

O ENSINO DO SLACKLINE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DA PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA DE BONDÍA: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL?

SLACKLINE TEACHING IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FROM THE PEDAGOGY OF THE EXPERIENCE OF BONDÍA: A POSSIBLE EXPERIENCE?

George Ivan da Silva Holanda **1**
Jane Vanuza Lasch **2**
Rodrigo Francisco Dias **3**

Resumo: A Educação Física configura-se como um componente curricular que se propõe a tematizar uma gama de práticas corporais no interior da escola. Para tanto, é necessário que o professor utilize abordagens pedagógicas que lhe deem subsídio teórico/metodológico para tal intento. Dentro disso, apresentamos uma proposição para o ensino das práticas corporais de aventura tendo como princípio norteador a Pedagogia da experiência, do filósofo da Educação Jorge Larrosa Bondía. A partir dessa proposição, apresentamos um relato de uma experiência pedagógica com o ensino do slackline, ocorrida em uma turma de escolares do ensino médio, orientada pelas dimensões formativas do par categorial experiência/sentido.

Palavras-chave: Educação Física. Experiência. Slackline.

Abstract: Physical Education is configured as a curricular component that proposes to address a range of body practices within the school. Therefore, it is necessary for the teacher to use pedagogical approaches that give him theoretical/methodological support for this purpose. Within this, we present a proposition for the teaching of the corporal practices of adventure having as a guiding principle the Pedagogy of experience, by the education philosopher Jorge Larrosa Bondía. Based on this proposition, we present an account of a pedagogical experience with the teaching of slackline, which occurred in a class of high school students, guided by the formative dimensions of the categorical pair experience/meaning.

Keywords: Physical Education. Experience. Slackline.

Pós-graduado em docência para Educação Inclusiva. Mestrando na **1**
Universidade Federal de Goiás-UFG.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5959449417138968>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4671-7555>.
E-mail: geo.holanda07@gmail.com

Coordenadora de Polo (Jataí-Go) do Curso Técnicos em Eventos **2**
pelo Pronatec. IFGoiano-Campus Rio Verde.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2869972965487754>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-14093132>.
E-mail: anne.lasch1@gmail.com

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto **3**
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. IFMG - Campus
Bambuí.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0561762796441523>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4791-6625>.
E-mail: rodrigo.dias@ifmg.edu.br

Introdução

A Educação Física (EF) sempre guardou estreita relação com uma proposta educativa pautada pelo saber fazer. Para Almeida e Fensterseifer (2010), sua constituição enquanto componente curricular se deu na valorização do aprendizado de movimentos com fim em si mesmo. Em outros termos, as experiências dos sujeitos aprendentes não eram consideradas importantes para a prática pedagógica da EF.

Na tentativa de romper com esse quadro, diversos autores propuseram novas formas de “olhar” para a EF¹, fato que foi muito importante para a legitimação da área. Como afirmam González e Fensterseifer (2010), a área passou a ser abordada não mais somente no sentido de mera atividade (fazer corporal), mas sim, de um saber com esse fazer. Para os autores, esse “giro” ocorrido possibilitou que novas pedagogias fossem pensadas para a EF, sobretudo aquelas que levassem em consideração os alunos como sujeitos ativos no aprendizado.

Dentro dessa perspectiva levantada, um autor que vem se destacando desde o final do século XX com reflexões e proposições significativas para a escola é o filósofo espanhol Jorge Larrosa Bondía. Bondía é um escritor contemporâneo que apresenta uma proposta de educação pautada no par categorial experiência/sentido. Para esse autor, a escola atual encontra-se como um lugar em que as experiências estão em baixa, para ele este fato contribui para o empobrecimento do aprendizado dos estudantes.

Importante destacar que não se trata de qualquer tipo de experiência, para Bondía (2002, p. 21), experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, ou seja, na compreensão desse conceito o sujeito é a centralidade do processo. Pensando a respeito do ensino, experiência seria aquilo que modifica o estudante, o transforma, é um conhecimento que possui sentido/significado para o sujeito aprendente, o qual ao ter contato com o aprendizado, ao viver aquela experiência formativa, não mais será o mesmo do início da travessia escolar.

Bondía (2011) entende que a categoria experiência apresenta muitas possibilidades no campo educativo, sendo para isso importante lhe dar um uso afiado e preciso, pois, há um exagero no uso da palavra “experiência” no campo educativo. Para esse autor, “[...] essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas” (BONDÍA, 2011, p. 4). Por isso, os envolvidos na educação devem estar conscientes do significado do conceito.

Feito isso, é possível fazermos algumas indagações acerca das potencialidades desse conceito no campo educacional. Nesse sentido, problematizamos: seria possível aproximar o debate sobre experiência de Bondía (2002, 2011) da EF, sistematizando uma proposta didática para o ensino do *slackline* a partir do par categorial experiência/sentido? Se sim, de que modo seria organizada pedagogicamente a experiência dessa prática tendo como premissa a aprendizagem pautada pela pedagogia da experiência bondiana?

Para tentar responder a esses questionamentos, o presente texto será dividido em duas partes. Na primeira parte, faremos uma discussão a respeito das possibilidades do ensino da EF a partir do par categorial experiência/sentido. Na segunda, apresentaremos uma sistematização de uma proposta de unidade didática para o ensino do *slackline* dentro da escola² oriunda de um relato da experiência pedagógica dessa prática desenvolvida com estudantes do ensino médio.

Uma pedagogia da experiência para educação física: com a voz jorge larrosa bondía

A primeira ação a ser feita, de acordo com Bondía (2002), é que os educadores permitam-se pensar uma educação (no nosso caso, pensar uma EF) que esteja para além das duas correntes que poderíamos chamar de hegemônicas na área, a saber: as que consideram

1 Dentro dessas formas de “olhar”, na esteira de González e Fensterseifer (2010, p. 13), podemos destacar as abordagens da Cultura física (PEREIRA, 1988; BETTI, 1992), cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1992), cultura de movimento (KUNZ, 1991; BRACHT, 1992), cultura corporal de movimento (BETTI, 1994, 1996), sendo necessário pontuar que elas não são as únicas, e muitas outras ainda podem ser desenvolvidas.

2 Seguiremos a proposta de unidade didática elaborada por Bungenstab et. al (2017).

a educação exclusivamente a partir do ponto de vista positivo e, se opondo a estas, as que consideram a educação somente a partir da crítica. Para o autor, podemos explorar juntos outra possibilidade: construir uma educação mais estética (sem cair no esteticismo) e mais existencial (sem ser existencialista). A educação proposta por ele é compreendida a partir do par experiência/sentido.

Aproximando essas considerações do autor para a EF escolar, poderíamos inferir que nela a concepção mais positiva estaria relacionada com a prática pela prática, na qual o movimento e o corpo são encarados de forma mecânica, e na concepção puramente crítica, encontramos aquelas teorias nas quais o movimento é marginalizado e o corpo negado. O par experiência/sentido seria a consideração de que os sujeitos da educação (aqui se incluem todos que estão na escola) também são parte do processo educacional e, no caso dos alunos e professores, o processo educativo precisa significar algo para suas vidas. Estes sujeitos precisam se encontrar naquilo que fazem, serem afetados (BONDÍA, 2002) para que a sua formação tenha sentido.

Em segundo lugar, numa educação pautada pela experiência, algumas questões podem ser problematizadas para aumentar as possibilidades do seu acontecimento. A primeira delas é questionar o excesso de informação na modernidade, que anula nossas possibilidades de experiência. A segunda reflexão refere-se ao excesso de opinião, a obsessão pela opinião também dificulta nossas possibilidades de experiência, fazendo com que nada nos aconteça (BONDÍA, 2002). O terceiro ponto tem relação com a pressa em que vivemos, tudo que acontece no cotidiano tem passado muito depressa pelo sujeito e toda essa velocidade o impede de ter experiências. O quarto questionamento diz respeito à grande quantidade de trabalho que compete ao sujeito contemporâneo, sendo importante destacar que, para Bondía (2002), o que modernamente chamamos de trabalho e que buscamos com tanto afã nos afasta da experiência.

A partir do acima descrito, é possível fazer um paralelo com os problemas da EF na modernidade que também contribuem para o empobrecimento da experiência na área. A EF também é acometida pelo excesso de informação, o que faz com que tanto os professores quanto os alunos tenham dificuldade em filtrar aquilo que realmente é indispensável conhecer. O excesso do uso de redes sociais e a “hiperconectividade” dos sujeitos são algumas das responsáveis por isso no cotidiano escolar.

Já em relação ao excesso de opinião, podemos colocá-la como uma das grandes causadoras da pobreza de experiências na área. Bondía (2002) explica que, por sermos consumidores de informações e propagadores de opinião, antes de nos permitirmos conhecer algo, formamos um juízo de valor sobre aquilo e com isso nos afastamos da experiência. Isso acontece na escola quando o estudante emite um julgamento sobre determinada prática corporal sem antes tê-la praticado. Um exemplo disso: o aluno que alega não gostar de dançar sem nunca ter participado de uma aula de dança.

No tocante à pressa com que vivemos na sociedade hodierna, podemos inferir que essa velocidade parece ser algo estrutural que ataca todas as instâncias da vida moderna. Dessa forma, os currículos das escolas estão muito inflados e com pouco tempo para desenvolvimento das aulas e ensino dos conteúdos. Segundo Bondía (2002, p. 23), “[...] cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo”. Toda essa violência com que temos que conviver na escola nos impede de elaborar aulas que favoreçam o acontecimento de experiências.

Em relação ao excesso de trabalho, as cargas horárias fatigantes dos professores e o excesso de atividades para os estudantes contribuem para que nada os aconteça. Não se possui tempo para pensar, para refletir, para se envolver com o aprendizado, para praticar os conteúdos ensinados, o que acaba por tornar as aulas de EF no lugar da *não-experiência*.

Fazendo um resumo das ideias supracitadas, podemos dizer que, para se elaborar uma aula da EF pautada na experiência: 1) faz-se a separação entre informação e conhecimento, 2) evita-se a opinião sobre o que não se conhece, 3) necessita-se de mais tempo dedicado ao ensino/aprendizagem e 4) necessita-se de carga horária menor de trabalho para os docentes e carga de tarefas adequadas para os estudantes.

Levando em consideração as reflexões acima colocadas, notamos que um componente curricular como a EF precisa não só de mudanças na forma de “olhar o mundo” de seus agentes, mas também de alterações em outras questões como redução de carga horária para professores, currículos mais coerentes e tempo de aula adequado para o processo de ensino/aprendizagem, com sentido e significado para os sujeitos.

As mudanças demandam tempo, sabe-se que elas não acontecem somente com a produção de um estudo em forma de crítica, no entanto, há de se acreditar na força da escrita como um mecanismo de conscientização e no poder de subjetivação das palavras (BONDÍA, 2002). Conforme afirma Bondía (2002, p. 21), “[...] as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras”. Isto é, as palavras também têm força e podem contribuir para a mudança. O autor vai mais longe:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 21).

Por isso, a preocupação deve centrar-se no conhecimento de que é possível um ensino baseado na experiência, e seu início pode estar no momento em que os professores e alunos acreditarem que podem promover mudanças, se estiverem abertos a essa possibilidade. Pois, como alerta Bondía (2002), o acontecimento de experiências exige receptividade, disponibilidade, abertura. Para o autor, tornar-se um sujeito da experiência:

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Sem a própria transformação em um sujeito da experiência, o professor não será capaz de contribuir na formação de seus estudantes como sujeitos da experiência. Percebemos com a colocação acima que, para se tornar um sujeito da experiência, é necessário que os sujeitos repensem uma série de comportamentos que a convivência em sociedade os “ensinou” desde a infância. Somente com mudanças no modo dos envolvidos no processo educativo agirem no mundo é que se torna possível almejar o ensino da EF em uma outra lógica.

Uma outra questão que mostra a importância do professor enquanto planejador de aulas pensadas enquanto espaço de experiências, diz respeito a impossibilidade de se planejar para si a própria experiência. Bondía (2011, p. 8), é enfático: “[...] o sujeito da experiência não é, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional”. Nesse sentido, o aluno enquanto sujeito da experiência é um lugar de acontecimentos, um território de passagem (BONDÍA, 2011). Já que o estudante não pode ser o responsável por sua própria experiência, seu papel é se possibilitar a ela, ficando a cabo do professor elaborar as aulas que ofereçam essa possibilidade.

Para Bondía (2011), a experiência é uma relação, assim, no planejamento das aulas, o foco não será a aula como produto, mas as relações possíveis dessa aula enquanto conhecimento, o modo como ela pode transformar o estudante. Para explicar essa colocação, Bondía (2002), comentando sobre a relação da experiência do sujeito com a leitura, mostra o modo pelo qual ela poderia acontecer e a maneira que poderia ajudar o leitor a transformar sua própria linguagem, a falar por si mesmo, a escrever por si mesmo e falar aquilo que representou para si a leitura, com suas próprias palavras.

Adaptando essa significativa explicação para a EF na escola, é possível concluir que o professor pode elaborar aulas em que o ensino das práticas corporais³ possibilitem aos alunos uma relação íntima com o movimento, que eles sejam capazes transformá-lo, de adaptá-lo às diversas situações e contextos, que eles possam, ao sair da escola, serem sujeitos que se movimentam, que compreendam as experiências como um conhecimento.

Outra questão importante é a necessidade de se entender que o movimento que se aprende nas aulas também é um saber importante. Não se pode valorizar apenas o conhecimento escrito ou falado. O movimento educa, o movimento forma, o movimento ensina. Se o próprio professor não acredita que o corpo também possui saberes, como ele poderá defender um componente curricular na escola que tem a particularidade (não exclusiva) de colocar o corpo em movimento? Como salienta Bondía (2002), a experiência também é ligada ao corpo.

Mais um ponto em que não se pode esquecer na elaboração de aulas sob a ótica da experiência é a relação do conceito com o perigo, com o risco. É preciso coragem para ser esse sujeito da experiência. É incapaz de experiência aquele professor/aluno que em qualquer situação “[...] se põe ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘*ex-põe*’” (BONDÍA, 2002, p. 25). Também é incapaz de experiência “[...] aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (BONDÍA, 2002, p. 25). Dessa forma, é preciso coragem para romper com modelos tradicionais e consolidados de ensino.

Também enxergamos como outra questão que contribui para o ensino com mais significado, e que leva em consideração o par experiência/sentido, a oferta de variados conteúdos. Isso representaria algo como a libertação da EF escolar das amarras do esporte. Um currículo centrado apenas nas práticas esportivas é pobre de experiências. É importante ensinar os esportes, mas também olhar para as outras práticas corporais: as lutas, as danças, as artes circenses, as práticas corporais de aventura, os jogos e brincadeiras, as práticas alternativas, os jogos cooperativos, enfim, toda a gama que existe no universo das práticas corporais. Um ensino pautado pela experiência enriquece o currículo com o ensino de diversos conteúdos.

Importante alertar também para outra reflexão trazida por Bondía (2002), na qual o autor afirma que é necessário se atentar para o caráter de singularidade da experiência, de sua pessoalidade: “[...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (BONDÍA, 2002, p. 27). Por isso, cada aluno terá uma experiência que é única. Pode acontecer que determinado estudante tenha uma experiência e outro não, seu acontecimento pode ter um tempo diferente para cada sujeito.

Tendo em vista essas reflexões/orientações acerca de uma pedagogia da experiência para a EF, a proposição que se segue é uma tentativa de apresentar um conjunto de aulas tendo como premissa o acontecimento de experiências para os alunos.

Ensino do *slackline* no ensino médio a partir da pedagogia da experiência: limites e possibilidades

Em um esforço de considerar a experiência como elemento central do ensino/aprendizagem, escolhemos o *slackline* como conteúdo, tendo em vista seu caráter inovador, que o torna uma prática corporal com grande potencial para oportunizar experiências aos alunos

3 Compreendemos prática corporal a partir do que conceituam Lazzarotti Filho et. al (2009) e Silva et. al (2009). Para esses autores, as práticas corporais tem relação íntima com a cultura e são fenômenos sociais concretos, que possuem como conteúdos os esportes, a ginástica, os jogos e brincadeiras, as artes circenses, as danças, as lutas, entre outras.

(BUNGENSTAB *et. al*, 2017), mas que, no entanto, ainda tem sido pouco explorado nas aulas de EF escolar (GUEDES; BUNGENSTAB, 2019). A partir disso, a presente proposta de unidade didática ficou organizada da seguinte maneira.

Quadro 1. Proposta de unidade didática para o ensino do *slackline*.

Blocos/ aulas	Temas	Sub-temas	Atividades/propostas sugeridas
I/ 1 e 2	1. Compreendendo as práticas corporais de aventura de equilíbrio.	História Espaço para a prática Dinâmica/ regras - Equilíbrio	Slides com figuras e vídeos a fim de identificar apenas as PCAs. Atividade cujo objetivo é formular um texto que contenham regras das PCAs e possíveis espaços para a prática. - A partir dos textos, discutir quais os pontos que as tornam semelhantes, regras que as diferenciam, e locais onde as mesmas são praticadas.
II/ 3 e 4	2. Práticas corporais de equilíbrio e suas transformações	Equilíbrio como elemento comum. - Possibilidades na escola. - Diversidade	- Experiência com atividades lúdicas e brincadeiras fundamentadas no equilíbrio Exemplo: - “João Bobo” “Pique-pega sobre linhas” “Caderno na cabeça”
III/ 5 e 6	3. Práticas corporais de equilíbrio em corda, fio e fitas	- Sensação de equilíbrio em superfícies fixas e em cordas, fios e fitas. - Possibilidades no espaço escolar.	“Andar/Fluir sobre o meio fio” “Andar/fluir no corrimão” - “Andar/fluir sobre corda suspensa”.
IV/ 7 e 8	4. <i>Slackline</i> e os fundamentos básicos	Técnicas básicas em equilíbrio - Aventura/ meio ambiente Sensação.	- Movimentos técnicos de: Subida no <i>slackline</i> Descer do <i>slackline</i> - Andar pelo <i>slackline</i>

Fonte: Elaboração feita a partir de Bungenstab *et. al* (2017).

As aulas foram divididas em quatro blocos com duas aulas cada um, o que equivaleu a oito encontros com os estudantes. Procuramos, durante a elaboração da unidade didática, conservar o princípio do aumento da complexidade, como sugere Rangel (2010), que representa manter um nível de aumento progressivo em cada etapa do processo de ensino. Convém salientar que todas aulas possuem como princípio o trabalho com o equilíbrio, conforme o pretendido por Bungenstab *et. al* (2017).

Nosso intuito foi não revelar de imediato que o conteúdo principal a ser ensinado seria o *slackline*, ao invés disso, trabalhamos com a categoria equilíbrio devido sua existência em diversas práticas corporais de aventura (PCAVEN)⁴, para, a partir disso, ir afunilando no conteúdo no decorrer das aulas. Essa nossa escolha serviu para mostrar aos estudantes que as práticas corporais que envolvem o uso do equilíbrio conservam traços que lhes são comuns e facilitam o aprendizado de qualquer PCAVEN via transferências de técnicas similares.

Desse modo, nas aulas 1 e 2, trabalhamos a história das práticas corporais, explicando em que contexto elas surgiram, bem como os espaços necessários para sua prática e regras necessárias para ela. Além disso, explicamos que trabalharíamos uma série de práticas nas quais o equilíbrio seria o elemento comum e que a importância disso seria a transferências para outros conteúdos, já que muitos conservam-no como técnica comum. Além disso, apresentamos aos alunos imagens e vídeos de pessoas praticando atividades que envolvessem o equilíbrio para reforçar essa ideia de similaridade. Ao fim da aula, solicitamos aos estudantes que escrevessem uma narrativa explicando o que compreenderam acerca das PCAVEN, na esteira do que sugere Bondía (2002), acerca do poder de subjetivação das palavras. O intuito aqui foi que os conceitos fossem compreendidos e assimilados.

Para as aulas 3 e 4, os conteúdos trabalhados foram jogos e brincadeiras que conservassem o equilíbrio como traço comum. Fizemos uso dessas atividades por entender que o lúdico é muito importante no contexto do ensinar, além de ser um potencializador de experiências. Nesse sentido, as brincadeiras selecionadas foram divididas em três tipos. Iniciamos pelo “João bobo”, atividade que consistiu na separação dos alunos em trios e colocação deles de modo que um estivesse no meio, a partir disso, esse aluno centralizado deixava seu corpo ereto caindo ora para frente ora para trás, devendo o respectivo colega segurá-lo. Essa brincadeira permitiu trabalhar a importância do equilíbrio e da confiança no colega, além disso foi possível experimentar a sensação de “perigo”, do expor-se, que as experiências guardam consigo.

A outra atividade que desenvolvemos foi o “pique-pega” sobre as linhas. Nessa brincadeira, o objetivo era deslocar-se somente sobre um tracejado da quadra ou de qualquer outra superfície similar. O intuito foi trabalhar o equilíbrio no deslocar-se sobre linhas, uma aproximação com a prática do *slackline*. Aproveitando o espaço, ao finalizarmos essa brincadeira, já pedimos que todos os estudantes pegassem seus cadernos, pusessem sobre suas cabeças e andassem sobre o tracejado do solo, o propósito dessa atividade foi aumentar a experiência com o equilíbrio.

Para as aulas 5 e 6, entendemos que era o momento de dar mais complexidade a experiência, o que exigiria dos alunos mais receptividade e disponibilidade (BONDÍA, 2002). Dentro dessa perspectiva, inserimos os implementos fios, cordas e fitas. Nessas aulas, muitos alunos se sentiram intimidados tendo em vista a maior dificuldade das aulas, uma vez que teriam que se deslocar sobre superfícies mais altas.

A primeira atividade desse bloco de aulas consistia na formação de duplas para que, enquanto um estudante deslocava sobre o meio-fio, o outro acompanhava-o segurando pela sua mão, de modo a lhe dar confiança. Em seguida, ao percebermos que eles já fluíam sobre o meio-fio, aumentamos a dificuldade da atividade pedindo que todos se deslocassem sobre o corrimão da quadra poliesportiva. Boa parte dos estudantes foi bem nessa experiência, apesar de alguns demonstrarem insegurança. Por fim, pedimos que todos desfizessem as duplas e, um por um, deslocassem lateralmente sobre cordas suspensas; elas estavam postas de modo que uma fosse usada para andar sobre ela e a outra estivesse ao alcance das mãos do estudante possibilitando que ele fosse o único responsável por seu equilíbrio, desenvolvendo autonomia e ampliando as possibilidades do experimentar.

Em relação às aulas 7 e 8, entendemos que era hora de afunilar no conteúdo e inserir o *slackline*. Aproveitamos o início da aula para explicar aos estudantes qual a PCAVEN que seria trabalhada, conceituando-a. Para Poli, Silva e Pereira (2012, p. 1), o *slackline* é uma prática que

4 Para Inácio et. al (2016), práticas corporais de aventura (PCAVEN) são aquelas que não são realizadas no contexto citadino, nas quais a característica principal é que se possa estabelecer uma relação outra com a natureza para além do mero fazer corporal. Para o autor, essas práticas devem ser problematizadas e trabalhadas na escola tendo em vista as possibilidades de experiências que elas possuem.

consiste no sujeito equilibrar-se “[...]sobre uma fita de nylon, estreita e flexível, praticado geralmente a uma altura de 50 cm do chão”. O *slackline* está ligado à natureza e essa proximidade com o meio ambiente é uma forma de atrair o interesse dos alunos. A partir disso, reforçamos que as experiências acumuladas nas outras aulas seriam fundamentais para a prática do *slackline* via transferência.

Começamos com os alunos divididos em trios, para que, enquanto um caminhasse sobre o *slackline*, os outros dois o segurassem pelas mãos. Em seguida, modificamos para duplas, o que aumentou a dificuldade dos estudantes. Ao percebermos que estavam ganhando mais confiança, pedimos que experimentassem sem a ajuda de um colega, o que, apesar da dificuldade, todos conseguiram.

Para o encerramento da experiência formativa com o *slackline*, reunimos todos em um grande círculo na quadra para que narrassem as experiências que tiveram no conjunto de oito aulas, devendo sistematizá-las em forma de narrativas escritas. Nesse momento foi possível perceber que os estudantes encontraram sentido/significado nas aulas e que isso foi uma grande experiência para todos eles, uma vez que suas narrativas expressavam o enriquecimento de suas experiências.

Importante salientar que durante as aulas foi respeitado o tempo de cada aluno, em nenhuma intervenção eles foram pressionados a fazerem nenhuma das atividades, tendo em vista a necessidade de abertura para a experiência (BONDÍA, 2002). Além disso, reservávamos os últimos minutos de cada aula para que os estudantes pudessem experimentar livremente todas as atividades, de modo que estivessem sempre ressignificando o aprendizado do conteúdo e tomando gosto pela autonomia. Outro cuidado durante as aulas era mostrar que partes da escola (meio-fio, corrimão, entre outros) também se configuravam como espaço de acontecimentos de experiências, e que tudo dependia da forma de cada sujeito “olhar” para eles.

Considerações Finais

Após a aproximação da teoria bondiana para a EF e, principalmente, levando em conta a experiência com o ensino do *slackline*, acreditamos ser possível pautar o ensino das práticas corporais a partir do par experiência/sentido. Corroboramos com Bondía (2002, p. 25), quando ele nos faz um alerta de que reivindicar a experiência “[...] seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos”. É assim que encaramos essa proposição de pedagogia da experiência para a EF, como uma forma de apresentar novas possibilidades de atuação nessa área do conhecimento, um novo modo de habitar o mundo da EF.

Nesse sentido, corroboramos com Almeida e Fensterseifer (2010), em relação à compreensão de que a preocupação da EF deve estar para além do mero fazer corporal. Desse modo, encontramos em Bondía (2002) uma possibilidade para resolução desse impasse. A experiência de ensino concretizada nos mostrou ser possível trabalhar conteúdos na EF de modo a fazer sentido e significado para os estudantes. Acreditamos, ainda, que isso contribuiu para modificar a relação que cada estudante manterá com as práticas corporais, possibilitando-os uma nova forma de olhar para elas, de habitar o campo da EF. O caminho está apenas começando, e sentimos que somos capazes de promover uma verdadeira transformação no ensino das práticas corporais, encontrando, enfim, o lugar da experiência na Educação Física.

Referências

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo grau: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 3, n. 2. p. 282–287, 1992.

_____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-169. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2020.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 005 mai. 2020.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

_____.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p. 144-150.

BUNGENSTAB, G *et. al.* Educação física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 03 p. 29-40, set./dez., 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5524>. Acesso em 07 mai. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, E. P. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar. **Cadernos de formação RBCE**. p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>. Acesso e: 04 mai. 2020.

GUEDES, D. G. *Slackline*: desafios e possibilidades no ambiente escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 23, n. 01, p. 48-57, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7663>. Acesso em: 09 mai. 2020.

INACIO, H. L. *et. al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, v. 28, p. 168-187, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p168>. Acesso em: 10 mai. 2020.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: UNIJUI, 1991.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et. al.* O termo “práticas corporais” na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Movimento**, v.16, n. 1, jun., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9000>. Acesso em: 06 mai. 2020.

PEREIRA, Flávio Medeiros. **Dialética da cultura física**. São Paulo: Ícone, 1988.

POLI, Jonas de Jesus Carvalho; SILVA, Adamor Oliveira da.; PEREIRA, Dimitri Wuo. Slackline uma nova opção nas aulas de Educação Física. **Lecturas Educacion Física y Deportes**, a. 17, n. 174, nov., 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd174/slackline-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 14 mai. 2020.

RANGEL, Irene, Conceição, Andrade. **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

SILVA, A. M *et al.* Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: FALCÃO, J. L.; SARAIVA. M. C. (Orgs). **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências**. Florianópolis, SC: Copiart, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30404256.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

Recebido em 06 de junho de 2020.

Aceito em 10 de agosto de 2021.