado com o Slackline, tomando os alunos e professor como protagonistas de sua formação, respeitando as suas singularidades enquanto ser e os tempos pedagógicos necessários para a sua aprendizagem e sistematização de novos saberes. Nesse sentido, o projeto trouxe à comunidade escolar uma possibilidade de conhecer, experimentar e ressignificar o Slackline como o conteúdo da Educação Física, apontando trajetórias pedagógicas que se diferenciam das tradicionais e conservadoras, desde o contexto da formação continuada proporcionada ao professor da referida turma até mesmo ao ato do festival como síntese da organização do trabalho pedagógico (SANTANA; LAURENTINO, 2018).

Já a outra experiência também foi construída na escola pública, nos anos iniciais do ensino fundamental, o que muda é que o pesquisador se encontra na função de docente, ou seja, existe uma mudança considerável, pois a pesquisa anterior repousa no âmbito do estágio supervisionado (processo de formação) e agora o docente se encontra enquanto sua responsabilidade docente (processo de atuação docente).

Essa pesquisa ensejou descrever e refletir sobre uma experiência de prática de ensino do conteúdo slackline nas aulas de Educação Física no ensino fundamental I que busca desconstruir e ressignificar esse “modelo”. A metodologia se caracterizou como uma pesquisa descritiva de base qualitativa a partir de um relato de experiência de ensino na escola pública da rede municipal de Campina Grande – Paraíba, tendo o diário de campo como subsídio de coleta e produção de dados (SANTANA; SANTANA; DELGADO, 2019).

De uma primeira vista, a prática do *slackline* parece estar muito íntima ao individualismo, porém esta visão está equivocada, pois, a aprendizagem do *slackline* se imbrica em um ambiente de colaboração e aprendizagem mútua. Neste contexto, é importante ressaltar a diferença de individualismo e individualidade, pois bem, este primeiro relaciona-se ao egoísmo de pensar em si mesmo, ou seja, um isolamento social, já esta última se relaciona ao potencial individual de cada sujeito (IMBERNÓN, 2016). A prática do *slackline* na medida que é colaborativa também estimula e desafia o alunado no que diz respeito ao seu potencial individual. Salientando que é imprescindível que a prática de ensino do professor não se resuma ao movimento pelo movimento sem objetivos educacionais mediando o processo de ensino, pois

O movimento pelo movimento não leva a lugar algum. Ensinar um jogo, um esporte ou um exercício só faz sentido se estiver direcionado por um objetivo comprometido com a formação de um homem integral. Por trás de cada objetivo específico dessa área do conhecimento que se convencionou chamar “Educação Física”, deve existir um objetivo geral – que possa unir todos os outros - visando colaborar na formação de um ser humano: capaz de situar-se criticamente no mundo, com autonomia de pensamento, consciente de seus atos, integrado à natureza (não se esquecendo que ele próprio é natureza), imbuído de sentimento de solidariedade e compaixão. No entanto, tudo isso deve ser perseguido não apenas pela Educação Física, mas por todas as disciplinas do currículo escolar (BARBOSA, 2014, p. 168).

Para uma Educação Física atingir tais objetivos são necessários métodos que garantam esse horizonte de busca, ou seja, é imprescindível o professor munir-se de propostas pedagógicas críticas que compreendam as contradições postas no ambiente escolar e, posteriormente elabore meios que possibilite a superação.

Nesta pesquisa também foi superado a dimensão tradicional de avaliação, haja vista que o festival de *slackline* da escola como meio avaliativo, dentre as várias formas para a organização do festival, foi escolhido a organização em “Grupos”, que possibilitam aos alunos compartilhar saberes que já foram estudados nas aulas, pois como já dizia Freire (1996) o ato de ensinar não se relaciona a pura transferência de conhecimento, mas engloba a possibilidade de criar mecanismos e estratégias para de sua construção.

Portanto, essa proposta de atribuir aos alunos momentos em que os mesmos tenham a possibilidade de ser protagonistas do processo de ensino/aprendizagem, onde essa experiência permitiu os alunos valorar ainda mais o conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física. O festival de *Slackline*, como forma avaliativa, foge dos padrões

tradicionais, objetivando também alicerçar na escola uma formação humana, sendo mediada por uma prática de ensino que seja desenvolvida de forma sistemática e com respaldo teórico. Pois tal momento estimula o protagonismo dos alunos na construção e compartilhamento dos saberes, nesse sentido é possível notar a “complexidade dos elementos que envolvem o conceito de protagonismo, apontando aqui também a importância do papel da escola [universidade] em propiciar aos alunos tais momentos de protagonismo, os quais o presente projeto objetivou-se oportunizar” (SANTANA; LAURENTINO, 2018, p. 27).

Nesse sentido, o festival envolve indiscutivelmente um trabalho pedagógico numa perspectiva colaborativa. Essa perspectiva perpassa toda a conjuntura desta pesquisa e, sobretudo, como a oficina pedagógica do conteúdo slackline foi pensada, sistematizada e vivenciada.

2.4 Trabalho colaborativo como eixo da intervenção pedagógica da oficina

Imbernón (2016) trata as questões relacionadas à qualidade e metodologia na formação do professorado, perpassando desde a inconsistência das metodologias utilizadas na formação docente, até mesmo as necessidades de romper com o isolamento de práticas educativas dos docentes. Contudo, o autor ainda pontua horizontes a um novo método na formação pedagógica do educador. Ele ressalta que muitas das metodologias usadas não se aproximam da realidade docente, assim como evidencia Nóvoa (2017), quando afirma que a formação docente não está sendo pensada para a concretude da profissão.

Nesse sentido, a oficina do conteúdo *slackline* foi e é pensada de maneira colaborativa, via professor da disciplina e pesquisador-convidado, assim como é atenta a aproximação da experiência formativa a realidade docente a qual os futuros professores poderão atuar. A oficina já contém três edições (2018.2, 2019.1 e 2019.2), havendo atualizações e melhorias consideráveis em cada uma das versões, fugindo assim, de práticas pedagógicas isoladas.

Entendendo que esse isolamento social de práticas educativas, também existe como contribuinte o modelo da sociedade vigente. Mészáros (2008, p. 86), é incisivo ao dizer que “não se pode vencer uma força social poderosa pela ação fragmentada de indivíduos isolados”, entendendo essa força social como processos que contribuem para a desvalorização da profissão docente, tão marcante nessa contemporaneidade, portanto,

faz necessária uma nova identidade docente que rompa com esse distanciamento de práticas educativas.

Essa pesquisa se alicerça no conceito de trabalho colaborativo, onde o mesmo não se dá de maneira flutuante ou desinteressada, visto que tal proposta exige uma teia de negociação, envolvendo os futuros professores no tocante às suas necessidades reais, postas pelo cotidiano das práticas educativas, ressaltando a importância de não enxergar esse processo como uma receita de caráter normativo, visto que a própria oficina foi constantemente repensada, compreendendo que as ações devem ser constantemente colocadas a crítica, para fim de avaliação individual e coletiva do corpo docente (IMBERNÓN, 2016).

Portanto, a oficina sempre foi permeada com relatos experienciais de práticas pedagógica e possíveis problemáticas que criam barreiras para a inserção do slackline na escola de maneira crítica, visto que não basta apenas a inserção do slackline na escola. É importante enfatizar que os relatos postos diante da oficina estavam subsidiados por cientificidade, ou seja, apoiado em pesquisas. Ainda sobre essa aproximação da oficina para com a realidade docente da Educação Física, Imbernón (2016) pontua que a metodologia necessária a formação do professorado deve partir de problemáticas concretas do ambiente escolar, onde o coletivo de professores identifique a problemática em um primeiro plano e, logo após, criem estratégias e mecanismos para superá-la de maneira coletiva, entretanto, sem eximir as potencialidades individuais do corpo docente, visto que o trabalho colaborativo não inferioriza a autonomia do professor, Imbernón (2016, p. 167) ratifica essa ideia quando menciona que “a autonomia não significa necessariamente caminhar sozinho”.

Essa pesquisa também assume o compromisso de formar os discentes como intelectuais transformadores, nessa perspectiva teórica os professores necessitam articular seu planejamento educacional com teorias específicas de sua área de conhecimento, ensejando que as ações educativas que direcionam os discentes para leituras críticas de mundo, sem que os discentes abdicuem seus projetos de vida, mas que possam ser sujeitos de suas próprias histórias (GIROUX, 1997). O intelectual transformador é aquele que se “manifesta contra as injustiças e desigualdades econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas e constrói uma *práxis* libertadora incorporada de maneira orgânica à sua prática educativa, à sua identidade docente” (BOSSLE, 2019, p. 23).

O ensaio de Bossle (2019) que está contemplado na obra de Maldonado, Nogueira e Farias (2019), obra essa que tecida de maneira colaborativa com diversos professores

que repensam a Educação Física escolar em suas práticas pedagógicas no enfrentamento de diversas problemáticas que assolam a área e a educação básica, tornando-o os professores como intelectuais de suas ações didáticas. O ensaio, por sua vez, norteia-se na perspectiva de formação do professor de Educação Física como intelectual transformador, na qual é imprescindível que se “reconheça as possibilidades de mudança, de transformação e que se posicionem contrário às injustiças econômicas, políticas e sociais que se manifestam nas diferentes formas de linguagens que atravessam a Educação Física escolar e as práticas corporais” (BOSSLE, 2019, p. 27). Essa reflexão se caracteriza como de suma importância para o âmbito da formação de professores, haja vista o contexto sócio-político brasileiro marcado pela desvalorização da carreira docente e precarização das condições de trabalho.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa foi pensada numa perspectiva metodológica de pesquisa-ação de abordagem qualitativa contendo o diário de campo e as produções dos discentes como meio de produção de dados.

A pesquisa-ação, como foi pensada a oficina, difere-se de outros tipos de pesquisas porque, além da pesquisa em si, também é integrado ações dos pesquisadores para com a problemática investigada (GIL, 2010). Também pode ser definida como,

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Nesse sentido, conforme o autor menciona, nota-se o caráter de resolução de alguma problemática de maneira colaborativa, de acordo com os pressupostos da oficina que vem sendo realizada a três semestres, no semestre de 2019.2 também existiu a colaboração do monitor da disciplina de Práticas Corporais de Aventura que se engajou com a proposta, fator esse que só vem a corroborar com pesquisa-ação como caracterização dessa intervenção pedagógica, haja vista também que a problemática desta pesquisa repousa no, como a prática de ensino do conteúdo *slackline* pode mediar um processo de formação de professores de Educação Física numa perspectiva crítica, colaborativa e humana, sendo atenta às demandas da era digital posta pela contemporaneidade?

A abordagem qualitativa, por sua vez, é de extrema importância, nela também existe a descrição dos fenômenos estudados, a qual o interesse maior é direcionado para o processo do que o resultado em si, na medida que não abre mão de atingir resultados quando a proposta da pesquisa também vislumbra esses objetivos, o pesquisador nesse tipo de estudo é protagonista do processo, a qual geralmente analisa os dados de forma subjetiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994), visto que mesmo contanto com qualquer método de análise não exclui o entendimento que a “ capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Trivínos (1989, p.111), por sua

vez, destaca que sua especificidade se dá por “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

3.2 Espaço da pesquisa e Colaboradores

Esse estudo é fruto de uma oficina pedagógica realizada no componente curricular Práticas Corporais de Aventura, em uma turma com aproximadamente cinquenta discentes, proeminentemente do segundo, quinto e sétimo períodos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, sendo realizada no semestre letivo de 2019.2. Dessa forma, é necessário pontuar que essa oficina já vem sendo realizada há dois semestres anteriores de maneira colaborativa e dialógica com o professor titular da disciplina, a qual a cada semestre letivo existe um aprofundamento teórico-metodológico-experiencial e mapeamento de problemáticas que carecem de serem sanadas nas próximas intervenções pedagógicas.

Portanto, também cabe mencionar que a presente pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil com intuito de apreciação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sendo o projeto aprovado, sob número de parecer: 4.238.706 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), sob o número 36881220.4.0000.5187.

3.3 Instrumentos de Registros de Dados

A respeito do instrumento de registros, Bortoni-Ricardo (2008) evidência da importância da utilização de registros em pesquisas que vão a campo, colocando também o diário de campo como relevantes subsídios metodológicos para sistematizar observações da realidade estudada. A autora define diário de campo como

Além das sequências descritivas, constam também nos diários as sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

Portanto, o diário de campo se configura como técnica de geração de dados, uma vez que é "toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador" (SEVERINO, 2007, p. 124).

3.4 Organização dos Dados e Análise

Nesse sentido, o *corpus* de análise dessa pesquisa volta-se para os registros presentes do diário de campo da oficina e um recorte de sete das produções dos discentes do gênero digital meme. Foi elencado como critério para a seleção os memes que apresentassem caráter didático-pedagógico e/ou reflexão a respeito do conteúdo slackline.

A análise foi de cunho crítico-reflexiva e interpretativa com base no *corpus* de textos gerados e organizados, a partir da leitura, releitura e fichamento referente aos dados gerados pelos registros do diário de campo e pelas produções dos discentes, entendendo a análise, de acordo com Zanella (2011, p. 66), como um momento de:

[...] relacionar os dados coletados com o problema, com os objetivos da pesquisa e com a teoria de sustentação, possibilitando abstrações, conclusões, sugestões e recomendações relevantes para solucionar ou ajudar na solução do problema ou para sugerir a realização de novas pesquisas.

Portanto, para a análise recorreu-se a dois indicadores posto por Miotello, Araújo e Dias (2019). A primeira diz respeito ao cotejamento dos dados, a qual um dado é sobreposto a outros, ensejando diferentes ângulos de vista para com o objeto de estudo. O ato de cotejar os dados envolve a compreensão que só é possível entender um dado a partir de outros.

Nesse mesmo sentido, a ideia é sobrepor os dados gerados deste corpus de análise a interpretação do pesquisador e também a outras pesquisas que se relacionam com o objeto discutido. Isso encaminha o segundo indicador de análise desta pesquisa, posto por Miotello, Araújo e Dias (2019), que envolve tecer um olhar minucioso sobre como os sujeitos colaboradores atribuem valor aos momentos da pesquisa, ou seja, isso implica em

[...] prestar atenção àquilo que é o valor, a valoração, o ideológico, onde o outro está colocando o acento de valor naquele evento, naquele acontecimento, naquele pedaço de mundo. [...] Eu tenho que prestar atenção naquele resquício, indício e registro (por menor que ele pareça ser), aquilo que me traz a possibilidade de compreender o outro. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225- 226).

Esse segundo indicador de análise contribuiu e está atento a como os discentes atribuem valor aos momentos propostos na intervenção pedagógica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA OFICINA

Este capítulo objetiva situar como a oficina foi organizada, apresentando desde objetos gerais e específicos da intervenção pedagógica, até os momentos pedagógicos de sua realização. Também procura evidenciar o trabalho colaborativo a qual a oficina vem sendo realizada.

4.1.1 O Trabalho Pedagógico e Colaborativo da Oficina

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

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

A organização do trabalho pedagógico da oficina se deu de maneira colaborativa e dialógica entre pesquisador, professor titular da disciplina de Práticas Corporais de Aventura e o monitor da disciplina, pois compreende-se que “hoje em dia não é possível ser professor sem trabalhar em equipe. Os modelos relacionais e participativos são imprescindíveis na profissão de ensinar” (IMBERNÓN, 2016, p. 52). A relação foi mediada pela tecnologia digitais da comunicação e informação, com enfoque nos dispositivos móveis, para o processo de organização do material expositivo, métodos, momentos experienciais da prática, encaminhamentos de produções e avaliações.

Já com relação aos objetivos gerais da oficina, foi tomando como base alguns princípios que Saviani (2007) enxerga como relevantes para a formação do educador. Esses princípios, muito embora sejam direcionados para o curso de pedagogia, o autor

menciona a importância a qualquer área que tenha a docência como *locus* de atuação. Sendo eles:

- a) Desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- b) Proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- c) Propiciar-lhes uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz (SAVIANI, 2007, p. 73).

O primeiro princípio balizou a organização da oficina, a qual ela foi pensada para o chão da escola, especialmente para as aulas de Educação Física, pois o pesquisador se encontra inserido nesse meio e a oficina sempre buscava trazer diálogos com a realidade escolar e problemáticas vivenciadas pelo pesquisador. Esse momento estava alicerçado do segundo princípio, relacionado a uma possibilidade de fundamentação teórica para uma prática mais coerente com a realidade escolar, esse processo se deu pela oficina contemplar os aspectos teórico-metodológico e didático-pedagógico da prática de ensino do conteúdo slackline. O terceiro princípio, para fim de maior entendimento é necessária uma contextualização sobre como o referido autor conceitua-se a “instrumentalização técnica”.

Nesse sentido, em outra obra, Saviani (2011), usa o termo “competência técnica”, a qual o sentido se aproxima da “instrumentalização técnica”. Nesse sentido, a competência técnica envolve: a) o professor dominar o seu saber específico no que tange a sua área de conhecimento; b) ter uma visão concreta da sua prática docente; c) consciente do preparo técnico que recebeu, conjuntura da organização escolar e dos resultados que pretende obter da sua prática pedagógica; e por fim; d) compreensão ampliada da relação Escola e Sociedade. Saviani (2011) pontua a sua importância da competência técnica e, ao mesmo tempo que expõe sua insuficiência, pois a competência técnica por si só, sem compromisso político, não consegue lograr uma mudança qualitativamente diferente na realidade presente, ou melhor, a teoria em si não muda o mundo, a mesma precisa se desprender de si mesmo em uma ação prática e concreta, como frisa Vázquez (1968, p. 206 -207).

a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.

Pois bem, a teoria não muda em si o mundo, mas contribui para sua mudança, ou seja, a competência técnica dos professores é necessária, sendo somado a essa dimensão o compromisso político dos professores assumirem sua posição de agente transformador da realidade a partir de sua prática pedagógica, pois não é possível assumir o compromisso político para com os discentes sem o professor ser competente em sua prática educativa (SAVIANI, 2011).

Dito isto, a instrumentalização técnica é necessária às exigências e atribuições da função docente, isso não significa em omitir as outras dimensões do fazer pedagógico do professor, pois acredita-se que a técnica,

precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e a uma voz que vem de dentro, mas que só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos (BENTO, 2006, p. 157).

Conforme o autor expõe, a técnica possibilita espaços de criatividade, sendo necessária em qualquer forma de trabalho e, aqui direcionada para a prática do slackline.

No que diz respeito aos objetivos específicos e os momentos pedagógicos da intervenção pedagógica foram expostos aos graduandos as seguintes informações.

Quadro 2. Sobre os objetivos e momentos pedagógicos

OBJETIVOS DA OFICINA	MOMENTOS PEDAGÓGICOS
Apresentar, discutir e refletir sobre possibilidades do conteúdo <i>slackline</i> DA escola, de maneira que sejam expostas as dimensões teórico-metodológica e didático-pedagógico do processo de ensino.	I ENCONTRO: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e discussões do tema. • Exposição e explicação voltadas para o kit de <i>slackline</i>, assim como dinâmica em grupos de montagem do slackline mediada pelas tecnologias digitais.

<p>Contribuir para a formação do professor/pesquisador numa perspectiva crítica e atenta para o chão da escola.</p>	<p>I ENCONTRO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiências Escolares Exitosas na Prática do Pedagógica com o <i>Slackline</i> • Produções de materiais pedagógico de auxílio a prática do slackline e Vivência com foco na formação
<p>Vivenciar a prática corporal do <i>slackline</i> subsidiada pela compreensão do fazer docente da mesma.</p>	<p>II ENCONTRO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentações e reflexões sobre as Produções. • Aprofundamento da prática do <i>Slackline</i>. • Vivência da docência do conteúdo <i>slackline</i>.

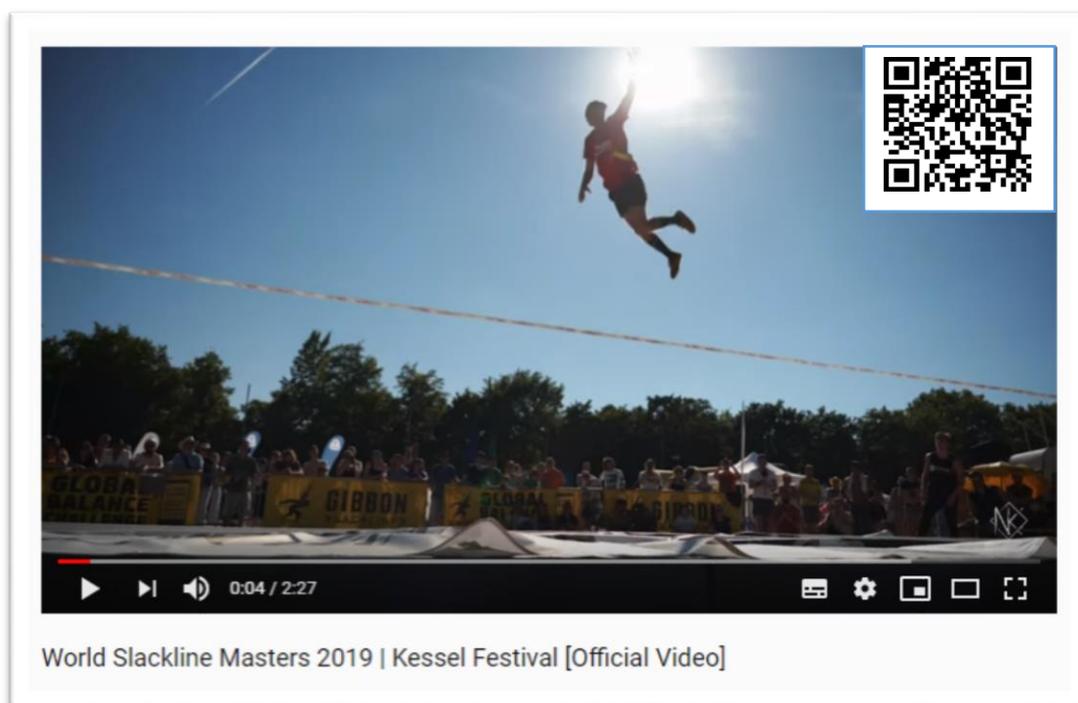
Fonte: Elaborado pelo Próprio Autor (2019).

4.2 SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.2.1 Momentos Iniciais da Oficina

A oficina se iniciou com a apresentação de um vídeo que tematiza o *slackline* numa perspectiva competitiva e de alto rendimento, ensejando o desdobramento de debates ao longo da oficina, nenhum dos discentes de antemão teceram críticas ao vídeo. Segue uma imagem do referido vídeo:

Imagem 2. Sobre o vídeo para discussões



Fonte: Plataforma de vídeo: Youtube⁴

Logo após a apreciação, foi exposto o tema da oficina, intitulada de: Slackline DA escola: Inovação ou mais do mesmo?

O primeiro momento direcionado a apresentação e discussão do tema direcionou ao entendimento de inovação, uma vez que se caracteriza como uma mudança de um hábito ou prática corrente, sendo intencional e sistemática (MESSINA, 2013). Apoiado nessa compreensão, foi possível canalizar as discussões no sentido que o conteúdo slackline, mesmo sendo atual/contemporâneo, não garante por si só uma prática de ensino

⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jcykINPoKDM&t=6s>; Acessado em 4 de fev. de 2020.

inovadora, visto que a prática de ensino do professor pode ser guiada por uma perspectiva tradicional na medida que outro professor com apenas uma corda, mas munido de uma prática de ensino progressista pode cunhar uma aula muito mais avançada e ampliada do ponto de vista didático-pedagógico.

Em outras palavras, entende-se que a inovação no âmbito pedagógico está mais relacionada a metodologia de ensino do que ao conteúdo, muito embora se relacionem dialeticamente. O trato pedagógico no slackline mesmo sendo muito contemporâneo, quando se equipara a outras práticas corporais, não garante uma formação consistente, pois existem outras dimensões no fazer pedagógico que devem ser levadas em conta para se lograr uma formação crítica.

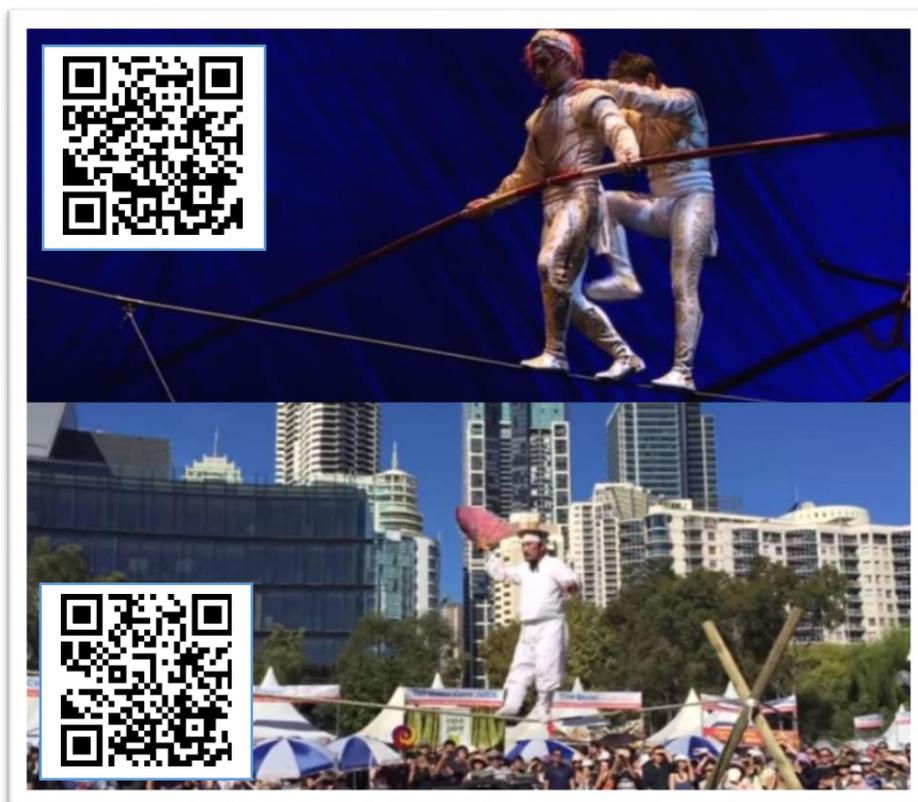
Outro momento foi direcionado a historicidade e evolução da prática do slackline, de onde foram tecidas discussões sobre influências culturais para a construção da dinamicidade do slackline, tendo dois vídeos como recursos desencadeadores de discussões. O primeiro⁵ vídeo apresenta a relação histórica do slackline para com as práticas circenses; o segundo⁶ expõe a prática corporal *Jultagi*, datada em 1983 que apresenta semelhanças íntimas com a prática do slackline.

Nesse meio, nota-se que os vídeos não são meros elementos ilustrativos, carentes de significado pedagógico, todavia, eles assumam papéis de grande importância na mediação de discussões, ou seja, assumem a função de objetos de reflexões.

Imagem 3. Sobre o vídeo para discussões

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v_iOWRsw-jA&t=3s; acessado em 4 de fev. de 2020.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6RrVlrpeoM>; acessado em 4 de fev. de 2020.



Fonte: Plataforma de vídeo: Youtube

Sobre a evolução da prática foi apresentado que a prática do slackline hoje é multifacetada, contendo diversas ramificações e organizações diferentes, contendo as modalidades: *Trickline*, *Longline*, *Waterline* e *Highline*.

Dando prosseguimento a oficina, foi exibida a seguinte problemática: O equilíbrio é o principal fundamento para a prática do *slackline*? Afunilando as discussões para o slackline para a escola. Em um primeiro plano foi evidenciado o conceito de equilíbrio, que de maneira abreviada, se relacionando com a habilidade de manter o centro de massa do corpo em uma base de sustentação, estratificando-se em: a) equilíbrio estático; b) equilíbrio dinâmico e; c) equilíbrio recuperado. O primeiro caracteriza-se pelo controle do corpo a partir de posições isométricas, já o segundo volta-se para equilibrar o centro de massa do corpo em movimento e, por fim, o terceiro se vincula a retomadas da postura e finalizações (GAZZOLA et. al, 2004; DE AZEVEDO; SAMELLI, 2009). Em seguida, foi chamado um aluno para colaborar com uma demonstração concreta dos conceitos apresentados, objetivando consolidar a aprendizagem.

Posteriormente, alguns dos alunos mencionaram a favor do equilíbrio ser o fundamento principal da prática, enquanto a maioria apontou para outras questões do

slackline, como por exemplo: sua historicidade, o equilíbrio por si só não garante uma formação crítica, entre outras colocações.

Nesse meio, a discussão foi direcionada para um horizonte de intersecção, fugindo de polarizações já postas no capítulo introdutório (ciências humanas ou ciências biológicas), pois o conceito de equilíbrio é importante para a prática, não deve ser negado na prática de ensino do professor, ao mesmo tempo que, se tratando do slackline na/da escola esse conceito não dá conta de alcançar os objetivos que são demandados pela escola na contemporaneidade, especificamente no que tange à Educação Física, haja vista que outras dimensões da prática podem ser contempladas, ampliando para um olhar multifacetado da prática.

Nesse sentido, a oficina procurou intersecção entre essas questões para contribuir com formação omnilateral dos graduandos, que vislumbra a formação do homem em sua plenitude, distanciando na perspectiva unilateral a qual objetiva formar sujeitos apenas para desempenhar funções no mundo do trabalho (NEVES, 2009).

Ainda sobre a perspectiva de a oficina romper as polarizações da área, esse pensamento encontra amparo nas reflexões de Manoel (2015, p. 59), quando menciona que as ciências humanas e biológicas podem

caminhar juntas sem que uma se misture à outra, ou que uma se sobreponha à outra, ou ainda que juntas elas nos dêem uma compreensão ampliada da realidade de que tratamos. Ao transitarmos pelos espaços, tempos e “culturas” das ciências para os das humanidades, das humanidades para os das ciências, não apenas enriquecemos nosso olhar particular e local à nossa atuação. Esse trânsito nos faz experimentar, e sobretudo praticar, um dos valores universais mais caros às ciências e às humanidades, tantas vezes aviltado nos corredores das universidades: o da liberdade de expressão.

Manoel (2015) é incisivo ao mencionar as possibilidades de diálogos entre as ciências humanas e biológicas, sem perda de suas especificidades, porém, ensejando um olhar ampliado sobre determinado objeto de estudo. Esse pensamento também instiga o debate sobre as pluralidades de ideias, e suas contribuições para o avanço científico.

Logo após essas discussões, foram apresentadas algumas orientações técnicas sobre uma possibilidade de postura corporal que contribui para otimizar a prática do slackline, sendo elas: a) joelhos semiflexionados para garantir que o centro de gravidade esteja mais próximo da base de apoio, que neste caso é a fita; b) calcanhar e ponta dos dedos dos pés alinhados na fita, por conta que nessa postura a oscilação do corpo será

médio-lateral, fator esse que estimulará a contração do abdômen; c) braços em abdução e coluna ereta, os braços assumem a função de contrabalançar o peso para manter-se em cima da fita, a coluna ereta, por sua vez, auxiliar na estabilização do centro de gravidade e; d) olhar para um ponto fixo e contração muscular, o ponto fixo se dá para a melhoria do equilíbrio, visto que o estímulo visual contribui de maneira relevante para a estabilidade, a contração muscular é importantíssima, pois o equilíbrio também depende do sistema músculo esquelético. A imagem abaixo contribuiu para sintetizar essa ideia para os graduandos:

Imagem 4. Orientações Básicas para a Prática do Slackline



Fonte: Internet⁷

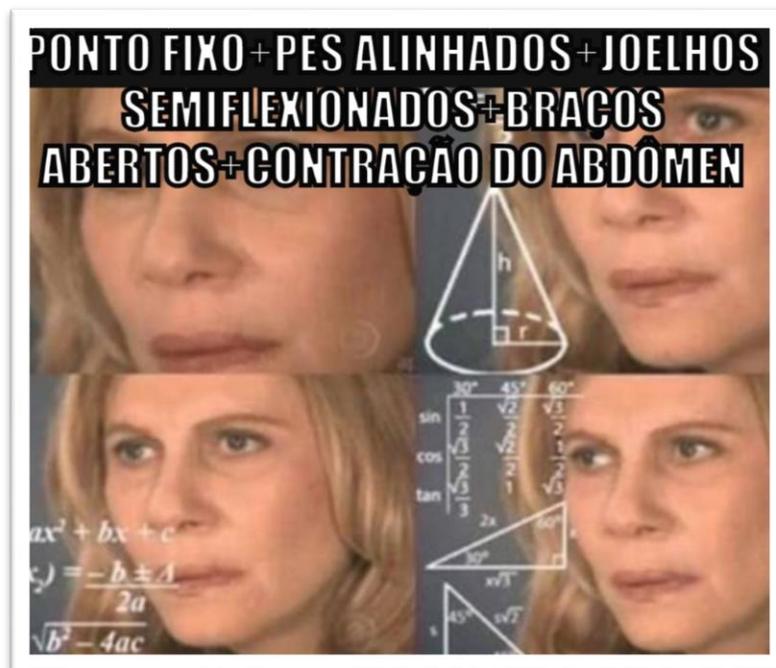
Essas orientações apresentadas na imagem necessitam ser problematizadas, saber o porquê dessas orientações se torna imprescindível ao fazer docente do professor de Educação Física. Após esse momento de problematização, foi solicitado para um dos graduandos demonstrar a postura que outrora tinha sido apresentada. Foi possível notar a dificuldade do discente em compreender no/pelo corpo todo aquele conhecimento exposto. Nesse sentido, foi apresentado um meme que sintetizava, em parte, aquela

⁷Disponível

em: https://www.google.com/search?biw=1366&bih=576&tbm=isch&sa=1&ei=_OluXf31Jcic5OUP3aKDoAU&q=SLACKLINEDICAS&oq=SLACKLINEDICAS&gs_l=img.3...67053.68416..68939...0.0.0.169.754.0j5.....0....1..gws-wiz-img.C8QDc0-cqaI&ved=0ahUKEwj944-33rXkAhVIDrkGHV3RAFQQ4dUDCAY&uact=5#imgrc=QMMtpZQNYXqZEM: Acessado em: 03 set/2019

situação vivida, de maneira cuidadosa para não gerar nenhum tipo constranger o aluno colaborador, segue o mesmo a seguir.

Meme 1. Nazaré desorientada com as orientações para a Prática do slackline



Fonte: Próprio Autor (2019)

O meme aqui exposto assume uma função para além da comicidade, pois sintetiza algumas orientações, mas também aproxima o leitor a situação vivida. Sobre a inserção do meme enquanto recurso pedagógico nas aulas de Educação Física ainda se faz necessário pesquisas, entretanto já se nota um potencial que deve ser explorado enquanto meio pedagógico para consolidar aprendizagens. A experiência no momento vivido gerou um engajamento dos discentes, pois os mesmos submergidos nesta cultura digital puderam enxergar o meme para além da forma que eles e elas as utilizavam. Esse momento traz a luz a discussão da necessidade dos professores formadores enxergar esses gêneros multimodais como elemento que potencializa o ato de ensinar e aprender.

Em outro momento, foram apresentadas experiências pedagógicas exitosas na prática de ensino do slackline. Advindas tanto do processo de formação inicial, em específico do estágio supervisionado, quanto experiência relacionada ao pesquisador que se encontra na função de docente. Ou seja, as experiências perpassam-se tanto pelo percurso da formação inicial quanto pelo processo de atuação docente. Dessa forma, constatou-se que pela natureza dessas experiências foi possível criar um laço de maior

aproximação com os discentes, pois algumas situações se entrelaçam com o vivido dos e das discentes e, ainda possibilitam os graduandos projetarem suas práticas em harmonia com o que se julga relevante das experiências concretas que foram expostas e problematizadas.

4.2.2 Tecnologias Digitais e Mediação Pedagógica

Um dos momentos foram direcionados para apresentação do kit de slackline, que é composto pela fita, catraca, protetores de árvores e *backup* de segurança, também foi exposto a montagem da slackline para a prática, como a turma continha um número elevado de discentes, a estratégia foi a divisão de grupos de cinco para manusear um aparelho e montar a fita em sala de aula. Para tal feito, dois discentes deste grupo de cinco assumia a função de ponto fixo (árvores), onde o trio deveria montar a fita. Neste sentido, foi produzido um vídeo pelo pesquisador e monitor, numa perspectiva de tutorial para montagem da fita de slackline.

O vídeo foi encaminhado para os dispositivos móveis dos alunos, como meio de facilitar o processo de montagem do kit de slackline, visto que na sala seria espaço mais delimitado, pois se esse momento fosse em um ambiente aberto do departamento seria difícil mediar o processo de aprendizagem. O interessante foi que o vídeo otimizou o processo, entretanto também existirão dúvidas durante o processo que carecia da presença e intervenção pedagógica do professor. Em outras palavras, foi possível perceber a imprescindível importância do processo de mediação docente para se logra o processo de aprendizagem.

Ainda sobre essa discussão, a mediação nos estudos de Vygotsky (2007) assume centralidade, pois o ele parte da assertiva que a relação homem e objeto não se dá de maneira direta, mas sim mediada, seja por signos ou por instrumentos. A interação é um elemento fundante do processo de aprendizagem, temática esta tão “cara” a contemporaneidade da educação, pois a pandemia da Covid-19 tencionou a implementação do ensino remoto, a qual escancarou-se tanto a importância da mediação docente como a desigualdade social aguda da educação brasileira.

Ao retornar ao contexto da oficina, a mesma instigou a participação ativa dos discentes para com os momentos de exploração do kit de slackline durante os encontros, buscando chegar a “uma nova concepção de ensino e de aprendizagem (...) em que professor [pesquisador convidado, monitor] e aluno aprendem ao mesmo tempo, havendo

uma relação de cumplicidade no processo” (RIOS, 2005, p. 67). Nesse meio, Behrens (2000, p. 71) é incisivo ao dizer que

professores e alunos precisam buscar um processo de autoorganização para acessar informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento. O volume de informações não permite abranger todos os conteúdos que caracterizam uma área do conhecimento. Portanto, professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-la e o que fazer com ela (BEHRENS, 2000, p. 71).

Essa autonomia, a qual Behrens (2000) menciona, ficou bem expressa quando os discentes de um grupo estavam fazendo pesquisas adicionais ao vídeo apresentado.

Nesse horizonte de discussões, essa oficina corrobora com as palavras de Abdalla (2004, p. 105), onde pontua que:

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

Assim como a escola, a universidade pelo seu papel formador deve ainda mais oportunizar esse espaço de protagonismo, visto que o mesmo eleva a formação do graduando, não obstante dessa ideia "os professores que dão igual autonomia aos seus alunos estão, desse modo, declarando sua crença em uma teoria de conhecimento radicalmente diferente, que requer muito mais esforço deles e dos seus alunos" (CYSNEIROS; PAPERT, 2008, p. 69).

Nessa perspectiva, é cabível mencionar a preocupação para essa metodologia que toma o graduando como protagonista não se aproxime da tendência liberal de educação a qual o sucesso ou fracasso escolar do discente é devido unicamente ao seu potencial sem levar em conta os condicionantes sociais (PATTO, 2015). Portanto, é necessário atribuir aos graduandos o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem, visto que

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem

ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas. Muitas mudanças demoram porque a sociedade mantém um padrão mental de que ensinar é falar e aprender é ouvir (MORAN, 2013, p. 27).

Neste horizonte de discussões, o autor ratifica a importância da participação ativa dos discentes na produção e compartilhamentos de saberes, atribuindo também aos discentes o papel de mudança do ambiente educacional.

Portanto, existiu um cuidado para que a oficina não vislumbrar-se as tecnologias digitais apenas em sua lógica instrumental, até mesmo como salienta Lucena (2003, p. 237) que esse momento

não pode se resumir à transmissão de conteúdos de informática ou treinamentos de programas operacionais, pois, além do aprendizado de software, é preciso construir uma proposta pedagógica articulada com as tecnologias da informação e da comunicação. Isso exige que o professor seja mais que um “multiplicador”, ele precisa ser um agente mediador, articulador de ideias e informações para interagir com os elementos tecnológicos.

Durante as aulas, sempre foram feitas observações para a inserção crítica destas tecnologias, pois a “utilização indevida da tecnologia na escola é a que conduz a tornar piores os aspectos que já são maus na escola atual” (PAPERT, 1993, p. 7).

Acredita-se também nessa pesquisa, que o professor de Educação Física não pode se abdicar da necessidade de enxergar as tecnologias educacionais como uma possibilidade emergente, a qual pode otimizar consideravelmente suas práticas educativas, havendo a necessidade de se discutir sobre a apropriação de um letramento digital no que concerne à prática educativa do professor de Educação Física, visto que com essa competência o docente “(re)conhece os recursos tecnológicos que estão a sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa” (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4).

Durante o andamento da oficina, foi possível notar que a partir da atividade proposta foi possível criar situações/ambientes colaborativos na sala de aula e, fora dela (no caso, com as produções do meme), nesse entorno, Lins e De Souza (2016) refletem sobre o potencial colaborativo e integrador que permeiam o trato pedagógico com a tecnologia, ao colocar que ela:

abre fronteiras e possibilidades para que as pessoas possam desenvolver competências para além da individualidade, mesmo que separadas pela

distância espacial, pelas relações culturais, ideológicas, dentre tantas outras categorias que diferenciam os seres humanos (LINS; DE SOUZA, 2016, p. 59).

Para chegar nesse potencial colaborativo e integrador que as tecnologias permitem, é necessário entender que a ação pedagógica do professor de Educação Física também está condicionada à sua visão de mundo, ou seja, às suas crenças, influenciando desde a escolha de conteúdo, objetivos, métodos e avaliação (SOUZA; SANTOS, 2018). Nesse sentido, quando o professor munido das tecnologias cria e estimula esses ambientes colaborativos, permite “ao sujeito passar de um indivíduo pensante para integrar uma ecologia cognitiva, que inclui as mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, de transformação e de partilha das representações” (AZEVEDO; GASQUE, 2012, p. 164). Portanto, é necessário criar e potencializar uma formação docente que abarque esses momentos, buscando desenvolver um

conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, de maneira crítica e estratégica, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p. 339-340).

Essas competências são mais que necessárias a serem contempladas na formação inicial e continuada, tendo em vista também a frequência alarmante de *Fake News*, que marca a nossa atual conjuntura sócio-política. E, no que diz respeito ao contexto brasileiro na contemporaneidade, segundo Barros (2020), em uma entrevista, é possível notar um discurso político extremamente fundamentado na mentira e

são discursos do ódio e desencadeadores de ações discriminatórias contra os grupos sociais construídos por essa generalização impossível: os pobres, quando dependem do programa de bolsa-família, são sempre preguiçosos que vivem às custas dos ricos, que trabalham; os políticos de esquerda, todos eles e mais os eleitores que os apoiam, enriquecem ilicitamente; todo artista se aproveita de subsídios do governo; os professores e intelectuais “deformam” os estudantes brasileiros ao defenderem os direitos humanos, a inclusão do diferente, o acesso às artes, à cultura e à ciência. Daí esse mundo de mentira e de ódio, em que estamos vivendo hoje (BARROS, 2020, p. 19).

O que encaminha o papel social da universidade de opor-se a tais práticas negacionista do conhecimento científico que não objetivam a emancipação humana, mas que se baseiam na opressão, exploração e, até mesmo, ao genocídio das camadas populares.

4.2.3 Vivência corporal no Slackline objetivando a formação

Esse momento iniciou-se na quadra do departamento de Educação Física, a qual a turma foi dividida em dois grandes grupos de vivência, o primeiro grupo ficaria na atividade de produção do material auxiliador da prática do slackline e, o outro grupo se direcionava para uma atividade de fixação da posição corporal para a prática do slackline, após trinta minutos os grupos trocavam de atividade. Ambas as atividades foram mediadas pelos professor-pesquisador, professor do componente e o monitor da disciplina.

A primeira atividade correspondeu na construção de um material que poderá auxiliar na prática do slackline com garrafas pet e cordas, como representa a imagem a seguir.

Imagem 5. Modelo do material auxiliador da prática do Slackline



Fonte: Google fotos⁸

Esse momento diz respeito a discutir sobre a importância do ato de reciclagem e reutilização de materiais para o meio ambiente, assim como uma possibilidade de

⁸ Disponível em: https://www.google.com/search?q=slackline&sxsrf=ACYBGNSGFnUsLID--JOO9pORZs2cXdAk0w:1580958195121&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKewjGx_-c-LvnAhV5JrkGHdOnBmAQ_AUoAnoECBEQBA&biw=1366&bih=576#imgrc=ze_tRoTMrMJxM; Acessando em 5 de fev. de 2020.

construção coletiva do material como uma proposta que pode ser vislumbrada nas aulas de slackline da escola, compreendendo que a “aula de Educação Física é ecológica, porque diz respeito à nossa condição existencial de interação agente-ambiente, organizando-nos na circunstância pela ação realizada no mundo e pela simbolização dessa ação” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 119).

Enquanto isso, simultaneamente o outro grupo estava vivenciando a caminhada na fita do slackline sobre o chão, a qual foi dividida em dois momentos: I momento direcionado para andar sobre a fita com os olhos vendados e; II momento direcionado para a vivência sem os olhos vendados.

Esse momento objetivou discutir sobre a importância do estímulo visual para o equilíbrio, assim como para a aprendizagem corporal de orientações para a prática de ensino do slackline. As vendas coloridas, por sua vez, não foi introduzida para desinteressadamente, porém, teve o objetivo de desencadear discussões sobre gênero, compreendendo que o docente deve articular “situações de Movimento que não reforcem os estereótipos; que, ao contrário, estimulem a participação e interação de meninos e meninas” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 59).

Não custa lembrar o escândalo contemporâneo a realização desta pesquisa, na qual a ministra⁹ da Mulher, Família e Direitos Humanos do Brasil tencionou a seguinte frase: “*menino veste azul e menina veste rosa*”¹⁰. Esse enunciado escancara o conservadorismo e patriarcado brasileiro que, em última instância, legítima e atua como manutenção da desigualdade de gênero, conseqüentemente também impõem padrões ditos adequados para cada gênero.

Voltando para a vivência, em outro momento foi montado um kit de slackline para algumas orientações sobre o processo didático-pedagógico do ensino, atento a alguns pontos importantes, como: a) o saber como princípio e espaço da ação; b) estratégias para a inserção do conteúdo; c) a espiralidade do conteúdo; d) a colaboração como alicerce da prática do *slackline*. Compreendendo esses princípios em constante diálogo e interação, ou seja, não são elementos engessados na prática de ensino.

Dando prosseguimento, foi solicitado que os discentes se organizassem em grupos de seis discentes, a qual cada grupo munido de um kit de slackline montassem o material

⁹ Para compreender melhor o absurdo de uma pessoa sem qualificação específica ocupar um cargo dessa natureza, ver o Programa Greg News. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tzsjn2JomJU&feature=youtu.be>: Acessado em 04 de set. de 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>: Acessado em 01 de set. de 2020.

a partir dos conhecimentos apresentados na disciplina a fim de estimular o protagonismo e trabalho colaborativo dos discentes. Nesse momento, o trio docente mediava o processo de montagem, visto que pequenas dúvidas sempre surgiam no processo.

Após a montagem, começaram as vivências dos grupos na prática do slackline, a relação de colaboração com o outro foi reafirmada como alicerce primordial do slackline, onde o contato corporal com o outro condicionam os discentes em uma mesma problemática em comum - conseguir manter-se equilibrado e andar na fita, todavia, o jogo de singularidades corporais os colocam em diferentes situações na prática do slackline.

Esse contexto, traz à luz um conceito basilar para a prática de slackline: a alteridade; Bakhtin (2010), filósofo da linguagem, se comprometeu em esmiuçar tal conceito, que diz respeito ao horizonte de contemplação responsiva do “eu-para-mim, eu-para-o-outro e do outro-para-mim” (BAKHTIN, 2010, p. 23), compreendendo essa inter-relação partir de diferentes centros valorativos que confluem para um rico diálogo e interacional (BAKHTIN, 2010).

A alteridade diz respeito, grosso modo, a essa necessitância do outro no processo de interação e formação humana.

A alteridade dentro do conhecimento do Círculo de Bakhtin é algo crucial. É na relação com esta que se constituem os indivíduos e acontece a refração do ser no outro, que vai refratar-se. Quando um indivíduo se constitui, ele alterar-se-á instantaneamente, num processo que não vai surgir de sua consciência, pois é um fenômeno que se dá pelo meio social, dentro das diversas interações que esse sujeito vive, no uso de suas palavras e escolha de signos. Como sujeitos, nos constituímos e sofremos uma transformação por causa do outro. (DI CAMARGO, 2020, p. 9).

A Educação Física escolar pode refletir sobre esta necessitância do outro no processo de ensino aprendizagem, e aqui em específico as relações com o outro na prática do slackline que se basearam numa reciprocidade de ajuda. Sempre considerando este outro em sua singularidade, a qual contém um centro valorativo diferente do “eu” no processo autoritário da vivência do slackline.

Nesse meio, em um dado momento, até mesmo o professor-pesquisador, professor do componente e o monitor da disciplina vivenciaram a prática do slackline a pedido dos discentes. Foi possível notar que esse momento conduziu uma interação pedagógica significativa mediada pela potencialidade dos corpos discentes e docente,

Ferreira, Santos e Almeida (2011, p. 196) refletem brilhantemente sobre situações dessa natureza, dizendo que

A vivência de uma situação em que os dois seres, educador e aprendiz, se encontrem [...] e dialoguem com seus corpos na situação concreta de uma experiência que os comunga, os coloca no horizonte da pessoalidade, na transversalidade das mesmas buscas, na gesticulação cultural dos toques e expressões faciais, na membrura dos braços, na abertura ao novo e ao desconhecido, imprevisto e incontrolável do viver com alguém – conviver - mediados pelo caráter existencial e corporal do “fazer juntos”.

Essas palavras estão mergulhadas também no conceito de alteridade, anteriormente apresentado e discutido. O que reitera a alteridade como um conceito basilar a ser mais explorado em propostas didáticas para com o slackline.

4.3 SOBRE AS PRODUÇÕES DOS DISCENTES

4.3.1 As produções e apreciações do meme enquanto recurso pedagógico

A produção do gênero digital meme também diz respeito à articulação dos multiletramentos na formação inicial de professores de Educação Física. Nesse sentido, os memes foram analisados tomando como base central o contexto social de sua produção, visto que a proposta foi direcionada depois de calorosos diálogos e discussões e, depois desse momento os discentes ainda vivenciaram a prática corporal do slackline.

Nesse sentido, afim de uma melhor organização as produções analisadas foram alocadas em contextos, como por exemplo: a) Complexidade da Prática Corporal; b) Conteúdo Contemporâneo vs Conteúdo Tradicional; c) Curiosidade Contextualizada; d) Crítica direcionada a Base Nacional Comum Curricular; e) Risco Controlado e *feedback* da aprendizagem; f) As entrelinhas da Comicidade e; g) Reivindicação do movimento na formação. As produções serão expostas e discutidas a seguir

Meme 2. Complexidade da Prática Corporal



Fonte: Produção dos Discentes (2019).

Esse meme instiga confronta o olhar do senso comum a respeito da prática do slackline, podendo ser analisado sob duas óticas que se retroalimentam, quando o meme expõem “*achou mesmo que era só andar na fita?*”, o lugar da enunciação do discente parte tanto de um contexto de apropriação teórica e didático-pedagógica quanto da experimentação corporal mediada pela oficina e, indiretamente, aponta que em sua

formação foi logrado êxito no que tange a passagem do conhecimento de senso comum para um conhecimento mais elaborado enquanto função docente. Portanto, esta produção encaminha a reflexão que a prática no slackline envolve questões que extrapolam o vivido da prática corporal. É interessante que o meme também abre espaço para outra interpretação, pois o enunciando também tenciona que a prática do slackline não é simplesmente andar na fita, todavia exige uma proficiência corporal para leitura da prática, ou seja, também envolve um saber eminentemente corpóreo.

A produção a seguir recai sobre a historicidade da Educação Física em contemplar algum conteúdos em sua aula de maneira hegemônica e, muitas vezes, sem mediação de objetivos educacionais.

Meme 3. Conteúdo Contemporâneo vs Conteúdo Tradicional



Fonte: Produção dos Discentes (2019).

O meme critica a falta de diversidade de propostas didáticas nas aulas de Educação Física, todavia, acredita-se que tanto a prática do futebol quanto a do slackline podem coexistir em um planejamento didático comprometido com a ampliação do conhecimento em suas diferentes dimensões. O que é posto aqui, retornando a algumas discussões que já foram mencionadas, é que o slackline por si só, não garante uma prática pedagógica consistente e inovadora, pois o mesmo pode camuflar uma prática de ensino tradicional, no sentido acrítico da palavra. Desse modo, é necessário refletir que

A qualidade não está unicamente no conteúdo de coisas que devem ser aprendidas, mas na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade entre eles, no respeito pelos demais, no uso das atividades que proporciona a aprendizagem relevantes, no estilo do

professorado, no material que se utiliza e na capacidade de formar cidadãos e cidadãs que participam democraticamente do processo da humanidade (IMBERNÓN, 2016, p. 20).

Portanto, as questões que gravitam na função docente são muito além do aspecto conteudístico, porém estão entrelaçados com diversos aspectos inerentes ao ato de ensinar. Isso exige estabelecer objetivos educativos para a Educação Física coeso e coerente com a demandas sociais que a escola apresenta.

A produção a seguir assume a função bem característica desse gênero digital, pois objetiva, com mais ênfase, a interação com seus leitores.

Meme 4. Curiosidade Contextualizada



Fonte: Produção dos Discentes (2019).

A imagem retirada de um contexto jornalístico, a qual é editada para outro âmbito, sendo que essa configuração assume um sentido próprio o contexto da sala de aula. É interessante mencionar os memes estão condicionados a sua temporalidade, ou seja, esse meme contém um impacto maior ao leitor que conhece ou conheceu o programa jornalístico, pois quando o meme menciona: “*Onde vivem? Como se alimentam? Como se equilibram?*” está parodiando a falar que o apresentador menciona em seus programas.

Já a produção a seguir encaminha algumas discussões para o âmbito dos documentos legais que (des)orientam a educação do Brasil, cabendo ressaltar que as imagens representam momentos da oficina e passou por edição para resguardar o direito de imagem do discente.

Meme 5. Crítica direcionada a Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Produção dos Discentes (2019).

Esse meme, assume a função social de “mostrar ideologias sociais incorporadas” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 192), visto que a primeira imagem com o enunciado “eu seguindo a BNCC”, isto é a Base Nacional Comum Curricular, apresenta uma discussão tão “cara” no âmbito da educação e seus documentos legais orientadores, uma das questões repousa na diversidade cultural do país que escapa a estes documentos, outra questão está na formação, seja inicial ou continuada, para lidar com esses documentos.

Isso se dá pelo motivo que a BNCC (2017), de acordo com Neira (2018) apresenta fragilidades e incongruências, como o acentuado descompasso com a produção científica crítica da área, onde o tecnicismo sobrepõe-se a criticidade. O documento também não apresenta rigor na argumentação da inserção da Educação Física no âmbito das Linguagens.

Ainda sobre o documento, Betti e Furtado (2019) mencionam que, com o número limitado de relatores do documento da área de Educação Física, os mesmos direcionaram suas crenças, na maioria das vezes contraditórias entre si, sem pouco, ou quase nenhuma, reflexão da área como um todo, esses relatores, segundo os autores, mesmo involuntariamente, atuam como legisladores pedagógicos. Pois, eles impõem uma classificação e ordenação pedagógica dos conteúdos da área que flagra-se uma confusão

da área, a exemplo, o conteúdo práticas corporais de aventura apresenta-se apenas para os anos finais no ensino fundamental, todavia existem pesquisas, como as de Santana e Laurentino (2018), mais especificamente relacionado ao Slackline, que encaminham reflexões e experiências pedagógicas profícuas desse conteúdo nos anos iniciais.

Nesse sentido, o meme tecer sua discussão e crítica ao âmbito da autonomia docente, entendendo que esta não ocorre fragmentadamente nas esferas sociais, históricas e culturais nas quais o sujeito está inserido (FREIRE, 1996), e exige tanto competência técnica como compromisso político do professor no sentido de se apropriar de conhecimentos inerentes a sua função e encaminhá-la politicamente na busca por uma sociedade mais justa (SAVIANI, 2011), podendo nesse contexto dialogar criticamente com esse documento e, não segui-lo, esse processo se assemelha-se a tornar o político cada vez mais pedagógico e o aspecto pedagógico cada vez mais político na prática docente, como assinala Freire (1987). Com o intuito de alargar ainda mais as discussões é importante insistir no encargo dos professores, pois

o papel de protagonista que o professorado deveria assumir para estabelecer os caminhos que lhes permitam conquistar pouco a pouco as melhores pedagógicas, trabalhistas e sociais, bem como iniciar e aprofundar o debate entre o próprio grupo profissional. Não há melhor grupo que aquele que reflete sobre si mesmo para melhorar. E o professorado é o protagonista da mudança. As Reformas e as leis ajudam (ou não), mas se se deseja mudar a educação, o que deve mudar sempre é o docente (IMBERNÓN, 2016, p. 127).

A próxima produção vislumbra aludir a conhecimentos específicos expostos da oficina.

Meme 6. Risco Controlado e *feedback* da aprendizagem



Fonte: Produção dos Discentes (2019).

Esse meme, se configura como uma resposta aos conteúdos tratados da oficina, mais relacionado especificamente a temática da presença do risco controlado das práticas corporais de aventura, nesse sentido, é um *feedback* da aprendizagem materializada na produção.

E por penúltima produção, e não menos emblemática e instigante, o meme apresenta-se um sentido de compreensão predominante cômica, todavia, é necessário um olhar à lupa para descortinar as entrelinhas dessa comicidade. Em um primeiro momento é necessário situar a produção em contexto macro-social e singular, não apartando desse meio o sujeito de produção.

Meme 7. As entrelinhas da Comicidade



Fonte: Produção dos Discentes (2019).

Historicamente, na Educação Física, o saber-fazer foi uma característica que acompanhou o perfil do professor dessa área e que, muitas vezes, ainda perdura até os dias atuais, não é incomum que essas características levam sujeitos a cursarem a área de conhecimento da Educação Física, levando em consideração a influência histórica do período que a Educação Física escolar foi engolida pelo fenômeno esportivo (BRACHT, 2019), fazendo isso reverberar nos cursos de formação, haja vista que “o magistério é um reflexo dos momentos sociais e históricos que se vive” (IMBERNÓN, 2016, p. 37). Entretanto, essa característica não se apresenta de maneira hegemônica na atualidade, uma vez que as teorias críticas e pós-críticas da área apontam outras possibilidades mais profícuas de se pensar a Educação Física no âmbito escolar.

Dito isto, esse meme apresenta em sua comicidade a entrelinha do outro perfil docente. É necessário lembrar que o sujeito de fala da produção situa-se em um curso de licenciatura em Educação Física, ou seja, hipoteticamente irá torna-se um professor da área. É interessante essa produção porque ela entra em uma possível contradição com o fazer pedagógico da área, pois quando o enunciado menciona “tenho que subir na fita”, o que está nas entrelinhas é a experiência corporal do slackline, todavia o meme também deixa em aberto uma possível imposição a experiência por conta da conjugação do verbo “ter”. E ainda pode deixar a desconfiança que a experiência da prática do slackline na oficina foi imposta de maneira antidialógica, que de fato não foi, seria extremamente contraditório aos pressupostos teóricos e humanos dessa pesquisa.

Ainda nesse âmbito de discussões, defende-se nessa pesquisa a especificidade da Educação Física (corpo que se movimenta gerido por intenções e interações) entendendo até mesmo que a “profissão é uma forma especial de organização ocupacional baseada em um corpo de conhecimento sistemático adquirido através de uma formação específica” (IMBERNÓN, 2016, p. 108). Nesse sentido, durante os cursos de formação esse processo de vivência corporal se torna de extrema importância para consolidar a prática pedagógica do professor Educação Física mais coerente e coesa para sua especificidade de conhecimento, e essa intervenção pedagógica não podia trilhar caminhos distante desses preceitos.

Sobre essa especificidade da área, a pesquisa de Scarazzatto (2013, p. 88) sobre a formação de professores de Educação Física e sua vivência corporal com a dança, esclarece que não basta o aluno compreender apenas na esfera cognitiva dessa área de conhecimento em seus aspectos histórico-sociais da humanidade, todavia é imprescindível que os discentes compreendam as danças corporalmente, “que elas se inscrevam nos corpos dos futuros professores de Educação Física como saber fazer e como saber sobre o fazer para que eles se conscientizem, corporal e cognitivamente, de seu papel como mediadores do aprendizado dessas práticas”.

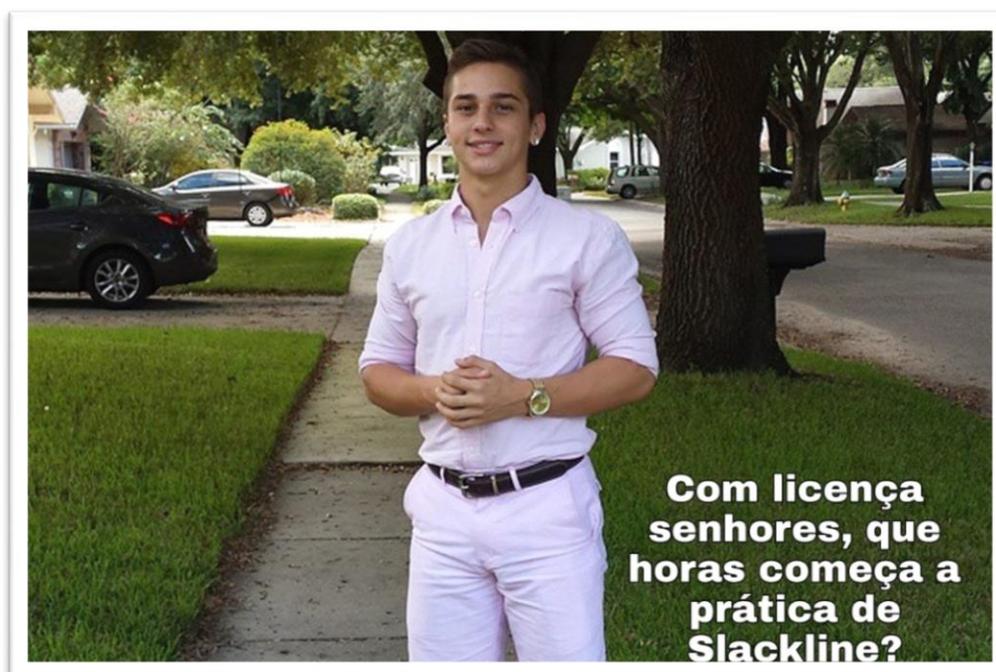
Essas questões se dão, em parte, pelo motivo que “o conhecimento não discursivo tem sido entendido na educação física apenas como o fazer corporal (em última instância, as técnicas corporais) e o discurso como o saber (conceitual) sobre as práticas corporais” (BRACHT, 2019, p. 141). É preciso repensar o processo de ressignificar esse saber que emana do corpo e, Bracht (2019, p. 142) menciona que Betti (1994b) produziu um pensamento corporificado que pode instigar ainda mais as discussões, onde expõe que

[...] Mas não estou propondo que a Educação Física escolar transforme-se num discurso sobre a cultura de Cultura corporal de movimento, mas numa ação pedagógica com ela. É evidente que não estou abrindo mão da capacidade de abstração e teorização da linguagem escrita e falada, o que seria desconsiderar o simbolismo que caracteriza o homem. Mas a ação pedagógica a que se propõem a Educação Física estará sempre impregnada da corporeidade do sentir (dimensão biológica-psicológica) e do relacionar-se com outro (dimensão psico-social). A dimensão cognitiva. (crítica) do conhecer/compreender far-se-á sempre com base nesse substrato corporal, mas só é possível através da linguagem; por isso a palavra é instrumento importante - embora não único - para professor de Educação Física. A linguagem deve auxiliar o aluno a conhecer/compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.

A limitação de entender o conhecimento não discursivo da área com um fazer técnico de alguma prática corporal acaba por cercear as intencionalidades e planos de fundo mais complexos desse corpo em movimento. Nesse sentido, não se trata de negar a linguagem escrita e falada, pois assim negaria o humano, todavia trata-se de transbordá-las, compreendendo o corpo enquanto sujeito de conhecimento.

Betti (1994b) aponta para a reflexão que as linguagens devem proporcionar que os discentes entendam o seu sentir corporal e também o seu relacionar-se com o outro, esse pressuposto parece ser bastante profícuo para a repensar a Educação Física escolar, nesse sentido, o próximo meme procura reivindicar de maneira cômica o movimento na formação.

Meme 8. Reivindicação do movimento na formação



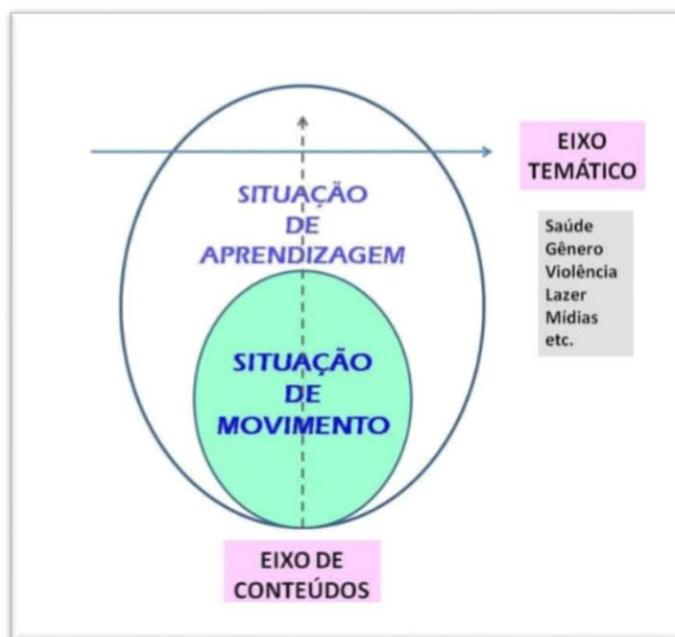
Fonte: Produção dos Discentes (2019).

Essa produção reitera a discussão anterior, se configurando como uma contra palavra ao enunciado do meme anterior, uma vez que expõe a necessidade da “prática” do slackline, reafirmando as posições tomadas nessa discussão, na qual a materialidade da vivência corporal é riquíssima e imprescindível para a formação do corpo docente, no sentido mais autêntico da palavra. Nesse contexto, essa produção reivindicar o movimento corporal na sua formação.

Este meme traz à tona uma discussão relevante ao contexto educacional, pois, em virtude da Pandemia do Corona Vírus foi implantada o ensino numa perspectiva de aulas remotas no qual todas as instituições de ensino necessitarão se reconfigurar e/ou refletir sobre este modelo. A discussão posta pelo meme impõe um olhar mais pormenorizado a especificidade do conhecimento da Educação Física – corpo em movimento gerido por intencionalidade e interações sociais -, o que abre a reflexão se essa dimensão do saber também está sendo contemplado nessa perspectiva de aulas remotas.

4.3.2 As produções e vivências dos planos de Aula a partir do conteúdo Slackline

Uma das avaliações da oficina voltou-se para atividade em grupos, onde cada grupo deveria lecionar uma aula no segundo encontro tomando o conteúdo slackline, dialogando com os eixos temáticos de ética, saúde, meio ambiente, gênero, bullying, pluralidade/diversidade cultural e tecnologias. Para esclarecer a proposta foi tomado como base a imagem criada por Betti (2019).

Imagem 5. Eixo de conteúdo e de temática

Fonte: Betti (2019)

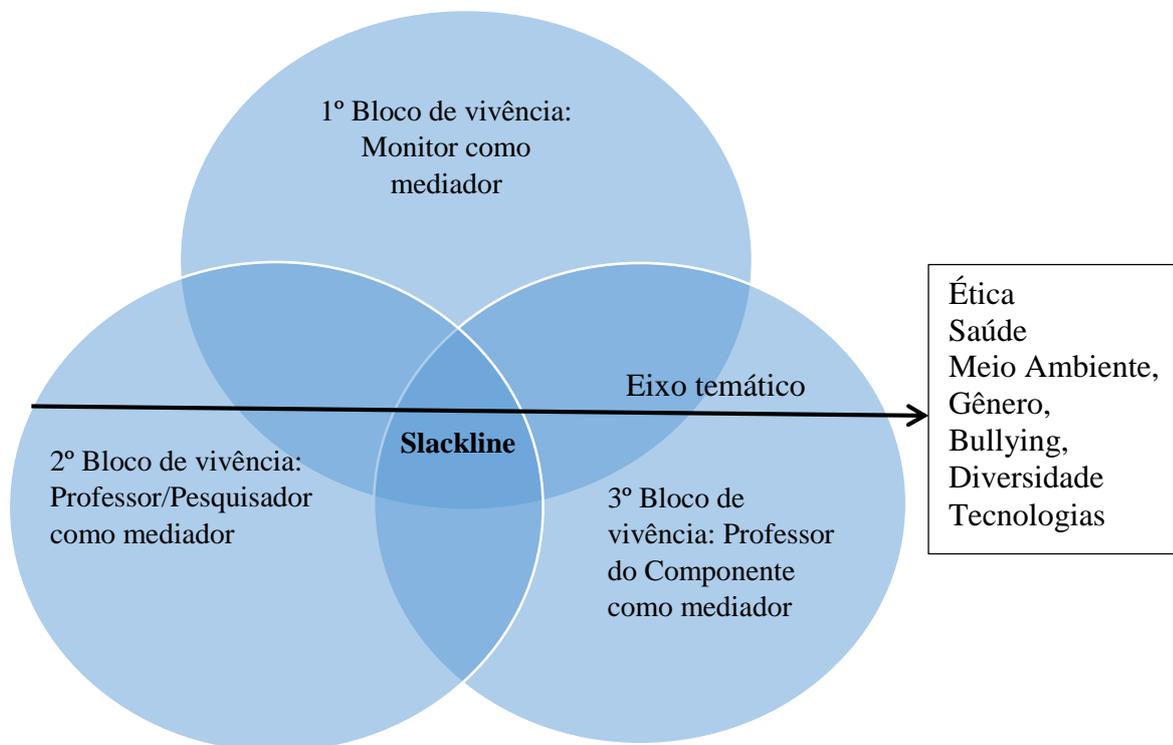
O plano de aula foi pensado por conta da imprescindível necessidade de pensar na formação do professor de Educação Física para a concretude na escola, sobretudo a escola pública, visto que se acredita no processo de compartilhamento de saberes e aprendizagem a partir e com o outro. Desse modo, é importante “desenvolver na profissão uma maior capacidade de relacionamento, de comunicação, de colaboração, de transmitir emoções e atitudes, de partilhar com os colegas a problemática decorrente do que acontece e do que acontece comigo” (IMBERNÓN, 2016, p. 118). Nesse sentido, é imprescindível que “o professorado precisa ser capaz de romper o isolamento” e que o mesmo efetive “o pensamento prático dado pela experiência e se desenvolva a imaginação nos processos educacionais” (IMBERNÓN, 2016, p. 120).

Nesse sentido, essa avaliação ensejou criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, se distanciando de uma perspectiva fragmentada e isolada de se pensar a avaliação, compreendendo que a “formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-lo, precisa criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam” (IMBERNÓN, 2016, p. 145).

Portanto, como a turma continha um número elevado de alunos (aproximadamente cinquenta alunos), proeminentemente com discentes do segundo, quinto e sétimo período do curso de licenciatura, uma estratégia foi a divisão dos grupos em três blocos de

vivências a qual o monitor, o professor do componente e o professor/pesquisador assumiram a função de mediar o processo pedagógico a qual o slackline foi o objetivo em comum, nesse sentido a figura a seguir representa a ilustração do momento.

Figura 1. Organização do processo pedagógico



Fonte: próprio autor (2020), adaptado de Betti (2019).

A partir dessa dinamicidade verificou-se a criação de intensas rodas de diálogos espalhados pelo departamento, entendendo que no diálogo também existem confrontos de argumentações, visto que existem diferentes lugares de fala nesse processo, e a visão para o objeto e seus eixos temáticos divergiam em alguns pontos, fator este sendo, em parte, pela diversidade de períodos, entendo que cada período tem sua especificidade e marca a carreira de formação do discente, como por exemplo: os alunos que já vivenciaram o estágio supervisionado (quinto e sétimo períodos) contribuíram de maneira singular para a formação dos alunos e alunas do segundo período e, em contrapartida, esses estes expuseram posições críticas no andamento da atividade, o que contribuiu para a desconstrução de alguns estereótipos. Dessa forma, é relevante refletir que “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro; encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 342).

Outro fator diz respeito ao protagonismo exposto pelos discentes nesse momento pedagógico, indicadores desde da montagem do equipamento até mesmo ao posicionamento crítico tanto na fala como na escuta. Esse protagonismo transcende o momento da oficina, posto pela atitude dos discentes em continuarem na prática do slackline mesmo quando a oficina já tinha sido finalizada, pela organização de grupo para compra conjunta do material objetivando tanto em ser um material pedagógico¹¹ de suas futuras aulas como para usufruí-lo em momento de lazer.

Ao aprofundar sobre essas questões, torna-se contraditório empregar o verbo “comprar” no mesmo parágrafo da palavra “lazer”, levando em consideração os pressupostos teóricos dessa pesquisa, pois na sociedade capitalista o lazer é visto como prazer pelo consumo de bens e serviços. A intervenção da oficina ao apresentar o kit de slackline e os possíveis lugares de compra não estava formado consumidores passivos, pelo motivo que os alunos se apropriaram ativamente de conhecimentos que, os colocam como autores principais no direito de gozar de seus momentos de lazer, nessa mesma esteira de pensamento Bracht (2019, p. 82) menciona que “ não se trata apenas de formar ‘consumidores conscientes’ de produtos e/ou serviços no plano da cultura corporal de movimento, mas de também criar as condições para que os educandos atuem como cidadãos produtores de cultura nesse campo”.

Além disso, outra questão direciona as discussões para a compreensão que os eixos temáticos: ética, saúde, meio ambiente, gênero, bullying, pluralidade/diversidade cultural e tecnologias, não foram pensados de maneira desinteressada ou flutuante, uma vez que, na perspectiva de formação dos futuros professores como intelectuais transformadores, as aulas podem tencionar o trabalho “com as categorias de raça, gênero, sexualidade reproduzidas pela cultura dominante, possibilitam o exercício de produção da criticidade do processo pelo planejamento, até a avaliação (BOSSLE, 2019, p. 27).

Os eixos temáticos foram contemplados de maneira significativa nos blocos de vivência, as discussões e propostas didáticas sempre permeavam o vivido dos estudantes, seja de experiências positivas ou negativas, tanto do âmbito do vivido como aluno da Educação Física na Educação Básica, quanto nas experiências da Universidade e, até mesmo pela sua vida pessoal. Nesse contexto, essa pesquisa enseja

¹¹ Foi discutido na oficina que a escola recebe verbas que podem ser direcionadas para a compra do material.

Operar na contralógica e identificar as contradições presentes no cotidiano da Educação Física nas escolas constitui parte da posição política assumida na produção de conhecimento científico, o que possibilita que os professores retornem às suas escolas desafiados com a transformação do universo escolar (BOSSLE, 2019, p. 29).

Esta pesquisa se veste dessa posição política contra os segmentos sociais que exploram e oprimem as diversas formas de ser e estar no mundo.

4.4 LIMITAÇÕES E DIFICULDADES ENFRENTADAS

Como limitação do estudo nota-se que a oficina foi realizada em dois encontros, totalizando 8 horas, o que fez com que o trabalho didático pedagógico fosse sintetizando, não simplificado. Contudo, acredita-se que se a carga horária fosse maior poderia ser explorado ainda mais a vivência corporal e problematizações das questões relacionadas ao Slackline. Entretanto, também pontua-se que essa proposta está articulada ao planejamento do professor da disciplina, e que a oficina de slackline se junta a outras propostas – oficina de skate, rapel, esporte de orientação, parkour - para integrar o trabalho didático do professor do componente curricular.

Isso encaminha a reflexão até que ponto as demais oficinas estão se articulando pedagogicamente e criticamente para lograr uma formação humana. O que reitera a necessidade de uma avaliação coletiva das propostas didáticas oferecidas durante o componente curricular, contribuindo assim para uma ecologia colaborativa que avança na formação de professores (as) de Educação Física.

Outra questão que merece ser ressaltada é que o componente Práticas Corporais de Aventura integra a proposta curricular do curso no sétimo semestre do curso, no qual os graduandos (as) neste período já cursaram o estágio supervisionado I (Educação Infantil e Fundamental I), II (Fundamental II e Ensino Médio) e estão cursando o III (modalidades específicas da Educação Básica) paralelamente ao componente de Práticas Corporais de Aventura.

Essa questão encaminha algumas reflexões. Se de um lado, temos o estágio como momento crucial para a formação de professores, espaço de reflexões e construção da identidade docente. Por outro lado, temos um conteúdo contemporâneo que necessita de maiores pesquisas e experiências docentes para construir uma espécie de segurança dos futuros professores sobre a especificidade desta prática corporal. E a organização curricular do curso é frágil ao propor as Práticas Corporais de Aventura após os primeiros

dois estágios e em paralelo com o terceiro estágio, uma vez que já existem possibilidades deste conteúdo nesses níveis de ensino, como pode-se citar a pesquisa de Martins e Anselmo (2015) que tematizou alguns esportes radicais na Educação Infantil. Não é de forma desinteressada que este estudo é fruto de uma intervenção pedagógica no âmbito do estágio supervisionado, especificamente do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Isso reitera o processo de reflexão e mudança desta organização curricular, enquanto esse processo não acontece, enxerga-se a possibilidade desta oficina além de estar articulada com o planejamento do professor da disciplina, se articular diretamente com o único estágio a qual os e as graduandos possam inserir as Práticas Corporais de Aventura, que é o estágio supervisionado IV, a qual dá ênfase ao trato pedagógico com projetos que estão articulados às linhas de pesquisa e extensão do curso. Já que esta pesquisa assume uma perspectiva colaborativa e crítica sobre a formação de professores (as), seria interessante diálogos entre a disciplina e este estágio supervisionado, compreendendo que “não se pode vencer uma força social poderosa pela ação fragmentada de indivíduos isolados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 86).

Como dificuldade nota-se que a inserção no meme como elemento pedagógico, isso diz respeito a questão que os graduandos estão tão submersões nesta cultura digital que, muitas vezes, não conseguem enxergar a potência do ato educativo nesta proposta. Isto ficou enfático em algumas produções, a qual as relações de afetividade com seus pares sobrepuseram o elemento educativo que foi solicitado. Analisando essa problemática de maneira mais pormenorizada, isso poderia ser superado se para além das produções do memes também fosse acompanhado um texto escrito de produção dos e das discentes argumentando as possibilidades de discussões do meme, ou seja, seus objetivos educacionais.

Ou melhor, poderia haver um momento pedagógico relacionado ao compartilhamento e discussões dessas produções – e até mesmo produções das outras oficinas - para além do componente curricular. Algo próximo dos Festivais de Ginásticas, certamente em dimensão menor, que foram desenvolvidas no departamento. Esses festivais, de acordo com Santana (2017), se caracterizam como momento de síntese do trabalho pedagógico, a qual elevam o processo formativo dos graduandos para um nível qualitativamente singular, singular pela forma que é organizado e articulado ao planejamento docente dos envolvidos. Dessa forma, esse processo exige muito trabalho e, muitas vezes, falta-lhe a devida valorização docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relembrar a seguinte problemática: De qual maneira uma oficina do conteúdo slackline pode mediar um processo de formação de professores de Educação Física numa perspectiva crítica, colaborativa e humana, sendo atenta a demanda da era digital a qual os e as discentes estão inseridos e inseridas?

Uma das formas de responder essa questão está, como indica os resultados, é na compreensão na necessidade de uma formação em uma perspectiva de uma ecologia colaborativa, assim como objetivar a formação de professores de Educação Física como intelectuais transformadores, reconhecendo suas singularidades e, entendendo que as diferentes formas de ser e está do docente em sua prática pedagógica enriquece as experiências discentes numa perspectiva de formação humana. Portanto, é importante redimensionar essas multiplicidades da forma de ser, de estar e de intervir do professorado, ao ponto que, o reconhecimento das diferenças do corpo docente e discente seja o *locus* da busca por uma educação de qualidade.

Tais questões coadunam para a necessidade imprescindível de mudanças nos processos metodológicos da formação do professor, ou seja, tecer uma nova estrutura de formação docente que crie espaços de aprendizado mútuos, cuja percepção dê visibilidade aos discentes, considerando estes como protagonistas dos processos educativos e formativos.

Sobre a questão de estimular a formação do professor de Educação Física como intelectual transformador foi possível verificar que na atual conjuntura sócio-política brasileira é uma necessidade imprescindível aos cursos de formação, não restringindo apenas a Educação Física. Como estratégia para lograr esse objeto foi criado ao longo da oficina situações/ambientes de diálogo e interação que instigaram os discentes a serem protagonistas críticos de sua formação, cabe também ressaltar a importância do processo de mediação do monitor, do professor-pesquisador e do professor do componente curricular.

Com relação aos discentes assumirem o papel principal, ou seja, serem ativos no processo de ensino e de aprendizagem. Esse fator mostra-se como sendo decisivo para a formação de professores (as), pois considera-se que, oportunizar aos discentes momentos com problemáticas a serem resolvidas se manifesta como ótima meio avaliativa, distanciando-se, assim, das formas tradicionais de avaliações. O protagonismo dos discentes nos remete para autonomia dos mesmos, tanto no andamento das aulas como

fora da sala de aula, como pode-se citar o desdobramento dos conhecimentos postos da oficina para o ambiente de lazer dos discentes, dado que extrapola os objetivos deste estudo e pode encaminhar pesquisas futuras sobre esse fenômeno.

A organização do trabalho pedagógico da oficina de maneira colaborativa tencionou uma dinâmica que contempla diversos olhares e fazeres pedagógicos para com a mesma. Dessa forma, a oficina é tecida a várias mãos, não se referindo apenas ao monitor, professor pesquisador e professor do componente curricular, todavia existiram outras versões anteriores, a qual os discentes dessas versões encaminharam olhares, reflexões e atribuições de significados que faz a oficina sempre está em movimento, se reinventando a cada semestre letivo.

A oficina contemplou de maneira efetiva em apontar possibilidades concretas para a prática de ensino do slackline no chão da escola; munindo os discentes de conhecimentos em dimensões teórico-metodológica e didático-pedagógica. Essa experiência, pelos resultados obtidos e pela escassez de produções científicas que apontam para a prática de ensino do slackline na formação inicial torna-se uma proposta promissória a ser refletida e, rearticulada a diferentes realidades enquanto uma proposta que encaminhe discussões importantes para a formação do professor de Educação Física. Ademais, essa experiência pode ser refletida e refrata para outros componentes curriculares que integram a proposta formativas dos cursos de Educação Física.

O componente curricular Práticas Corporais de Aventura, por sua vez, apesar de ser recente no currículo do referido curso, já descortina possibilidades pedagógicas para a formação dos graduandos, formação essa que se concretizou pelo processo de organização e proposta metodológica que instigou o protagonismo dos graduandos, fator esse que possibilitou também enxergar as tecnologias digitais como um canal para potencializar o ensino-aprendizagem dos alunos.

Sobre as produções do gênero digital meme na formação de professores de Educação Física, foi possível notar que esse gênero, apesar de ser pouco explorado no âmbito da área, contribuiu de maneira singular para problematizar questões tão caras a Educação Física escolar, nesse sentido, tal recurso pode ser inserido de maneira profícua tanto na formação de professores como na educação básica.

Sobre as singularidades das produções nesse gênero digital, verificou-se que eles desencadearam discussões de diversas naturezas, como por exemplo: a) problematização o olhar do senso comum a respeito da prática do slackline; b) crítica a Educação Física no que tange a práticas pedagógicas tradicionais, sem a mediação de objetivos adicionais;

c) refletir sobre ideologias presentes em documentos legais que orientam as práticas educativas dos professores; d) feedback de aprendizagem, mais precisamente no que diz respeito a situação de risco controlado nas práticas corporais de aventura; e) reflexão sobre a especificidade da Educação Física escolar e o impasse de entender o saber não discursivo da Educação Física como uma saber fazer e; f) reivindicação da presença do movimento na formação docente.

Além disso, as ações pedagógicas nessa oficina articulou diálogos entre as ciências humanas e biológicas a partir de pontos de intersecção a qual o conteúdo slackline permite; se valeu de vídeos como desencadeadores de reflexões pedagógicas; propõem a vivência da docência do slackline a partir de eixos temáticos; reafirmou a importância da mediação pedagógica do professor para com as tecnologias digitais; instigou o compartilhamento de saberes relevantes a ressignificação da Educação Física escolar.

Nesse sentido, essa oficina e as ações daqueles sujeitos que a torna viva, apontam para mais um caminho que pode ser trilhado pela formação de professores de Educação Física, pois o conhecimento das dimensões teórico-práticas e didático-pedagógicas, a construção de estratégias pedagógicas, um ambiente de colaboração e aprendizagem mútua, esses elementos coadunam para uma perspectiva de formação mais atenta a sensibilidade humana do alunado, na busca por um mundo mais solidário, justo e igualitário, haja vista que as contribuições dessa pesquisa permitem encaminhar outros horizontes de formação crítica, colaborativa, transformadora e humana, atenta às novas demandas que a era digital impunha para a escola e, sobretudo para a Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, V. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 110).
- AZEVEDO, I. C. M. de; GASQUE, KCGD. Contribuições do letramento digital e informacional na emancipação humana. In: **CONGRESSO VIRTUAL INTERDISCIPLINAR MARISTA**. 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. [1979].
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Pedro & João Ed., 2010.
- BARBOSA, C. L. de A. **Educação Física e Didática: um diálogo possível e necessário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DE BARROS, D. L. P. Ser uma semiótica ontem e hoje. **Entrepalavras**, v. 10, n. 8esp, 2020.
- BEHRENS, M. A. MORAN, J. M. MASSETO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, Papirus, 2006, p. 155-182.
- BETTI, M. FURTADO, R. S. **Summum jus, summa injuria: os acadêmicos como legisladores e a BNCC Educação Física**. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337198912_Summum_jus_summa_injuria_os_academicos_como_legisladores_e_a_BNCC-Educacao_Fisica; Acessado em: jan. de 2020.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo, São Paulo**, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSSLE, F. Nosso “inédito viável”: professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A. ; FARIAS, U. S. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-34.
- CANDIDO, E. C. R; GOMES, N. T. Memes – uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.

CARDOZO, E. M. S.; Da COSTA NETO, J. V. **Os esportes de aventura da escola: o slackline**. Resumos: V CBAA – Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura “Entre o urbano e a natureza: A inclusão na aventura”. São Bernardo do Campo – SP. 5 a 8 de julho de 2010.

CARVALHO, K.K. ; MASTRASCUSA, C. L.; DA SILAVA. A. M. O slackline na perspectiva de visão global, utilizando como ferramenta de intervenção educacional e social. <https://www.facebook.com/FGSlackline?fref=nf><visto em 01/06/2015 as 18h:45min>

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

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

CYSNEIROS, P. G. PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 12, n. 12, 2008.

DI CAMARGO JÚNIOR, I. UTILIZANDO PENSAMENTOS DE BAKHTIN PARA REPENSAR AS CIÊNCIAS HUMANAS NO SÉCULO XXI. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos**. I. v. 08, nº 1, p. 48-59, JUN-JUL, 2015.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, p. 71-80, 2009.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. de. **Antropológicas da educação**. São Paulo: Kepos, 2011.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 259-268, 1987.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, P. G. F. Memes e Educação Matemática: um olhar para as redes sociais digitais. **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, v. 12, n. 2, p. 185-208, 2016.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. 2016.

ARAÚJO; Allyson; JUNIOR, Antônio; OLIVEIRA, Márcio. "Formação continuada em Educação Física no diálogo com a cultura digital." (2020).

LEFFA, V. J. Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos. **Pelotas: Educat**, v. 120, 2006.

LINS, É. F.; DE SOUZA, F. M.. Letramento digital e audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do espanhol como línguas adicionais. **Revista EntreLínguas**, v. 2, n. 1, p. 51-66, 2016.

LUCENA, S. de. **A Internet como Espaço de Construção do Conhecimento**. In: ALVES, Lynn, NOVA, Cristiane (org). Educação e Tecnologia Trilhando Caminhos. Salvador: Editora UNEB, 2003.

MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. de S. Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. **Curitiba, PR: CRV**, 2018.

MANOEL, Edison de Jesus. **Natureza//cultura; natureza X cultura; natureza ~ cultura**: o conceito de desenvolvimento na constituição da educação física na escola. In: Marco Paulo Stigger. (Org.). Educação Física + Humanas. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2015, v. 1, p. 23-64.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes e redes. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MARTINS, P. C.; ANSELMO, M. L. O Esporte Radical e suas Possibilidades na Educação Infantil: o Relato de Experiência em uma Unidade Educacional. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 2, 2016.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, p.1-18, 2013.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEURER, J. **A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física**. Monografia (Aperfeiçoamento/ Especialização em Curso de Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2016.

MIOTELLO, V.; ARAÚJO, M. P. M.; DIAS, I. R. Entrevista com o professor Valdemir Miotello sobre Bakhtin e as perspectivas para as pesquisas na área da educação. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 21, n. 46, 2019.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2013.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G.. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. v. 1. 116p.

NEVES, Sandra Garcia–FECILCAM; DA EDUCAÇÃO, História. **A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho**. EDUCERE, PUC/PR, 2009.

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

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. **A socialização do saber escolar**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 1986

PAPERT, S. A escola está a perder a sua legitimidade. **Revista Aprender**, 1993.

PAPERT, S. Ainda a propósito de Papert: "**A escola está a perder a sua legitimidade**" O que Papert disse e o que ficou por dizer...Revista Aprender, nº 16, Maio 1994.

PATTO, M. H. S. A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. revisada e aumentada. **São Paulo: Intermeios**, 2015.

RIOS, C. M. A. Tecnologias em Educação de Jovens e Adultos: em busca de novas proposições. **Revista da FAEBA–Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 23, p. 63-72, 2005.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. . **Letramentos, Mídias, Linguagens**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial S/A, 2019. v. 1. 223p

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, v. 90, n. 2, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1968). **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

SANTANA, D.B. SOUZA, F.M. A formação sociocultural de professores para a educação física escolar na perspectiva dos multiletramentos. In: SANTANA, D.B. LAURENTINO, D.N.A. **Corpo, Cultura e Ação: (Re)pensado a Educação Física Escolar**. 1. ed. São Paulo, Mentis Abertas, 2019, v. 1, 191 p. 83 – 102.

SANTANA, D. B.. O FESTIVAL DE GINÁSTICA ENQUANTO SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO. In: **IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2017, João Pessoa - PB. IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Campina Grande - PB: editora realize, 2017.

SANTANA, D. B.; LAURENTINO, D. N. A. . **Slackline e Educação do Campo: possibilidades para uma ação dialógica**. 1. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2018. v. 1. 61p.

SANTANA, D.B. SANTANA, V. D. A. ; DELGADO, S. S. . Prática de ensino e educação física escolar: em busca de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem. In: **IV Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**, 2019, Campina Grande - PB. Anais IV CONAPESC. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2019. v. V.4.

SANTOS, B. R. dos. Escola: incluindo ou excluindo. **Educação e cibercultura**. Salvador: EDUFBA, p. 19-28, 2001.

SANTOS, R. da S. G. **Flexibilidade, força e equilíbrio: impacto de um programa com slackline em crianças de 9 e 10 anos**. Monografia como exigência parcial para obtenção do título de Bacharel e Licenciatura em Educação Física, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa: Unijuí, 2013

SAVIANI, Dermeval. Educação: **do senso comum à consciência filosófica**. 17. Ed. Revista – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCARAZZATTO, J. **Educação física e cultura corporal: sentidos em circulação e elaboração nas aulas de prática de ensino**. 154 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 2013.

SCHWARTZ, G. **Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas**. São Paulo: Paulus, 2014.

SEVERINO, A. J. S.; **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, A. A. S.; POLI, J. J. C.; PEREIRA, D. W. **Iniciação ao slackline: uma proposta de ensino**. Lecturas EF Deportes – Revista digital. Buenos Aires, ano 18, n. 184 set. 2013.

SILVA, D. L. S. Os memes como suporte pedagógico no ensino de historia. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 162-178, 2019.

SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A.; GANDIN, L. A. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas–entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 175-184, 2012.

- SILVA, M. L. da et al. Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação. **Belo Horizonte: Autêntica**, p. 11-37, 2001.
- SOUZA, C. F. Memes em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura. **Revista Philologus**, v. 60, p. 1413-1481, 2014.
- SOUZA, F. M.; SANTOS, G. de F. **Velhas práticas em novos suportes?** As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018, 108 p.
- STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. **Esporte de rendimento e esporte na escola.** Autores Associados, 2009.
- TAHARA, A. K.; DE CARVALHO SOARES, D.; DARIDO, S. C. Estado da arte: Práticas corporais de aventura e Educação Física escolar. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 6, n. 3, 2019.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.
- TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VARGAS, C. P.; NEIRA, M. G. A Educação Física brasileira por entre distintas epistemologias e o entrave da área 21. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 3, p. 893-914, 2019.
- ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa.** SEAD/UFSC, 2011.
- ZANELLA, L. C. H. Metodologia de pesquisa. **Revista Atual.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.