



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA:
CONSTRUINDO E EXPERIMENTANDO POSSIBILIDADES PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Valdenir Schoenberger

Lajeado/RS, dezembro de 2023

Valdenir Schoenberger

**PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA:
CONSTRUINDO E EXPERIMENTANDO POSSIBILIDADES PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Derli Juliano Neuenfeldt

Lajeado/RS, dezembro de 2023

Valdenir Schoenberger

**PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA:
CONSTRUINDO E EXPERIMENTANDO POSSIBILIDADES PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação:

Prof. Dr. Derli Juliano Neuenfeldt - orientador
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dra. Jacqueline Silva da Silva
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Rogério José Schuck
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Lajeado/RS, 05 de dezembro de 2023

RESUMO

O presente estudo investigou o ensino das Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN) nas aulas de Educação Física de uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar possibilidades do ensino das PCAN nas aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de educação do Município de Juína/MT. O estudo foi realizado com uma abordagem qualitativa, com aproximações da pesquisa-ação. Participaram desta pesquisa, o professor de Educação Física e uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, composta por 34 alunos. A princípio, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, com objetivo de avaliar a existência de propostas que contemplem a Educação Ambiental (EA) no contexto escolar. Embora a EA não fosse o objetivo principal desta pesquisa, entendemos que sua presença no PPP escolar é de extrema importância. Isso, porque a EA promove o desenvolvimento de uma consciência cidadã do viver juntos, pois compreende que o homem faz parte da natureza. A seguir, foram desenvolvidas oito aulas de Educação Física, contemplando as PCAN. Além das atividades, foram realizados dois grupos de discussão para compreender a percepção dos alunos sobre as PCAN nas aulas de Educação Física. As informações foram coletadas e produzidas entre os meses de abril e junho de 2023. Os dados foram analisados com base nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2016), emergindo três categorias: Educação Ambiental nas políticas públicas brasileiras: avanços, silenciamentos e possibilidades; Experiências do trabalho docente com as práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de educação física: enfrentando adversidades e resistências; Olhar para além da prática: percepções dos alunos sobre as práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física. Os resultados permitem afirmar que as PCAN compreendem uma possibilidade acessível que se apresenta no cenário educacional atual. Apesar dos desafios encontrados no decorrer desta pesquisa, como a desmotivação de alguns alunos e a inexistência de materiais e instalações adequados, demonstramos que é possível desenvolver uma proposta de ensino que abre novos horizontes, oferecendo alternativas às modalidades clássicas (futsal, vôlei, handebol e basquete), que são frequentemente apresentadas nas escolas.

Palavras-chave: Ensino. Práticas Corporais de Aventura na Natureza. Educação Física. Educação Ambiental.

ABSTRACT

The present study investigated the teaching of Body Practices of Adventure in Nature (PCAN) in Physical Education classes in a 9th year elementary school class. The general objective of this research was to investigate possibilities for teaching PCAN in Physical Education classes in the Final Years of Elementary School in a school in the state education network in the Municipality of Juína/MT. The study was carried out with a qualitative approach, with action research approaches. The Physical Education teacher and a class from the 9th year of Elementary School, made up of 34 students, participated in this research. Initially, we analyzed the school unit's Pedagogical Political Project (PPP), with the aim of evaluating the existence of proposals that include Environmental Education (EE) in the school context. Although EA was not the main objective of this research, we understand that its presence in the school PPP is extremely important. This is because EA promotes the development of a civic awareness of living together, as it understands that man is part of nature. Next, eight Physical Education classes were developed, covering the PCAN. In addition to the activities, two discussion groups were held to understand students' perception of PCAN in Physical Education classes. The information was collected and produced between the months of April and June 2023. The data was analyzed based on the assumptions of Discursive Textual Analysis (ATD), proposed by Moraes and Galiuzzi (2016), three categories emerging: Environmental Education in public policies Brazilian women: advances, silences and possibilities; Experiences of teaching work with physical adventure practices in nature in physical education classes: facing adversity and resistance; Looking beyond practice: students' perceptions about adventure body practices in nature in Physical Education classes. The results allow us to affirm that PCANs comprise an accessible possibility that presents itself in the current educational scenario. Despite the challenges encountered during this research, such as the lack of motivation of some students and the lack of adequate materials and facilities, we demonstrated that it is possible to develop a teaching proposal that opens new horizons, offering alternatives to classic modalities (futsal, volleyball, handball and basketball), which are frequently presented in schools.

Keywords: Teaching. Adventure Body Practices in Nature. Physical education. Environmental education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Métodos ginásticos europeus e suas principais características.....	26
Quadro 2 - Correntes da Educação Física desenvolvidas no Brasil e suas principais características	34
Quadro 3 - Abordagens da Educação Física desenvolvidas no Brasil e suas principais características	37
Quadro 4 - Conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC	48
Quadro 5 - Unidade temática - Práticas corporais de aventura, objeto de conhecimento e habilidades referentes às Práticas corporais de aventura urbana (6º e 7º Anos do Ensino Fundamental) e Práticas corporais de aventura na natureza (8º e 9º Anos do Ensino Fundamental)	50
Quadro 6 - Aspectos legais da Educação Física na escola: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	50
Quadro 7 - Organização das práticas corporais de aventura (terra/água/ar).....	53
Quadro 8 - Etapa, fontes/participantes e técnicas utilizadas para a produção de informações.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem da área da Escola Estadual 21 de Abril	89
Figura 2 - Alunos realizando atividade ao ar livre.....	94
Figura 3 - Imagens e símbolos das modalidades oficiais da Corrida de Orientação .	98
Figura 4 - Variações de modalidades do esporte Orientação	99
Figura 5 - Imagem aérea do Parque Municipal de Juína e do Parque Lagoa da Garça	100
Figura 6 - Mapa de orientação	101
Figura 7 - Bússola modelo régua	101
Figura 8 - Prisma, indica os pontos de controle da prova	102
Figura 9 - Picotador, tem a função de fazer marcações nos cartões de controle	102
Figura 10 - Cartão de controle	103
Figura 11 - SPORTident, usado para registrar o tempo dos competidores	103
Figura 12 - Rosa dos ventos	105
Figura 13 - Bússolas utilizadas durante as aulas	106
Figura 14 - Croqui e legenda da escola.....	107
Figura 15 - Croquis criados pelos alunos	108
Figura 16 - Alunos realizando a confecção dos croquis em sala	109
Figura 17 - Aluno realizando a corrida de orientação.....	110
Figura 18 - Aluno realizando o percurso da corrida de orientação.....	110
Figura 19 - Corda utilizada na atividade de escalada horizontal.....	113
Figura 20 - Aluno realizando a primeira tentativa na atividade de escalada.....	114
Figura 21 - Aluno realizando a segunda tentativa na atividade de escalada	114
Figura 22 - Aluno realizando atividade de escalada.....	115
Figura 23 - Corda utilizada na atividade de escalada horizontal deslizante	116
Figura 24 - Papelão utilizado na atividade de escalada horizontal deslizante	116
Figura 25 - Aluno realizando a primeira tentativa na atividade de escalada deslizante	117
Figura 26 - Aluno realizando a segunda tentativa na atividade de escalada deslizante	117
Figura 27 - Aluno realizando a escalada deslizante	118

Figura 28 - Triângulo do Ensino.....119

LISTA DE ACRÔNIMOS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFA	Atividades Físicas de Aventura
AFAN	Atividades Físicas de Aventura na Natureza
AFEN	Atividades Físicas de Exploração da Natureza
ANA	Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico
Art.	Artigo
AS	Aprendizado Sequencial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Confederação Brasileira de Orientação
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CISM	<i>International Military Sports Council</i>
COEP/Univates	Comitê de Ética em Pesquisa da Univates
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DRE/JNA	Diretoria Regional de Educação de Juína
EA	Educação Ambiental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educ. Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesão por esforço repetitivo
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PAC	Protocolo de Aula de Campo
PCA	Práticas Corporais de Aventura
PCAN	Práticas Corporais de Aventura na Natureza
PCAs	Práticas Corporais de Aventuras
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PPGEnsino	Programa de Pós Graduação em Ensino
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SINT-IFESgo	Sindicato dos Trabalhadores Técnico-administrativos em Educação das Instituições Federais de ensino superior do estado de Goiás
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ABORDAGEM TEÓRICA	21
2.1 As Escolas de Ginástica.....	23
2.2 Educação Física no Brasil: higienismo	26
2.3 Educação Física no Brasil: eugenismo	29
2.4 Educação Física no Brasil: militarista	32
2.5 Educação Física no Brasil: abordagens pedagógicas da Educação Física.....	34
2.6 Aspectos Legais da Educação Física na Escola	38
2.6.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	39
2.6.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	42
2.6.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	45
2.7 Práticas Corporais de Aventura na Natureza.....	51
2.8 O Ensino das Práticas Corporais de Aventura na Natureza na Educação Física	58
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	63
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	63
3.2 O lócus da Pesquisa	71
3.3 Sujeitos da Pesquisa	73
3.4 Etapas, Instrumentos e Procedimentos na Produção de Dados da Pesquisa	74
3.5 Análise das Informações.....	78
3.6 Cuidados Éticos	80
4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: AVANÇOS, SILENCIAMENTOS E POSSIBILIDADES	82
4.1 Educação Ambiental: entre a BNCC e o cotidiano escolar	86

5 EXPERIÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE COM AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENFRENTANDO ADVERSIDADES E RESISTÊNCIAS.....	91
5.1 Nas Entrelinhas da Educação Física escolar: possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura na natureza a partir do olhar do professor/pesquisador	119
6 OLHAR PARA ALÉM DA PRÁTICA: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES.....	159

1 INTRODUÇÃO

O êxodo rural que se intensificou no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, seguido pelo advento tecnológico dos últimos anos, provocou mudanças significativas na vida do homem contemporâneo. Fatores como a agitação do dia-a-dia, trânsito intenso, poluição, má alimentação e a substituição de locais verdes de convivência por grandes arranha-céus são pontos em comum neste caleidoscópio de sensações que as grandes cidades estão se tornando e, do qual, o homem moderno está, de forma direta ou indireta, fazendo parte. O crescimento desenfreado das metrópoles brasileiras tem levado ao abandono do bem-estar social e da qualidade de vida, em favor de interesses econômicos ou por falta de políticas públicas.

No século XXI, as exigências sociais modernas têm levado o homem a modificar seu estilo de vida. As habilidades motoras básicas, como correr, saltar, escalar, rolar e nadar, não são mais necessárias para os afazeres do dia-a-dia. Além disso, o desenvolvimento de atividades físicas na natureza está se tornando cada vez mais raro, devido à falta de locais apropriados para a prática e à diminuição do número de parques urbanos e áreas verdes. Desta forma, o homem moderno está se tornando mais sedentário e propício ao desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas. Um estudo realizado por Khomenko *et al.* (2021) identificou que a ausência de áreas verdes está por trás de quase 43.000 mortes anuais em cerca de mil cidades de 31 países europeus, os 27 da União Europeia, mais Reino Unido, Suíça, Noruega e Islândia. Em outro estudo, Moreira *et al.* (2022) identificaram que a falta de áreas verdes em alguns bairros da Cidade de São Paulo está associada a mais casos de

ansiedade em comparação a áreas com parques, florestas, praças, hortas comunitárias e outras formas de paisagens naturais.

Assim como o cotidiano social vem se alterando, positivamente ou negativamente, ao longo do tempo, o mesmo acontece com a educação. Antigos paradigmas são quebrados ou substituídos por novas formas de ensinar e isso também se reflete na Educação Física. Ao longo dos últimos anos, o componente curricular vem sendo contemporizado de forma a propiciar uma maior abrangência e diversidade em seu conteúdo; seja no ensino de esportes diversificados ou no desenvolvimento de uma vasta gama de modalidades da cultura corporal, tais como: ginástica, dança, práticas corporais de aventura, lutas, etc.

Nas novas possibilidades que se apresentam, destacamos a caminhada iniciada com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – referencial curricular de cunho sugestivo – o documento foi elaborado e apresentado em momentos distintos em relação às etapas de ensino, seguindo o seguinte formato: a) 1997 referentes ao 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental); b) 1998 referentes ao 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental); c) 1999 referentes ao Ensino Médio. Nos PCNs, a Educação Física é constituída por três grandes blocos: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; e Conhecimentos sobre o corpo. Além das disciplinas básicas, o documento inova apresentando o eixo transversal Meio Ambiente, com o intuito de desenvolver atividades educacionais voltadas à conscientização sobre a preservação, manutenção e convivência entre o homem e a natureza. Desta forma, os PCNs possibilitam a relação entre Educação Física e Meio Ambiente, com o objetivo de promover atividades esportivas e a conscientização quanto às questões ambientais, um “[...] meio indispensável para se conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza [...]” (Brasil, 1997, p. 22).

Aprovado no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como documento de caráter normativo, que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da caminhada acadêmica do estudante – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – em todas as unidades educacionais brasileiras. O documento está organizado, para o Ensino Fundamental em cinco Áreas do Conhecimento, são elas: a) Linguagens (Língua

Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa); b) Matemática (Matemática); c) Ciências da Natureza (Ciências); d) Ciências Humanas (História, Geografia); e) Ensino Religioso (Ensino Religioso). A Educação Física, um dos componentes curriculares da área de linguagens, trabalha as práticas corporais e as diversas manifestações culturais dos sujeitos, para tal, o componente está dividido em seis unidades temáticas: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; Práticas Corporais de Aventura (PCA). Como foco deste trabalho, a unidade temática PCA¹, aborda as várias formas de experimentação corporal, baseadas nas habilidades corporais dos sujeitos durante a interação com o ambiente desafiador, objetivando a integração homem/natureza ou o homem que usufrui do meio urbano para a prática de atividades físicas (Brasil, 2017).

Com a padronização dos componentes curriculares consagrados a partir das propostas de políticas públicas educacionais contidos na BNCC, a Educação Física amplia seu leque de opções a serem desenvolvidas dentro e fora das unidades escolares. Dentro destas novas possibilidades que foram apresentadas e estabelecidas a partir da delimitação dos objetos de conhecimento mínimos a serem trabalhados na BNCC, podemos elencar a unidade temática Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN), como uma opção tímida e ainda pouco explorada nas aulas de Educação Física e, a qual, pode inserir novas possibilidades de descobertas e conhecimentos junto a natureza, vivenciando sensações e experiências que podem gerar a mudança no estilo de vida do homem contemporâneo (Portela, 2020). Vale aqui ressaltar que as PCAN foram, a partir da BNCC, estabelecidas como objetos de conhecimento obrigatórios no currículo escolar de todas as unidades educacionais brasileiras, ponto que era meramente sugestivo com os PCNs, abordado como tema transversal em Meio Ambiente.

Um novo olhar sobre a possibilidade do ensino da Educação Física surge sob a perspectiva do desenvolvimento das PCAN. Uma vertente que pode possibilitar maior desenvoltura por parte dos alunos durante as aulas, vivenciando suas próprias

¹ A unidade temática Práticas corporais de aventura está dividida em: Práticas corporais de aventura urbana, objeto de conhecimento a ser desenvolvida no 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental e, Práticas corporais de aventura na natureza, objeto de conhecimento a ser desenvolvida no 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental. Apresentado de forma detalhada na subseção 2.6.3 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

experiências, capacidades físicas e suas limitações, as quais possibilitam sobressair ao enclausuramento das quatro linhas de quadra ou do uso restrito das modalidades clássicas (futsal, vôlei, handebol e basquete), aos quais, estão habituados e, são, por vezes subjugados. Propiciar a vivência dos movimentos corporais para si e para com o meio – natureza – deve ser fator de suma importância para o pleno desenvolvimento físico, mental, emocional e social do ser humano.

Portela (2020) acentua que apesar das PCAN serem uma realidade em termos de políticas educacionais e de prática social na contemporaneidade, existem pontos pouco explorados em consideração quanto a sua aplicabilidade e desenvolvimento como proposição nas unidades escolares, o que, por vezes acarretam empecilhos que podem inviabilizar ou dificultar o seu desenvolvimento, tais como:

- Formação inicial e continuada adequada para o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza;
- Desenvolvimento de um plano de ação quanto ao planejamento antecipado de quais atividades serão desenvolvidas e possíveis imprevistos que podem ocorrer;
- Logística no levantamento dos possíveis locais para o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física;
- Conhecimento sobre equipamentos de segurança apropriados para proteger e salvaguardar o bem-estar físico e mental dos praticantes durante o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza;
- Conscientização quanto a preservação do meio ambiente, mantendo-o intacto para que demais grupos possam vivenciar as práticas corporais de aventura na natureza.

Os fatores supracitados acima apresentam um panorama dos principais pontos que muitas vezes inviabilizam o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física (Schwartz, 2006; Freire, 2006; Vieira; Carvalho, 2019; Pimentel, 2020; Portela, 2020).

Quando nos remetemos as PCAN ainda podemos ter outros agravantes, como o fato das restrições impostas ao desenvolvimento das Aulas de Campo. Isso ocorre por exemplo em Mato Grosso, nas orientações do Protocolo de Aula de Campo (PAC),

documento que tem por objetivo estabelecer normas e procedimentos quanto ao desenvolvimento das atividades pedagógicas fora dos limites da escola, como a visitação de: parques, bosques, rios, lagos, órgãos públicos, além dos eventos esportivos. Para o desenvolvimento das Aulas de Campo, o plano com as atividades a serem desenvolvidas para o ano letivo subsequente deve ser entregue preferencialmente até 180 (cento e oitenta) dias antes do término do ano vigente. Proibindo ainda, quaisquer atividades que tenham proximidade com o meio aquático: “Será expressamente proibida a realização de banhos em rios, açudes, barragens, cachoeiras, piscinas, ou qualquer atividade que possa proporcionar risco, durante a realização da Aula de Campo” (Mato Grosso, 2022, p. 2).

Assim, essa pesquisa tem como tema o ensino das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desta forma, temos como problema: Como desenvolver o ensino das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de educação do Município de Juína/MT?

A partir das possibilidades apresentadas na BNCC, contemplando em seu escopo, toda uma vasta gama de oportunidades a serem desenvolvidas durante as aulas de Educação Física, esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Investigar possibilidades do ensino das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de educação do Município de Juína/MT

Além desse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar fatores que auxiliam e/ou dificultam o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física por parte da unidade escolar;
- Planejar e construir espaços e equipamentos que possibilitem a vivência das práticas corporais de aventura na natureza no espaço escolar;
- Avaliar o planejamento e o desenvolvimento de uma proposta de ensino de práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física;

- Analisar a compreensão dos alunos quanto a importância das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física.

Após a abordagem inicial do tema e de sua relação com a educação, mais precisamente com o ensino, justificamos esta investigação em três dimensões: formação acadêmica, vivências profissionais e a relevância das práticas corporais de aventura na natureza como fonte motivadora para o desenvolvimento de atividades que sobressaíam ao formato tradicional desenvolvido nas unidades escolares.

Esta dissertação se entrelaça com a formação acadêmica obtida pelo pesquisador, colando grau em agosto de 2014, tornando-me a partir desta data um profissional da área da Educação Física. Paralelamente a graduação, especializando-me em Educação Física e Práticas Contemporâneas em Educação Física Escolar, Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida e treinamento Esportivo, ambos realizados pela Hórus Faculdades de Pinhalzinho – SC. Período onde tive a oportunidade de vivenciar inúmeras experiências reflexivas durante a prática e a organização de eventos que contemplam as práticas corporais de aventura na natureza, tais como: caminhadas ecológicas, trilhas, corrida de orientação, ciclismo, etc. O período de graduação trouxe-me a oportunidade de fazer grandes amizades com o corpo docente da faculdade, grandes mestres que levo no coração e no empenho de minhas atividades como professor. O trabalho perpassa de igual forma, a carreira profissional, principalmente como Orientador da Área de Linguagem, labor desenvolvido entre os anos de 2019 – 2022, na Escola Estadual Daury Riva, no Município de Juara – MT, onde tive a oportunidade de trabalhar com professores(as) que ministram a Disciplina de Práticas Esportivas² (base diversificada), proporcionando uma vivência rica em oportunidades diferenciadas frente a base comum. Atualmente desenvolvo minhas atividades como professor de Educação Física na Escola Estadual 21 de Abril no Município de Juína.

Essa pesquisa provoca reflexões quanto à importância das PCAN como fonte motivadora para a interação homem/aventura/natureza, uma tríade pouco considerada e desenvolvida nas aulas de Educação Física. Oportunidade singular de fomentar a vivência fora das quatro linhas de quadra, a busca pelo desconhecido, na

² Além do desenvolvimento da base comum (BNCC), a escola possui uma base diversificada, contemplando as seguintes disciplinas: iniciação científica, práticas esportivas, estudos aplicados de língua portuguesa, estudos aplicados de matemática, projeto educativo cultural e eletivas.

descoberta das capacidades físicas solicitadas durante a superação de um obstáculo, dos sentimentos e companheirismo experimentados durante o contato com a natureza e da emoção vivida durante a aventura. Contudo, além de refletir, também pretendemos contribuir com o ensino por meio da elaboração e experimentação de uma proposta de aulas pautadas nas PCAN com vistas a sua integração ao estilo de vida dos alunos.

Portanto, a presente dissertação está organizada em sete capítulos:

O primeiro capítulo da pesquisa apresenta a **Introdução**, que contextualiza o tema, apresenta o problema a ser estudado, estabelece os objetivos gerais e específicos, e justifica a realização da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a **Abordagem Teórica** que sustenta a pesquisa, abordando os seguintes temas: 1) As Escolas de Ginástica; 2) Educação Física no Brasil: higienismo; 3) Educação Física no Brasil: eugenismo; 4) Educação Física no Brasil: militarismo; 5) Educação Física no Brasil: abordagens pedagógicas da Educação Física; 6) Aspectos Legais da Educação Física na Escola: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e, Base Nacional Comum Curricular; 7) Práticas Corporais de aventura na Natureza; 8) O ensino das práticas corporais de aventura na natureza na Educação Física.

O terceiro capítulo apresenta os **Recursos Metodológicos** adotados na fase de desenvolvimento da investigação. Este capítulo retrata a caracterização da pesquisa em seis temas, são eles: 1) Caracterização da pesquisa; 2) O *lócus* da pesquisa; 3) Sujeitos da pesquisa; 4) Etapas, instrumentos e procedimentos de produção de informações da pesquisa; 5) Análise das informações; 6) Cuidados éticos.

No quarto capítulo da pesquisa, analisamos a **Educação Ambiental nas Políticas Públicas Brasileiras: Avanços, Silenciamentos e Possibilidades**. Além disso, examinamos o Projeto Político Pedagógico de uma unidade escolar, com o objetivo de identificar as proposições da escola para a Educação Ambiental no contexto educacional.

No quinto capítulo, apresentamos as **Experiências do Trabalho Docente com as Práticas Corporais de Aventura na Natureza nas Aulas de Educação Física: Enfrentando Adversidades e Resistências**. Também apresentamos a percepção do professor que desenvolveu a pesquisa, destacando as possibilidades e desafios encontrados ao longo do percurso.

No sexto capítulo, apresentamos o **Olhar Para Além da Prática: Percepções dos Alunos Sobre as Práticas Corporais de Aventura na Natureza nas Aulas de Educação Física**. O objetivo foi compreender o olhar e as considerações dos alunos sobre as práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física.

O sétimo e último capítulo da pesquisa é dedicado às **Considerações Finais**, que retomam os objetivos propostos, os resultados alcançados, e a relação entre eles, bem como a análise do problema da pesquisa.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos de forma contextualizada o problema que dá origem as investigações propostas por esta pesquisa. Partindo da abordagem das primeiras técnicas físicas utilizadas no início do Século XIX que, posteriormente, se tornaram a Educação Física como a conhecemos hoje. Vale ressaltar que, embora o componente curricular de Educação Física tenha progredido gradativamente ao longo do tempo, muito se perdeu quanto a uma de suas especificidades mais significativa: o movimento corporal e sua relação com a natureza, temática que teve uma abordagem secundária contemplada pelos Temas Transversais (Meio Ambiente), propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente, com três tímidas habilidade elencadas na Base Nacional Curricular Comum.

Iniciamos com a análise sobre As Escolas de Ginástica, subcapítulo que apresenta as bases da Educação Física atual. Os Métodos Ginásticos, denominados escolas de ginástica, são divididos em: Escola Alemã, Escola Sueca e Escola Francesa. Para desenvolver este percurso, nos apoiamos nos trabalhos de Darido (2008), Castellani Filho (*et al.* 2009), Soares, (2003), Soares (2012), Soares, (2013), Soares, (2015), Capraro e Souza (2017), entre outros. No segundo subcapítulo Educação Física no Brasil: higienismo; terceiro subcapítulo: Educação Física no Brasil: eugenismo; quarto subcapítulo: Educação Física no Brasil: militarismo, discorreremos sobre as correntes ideológicas que predominaram e deram início a prática das atividades físicas no Brasil. Para desenvolver a temática, nos valem dos

trabalhos de Darido (2008), Castellani Filho (*et al.* 2009), Castellani Filho (2013), Soares (2012), Capraro e Souza (2017), entre outros.

No quinto subcapítulo Educação Física no Brasil: abordagens pedagógicas da Educação Física, apresentamos uma análise sobre os movimentos renovadores e as novas propostas para a disciplina como componente curricular escolar. Para desenvolver este trajeto, buscamos embasamento nos trabalhos de Darido (2008); Darido e Neto (2008). Aspectos Legais da Educação Física na Escola: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Base Nacional Curricular Comum (BNCC), compõem o sexto subcapítulo, abordando o planejamento e a construção dos marcos legais que regem as políticas públicas da Educação à partir dos Séculos XX e XXI e sua importância para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física para os dias atuais.

O sétimo subcapítulo: Práticas Corporais de Aventura na Natureza, tem como objetivo apresentar suas características e variações dentro do cenário esportivo nacional e internacional. Para desenvolver tal análise nos apoiamos nos trabalhos de Coimbra (2006), Moreira (2006), Schwartz (2006), Paixão (2012), Pimentel (2020), Portela (2020), entre outros. E, finalizamos com o oitavo subcapítulo: O ensino das práticas corporais de aventura na natureza na Educação Física, tem como objetivo apresentar o desenvolvimento das atividades no âmbito escolar. Fundamentamos esta etapa nos trabalhos de Mello; Mello; Rodrigues, (2010), Scherma (2010), Vieira *et al.* (2011), Carmona *et al.* (2013), Edwardes (2013), Rehbein (2013), Perrière e Belle (2014), Freitas *et al.* (2016), Paixão (2017), Fernandes (2020), Scopel e Castillo-Retamal (2020), Silva e Araújo (2021), Alves e Araújo (2022), Sena e Lemos (2022), entre outros.

Buscamos desenvolver um contato próximo ao tema abordado juntamente com o embasamento teórico e o problema da pesquisa: Como desenvolver o ensino das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de educação do Município de Juína/MT? Desta forma, iremos dialogar com os autores supracitados para embasar esta pesquisa.

2.1 As Escolas de Ginástica

Os métodos ginásticos – escolas – surgiram na Europa a partir dos anos de 1800 e abrangem três países (Suécia, França e Alemanha). O movimento teve papel fundamental quanto a criação e sistematização dos exercícios físicos na sociedade burguesa de época, com intuito de formar o novo homem dentro dos diferentes espaços: campo, fábrica, escola e casa, vertido posteriormente para outros países fora do continente europeu (Soares, 2012). Os métodos ginásticos surgem a partir das propostas do sueco P. H. Ling, do francês Amoros e do alemão Spiess como forma de sistematizar, valorizar a imagem corporal e desenvolver a ginástica nas escolas (Darido; Neto, 2008).

O Movimento Ginástico Europeu foi, portanto, um primeiro esboço desse esforço e o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada educação física no Ocidente. Balizou o pensamento moderno em torno das práticas corporais que se construíram fora do mundo do trabalho, trazendo a ideia de saúde, vigor, energia e moral coladas à sua aplicação. (Soares, 2013, p. 23)

Segundo estudos de Castellani Filho *et al.* (2009) originalmente como “arte de exercitar o corpo nu”, a ginástica engloba atividades como corridas, saltos, lançamentos e lutas, os quais, sofreram influências das mais variadas culturas, culminando em formas esportivas. No cenário escolar brasileiro, encontram-se traços das escolas de ginástica europeias, incluindo formas básicas do atletismo (caminhar, correr, saltar e arremessar) e formas da ginástica (pular, empurrar, levantar, carregar e esticar), exercícios em aparelhos (balançar na barra fixa, equilibrar na trave olímpica), exercícios com aparelhos manuais (saltos com aros e cordas) e formas variadas de luta. Conforme observa Soares (2012), os modelos ginásticos ou escolas de ginástica estão assim divididas:

Escola alemã - Desenvolvida a partir do Século XIX, teve como idealizadores Guts Muths, Friederich Ludwig Jahn e Adolph Spiess. Com o intuito de criar um forte espírito nacionalista, com vistas a obter uma unidade social, atingida com homens e mulheres fortes e robustos. As atividades de instrução física militar, seriam organizadas pelo Estado e desenvolvida todos os dias por homens, mulheres e crianças.

Escola sueca - Desenvolvida no início do Século XIX, tem como idealizador Pehr Henrick Ling. Propõe um método impregnado de nacionalismo e destinado a regenerar o povo, com o intuito de formar homens de bons aspectos, a fim de preservar a paz na Suécia. Ling considera que a ginástica poderia ser dividida em quatro partes, são elas:

a) Ginástica pedagógica ou educativa: poderia ser praticada por qualquer pessoa, independente de sexo, idade ou condição financeira, seu objetivo baseava-se na criação de indivíduos normais e harmoniosos, evitando vícios, defeitos posturais e enfermidades;

b) Ginástica militar: desenvolvida a partir da ginástica pedagógica, acrescida de exercícios militares (tiro e esgrima) objetivando preparar o guerreiro para o combate;

c) Ginástica médica ou ortopédica: desenvolvida a partir da ginástica pedagógica, acrescida de movimentos que visavam corrigir e/ou eliminar vícios posturais, além de curar certas enfermidades;

d) Ginástica estética: desenvolvida a partir da ginástica pedagógica, acrescida do desenvolvimento harmonioso do organismo, contemplando-se com a dança e demais movimentos suaves que propiciam beleza e graça ao corpo.

Escola francesa - desenvolveu-se na primeira metade do Século XIX, tendo como idealizador o Coronel Francisco Amoros y Ondeaño, fundamentada a partir dos ideais da escola alemã de Jahn e Guts Muths. Baseada em uma educação voltada não apenas para o desenvolvimento militar, mas para uma formação completa e universal do homem.

Aqui, vale destacar a importância do francês Georges Hébert (1875-1957) para a Educação Física a partir dos exercícios naturais, método criado no início do Século XX. Tenente da marinha francesa, Hébert participou de inúmeras viagens a terras distantes – colônias francesas – observando e analisando a morfologia e a gestualidade cotidiana dos povos indígenas africanos, como ele mesmo denominou “selvagens” ou “primitivos” (Soares, 2003; Fernandes, 2020). Em suas observações

ao cotidiano dos povos, Hébert considerava a vida simples e as características físicas como essenciais. Nesse contexto,

[...] ele encanta-se com a beleza, a força, a resistência e a agilidade corporais que possuem e expressam esses seres; julga seus gestos perfeitos, interessa-se pela sua forma de vida simples, pelos costumes e pelas qualidades viris e habilidades físicas que observa. (Soares, 2003, p. 25)

De sua observação junto à natureza, Hébert recebe a incumbência de criar e aplicar um programa de ensino de exercícios físicos na Escola de Fuzileiros Navais de Lorient, cidade atlântica e portuária, cuja sessão contava com um total de 1.200 homens (Soares, 2015). Tal labor tem como finalidade o desenvolvimento de seres fortes, sendo uma proposta “[...] sistematizada, praticada em pleno ar, em qualquer estação do ano, que concorrerá para criar essa força física e moral” (Soares, 2003, p. 32). O programa de exercícios era composto por atos naturais, que mais tarde seria conhecido como “Método Natural” Composto por uma série de 10 grupos de exercícios, sendo eles: 1 - marcha; 2 - corrida; 3 - salto; 4 - quadrupedia; 5 - trepar; 6 - equilíbrio; 7 - lançamentos; 8 - transporte; 9 - defesa; 10 – natação (Soares, 2003; Fernandes, 2020).

As proposições criadas e desenvolvidas por Hébert, no uso do grupo de séries desenvolvidas e aplicadas com corpo de fuzileiros de Lorient resultam na obra de 1905 “*L'Éducation physique raisonnée. Projet de manuel de gymnastique spécial à la Marine*”. Seis anos mais tarde, em 1911, Hébert apresenta o livro “*Code de la force*”, na obra, ele usa pela primeira vez, o termo “Método Natural” (Soares, 2015).

A partir dessa obra, reorganiza princípios de seu próprio método e faz da natureza o fio condutor que irá conferir lógica e especificidade ao seu sistema. Para ele, o homem, como todo ser vivo, deve prover seu desenvolvimento integral somente pelo uso de seus meios naturais de locomoção, de trabalho e de defesa. (Soares, 2015, p. 154)

Sua vasta obra, incluindo livros, artigos, publicações em revistas e programas educacionais, fundamentam-se no método natural, ao qual o homem deve constituir-se de uma rotina diária de exercícios, adquirindo resistência e habituando-se a fadiga, sempre no confronto com os elementos da natureza (Soares, 2015).

Abaixo, como forma de síntese, apresentamos o quadro contendo os principais pontos dos métodos ginásticos europeus, abrangendo as concepções, período de

predominância e principais características que marcaram este período, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Métodos ginásticos europeus e suas principais características

Concepção	Período de predominância	Principais características
Métodos ginásticos - escola alemã	A partir do Século XIX	- Idealizadores Guts Muths, Friederich Ludwig Jahn e Adolph Spiess; - Fomento ao espírito nacionalista alemão
Métodos ginásticos - escola sueca	Início do Século XIX	- Idealizador Pehr Henrick Ling; - Fomento ao nacionalismo e regeneração do povo; - Dividia-se em: ginástica pedagógica ou educativa, ginástica militar, ginástica médica ou ortopédica e ginástica estética.
Métodos ginásticos - escola francesa	Metade do Século XIX	- Idealizador D. Francisco de Amoros y Ondeaño; - Formação completa e universal do homem.

Fonte: Soares (2012).

2.2 Educação Física no Brasil: higienismo

Para questão de esclarecimento, salientamos que alguns autores defendem uma determinada evolução para a Educação Física no Brasil diferente do que optamos por desenvolver neste projeto, como é o caso do Professor Paulo Ghiraldelli Júnior em seu livro “Educação Física Progressista”. Na obra o autor apresenta a evolução da Educação Física em cinco tendências distintas, são elas: Educação Física Higienista (até 1930); Educação Física Militarista (1930-1945); Educação Física Pedagogicista (1945-1964); Educação Física Competitivista (pós 1964-1985); e Educação Física Popular (pós 1985).

Diferentemente do Professor Ghiraldelli, optamos por apresentar a evolução histórica da Educação Física no Brasil da seguinte forma: Educação Física Higienista (fim do Século XIX e início do Século XX); Educação Física Eugenista (Décadas de 1930-1940); Educação Física Militarista (Décadas de 1960-1970); Educação Física no

Brasil: abordagens pedagógicas da Educação Física escolar (a partir de 1970); Aspectos Legais da Educação Física na Escola: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1999); Base Nacional Comum Curricular (2017). Embora exista um lapso temporal entre as várias fases pelas quais a Educação Física tem passado ao longo da história brasileira, sendo e fazendo parte desta analogia evolutiva de conflitos de classes e regimes, não podemos considerar a arbitrariedade com o aparecimento de uma nova tendência e o desaparecimento de sua antecessora, por vezes houve uma coexistência entre ambas, culminando na incorporação da antecessora pela sucessora ou uma continuidade graças aos traços agregados pela nova tendência.

Corrente de ordem médica, o período conhecido como higienista, inaugura o desenvolvimento das práticas de atividades físicas no Brasil principalmente no fim do Século XIX e início do Século XX, propondo a defesa da saúde, educação e o desenvolvimento de novos hábitos de higiene à população (Soares, 2012; Capraro; Souza, 2017; Milagres *et al.* 2018). Marcado pela forte influência da classe médica, que toma para si o rumo do refinamento social. Assim,

[...] mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higienista, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para definir os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira. (Castellani Filho, p. 30)

Darido e Neto (2008) afirmam que as concepções eram centradas em hábitos de higiene e saúde, a partir de atividades que se fundamentam no desenvolvimento do físico e da moral, por meio do exercício físico. Soares e Capraro (2017) salientam que as atitudes sanitárias visavam modificar os hábitos de higiene da população, resquícios de um passado colonial e monárquico, com objetivo a aumentar a expectativa de vida da população na nova sociedade, controle de doenças e preparo para a produtividade no trabalho. Como bem coloca Castellani Filho *et al.* (2009, p. 51): “Para essa nova sociedade, tornava-se necessário “construir” um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor”.

As precárias condições sanitárias dos adultos e a alta taxa de mortalidade infantil que afetavam o país, foram pressupostos para o desenvolvimento de uma

“política familiar” para promover uma “educação higiênica”, que visava desenvolver ações sanitárias/pedagógicas no cumprimento de medidas profiláticas, tais como: lavar as mãos e o rosto ao acordar, tomar banho com água e sabão, escovar os dentes entre outros, além do desenvolvimento de atividades físicas: a ginástica (Soares, 2012). A sociedade burguesa entendeu que por meio de ações de cuidado sanitário, obtinha-se uma sociedade saudável e rentável, corpo forte significa mais lucro (Castellani Filho, *et al.* 2018). Desta forma,

[...] a ginástica era tida como uma arma de qualidade a serviço do povo, pois era necessária sua prática aliada a hábitos higiênicos complementares para alcançar os parâmetros de saúde. Desta maneira, a Educação Física dos métodos ginásticos se torna a protagonista principal na criação de corpos “saudáveis” e para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça e imoralidade. (Milagres, *et al.* 2018, p. 167)

Essa organização foi desenvolvida considerando a transição vigente entre o período monárquico para o republicano e, o movimento que o País estava vivendo, com o desenvolvimento da industrialização e urbanização das grandes cidades que estava em curso, de forma tardia frente às nações desenvolvidas europeias e mesmo os Estados Unidos da América (Capraro; Souza, 2017). Ainda segundo os autores (2017, p. 102): “[...] grande parte da elite intelectual brasileira, principalmente os médicos, foi influenciada por esse modelo que foi bem-sucedido em países estrangeiros, sobretudo na Europa”. Soares (2012) relata que as primeiras obras sobre cuidados corporais e a relação com o exercício físico foram escritas por médicos e buscavam conferir cientificidade à Educação Física, adentrando a intimidade das famílias, ditando normas para homens e mulheres sobre como cuidar dos filhos, banhos, exercícios físicos, vestimenta e hábitos alimentares.

Os higienistas passam a fazer orientações nas escolas, quanto ao desenvolvimento dos exercícios físicos que deveriam ser praticados regularmente em ambiente propício e arejado (Capraro; Souza, 2017). Contudo, como enfatiza Soares (2012), as escolas deveriam se organizar quanto a oferta e o desenvolvimento dos exercícios físicos em forma de ginástica, visto que a escola não poderia ser um prolongamento da desordem familiar ou espaço de reprodução das ideias, tidas como ineficientes, sobre o cuidado com os filhos por parte dos pais.

Nesse período, o ensino da Educação Física ao ar livre, não tinha preocupação com educação ambiental, no entanto, defendia que o contato com o sol, ar puro e

água eram propícios ao desenvolvimento da saúde. Os médicos e pedagogos enfatizavam que os exercícios físicos ao ar livre “ginástica natural” eram indispensáveis para o pleno desenvolvimento das crianças durante a vida escolar (Soares, 2012). Pontos que foram apresentados no III Congresso Brasileiro de Hygiene (1926, p. 866): “[...] exercícios phisicos diariamente e ao ar livre [...]. Outra forma de preocupação e desenvolvimento com as atividades ao ar livre veio dos Pelotões da Saúde. Grupos criados por médicos higienistas como forma de verificar o desenvolvimento dos afazeres diários escolares, com vistas ao asseio do corpo e prevenção de doenças e mortes (Metelski; Carminat, 2018). Como forma de registro das atividades, os pelotões criaram uma ficha individual de acompanhamento das atividades diárias, dentre os afazeres contidos na ficha, consta o item de número 5. Fiz gymnástica ao ar livre (Soares, 2012).

Com a transição do modelo rural-agrícola para o urbano-comercial, a educação assume um ponto fundamental na preocupação do Estado. Entre 1920 e 1928, inúmeros estados brasileiros incluíram a Educação Física em suas grades curriculares de forma obrigatória, dando continuidade à propagação da disciplina pelo país, momento que teve início com o movimento higienista (Capraro; Souza, 2017).

2.3 Educação Física no Brasil: eugenismo

Corrente que se originou a partir da mescla com o higienismo, o eugenismo nasce no Brasil propagado por uma elite médica e intelectual, baseada nos ideais de Francis Galton (1822-1911), com o intuito de embranquecer e fortalecer a nação. Soma-se ainda, o temor de uma insurgência do contingente populacional de negros cativos – recolonização de Portugal – uma vez que, após sua independência, o Brasil possuía metade da sua população composta por escravos (Castellani Filho, 2013).

Em 1918 cria-se a Sociedade Paulista de Eugenia, idealiza e apresenta a questão da eugenia de três formas, apresentadas a partir dos estudos de Capraro e Souza (2017):

a) Eugenia negativa: defendia a proibição da migração do não branco ao país e do casamento inter-racial. Acreditava-se que negros, índios e pardos eram propensos ao crime e ao desvio de caráter, sendo assim, deveriam passar por um processo de esterilização;

b) Eugenia positiva: baseava-se nos cuidados com os indivíduos de boa genética, incentivando o cuidado com as mulheres grávidas, boa alimentação e atenção ao movimento humano, objetivando a proliferação de seres geneticamente fortes se espalhassem pelo país;

c) Profilaxia: movimento de conscientização quanto o perigo das doenças venéreas, salientando os perigos da prostituição.

Dentro desta corrente, a ginástica continuou sendo ponto focal para o desenvolvimento de uma população forte a partir da crença de que mulheres fortes teriam melhores condições de gerar filhos saudáveis, os quais estariam mais aptos a defender e construir a Pátria, no caso de homens ou gerar novas proles, no caso de mulheres (Castellani Filho, 2013).

Em 15 de janeiro de 1918 foi fundada a Sociedade Eugênica de São Paulo, contando com um corpo de 140 membros, dos quais, Fernando de Azevedo fez parte. Com participação ativa e devoto dos ideais eugênicos, Fernando de Azevedo secretariou sessões da entidade, proferiu conferências e inscreveu-se no 1º Congresso Brasileiro de Eugenia (Soares, 2012).

Utilizada como fomento ao fortalecimento das futuras gerações e, conseqüentemente, ao engrandecimento da nação, a ginástica serviu como ferramenta de demanda aos ideais da elite burguesa brasileira. Capraro e Souza (2017, p. 111) afirmam que:

Havia forte relação entre o ensino dessa disciplina nas escolas e no desenvolvimento do exército nacional, que ocorria por meio do treinamento físico. Existia, além disso, enorme preocupação com o equilíbrio entre a saúde física e a mental, sendo que no primeiro exemplar do Boletim de Eugenia, no ano de 1929, foram representados os objetivos pertinentes ao desenvolvimento de uma sociedade civilizada, entre os quais foram destacadas a importância da ciência e a necessidade de “melhoria da raça” por meio de cuidados com a higiene, o tratamento de doenças e a prática de atividades físicas e mentais.

Para a difusão dos seus ideais, o movimento eugenista passou a realizar publicações periódicas (Boletim de Eugenia), que trazia textos de supostos especialistas destacando a origem racial dos problemas de saúde, além das publicações dos referidos periódicos, o movimento figurou de forma consolidada e naturalmente exposta à época, o que pode ser consultada no Art. 138 da Constituição de 1934, definindo que a educação eugênica deveria ser estimulada pela União, Estados e Municípios (Capraro; Souza, 2017).

Já no texto da Lei Constitucional n. 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil (Carta Magna do Estado Novo) de 10 de novembro de 1937, figura-se novamente à Educação Física atrelada ao ensino cívico, como forma de controle sobre as instituições educacionais (Brasil, 1937, p. 7):

Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Castellani Filho (2013) salienta que a Educação Física ganhou novas atribuições, além da preocupação com a eugenia, dois novos fatores referentes aos princípios da Segurança Nacional são atribuídas a disciplina, sendo eles: a) perigos internos que se desenvolveram com os levantes de caráter revolucionário impetrados por membros do exército brasileiro, conhecido como “intentona comunista”, ocorrida em novembro de 1935, com o objetivo de desestruturar a ordem político-econômica do país; b) perigos externos, temor de um iminente conflito bélico mundial, além dos cuidados com a profissionalização da mão de obra para o desenvolvimento da economia brasileira. Estas novas atribuições remetem a discorrermos sobre a relação da Educação Física com os governos militares no Brasil a partir da década de 1960 com ênfase às grandes competições e o fomento ao nacionalismo e patriotismo.

2.4 Educação Física no Brasil: militarista

Embora o intuito deste subcapítulo seja o de apresentar o período histórico brasileiro conhecido como regime militar (1964-1985) marcado por um governo autoritário instaurado via golpe militar, e sua relação com a Educação Física, vale ressaltar que este período não foi o único marcado na história de nosso país por governos não democráticos. Assim, iniciamos com a Revolução de 1930, período marcado por uma série de revoltas em várias regiões do Brasil e a posse do então candidato derrotado à presidência da República Getúlio Vargas. Getúlio ascendeu ao poder apoiado pelas forças armadas em um governo provisório (1930-1934), eleito posteriormente de forma indireta presidente constitucional (1934-1937), instituindo em 1937 o Estado Novo, período marcado pelo regime ditatorial com cercamento do Congresso Nacional e o fim das atividades dos partidos políticos, este período vigorou entre (1937-1945), tendo fim com a deposição de Vargas pelos militares.

A ditadura militar no Brasil foi um regime autoritário, que teve início com o golpe militar em 31 de março de 1964, com a deposição do então presidente João Goulart. O regime militar perdurou por 21 anos, tendo seu fim em 1985 com a Campanha das Diretas Já, em que a população brasileira pôde novamente escolher um presidente por meio de eleições livres e diretas. Com o regime militar à Educação Física vive uma ênfase competitivista (1960-1970), houve uma intensa valorização do nacionalismo, patriotismo e da ordem cívica, fomentados graças ao crescente suposto “perigo comunista”.

No Brasil, acreditava-se que era preciso enfrentar o comunismo, pois se tinha a ideia de que o mesmo representava obstáculo ao crescimento econômico do país sendo, ainda, uma ameaça aos valores morais e cristãos da época. Foi esta a justificativa dada pelos militares para a aplicação do golpe que derrubou o presidente João Goulart, em 1964. (Sousa, 2015, p. 173)

Vale ressaltar, que os ideais de higienismo e eugenismo foram mantidos durante esse período (Capraro; Souza, 2017). Além disso,

O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas opositoras. (Brasil, 1997, p. 21)

Darido (2008) salienta que as concepções (militarista e higienista) da Educação Física consideravam a disciplina essencialmente prática, a qual, não deveria ter um aporte teórico, não havendo distinção entre Educação Física e a instrução física militar. Este momento histórico ficou marcado pelo forte investimento militar sobre o esporte, com o intuito tornar a Educação Física um ideal de nação, como propaganda a partir do êxito dos atletas em competições de alto nível. Neste período fomentou-se o Brasil-Potência, eliminando assim críticas internas, transparecendo um clima de austeridade e desenvolvimento (Darido, 2008). O período é marcado pela busca de atletas-heróis, devendo mostrar a luta e a superação como capacidades natas e inseparáveis do atleta (Simeon, 2018).

Durante este período, as aulas de Educação Física são marcadas pelo rendimento esportivo e a separação dos mais habilidosos, objetivando resultados, o papel do professor treinador era centralizado na repetição mecânica dos movimentos, os fins justificavam os meios (Darido, 2008). Para tal,

[...], a disciplina ganhou espaço como “área de atividades”, com os objetivos de despertar, desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do aluno. A aptidão física era então considerada referência fundamental para o planejamento, o controle e a avaliação da Educação Física. (Finck, 2010, p. 18)

Capraro e Souza (2017) chamam a atenção para o fato de que embora o período militarista tenha sido marcado pela exclusão dos menos habilidosos, dos menos aptos – a prática pela prática – ocorreram avanços neste período, como a regulamentação da disciplina de Educação Física em todos os níveis de ensino e a preocupação com a formação de professores, além da construção de grandes estruturas, como forma de propagar o orgulho nacional, exemplo disso foi o estádio Mário Rodrigues Filho, o Maracanã.

Entendemos que a Educação Física no contexto brasileiro ao longo deste período histórico (concepção higienista, eugenista e militarista), agregou em sua identidade traços destes momentos, dos quais, podem ser vistos ainda hoje no desenvolvimento de suas atividades práticas. Embora tenha sido usada como força de controle ou mudança de hábitos – burguesia europeia, classe médica e militares – a Educação Física carrega ao longo de sua trajetória pontos em comum, que são extremamente importantes para a sua significação ou ressignificação para a educação, tais como: valorização do movimento humano e dos exercícios físicos,

fomento aos pequenos jogos e aos esportes, preocupação com os benefícios da prática esportiva à saúde do corpo e a importância dos hábitos alimentares e higiênicos em prol de uma sociedade organizada, dentro de um contexto de respeito e consideração as singularidades de cada cidadão.

Abaixo, como forma de síntese, apresentamos a evolução histórica da Educação Física no Brasil, contendo as concepções, período de predominância e principais características que marcaram este período, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 - Correntes da Educação Física desenvolvidas no Brasil e suas principais características

Concepção	Período de predominância	Principais características
Higienista	Fim do Século XIX e início do Século XX	<ul style="list-style-type: none"> - Corrente de ordem médica; - Defesa da saúde, educação e novos hábitos de higiene; - Atividade física como prevenção de doenças.
Eugenista	Décadas de 1930 e 1940	<ul style="list-style-type: none"> - Originou-se a partir da mescla com o higienismo; - Intuito de embranquecer e fortalecer a nação - Dividia-se em: eugenia positiva, eugenia negativa e profilaxia.
Militarista	Décadas de 1960 e 1970	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização do nacionalismo, patriotismo e da ordem cívica; - Forte investimento militar sobre o esporte; - Separação dos mais habilidosos, objetivando resultados; - Regulamentação da disciplina de Educação Física em todos os níveis de ensino.

Fonte: Darido (2008), Soares (2012), Castellani Filho, (2013), Capraro e Souza, (2017), Milagres *et al.* (2018).

2.5 Educação Física no Brasil: abordagens pedagógicas da Educação Física

Novas abordagens pedagógicas surgem no Brasil a partir da década de 1970 com o intuito de romper com as vertentes: tecnicista, esportivista e biologista,

inspirados nas novas concepções históricas e sociais em que vive o país, no âmbito geral a Educação e à Educação Física especificamente (Darido, 2008).

A partir das contribuições das obras “Educação Física na Escola: Questões e Reflexões” da Professora Suraya Cristina Darido (2008) e “Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica” do Professor Luiz Sanches Neto e Professora Suraya Cristina Darido (2008), apresentamos as principais abordagens, são elas: abordagem desenvolvimentista; abordagem construtivista interacionista; abordagem crítico superadora; abordagem sistêmica; abordagem da psicomotricidade; abordagem crítico-emancipatória; abordagem cultural; abordagem de jogos cooperativos; abordagem da saúde renovada.

a) Abordagem Desenvolvimentista: explicitado principalmente pelos trabalhos de Tani (1987), Tani *et al.* (1988) e, Manoel (1994), sendo: Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988), a obra mais significativa para a vertente. Os autores defendem que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, em que uma aula deve privilegiar a aprendizagem motora durante o movimento;

b) Abordagem Construtivista Interacionista: desenvolvida nas propostas de Educação Física da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que tem como colaborador o Professor João Batista Freire, abordando as principais ideias da vertente com seu livro: Educação de Corpo Inteiro (1989). Abordagem que valoriza a cultura e as experiências de cada aluno e, onde se constrói conhecimento a partir da interação com o meio, na resolução de problemas;

c) Abordagem Crítico-Superadora: marxista e neomarxista, a abordagem baseia-se no discurso da justiça social. Tem entre os principais nomes os educadores José Libâneo e Demerval Saviani, tendo a principal obra: Metodologia do Ensino da Educação Física, escrita por um coletivo de autores (1992). Baseia-se não somente no como ensinar, mas como elabora-se o conhecimento, atendo-se a valorização do contexto em que o sujeito vive e sua história;

d) Abordagem Sistêmica: tem como expoente o Professor Mauro Betti (1991, 1992, 1994), tendo como principal obra: Educação Física e Sociedade (1991). A abordagem considera não somente o desenvolvimento do ato motor, mas o motivo de

seu desenvolvimento, como deve ser desenvolvido, quais os benefícios da atividade, intensidade e tempo de duração, considerando ação integrativa a vida e sua perpetuação como cultura corporal;

e) Abordagem da Psicomotricidade: primeiro movimento que surge para romper com o modelo tecnicista, pensada inicialmente como uma proposta para escolas especializadas no atendimento de alunos com deficiência física e mental. Tem como principal nome, o francês Jean Le Bouch com sua obra: Educação pelo Movimento (1981). Considera a psicomotricidade como base na escola primária, onde a abordagem fundamenta-se nos movimentos espontâneos das crianças e das atitudes corporais;

f) Abordagem Crítico-Emancipatória: tem como principal nome o Professor Elenor Kunz e sua obra: Transformação Didático-pedagógica do Esporte (1994). Tem como foco a valorização e compreensão crítica do mundo, da sociedade e suas relações. A abordagem usa de uma sequência de estratégias, denominadas “transcendência de limites”, com as seguintes etapas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento;

g) Abordagem Cultural: sugerida pelo Professor Jocimar Daólio (1993), com a obra: Da Cultura do Corpo (1994), a abordagem valoriza a cultura corporal de cada aluno quando chega à escola, uma vez que, cada técnica corporal é uma técnica cultural, não existindo técnica melhor ou mais significativa, pensando as diferenças corporais apenas como singularidades de cada ser. Mais recentemente temos o Professor Marcos Garcia Neira, como maior expoente sobre a abordagem cultural no Brasil, com suas obras: Educação Física Cultural: Inspiração e Prática Pedagógica (2018) e Cultura corporal: Diálogos entre educação física e lazer (2009);

h) Abordagem de Jogos Cooperativos: sugerida pelo Professor Fábio Otuzi Brotto com sua obra: Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência (1999), a abordagem defende que a Educação Física na escola deve valorizar a cooperação em detrimento da competição. Os jogos cooperativos possuem uma força transformadora, são divertidos, criando assim um sentimento de vitória e de aceitação mútua para todos os participantes, diferentemente dos jogos competitivos, onde apenas alguns ganham e se divertem;

i) Abordagem da Saúde Renovada: possuem dois nomes como os principais difusores desta abordagem no Brasil, entre os principais nomes estão os Professores: Markus Nahas (1997), Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes (1996). Defendem que a prática de atividade física na infância e adolescência são fatores fundamentais para um estilo ativo e saudável na vida adulta, onde a Educação Física possui um novo papel na escola, meio de promoção da saúde.

Abaixo, como forma de síntese, apresentamos o quadro com as concepções renovadoras da Educação Física no Brasil, contendo as concepções, período de predominância e principais características que marcaram este período, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Abordagens da Educação Física desenvolvidas no Brasil e suas principais características

Concepção	Período de predominância	Principais características
Abordagem Desenvolvimentista	Décadas de 1980 e 1990	- Idealizado por Go Tani e Edilson de Jesus Manoel; - Obra: Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista; - Habilidades básicas e específicas, jogo, esporte e dança.
Abordagem Construtivista	Década de 1980	- Idealizado por João Batista Freire; - Obra: Educação de Corpo Inteiro; - Brincadeiras populares, jogo simbólico e de regras.
Abordagem Crítico-Superadora	Década de 1990	- Idealizado por Lino Castellani Filho [<i>et al.</i>]; - Obra: Metodologia do Ensino da Educação Física; - Conhecimento do jogo, esporte, dança e ginástica.
Abordagem Sistêmica	Década de 1990	- Idealizado por Mauro Betti; Obra: Educação Física e Sociedade; - Vivência do jogo, esporte, dança e ginástica.
Abordagem da Psicomotricidade	Década de 1980	- Idealizado Jean Le Bouch; Obra: Educação pelo Movimento; - Reeducação Psicomotora.

Abordagem Crítico-Emancipatória	Década de 1990	- Idealizado por Elenor Kunz; - Obra: Transformação Didático-pedagógica do Esporte; - Reflexão crítica emancipatória dos alunos.
Abordagem Cultural	Década de 1990	- Idealizado por Jocimar Daólio; - Obra: Da Cultura do Corpo; - Reconhecer o papel da cultura.
Abordagem de Jogos Cooperativos	Década de 1990	- Idealizado por Fábio Brotto; - Obra: se o Importante é Competir o Importante é Cooperar; - Indivíduos cooperativos.
Abordagem da Saúde Renovada	Década de 1990	- Idealizado por Markus Nahas, Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes - Obra: Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo ³ ; - Melhorar a saúde.

Fonte: Darido (2008), Darido e Neto (2008).

Vale ressaltar, como bem apresenta Darido (2008), que as abordagens pedagógicas serviram de inspiração, influenciando os PCNs, além de inúmeros trabalhos de autores brasileiros, discussões acadêmicas e nas atividades pedagógicas de alguns professores.

2.6 Aspectos Legais da Educação Física na Escola

Este subcapítulo tem o objetivo de apresentar os aspectos legais relevantes à Educação Física sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Criada no ano de 1961, reformulada em 1962 e, tendo a Lei nº 9.394/96 de 1996 sua versão atual. O documento tem por intuito a regulamentação no desenvolvimento e oferta da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal.

³ Optou-se, frente a sua importância, pela inserção da obra: A obra Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo do Professor Doutor Markus V. Nahas só foi lançada em 2017, embora as duas obras de consulta para esta seção sejam do ano de 2008.

2.6.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Antes de adentrar no objeto central deste subcapítulo, devemos compreender como a humanidade concebeu as primeiras formas de desenvolvimento da aprendizagem e, posteriormente, sua institucionalização – escola – como a conhecemos nos dias atuais.

A aprendizagem era desenvolvida por meio de ações que se estabeleciam nas relações e interações sociais, que eram concebidas de forma primária, geralmente socializadas entre os membros da família ou da comunidade, passadas de geração em geração, pela interação nas atividades cotidianas da vida adulta - dos mais velhos ou mais habilidosos para os mais novos ou menos habilidosos (Gómez, 2007).

A espécie humana, desde os primórdios, utiliza-se de suas capacidades cognitivas, físicas e sociais para elaborar e desenvolver, conforme Gómez (2007, p. 13): uma série de “[...] instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie”. Nesse contexto, Aydon (2011, p. 29) afirma que as civilizações antigas “Tinham uma cultura rica, que incluía amplo leque de ferramentas e habilidades. E possuem grande estoque de conhecimento acumulado, grande parte dele [...] herdado de seus ancestrais”.

Com o passar do tempo e com a complexidade das estruturas sociais, tornaram-se insuficientes os meios de transmissão de conhecimento nas células primárias, desta forma, houve a necessidade da criação de formas mais especializadas de transmissão do conhecimento, socialização secundária, seja por meio de um tutor, pároco, academia ou escola (GÓMEZ, 2007). Este texto, assim como a própria Lei de Diretrizes, se circunscreve, dando ênfase à educação escolar.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surgem no Brasil a partir dos anos 60, sendo assim apresentadas:

a) Primeira Lei de Diretrizes, criada em 20 de dezembro de 1961 - Lei nº 4.024/61. Estruturada em: Educação de Grau Primário – Educação pré-primária: destinado aos menores até sete anos e Ensino Primário: destinado aos maiores de

sete anos; Educação de Grau Médio - (Ginásio e Colégio): destinado à formação do adolescente; Educação de Grau Superior, tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. No Art. 22 do texto, a Educação Física constitui-se como disciplina obrigatória para pessoas de até 18 anos, nos cursos primários e médios (Brasil, 1961);

b) Segunda Lei de Diretrizes, criada em 11 de agosto de 1971 – Lei no 5.692/71. Estruturada em: Ensino de 1º Grau, destinada à formação da criança e do pré-adolescente; Ensino de 2º Grau, destinada à formação integral do adolescente; Ensino Superior, destinada à formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus. No texto, a disciplina de Educação Física é contextualizada no Art. 7, em que consta sua obrigatoriedade nos currículos dos estabelecimentos plenos de 1º e 2º graus (Brasil, 1971);

c) Terceira e atual Lei de Diretrizes, criada em 20 de dezembro de 1996 – Lei nº 9.394/96. Estruturada em: Educação Básica - Educação Infantil (creches e pré-escolas); Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º anos); Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e; Ensino Superior (Brasil, 1996).

Atualmente, vigora a Lei 10.793, de 01 de dezembro de 2003, que teve o Art. nº 26 da LDB alterado em seu corpo, impetrando à disciplina de Educação Física fatores impossibilitastes para a contemplação de todos os alunos, vigorando o texto da seguinte forma:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole. (Brasil, 2003)

Como visto anteriormente, a Educação Física - idêntica aos períodos: higienista, eugenista e militarista - teve papel fundamental na configuração dos interesses da elite brasileira em prol do controle e subserviência da classe trabalhadora, figurando de igual forma, desde o início as leis educacionais. Afinal,

Basicamente, centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora implementado nos anos 30, e apoiavam-se na necessidade da capacitação física do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica. [...] à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto, obediente e disciplinado [...]. (Castellani Filho, 1998, p. 07)

Vale ressaltar aqui que as duas primeiras LDB foram implantadas em um momento conturbado e de extrema mudança no cenário político brasileiro, a primeira instituída no período de vigência do governo João Goulart (1961 - 1964) e a segunda, tem sua implantação em pleno regime militar brasileiro (1964 - 1985), corroborando mais uma vez a ideia de utilização da disciplina de Educação Física como forma de controle sobre as massas; por isso,

A educação física, nessas condições, foi considerada posteriormente por muitos críticos como um instrumento alienante, haja vista que as atividades lúdicas e desportivas eram, muitas vezes, tratadas como forma de controlar as tentativas de articulação política de jovens ou operários. (Capraro; Souza, 2017, p. 121)

Já com a atual LDB, podemos observar nas entrelinhas de sua concepção, um ar mais fluídico e pautado pela integração à proposta pedagógica, diferentemente das duas primeiras, impositivas com um tom mais “obrigatório”. Considerando que o país já tinha passado por um período de redemocratização política, e que a disciplina de Educação Física estava em uma fase de forte reforma crítica, motivada, principalmente com a ideia de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional, vem deste período várias abordagens:

Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1998), além de outros. (Darido; Neto, 2008, p. 06).

Podemos observar na análise referente às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentadas anteriormente, que a Educação Física, embora tenha galgado status como disciplina obrigatória dentro do currículo da educação básica, idêntica às demais áreas de conhecimento ofertadas nas instituições educacionais, postula uma falta de identidade própria, o que para Caparróz (*et al.*, 2001) reflete-se no ponto de que, embora tenha se tornado um componente curricular, não necessariamente reflita como tal, no desenvolvimento de seu papel, carregando consigo as características trazidas dos períodos em que esteve presente. Logo após

a promulgação da LDB em 1996, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), primeiro documento pedagógico que tem por objetivo a orientação para a formulação de propostas curriculares de estados e municípios.

2.6.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

A convite do Ministério da Educação e do Desporto, um grupo de professores é convidado, no ano de 1994, a elaborar um documento, que mais tarde seria conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), inspirados a partir do modelo educacional espanhol (Darido, 2008). Estabelecendo assim, parâmetros orientativos e norteadores de ações educacionais comuns a todos os estados.

Desta iniciativa, surge no ano de 1997, os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental). O documento apresenta-se dividido desta forma: Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 2 - Língua Portuguesa; Volume 3 - Matemática; Volume 4 - Ciências Naturais; Volume 5 - História e Geografia; Volume 6 - Arte; Volume 7 - Educação Física; Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde; Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (Brasil, 1997).

Em 1998 os referentes aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental). O documento apresenta-se dividido desta forma: Volume 01 - Introdução aos PCNs; Volume 02 - Língua Portuguesa; Volume 03 - Matemática; Volume 04 - Ciências Naturais; Volume 05 - Geografia; Volume 06 - História; Volume 07 - Arte; Volume 08 - Educação Física; Volume 09 - Língua Estrangeira; Volume 10 - Temas Transversais - Apresentação; Volume 10.1 - Temas Transversais - Ética; Volume 10.2 - Temas Transversais - Pluralidade Cultural; Volume 10.3 - Temas Transversais - Meio Ambiente; Volume 10.4 - Temas Transversais - Saúde; Volume 10.5 - Temas Transversais - Orientação Sexual; Volume 10.6 - Temas Transversais - Trabalho e Consumo (Brasil, 1998).

Já os PCNs referentes ao Ensino Médio, foram publicados em 1999, o texto é dividido em quatro partes: Parte I - Bases Legais: regulamentam o sistema de ensino

nacional; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: versa sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: versa sobre os conhecimentos de Biologia, Física, Química e Matemática; Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias: versa sobre os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia (Brasil, 1999).

Embora os PCNs não tenham cunho obrigatório, eles representam a primeira forma sistematizada de estabelecer padrões para o desenvolvimento dos componentes curriculares da base comum em escala nacional, os quais

[...] têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (Darido *et al.*, 2001, p. 18)

Para a disciplina de Educação Física, o documento apresenta três grandes blocos: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimentos sobre o corpo. Embora muitos pontos contidos dentro do documento já terem sido conhecidos e discutidos no âmbito acadêmico, com uma significativa produção textual de alguns autores brasileiros, o texto apresentou pontos que puderam contribuir com avanços na qualidade das aulas, tais como: princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais (Darido, 2008).

Assim, com o desenvolvimento do princípio da inclusão, tem-se o primeiro avanço para a disciplina de Educação Física, uma forma de inserir e integrar, de maneira igualitária, todos os alunos “[...] à Cultura Corporal do Movimento, por meio de vivências que problematiza criticamente os conteúdos: jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimentos sobre o corpo” (Darido; Neto, 2008, p. 18). Quanto às dimensões dos conteúdos, Darido (2008, p. 20) ressalta “[...] a importância da articulação entre aprender a fazer, a saber porque se está fazendo e como relacionar-se neste fazer [...]”, exemplificando as atitudes que o aluno deve integrar em sua cultura corporal quanto ao: procedimento, conceito e atitude.

Os temas transversais compreendem um conjunto de assuntos que expressam valores e conceitos básicos à cidadania, tendo por finalidade o desenvolvimento de

questões sociais urgentes a serem desenvolvidas, desta forma, possuem um caráter transversal, podendo ser contextualizadas pelas mais diversas disciplinas. Os temas são organizados em: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

O meio ambiente tem sido tema de grande interesse nos últimos anos, permeando debates e propostas no âmbito das políticas públicas, principalmente após o primeiro evento de magnitude global, a Eco-92 ou Rio-92⁴. Compreendendo um dos temas transversais, o meio ambiente possui grande amplitude de desenvolvimento interdisciplinar em todas as áreas do conhecimento. Compreendendo que,

Trabalhar de forma interdisciplinar não significa negar as especialidades e objetivos de cada ciência. O seu sentido reside na oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmos, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares sem uma posição unificadora que sirva de base para todas as ciências e isoladas dos processos e contextos histórico-culturais. (Ferreira, 2006, p. 32)

O que acarretará uma série de possibilidades singulares e de grande valia para a disciplina de Educação Física, seja no desenvolvimento das mais variadas formas e vivências corporais na natureza, ou ampliando as possibilidades de utilização dos espaços extraclasse para o desenvolvimento das atividades, tais como: praças, parques, reservas ecológicas, rios, montanhas e arredores da escola. O que conseqüentemente, irá criar uma conscientização em relação ao meio ambiente, onde a convivência mútua entre o homem e a natureza são fatores primordiais para o futuro de ambos. Exemplos desta relação podem ser observados nos trabalhos de Rodrigues e Darido (2006), Tahara *et al.* (2006), Tahara e Darido (2014), Marinho e Inácio (2007), Domingues *et al.* (2009), Domingues, Kunz e Araújo (2011), Rosa e Carvalhinho (2012), Neuenfeldt e Mazzarino (2017), Neuenfeldt *et al.* (2021), entre outros.

⁴ Eco 92 ou Rio 92 é como ficou conhecida a Conferências das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada entre os dias 03 e 14 de junho de 1992 na Cidade do Rio de Janeiro, o evento contou com a participação de chefes de Estado e representantes de 179 países.

2.6.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Os anseios por uma base curricular comum a todos constitui uma intenção que começa a tomar forma a partir da promulgação da Constituição de 1988, onde a Educação se vê amparada pelo Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Corroborando a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96) estabelece em seu texto, a construção de um referencial basilar comum, compreendido em seu artigo 26⁵, no qual

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, p. 19)

Além dos textos acima mencionados, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e a Lei que institui o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) fazem referência direta aos anseios sociais e políticos quanto “[...] a tarefa de construir um documento que pudesse ser tomado como texto orientador para a elaboração de propostas curriculares municipais ou estaduais, das redes privadas, bem como os projetos pedagógicos das escolas” (Neira; Júnior, 2016, p. 03).

Assim, os primeiros passos para a construção do projeto tiveram início em maio de 2015, contando com a participação de 116 pessoas convidadas para trabalhar na primeira versão do documento, faziam parte do grupo de trabalho: professores da Educação Básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de um corpo de pesquisadores vinculados a 35 universidades brasileiras. Em 2016 a segunda versão foi debatida por todos os Estados brasileiros, além de consulta

⁵ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

pública na internet, culminando em uma terceira⁶ e última versão, denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 (Neira; Júnior, 2016).

A BNCC é um documento normativo que define e estabelece aprendizagens que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) comum a todos os estudantes. O texto serve como referência para construção dos currículos educacionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, além das propostas pedagógicas elaboradas nas unidades escolares. Tem como uma de suas funções, superar a fragmentação existente entre as três esferas de governo, possibilitando assim, a construção de um conjunto de saberes e aprendizagens comuns a todos os estudantes. Define que ao longo da Educação Básica, as aprendizagens sirvam como meio propulsor para o desenvolvimento de dez competências⁷ gerais. (Brasil, 2017).

A organização e divisão das etapas da educação está organizada em três grandes blocos, assim apresentadas (Brasil, 2017):

a) Educação Infantil: Bebês (0-16m); Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m); Crianças pequenas (4a-5a11m). Para esta etapa da educação, são assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Para o cumprimento dos direitos a organização curricular compreenderá cinco campos de experiências: 1) o eu, o outro e nós; 2) corpo, gestos e movimento; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;

b) Ensino Fundamental: Anos Iniciais: 1º ao 5º ano e Anos Finais: 6º ao 9º ano. A organização das disciplinas se dá por áreas do conhecimento e seus componentes

⁶ A terceira e atual versão da BNCC recebeu inúmeras críticas frente a forma como foi manobrada e aprovada em um modelo destoante ao apresentado pela primeira e segunda versões. Porém, o objetivo deste trabalho não busca relacionar-se com fatos políticos ou análise de versões. Para tal, solicitamos a leitura do trabalho do Doutor Marcos Garcia Neira, Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.

⁷ O documento define competência como: "[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". (Brasil, 2017, p. 08)

curriculares, sendo eles: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (História e Geografia); Ensino Religioso (Ensino Religioso);

c) Ensino Médio: 1ª à 3ª série. A organização das disciplinas se dá por áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, sendo eles: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

A BNCC está organizada em torno de dez competências gerais e competências específicas a serem desenvolvidas para cada componente curricular. Para a disciplina de Educação Física, o documento apresenta as seguintes competências específicas (Brasil, 2017, p. 223):

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Desta forma, para o desenvolvimento das competências específicas da Educação Física, o componente curricular apresenta uma série de habilidades, que por sua vez “[...] estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui

entendidos como conteúdo, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (Brasil, 2017, p. 28). Quanto às unidades temáticas, a disciplina de Educação Física está organizada desta forma: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginástica; Danças; Lutas; Práticas corporais de aventura, conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 4 - Conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO			
	1° e 2° anos	3°, 4° e 5° anos	6° e 7° anos	8° e 9° anos
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	Jogos eletrônicos	-
Esportes	Esportes de marca, Esportes de precisão	Esportes de campo e taco; Esportes de rede/parede; Esportes de invasão	Esportes de marca; Esportes de precisão Esportes de invasão; Esportes técnicos-combinatórios	Esportes de rede/parede; Esportes de campo e taco; Esportes de invasão; Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico; Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças do contexto	Danças do Brasil e do mundo; Danças de	Danças urbanas	Danças de salão

	comunitário e regional	matriz indígena e africana		
Lutas	-	Lutas do contexto comunitário e regional; Lutas de matriz indígena e africana	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas Corporais de Aventura	-	-	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Brasil (2017).

Dentro deste escopo de temáticas, as práticas corporais de aventura na natureza (objeto de conhecimento a ser desenvolvido no 8º e 9º anos), compreendem um conjunto de atividades diversificadas que possibilitam a integração homem/aventura/natureza. O desenvolvimento desta temática tem como objetivo a promoção de uma vasta gama de habilidades, tais como: solicitação de valências motoras durante a execução das atividades; situações que suscitaram a cooperação entre os estudantes; o autoconhecimento relacionado aos desafios apresentados; o desenvolvimento da ludicidade, uma vez que as atividades possibilitam a flexibilização de regras, deixando o corpo livre na realização do movimento; conscientização quanto ao viver e preservar o meio ambiente; sensações vividas frente a experimentação dos novos cenários apresentados na natureza e a perpetuação destas vivências para além dos muros da escola.

Abaixo apresentamos o quadro com a organização da unidade temática: práticas corporais de aventura, objeto de conhecimento e as habilidades suscitadas pelos alunos durante a prática, conforme apresentado no quadro 5.

Quadro 5 - Unidade temática - Práticas corporais de aventura, objeto de conhecimento e habilidades referentes às Práticas corporais de aventura urbana (6º e 7º Anos do Ensino Fundamental) e Práticas corporais de aventura na natureza (8º e 9º Anos do Ensino Fundamental)

UNIDADE TEMÁTICA - Práticas corporais de aventura
OBJETO DE CONHECIMENTO - Práticas corporais de aventura urbana
HABILIDADES
(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. (EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços. (EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.
OBJETO DE CONHECIMENTO - Práticas corporais de aventura na natureza
HABILIDADES
(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. (EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. (EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.

Fonte: Brasil (2017).

Como síntese, apresentamos o quadro com os aspectos legais da Educação Física, contendo as concepções, período de predominância e principais características que marcaram este período, conforme apresentado no quadro 6.

Quadro 6 - Aspectos legais da Educação Física na escola: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Concepção	Período de predominância	Principais características
LDB	Década de 1990	- Documento normativo; - Estabelece a gratuidade e qualidade da educação a todo o cidadão; - Estabelece os deveres de União, Estados e Municípios para com a educação.

PCNs	Década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Documento orientativo; - Primeira forma sistematizada de estabelecer padrões para o desenvolvimento dos componentes curriculares; - Inova com a apresentação dos Temas Transversais.
BNCC	Década de 2010	<ul style="list-style-type: none"> - Documento normativo; - Base comum para adequação dos currículos do Distrito Federal, Estados e Municípios; - Supera a fragmentação existente entre as três esferas de governo.

Fonte: Brasil (1996), Brasil (1997), Brasil (2017).

2.7 Práticas Corporais de Aventura na Natureza

Várias são as nomenclaturas utilizadas no âmbito acadêmico ou literatura especializada, com o intuito de descrever as práticas corporais que podem ser realizadas na natureza, são elas: Atividades Físicas de Exploração da Natureza (AFEN), Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN), Atividades Físicas de Aventura (AFA), Práticas Corporais de Aventura (PCA), Esportes de Aventura, Atividades de Aventura, Esportes Radicais, Atividades Físicas Alternativas entre outras. Assim no decorrer deste trabalho será mantido o termo original utilizado por cada autor citado. Para além, o termo “Práticas Corporais de Aventura na Natureza” adotado ao longo do trabalho, deve-se ao alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

As Práticas Corporais de Aventura na Natureza compreendem uma vasta gama de práticas corporais alternativas⁸ passíveis de serem desenvolvidas em diferentes ambientes naturais (terra, água e ar). Um movimento que vem crescendo exponencialmente nas últimas décadas, auxiliado pelo apelo de uma integração consciente entre homem e natureza, além de uma forte crítica aos esportes convencionais.

⁸ As práticas corporais alternativas surgiram nos anos 70, como uma crítica à educação física ocidental. Assim, as atividades físicas alternativas se caracterizam como qualquer atividade que não é comumente desenvolvida na Educação Física. Para saber mais, veja "Atividades Físicas Alternativas: práticas corporais de aventura" Scopel et al. (2020).

Nos esportes e nas ginásticas convencionais há o problema de pouca variação de movimento. Geralmente, o ambiente é sempre padronizado - por exemplo, uma quadra de voleibol, que tem 40x20 metros. Os movimentos são estereotipados, já que se cobra uma técnica como a mais eficiente para alcançar os objetivos. O ritmo também é considerado mecânico, ou seja, a velocidade é sempre padronizada, às vezes rápida, não dando tempo para o praticante pensar no que está fazendo. (Pimentel, 2020, p. 22)

Ainda de acordo com Pimentel (2020), as práticas corporais alternativas proporcionam o desenvolvimento natural em cada movimento, possibilitando ao praticante a vivência da fluidez, criatividade e espontaneidade em cada gesto realizado, que por sua vez, proporcionará o aumento em nosso autoconhecimento cultural, resultando em mais movimentos espontâneos, criando assim um mecanismo de retroalimentação.

São inúmeras as nomenclaturas atribuídas a esse tipo de atividades nas mídias especializadas em esportes de aventura, porém, de acordo com Betrán e Betrán (1995), as definições mais utilizadas são:

- a) Novos Esportes: atividades de caráter inovador, tem como proposição a diferenciação dos esportes modernos;
- b) Esportes de Aventura: atividades cuja característica se baseia na busca da incerteza e do risco, típicos da aventura;
- c) Esportes Técnico-ecológicos: refere-se romper a dependência existente entre o praticante e os mecanismos tecnológicos para o desenvolvimento da atividade;
- d) Esportes em Liberdade: conceito que marca o caráter natural das atividades, rompendo com os esportes modernos, estruturados por regras e normas;
- e) Esporte Californiano: conceito que relaciona a atividade ao local de sua origem;
- f) Esporte Selvagem: marcado pela característica natural, libertadora e incerta;
- g) Atividades Deslizantes na Natureza: enfatizam o deslizamento como a forma fundamental de deslocamento nestas atividades, construindo trajetórias corpo/aparelho;

h) *Outdoor adventure recreation*: atividades que ocorrem em um ambiente natural e amplo, desafiadoras do ponto de vista mental e física;

i) Atividades Esportivas de Recreio e Turísticas de Aventura: utilizam-se dos recursos da própria natureza, sendo os riscos e incertezas os principais objetivos da atividade;

j) Atividades Deslizantes de Aventura e Sensação na Natureza: procura estabelecer uma experiência cognitiva pessoal para cada praticante.

Abaixo apresenta-se o quadro com a organização das práticas corporais de aventura nos vários ambientes (terra/água/ar), conforme apresentado no quadro 7.

Quadro 7 - Organização das práticas corporais de aventura (terra/água/ar).

Modalidades Praticadas em Terra	Descrição
<i>Caving</i>	Exploração de cavernas empregando técnicas e equipamentos variados.
Corrida de aventura	Corrida entre pontos em locais naturais.
Corrida de orientação	Corrida que emprega mapas específicos e bússola para navegar entre pontos determinados.
Arvorismo	Prática focada no deslocamento entre pontos específicos, geralmente construídos entre plataformas suspensas nas árvores.
Escalada	Prática focada em ascender em estruturas com diferentes graus de dificuldade, como montanhas e paredões de escalada.
<i>Mountain bike</i>	Ciclismo realizado em espaços naturais como trilhas.
<i>Parkour</i>	Ultrapassagem rápida e eficiente de um ponto a outro, usando habilidades corporais para a superação de obstáculos.
<i>Skate</i>	Prática que consiste em deslizar sobre o solo com o auxílio de prancha e eixos com rodas, para a realização de diferentes movimentos e manobras.
<i>Slackline</i>	Deslocamento realizado sobre uma fita presa entre pontos.
<i>Trekking</i>	Caminhada em trilhas e espaços naturais.
Modalidades praticadas na água	Descrição
Canoagem	Prática realizada em mares, lagos, rios, piscinas ou outros espaços e que emprega caiaques, canoas e botes.

<i>Kitesurf</i>	Prática que emprega uma espécie de pipa e uma pequena prancha para os pés.
Mergulho	Prática subaquática que é realizada com ou sem equipamentos específicos
<i>Rafting</i>	Canoagem que emprega botes infláveis para a descida de corredeiras.
<i>Stand up paddle ou SUP</i>	Prática realizada com uma prancha, similar à usada no surfe, que também emprega um remo.
<i>Surfe</i>	Prática cujo objetivo é o de deslizar sobre ondas e realizar manobras.
<i>Acqua ride ou bóia cross</i>	Descida de corredeiras deitado ou sentado sobre uma câmara de ar.
<i>Windsurfe</i>	Prática realizada com uma prancha, similar à usada no surfe, que possui mastro e vela.
Modalidades praticadas no ar	Descrição
Asa delta	Voo livre que emprega um tipo de planador.
Balonismo	Deslocamento realizado com balões.
<i>Bungee jump</i>	Salto de estruturas elevadas, como plataformas e pontes, por meio de cordas elásticas.
<i>Paragliding</i>	Voo livre que emprega equipamento similar a um paraquedas.
Paraquedismo	Saltar de aeronaves empregando paraquedas. Há o B.A.S.E. Jump, cujo salto com paraquedas é realizado em pontes, prédios e penhascos.
Tirolesa	Deslizamento entre pontos distintos realizado com o auxílio de equipamentos, em um cabo de aço fixado entre pontos de diferentes alturas.

Fonte: Franco; Cavasini; Darido (2014).

As práticas corporais de aventura são agrupadas, de acordo com Betrán (2003) da seguinte forma:

a) Ambiente pessoal: refere-se à organização das atividades tendo em vista as sensações, emoções e recursos biotecnológicos;

b) Impactos ambientais: refere-se aos impactos ambientais gerados pelos praticantes no desenvolvimento das atividades, possuem diferentes níveis, sendo: elevados, medianos, reduzidos;

c) Ambiente social: refere-se ao formato do grupo de praticantes durante a realização da atividade, podendo ser: individual, em grupo com auxílio e/ou colaboração, em grupo sem auxílio e/ou colaboração;

d) Ambiente Físico: refere-se ao meio utilizado durante o desenvolvimento da atividade, sendo: ar, terra, água.

Esta interação homem/natureza possibilita o enriquecimento das habilidades sensíveis e emocionais por meio das potencialidades táteis, auditivas e olfativas “[...] têm o corpo com um fim em si mesmo, pois ele será o destinatário final de todas as sensações e emoções que o indivíduo irá experimentar” (Coimbra, 2006, p. 160). Culminando em uma gama de sensações que proporcionam um sentido de pertencimento a algo maior, requerendo um senso de responsabilidade e afetividade para com a natureza, eu utilizo, eu pertenço, eu preservo (Machado, 2006). Nesse contexto,

[...] uma pequena parcela da população procura um novo encontro com o meio e consigo mesma, buscando, por intermédio de novas práticas, a construção de outras concepções e valores. Nessa perspectiva de um novo diálogo com a natureza, as AFAN podem representar um caminho para a concretização dessas mudanças. A experimentação via informações corporais em contato com a natureza é como uma troca, tanto a natureza age informando ao corpo suas características, ritmos, temperaturas e subjetividades, assim como, o corpo se apresenta à natureza, por meio do sentir corporal: ouvir, cheirar, tocar, a flora, a fauna e todo o seu entorno. (Freire, 2006, p. 172-173-174)

Cria-se desta forma, uma conscientização sobre as necessidades humanas e seus valores socialmente estabelecidos, reconhecendo o papel fundamental da preservação do meio ambiente e sua repercussão sobre o estilo de vida do homem moderno (Paixão, 2012; Portela, 2020).

As atividades surgem como uma espécie de refúgio, onde as pessoas buscam uma saída do cotidiano estressante da correria do dia-a-dia dos grandes centros urbanos. “Essas práticas de aventura surgem no cenário social como uma forma de se concretizar o desejo de fuga da rotina estressante, de se opor ao controle social no qual o indivíduo se encontra inserido” (Paixão, 2012, p. 54). Afinal,

[...] esta exacerbação do que é urbano, tem provocado um desequilíbrio em todos os âmbitos da vida humana, como o surgimento de doenças (estresse, depressão, LER⁹), falta de tempo para fazer o que realmente se deseja, grande produção de lixo, falta de convívio social, entre outros, provenientes da sociedade moderna. Devido à formação desse quadro social, em que muitos alcançaram seus limites, têm sido buscadas alternativas para se atingir o que se espera por um nível melhor de qualidade de vida, alternativas estas que podem se tornar válvulas de escape, como também, gerar novos estilos de vida para a pós-modernidade. (Coimbra, 2006, p. 160-161)

[...] o homem se vê pressionado a buscar válvulas de escape, no sentido de superar esse embotamento das emoções mais significativas e, com isso, surgem as canalizações, tanto para elementos negativos, como a violência exacerbada, a falta de compreensão e paciência em situações corriqueiras, como também, para a busca de melhores opções de vivências, o que se pode ser expresso na dinamização de alguns conteúdos culturais do lazer, como é o caso das atividades físicas de aventura na natureza (AFAN), as quais estabelecem uma nova relação do homem com o ambiente, trazendo possíveis ressonâncias positivas para outros contextos [...]. (Freire, 2006, p. 170)

Junta-se a todo este aparato de fuga da correria diária, há preocupação com a conservação e preservação do meio ambiente. Esta relação entre o homem e o meio ambiente vem tomando proporções significativas em virtude a uma série de movimentos ecológicos que surgiram mundialmente a partir da década de 70. Com o intuito de difundir ideias de planejamento e desenvolvimento de ações voltadas para a conscientização das novas gerações sobre a convivência harmônica com o meio ambiente, estes movimentos buscam a internalização de valores e comportamentos mais positivos sobre uma consciência ecológica nos indivíduos comuns (Moreira, 2006).

Fonte de recursos naturais e parceira indispensável, a natureza vem requerendo do homem, um comportamento de conservação ambiental adequada quanto às práticas nela desenvolvidas, além da conscientização educativa, criando uma conduta de atitudes e valores voltados à compreensão das relações aí estabelecidas. “É neste quadro atual que as atividades de aventura na natureza vêm surgindo como interface frente aos desafios que são colocados na conciliação entre o desenvolvimento social, a organização da cidade e a proteção da natureza” (Marinho, 2006, p. 53).

Para o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza, além dos cuidados éticos que deve-se ter quanto a preservação e a perpetuação do

⁹ LER - Lesão por esforço repetitivo. Lesão causada por desempenho e/ou técnica em atividade repetitiva ou contínua, pode afetar músculos, nervos, ligamentos e tendões.

ambiente para as futuras gerações, os praticantes devem ser iniciados em um estudo sobre o local onde será desenvolvida a prática, procedimentos quanto a montagem e manuseio dos equipamentos necessários, conhecimento prévio quanto às condições climáticas para o dia em que a atividade será executada, noções básicas de primeiros socorros, entre outros. Para tanto, o professor deve operacionalizar estratégias que estimulem a ampliação de técnicas adequadas para as atividades propostas, devendo

[...] indicar o desenvolvimento de exercícios educativos, atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, que desenvolvam nos alunos as habilidades específicas para cada modalidade de aventura, além de um trabalho voltado às técnicas de manejo dos equipamentos e à operacionalização das saídas a campo. (Portela, 2020, p. 43)

Pois as práticas corporais de aventura na natureza implicam uma série de riscos de diferentes magnitudes aos quais os praticantes estão sujeitos, como quedas, escorregões, torções, fraturas, luxações, desmaios, hipotermia, hipertermia, hipertensão, hipotensão, traumatismos, convulsões, desmaios, afogamento, acidente com animais peçonhentos, soterramento, avalanche, colisões, entre outros. Embora a utilização de equipamentos adequados seja fundamental, pode não se caracterizar como fator decisivo para evitar um acidente. Desta forma, a prática desses esportes, encontra-se alinhada aos conhecimentos prévios que o praticante detém sobre estratégias e procedimentos adequados como meio de evitar e minimizar os acidentes durante a prática (Paixão, 2012).

Para o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza, deve-se considerar uma série de fatores relacionados à prevenção de acidentes e a manutenção da integridade física e mental de cada participante, pontos a serem avaliados previamente ao evento, abrindo precedente à possíveis imprevistos que possam ocorrer ao longo da atividade e que fogem ao controle dos praticantes e do professor, como apontam Munhoz (2006), Paixão (2012), Portela (2020):

- a) Planejamento e logística no desenvolvimento das atividades;
- b) Reconhecimento do local onde a atividade será realizada;
- c) Avaliação das condições climáticas como: vento, chuva, frio e calor;
- d) Conhecimento prévio de fauna e flora, evitando assim, acidentes com plantas tóxicas e animais peçonhentos;

- e) Conhecimento adequado de montagem, utilização e reparo de equipamentos adequados para a prática;
- f) kits de primeiros socorros ou assistência à saúde;
- g) Conhecimentos básicos de primeiros socorros;
- h) Avaliação de tempo e distância para o caso de um acidente;
- i) Alimentação, hidratação, abrigo, aquecimento e pernoite;
- j) Adaptações biológicas, condicionamento físico, estado mental e habilidades motoras de cada praticante.

Os esportes de aventura na natureza devem proporcionar a criação e o desenvolvimento de uma consciência crítica, onde cada participante, sentindo-se parte do processo, estabeleça vínculos para com a prática, no pertencimento e no cuidar, dentro e fora do espaço escolar.

2.8 O Ensino das Práticas Corporais de Aventura na Natureza na Educação Física

As práticas corporais de aventura compreendem uma vasta gama de modalidades esportivas que poderão ser praticadas como forma de competição, turismo, ecológica e/ou ambiental e atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) trouxe estas atividades como possibilidades de serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física (Paixão, 2017).

Tendo como referência a BNCC, acerca das diretrizes propostas ao ensino, as Práticas Corporais de Aventura são apresentadas como conteúdo a ser ministrado pelo professor na Educação Física para o Ensino Fundamental nos anos finais. É proposto para o 6º e 7º anos as habilidades de Práticas Corporais de Aventura Urbanas e para 8º e 9º anos o desenvolvimento das habilidades de Práticas Corporais de Aventura na Natureza (Brasil, 2017).

Embora tímido, o movimento de inserção das práticas corporais de aventura na natureza no ambiente escolar vem crescendo exponencialmente ao longo dos anos, além disso, os bons resultados obtidos durante a vivência das modalidades em alguns trabalhos apresentados reforçam a importância que estas atividades representam no cenário educacional atual.

Nesta percepção, cabe ressaltar as considerações de Freitas *et al.* (2016) em um estudo sobre o desenvolvimento de quatro modalidades de Práticas Corporais de Aventuras (PCAs) – Corrida de Orientação, *Parkour*, *Skate*, *Surfe* – durante as aulas de Educação Física, onde os resultados encontrados corroboram para a implementação destas práticas no ambiente escolar, sendo que 89% dos alunos consideraram as aulas interessantes e motivadoras, destes (56%) consideraram a corrida de orientação como a mais interessante, seguida pelo *parkour* (22%), *skate* (17%) e o *surfe* (5%¹⁰).

Franco *et al.* (2011) em um estudo realizado com 111 alunos do Ensino Fundamental de três escolas públicas de Campinas, aplicando uma proposta com o desenvolvimento de cinco modalidades de Atividades Físicas de Aventura (AFA) – Arvorismo, *Skate*, *Patins*, *Parkour*, Corrida de Orientação – durante as aulas de Educação Física, concluiu que (96,3%) dos alunos acreditam que as AFA podem ser praticadas no ambiente escolar, destes (56,63%) citaram o *parkour* como a modalidade que mais gostaram, seguida de (50,44%) para a corrida de orientação.

Alves e Araújo (2022) retratam os bons resultados obtidos em uma experiência no desenvolvimento da corrida de orientação com 21 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública no município de Uruguaiana/RS. No estudo, os autores questionaram sobre a possibilidade da corrida de orientação ser desenvolvida de forma interdisciplinar, onde 80,95 % da turma respondeu positivamente. Outro ponto trabalhado foi o da inclusão, onde os estudantes foram questionados quanto a corrida de orientação proporcionar a inclusão de todos nas aulas, sendo 57,14% da turma respondeu que sim, 14,28% que não e 28,57% acham indiferente. Além dos fatores mencionados, houve uma melhora significativa quanto a saúde, bem estar

¹⁰ Os autores ressaltam no trabalho, que o *surfe* teve pouco interesse devido ao seu desenvolvimento ter sido no formato adaptado, não sendo utilizado uma prancha ou o praticado no ambiente líquido.

físico, mental e psicológico, auto estima, auto imagem, convivência e meio ambiente em toda a turma.

Além dos bons resultados apresentados nos trabalhos citados acima, tende-se a criar uma cultura de preservação e manutenção para com o meio ambiente. Este trabalho pode ser iniciado e desenvolvido durante as aulas de Educação Física, para tal,

[...] o educador deve levar os educandos a se perceberem integrantes, dependentes e agentes transformadores do meio ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente, buscando ampliar de uma visão biológica, para dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais. (Portela, 2020, p. 31)

Dentro desta proposta metodológica de ensino, as práticas corporais de aventura na natureza assumem um papel fundamental na diversidade de possibilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Um bom exemplo de atividade a ser explorada, são as corridas de orientação, modalidade que envolve o deslocamento por um determinado percurso com o auxílio de mapas e bússola.

A corrida de orientação é dividida em quatro vertentes: competitiva, turismo, ecológica e/ou ambiental e pedagógica. Na vertente competitivista, temos o esporte em sua versão mais tradicional, onde a modalidade está voltada às competições e ao desenvolvimento de atletas de rendimento. Na vertente do turismo temos o desenvolvimento da modalidade com vistas ao lazer e ao divertimento. A ecológica e/ou ambiental implica o envolvimento direto com a natureza, regras de proteção e minimização dos impactos que a prática ocasiona à natureza. Por fim, a vertente pedagógica, cujo propósito centra-se na qualidade do ensino, não visando a performance, mas sim a participação. Nesta vertente o foco está no aprendizado e no desenvolvimento de aspectos cognitivos, motores e sociais (Mello; Mello; Rodrigues, 2010; Scherma, 2010; Carmona *et al.*, 2013). Além destes aspectos, a corrida de orientação desenvolve uma série de benefícios, são eles:

Cooperação; Tomadas de decisões referentes a situações repentinas; Desafio entre um meio desconhecido; Cálculos precisos; Relação direta com o meio ambiente; Cifrar e decifrar informações; Identificar estratégias e debilidades; Saber atuar em função de suas próprias possibilidades; Desenvolvimento da condição física; Elaborar estratégias; Conhecer e respeitar o meio ambiente; Enfrentar situações difíceis; Conhecimentos complexos e técnicos avançados com mapa e bússola; Saúde e qualidade de

vida; Trabalho em equipe; Discussões, comentários e decisões; Resolução de problemas. (Scopel; Castillo-Retamal, 2020, p. 82)

Outro bom exemplo de atividade a ser desenvolvida no âmbito escolar é o parkour. *Le Parkour*¹¹ (o percurso em português) ou *l'art du déplacement* (arte do deslocamento em português) é uma atividade cujo principal objetivo é deslocar-se de um ponto ao outro, em menor tempo e da forma mais eficiente possível, utilizando-se das habilidades físicas corporais. Na atividade, os praticantes (*traceurs* para o gênero masculino e *traceuse* para o gênero feminino) usam o corpo para superar uma série de obstáculos como escadas, corrimões, árvores, muros entre outros. Corridas, saltos, escaladas, rolamentos e cambalhotas são alguns dos movimentos utilizados para ultrapassar estes obstáculos (Vieira, *et al.*, 2011; Silva; Araújo, 2022).

O *parkour* tem suas raízes no Método Natural de Educação Física, idealizado pelo francês Georges Hébert durante suas inúmeras viagens ao redor do mundo (Silva; Araújo, 2022). Além do método natural, Hébert fundamentou o método de treinamento militar francês denominado de *parcours du combattant* (percurso dos combatentes em português). Na inter-relação entre os dois métodos, o parkour surge como uma “[...] manifestação da cultura corporal e um novo meio de explorar e se apropriar do meio” (Fernandes, 2020, p. 92).

Por volta da Década de 1980, nos subúrbios da cidade de Paris, na França surge uma atividade esportiva praticada por jovens em busca de aventura e ludicidade. O *parkour* foi idealizado pelo pioneiro *David Belle*, juntamente com *Yann Hnautra* e *Hubert Kound*, a quem é creditado o nome da modalidade, os três formavam um grupo de *traceurs*, que se chamava *Yamakasi*. *Raymond Belle*, pai de *David Belle*, foi influenciado pelo método natural de *Hébert* durante seu tempo como soldado militar francês, aprendendo uma série de movimentos além de técnicas de deslocamento na selva, transmitido mais tarde para seu filho *Belle* (Edwardes, 2013; Perrière; Belle, 2014; Silva; Araújo, 2022). Muito se deve à *Belle* e seus amigos quanto a criação e desenvolvimento do *parkour*, jovens oriundos de bairros periféricos de Paris que ao

¹¹ Embora o parkour seja uma modalidade, cuja proposição seja para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental como objeto de conhecimento “Práticas corporais de aventura urbanas”, não existe nenhum critério impossibilitante quando o seu desenvolvimento nas demais séries, como a própria BNCC estabelece: “Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino” (Brasil, 2017, p. 2019).

seguir o desejo natural de correr pular, rolar e brincar apropriaram-se de uma nova forma de se mover pela cidade (Rehbein, 2013).

Sena e Lemos (2022) retratam os bons resultados obtidos em uma experiência no desenvolvimento do *parkour* com 28 estudantes do 9º ano do ensino fundamental anos finais de uma escola privada da zona norte da cidade do Natal (RN). No estudo, os autores desenvolveram a apresentação da modalidade e os diferentes movimentos contidos no *parkour*, que são: *Kong Vault*, *Spin*, *Speed*, *Cat Leap*, *Kong*, *Dash*, *Spin*, *Speed*, *Wall Spin*, Salto de Precisão, Rolamento e *Tic-Tac*. Além disso, foram apresentadas informações que retratam o contexto histórico da criação da modalidade e a exibição do filme B-13, onde o criador da modalidade, *David Belle*, protagoniza cenas com movimentos do *parkour*. Concluiu-se com o estudo, que o *parkour* é uma modalidade extremamente importante para o processo de aprendizagem dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, capacidades físicas e cognitivas, além da criticidade e resolução de problemas.

O *parkour* se torna extremamente importante no âmbito escolar, por se tratar de uma atividade que propicia o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais; consciência quanto ao respeito e superação dos próprios limites; fomento a autoconfiança e ao autocontrole, além de uma forte consciência ambiental (Vieira; Pereira; Marco, 2001). Fatores que corroboram a importância da implementação e desenvolvimento permanente de uma prática pedagógica fundamentada nas práticas corporais de aventura como possibilidade frente ao uso restrito as modalidades clássicas (futsal, vôlei, handebol e basquete).

No subcapítulo seguinte, apresenta-se o Estado do Conhecimento, percurso em que se aprofundam a relação entre às Práticas corporais de aventura na natureza e o ensino. Etapa desenvolvida com a seleção, análise e discussão de sete dissertações e uma tese sobre as práticas corporais de aventura na natureza como recurso didático nas escolas de Educação Básica. Tendo como objetivo proporcionar bases sólidas e concisas no desenvolvimento da pesquisa, sem, contudo, desviar-se do caminho ou percorrer veredas improdutivas.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, esclarecendo quais foram os mecanismos adotados no planejamento, produção e análise das informações. Segundo as concepções de Minayo (1994, p. 16) “[...] a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”. Assim, foram balizados os seguintes pontos: planejamento e logística da pesquisa; *lócus* em que houve a produção de informações; público a ser pesquisado; contexto em que a pesquisa se insere; características do estudo; análise das informações obtidas; pontos pertinentes aos cuidados éticos utilizados durante a pesquisa; assim como, contribuições significativas que o estudo pode proporcionar ao ensino.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Essa pesquisa possui uma abordagem de natureza qualitativa de caráter descritiva e, quanto ao tipo, fundamenta-se no levantamento documental com aproximações da pesquisa-ação. Entende-se que a metodologia científica estabelece as características e delimitações do estudo, assim como as ações do pesquisador, compreendendo

[..] o conjunto das atividades sistematizadas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (Marconi; Lakatos, 2010, p. 65)

O objetivo da investigação foi analisar as possibilidades de ensino das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Juína, Mato Grosso. Nesse sentido, caracteriza-se a pesquisa como qualitativa, na qual, objetiva “[...] compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 376).

Minayo (1994) em suas considerações sobre a pesquisa qualitativa, afirma que tal abordagem tem como função a resolução de questões muito específicas, preocupando-se com um nível de realidade não quantificável, na mensuração de fenômenos que não podem ser reduzidos a números. Assim, ela se preocupa com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ainda segundo a autora, “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1994, p. 22).

A investigação qualitativa fundamenta-se como uma abordagem que busca compreender a percepção dos atores envolvidos em uma determinada ação e/ou situação social. Desta forma, durante o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza em uma turma do ensino fundamental, buscamos construir conhecimento de maneira colaborativa a partir das experiências, da compreensão e conscientização daquilo que foi desenvolvido, no fazer e de sua replicabilidade para além dos muros da escola quanto à ação vivenciada.

Ao dar início a qualquer investigação científica em ensino, deve-se analisar a realidade dos fenômenos em seu contexto histórico e social, uma vez que se torna evidente que os estudos nesta área possuem um caráter de fluidez dinâmica, de características próprias a todos os seres vivos que a compõem. Neste processo se torna necessário a criação e o desenvolvimento de mecanismos de mensuração que atendam a esse caráter fluido/dinâmico (Lüdke; André, 2013). Assim, esta investigação teve por intuito a análise das experiências, das vivências e opiniões dos

participantes levando-se em consideração as características históricas e sociais do contexto em que estão inseridos.

Além disso, entende-se que as informações coletadas e analisadas – que tem por intuito ir além da mera percepção de variáveis – evidenciam a natureza consciente deste fenômeno sob investigação (Gil, 2008). Para tal, utilizamos a análise descritiva, que “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42). Desta forma, esta pesquisa apresenta uma análise descritiva minuciosa das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como a importância na contribuição da escola e dos próprios alunos, enquanto produtores e reprodutores de conhecimento.

Quanto ao tipo, esta pesquisa se caracteriza como um levantamento documental. A pesquisa documental busca analisar informações obtidas estritamente de documentos em seu ambiente natural que não tiveram o devido tratamento analítico. Com objetivo de produzir novos conhecimentos ou criar outras maneiras de compreender o objeto de estudo (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Diferente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental busca analisar documentos de fontes primárias,

[...] as quais não receberam nenhum tratamento analítico como relatórios de pesquisas ou estudos, memorandos, atas, arquivos escolares, autobiografias, reportagens, cartas, diários pessoais, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação; no segundo, as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema. (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 59)

A escolha dos documentos analisados não podem ocorrer de forma aleatória, pois estes compreendem o universo a ser estudado, o problema a ser respondido. Vale ressaltar que a qualidade das perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, dando-lhe sentido (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). A análise dos dados obtidos no levantamento documental consiste na escolha e recolha dos documentos e futura análise. Para a fase de análise, seguem-se as seguintes etapas metodológicas: a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica (Lüdke; André, 2013). A contemplação das práticas corporais de aventura na natureza na unidade escolar é um tema que nos interessou compreender. Dessa forma,

escolhemos o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar como ponto de partida para nossa investigação

Ainda segundo ao tipo, essa pesquisa se caracterizou pela aproximação com a pesquisa-ação. A pesquisa-ação compreende um tipo de pesquisa social, empírica, realizada com estreita relação entre a ação e/ou com a resolução de um problema, no qual o pesquisador e os sujeitos pesquisados estão envolvidos de forma cooperativa ou participativa. Para que não haja ambiguidade na pesquisa, deve haver realmente uma ação por parte dos atores envolvidos no estudo, além disso, esta ação deve ser pontual, repercutindo de forma não trivial o andamento da pesquisa (Thiollent, 2011).

A pesquisa-ação é uma abordagem flexível, contrariando uma série de outras abordagens, uma vez que não segue uma sequência de fases estritamente rígidas. Assim, existe um fluxo constante de temas, os quais podem ir e vir conforme as circunstâncias e dinâmicas internas do grupo de atores envolvidos na pesquisa. Desta forma, podemos denominar o início da investigação de fase exploratória e o término de fase de divulgação dos resultados (Thiollent, 2011; Toledo; Jacobe, 2013). Ainda segundo Thiollent (2011, p. 55-56):

[...] os temas intermediários não foram ordenados numa determinada sequência temporal, pois há um constante vaivém entre as preocupações de organizar um seminário, escolher um tema, colocar um problema, coletar dados, colocar outro problema, cotejar o saber formal dos especialistas com o saber informal dos “usuários”, colocar outro problema, mudar de tema, elaborar um plano de ação, divulgar os resultados, etc.

Desta maneira, a função do pesquisador é instruir sobre o melhor caminho a ser percorrido durante o desenvolvimento da pesquisa, dando ordenamento aos sujeitos pesquisados em todas as etapas e assegurando o devido rigor metodológico. Toledo e Jacobe (2013, p. 160) afirmam que este rigor metodológico “[...] favorecerá o cumprimento dos objetivos propostos (instrumentais, educacionais, científicos, entre outros)”.

A pesquisa-ação possui doze fases que se inter-relacionam de forma flexível, não tendo a necessidade de serem ordenadas e seguidas de forma ordenada. A seguir, são apresentadas as fases da pesquisa conforme descritas por Thiollent (2011), com uma breve descrição de como o pesquisador as desenvolveu durante a pesquisa.

1. Fase exploratória: é nesta fase que o pesquisador tem o primeiro contato com o ambiente da pesquisa, interage com os participantes e observa suas perspectivas sobre o fenômeno estudado, ações desenvolvidas, levantamento da situação diagnosticada, dos problemas prioritários, além da elaboração dos objetivos da investigação. Paralelamente a esta fase, o pesquisador deve coletar o maior número de informações disponíveis: documentos, jornais, revistas, etc.

A fase exploratória foi realizada sem grandes dificuldades, pois o pesquisador era o professor de Educação Física da turma. No início, notamos que uma parcela significativa dos alunos se interessava apenas pelas modalidades clássicas, o que excluía os demais alunos das aulas.

2. O tema da pesquisa: deve ser elaborado de forma precisa, sem ambiguidades quanto às delimitações empíricas e conceituais. De modo geral, o tema é escolhido de forma simples, sugerindo os problemas e o enfoque que serão selecionados na pesquisa. Em suma, o tema é escolhido em comum acordo entre os participantes e pesquisadores, para garantir a participação e cooperação mútua dos envolvidos no bom andamento da pesquisa.

O tema da pesquisa foi delimitado no primeiro encontro (seminário), com a participação dos alunos e do professor. As modalidades a serem trabalhadas também foram definidas nessa ocasião.

3. A colocação dos problemas: momento em que se define os principais problemas, os quais se deseja resolver, dando sentido ao tema e aos objetivos, dentro de um campo teórico ou prático. De ordem prática, busca alcançar um objetivo ou uma possível transformação sobre o fenômeno observado.

A fase dos problemas foi uma etapa que demandou muito empenho. O primeiro desafio consistiu na demora de alguns alunos entregarem as autorizações. Em seguida, os alunos reclamaram da falta de aulas nas modalidades clássicas. Por fim, tivemos que planejar a disponibilidade de equipamentos e locais para as atividades.

4. O lugar da teoria: tem por função, dar sustentação, seja por meio de hipóteses ou diretrizes ao bom andamento da pesquisa. Deve ser trazida ao debate com os demais membros do grupo, permitindo o entendimento e a participação

coletiva. Para este momento, o pesquisador deve estar atento a compreensão dos participantes a todos os elementos teóricos, tendo o cuidado de adaptá-los quando não bem interpretado ou compreendido por todos.

A fase de teoria foi apresentada de forma clara e abrangente, utilizando uma linguagem acessível aos alunos. Apesar de existirem muitos autores que abordam os conceitos das PCAN, realizamos um refinamento para facilitar a compreensão dos alunos.

5. Hipóteses: suposição levantada pelo pesquisador, principalmente em nível observacional, diante de possíveis soluções dos problemas da pesquisa. Neste ponto, o pesquisador identifica informações necessárias, evita dispersão, dá ênfase a determinados segmentos da pesquisa, além da coleta de dados.

A análise das hipóteses revelou que, nos anos anteriores, as aulas de Educação Física não contemplaram todas as formas de movimento corporal previstas na BNCC. Essa falta de diversidade foi percebida nos primeiros encontros com a turma, quando alguns alunos questionaram a ausência de atividades clássicas e competitivas.

6. Seminário: principal momento para análise, discussão e tomada de decisão sobre o processo de investigação, além de coordenar as atividades que serão desempenhadas pelos grupos satélites. Thiollent (2011, p. 67) nos chama a atenção para o fato de que o seminário

[...] centraliza todas as informações coletadas e discute as interpretações. Suas reuniões dão lugar a “atas” com as informações reunidas, e dentro da perspectiva teórica adotada, o seminário elabora diretrizes de pesquisa (hipóteses) e diretrizes de ação submetidas à aprovação dos interessados, que serão testadas na prática dos atores considerados. As ações realmente desencadeadas são objeto de permanente acompanhamento e de avaliações periódicas. A partir do conjunto de informação processada, o seminário produz material. Parte deste material é de natureza “teórica” (análise conceitual etc.), outra parte é de natureza empírica (levantamentos, análise da situação etc.).

O seminário foi realizado no primeiro encontro com os alunos, após a entrega dos termos de autorização e consentimento. Na ocasião, apresentamos o projeto, expondo os conceitos das PCAN e exemplificando a importância da participação dos alunos na tomada de decisão.

7. Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa: na pesquisa-ação, este tópico pode abranger geograficamente uma comunidade concentrada ou espalhada. Para obter um recorte populacional significativo, a observação concentrada pode ser uma opção, pois permite a realização do estudo em uma única escola, com uma única turma. Nesse caso, não é necessário realizar amostragem ou garantir representatividade, como é feito em pesquisas espalhadas.

A fase de campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa compreendeu a análise de uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental. Escolhemos essa turma especificamente por ser composta por alunos com pouca experiência nas PCAN.

8. Coleta de dados: pode ser efetuada de várias formas: entrevista coletiva, entrevista individual de modo aprofundado, questionário convencional, observação participante, diário de campo, histórias de vida. A escolha das técnicas que serão utilizadas, dependem do entendimento que pesquisador e participantes julgarem necessários ao efetivo andamento da pesquisa. Ao longo da coleta, podem surgir informações que não estavam previstas, o que pode potencializar a riqueza das descrições. Todas as informações coletadas são transferidas ao seminário central, onde serão discutidas, analisadas, interpretadas, etc. Vale salientar que em pequenas populações amostrais, considera-se a estruturação de grupos, permitindo a realização de discussões e a obtenção das informações de modo coletivo, sem a necessidade de questionário.

A fase da coleta de dados foi realizada por meio de três fontes: a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, planejamento e execução das atividades envolvendo as PCAN e informações oriundas do grupo de discussão.

9. Aprendizagem: envolve a produção e circulação de informações, elucidação e tomada de decisões, além de outros aspectos, supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. Fornece ao pesquisador e participantes – este último tem a aprendizagem facilitada pelas contribuições do pesquisador – a oportunidade de aprender alguma coisa ao investigar e discutir ações que levem a novos ensinamentos, sejam por meio de seminários, grupos de estudo complementares e divulgação de material didático.

A fase de aprendizagem foi alimentada de forma gradual pela participação efetiva dos alunos na elaboração das atividades e materiais, participação nas atividades propostas, bem como nos grupos de discussão.

10. Saber formal/saber informal: visa melhorar a estrutura de comunicação entre pesquisador e participantes; entre o saber formal dos especialistas e o saber informal dos participantes. De modo geral, os participantes conhecem a situação que estão vivendo, inferindo características sobre situação local, porém, esta é marcada por crenças e tradições. O saber do especialista, por sua vez, é limitado, pois não considera as especificidades de cada situação. Por isso, é importante que o especialista dialogue com os agentes do saber popular, para que possam unir seus conhecimentos e encontrar soluções adequadas aos problemas sociais. Para tal, Thiollent (2011) apresenta uma técnica que consiste na descrição e comparação do problema focalizado dos participantes e do especialista, buscando apresentar aspectos de conhecimento (explicar) e de ação (solucionar). Em seguida, realiza-se um comparativo entre ambas, buscando zonas de compatibilidade e incompatibilidade. Esta etapa não visa apenas apresentar novos pontos de vista e noções que não pertenciam ao universo dos participantes, deste contato, o pesquisador pode alterar a sua própria compreensão sobre o fenômeno, com objetivo de enriquecer, completar ou concretizar o conteúdo que conhecia apenas em termos gerais.

Esta fase foi realizada por meio de atividades em sala de aula, nas quais foram apresentados conceitos sobre PCAN, ambientes, modalidades, equipamentos e cuidados durante as provas. O material foi apresentado de forma teórica, com abertura para questionamentos e considerações dos alunos.

11. Plano de ação: corresponde a uma exigência fundamental, a qual precisa ser concretizada, na resolução de um determinado problema, por meio de uma “[...] ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (Thiollent, 2011, p. 79). Ainda segundo o autor, a elaboração do plano de ação consiste em definir:

- a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção?
- b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto?
- c) Quem toma as decisões?
- d) Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de sua validação?

- e) Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades?
- f) Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões?
- g) Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados? (Thiollent, 2011, p. 79-80)

A partir do desenvolvimento da ação e da avaliação de suas consequências, temos o que Thiollent (2011) denominou de “deliberação”, momento em que são apresentados aspectos argumentativos e deliberativos advindos do seminário e/ou de outros grupos participantes. Estes aspectos existem na inserção dos problemas, na análise dos dados já coletados, com fins comprobatórios e na definição de diretrizes de ação que serão tomadas.

A fase dos planos de ação foi realizada durante os oito encontros, por meio da elaboração de planos de aula que consideravam os sujeitos envolvidos na pesquisa, os locais para a prática, os equipamentos e as dificuldades que surgiram durante a pesquisa.

12. Divulgação externa: momento em que a pesquisa é apresentada e divulgada. Pode ocorrer em dois momentos distintos: primeiramente os grupos implicados recebem o retorno dos resultados obtidos durante a pesquisa e posteriormente, mediante acordo prévio com os participantes, apresenta-se os resultados a diferentes setores interessados, por meio de conferências, congressos, seminários, periódicos, dentre outros. Para tal, deve-se organizar de forma concisa todo o material coletado ao longo da pesquisa, exemplificá-lo de forma que fique claro aos receptores, as informações apresentadas, compatíveis com o nível de compreensão dos destinatários.

A fase de divulgação externa foi realizada durante a banca de defesa de metrado (videoconferência), que contou com a presença dos alunos da turma do 9º Ano do Ensino Fundamental.

3.2 O lócus da Pesquisa

O campo de estudo escolhido para essa pesquisa foi a Escola Estadual de Educação Básica 21 de Abril, no município de Juína, Mato Grosso, distante 745

quilômetros da capital do Estado, Cuiabá. O município de Juína tem uma população estimada em cerca de 41.102 habitantes, conforme o último levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no ano de 2020. A taxa de escolarização no Ensino Fundamental do município é de 96,4%, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública de educação é de 4,7%, avaliado em 2021, conforme Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A Escola 21 de Abril está localizada em um bairro periférico distante do centro da cidade de Juína-MT. Tem como fundação legal, a data de 17 de setembro de 1990. Para o ano de 2023, passou pela mudança no formato da oferta de ensino, tornando-se uma Escola Plena¹². A unidade conta com 483 alunos, tendo sua oferta e demanda do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. As turmas são divididas em dois turnos, com doze turmas para o período matutino e nove turmas para o período vespertino. O estudo foi realizado com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental durante as aulas de Educação Física, tendo o pesquisador como professor da disciplina.

Como forma de escolha da escola pesquisada, consideramos os seguintes critérios: o pesquisador iniciou sua trajetória educacional no Estado do Mato Grosso na referida unidade escolar no ano de 2015, coordenando o extinto Programa Mais Educação. O programa foi desenvolvido pelo Governo Federal com intuito de ampliar a permanência dos alunos na unidade escolar. Ademais, a escola conta com um amplo espaço físico e arborizado para o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza.

Considerando o *lócus* da investigação, o pesquisador reuniu-se, em meados de dezembro de 2022, com a Diretora Adjunta da Diretoria Regional de Educação de Juína (DRE/JNA). O encontro teve como foco apresentar o projeto, dirimir dúvidas e receber sugestões. Finalizamos com a assinatura da Carta de Anuência da Secretaria Estadual de Educação (APÊNDICE A). Uma segunda reunião foi realizada com a

¹² A Escola Plena é um modelo educacional desenvolvido no Estado de Mato Grosso que tem como diferencial o atendimento dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral. As disciplinas são divididas entre base comum e base diversificada, aumentando assim, o tempo de permanência do aluno na escola. Para saber mais, veja " Escola estadual Daury Riva: identidade e história - de sala anexa à Escola Plena" (Schoenberger, 2019).

Diretora da Escola Estadual 21 de abril. O encontro teve como foco apresentar o projeto, dirimir dúvidas e receber sugestões. Finalizamos com a assinatura da Carta de Anuência da Direção da Escola (APÊNDICE B). Os encontros tiveram objetivo de delinear a trajetória do estudo, além da abertura para possíveis ajustes e/ou correções que as partes envolvidas achassem necessárias. Por fim, salientamos que todas as informações obtidas, têm por objetivo, único e exclusivo, a produção de informações com fins científicos, contribuições ao ensino e o bem estar social da comunidade.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos que foram investigados são alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Estadual de Educação. A turma conta com 34 alunos de faixa etária entre 14 e 15 anos de idade, sendo 19 participantes do gênero masculino e 15 participantes do gênero feminino, todos residentes e domiciliados no bairro onde se encontra a escola.

Como critérios de inclusão, utilizamos os seguintes pontos: assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis dos Estudantes Menores de Idade (TCLE); assinatura do Termo de Assentimento dos Estudantes Menores de Idade; disponibilidade para participação na pesquisa; frequência regular nos encontros; comprometimento com as atividades. Já para os critérios de exclusão, utilizamos os seguintes pontos: não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis dos Estudantes Menores de Idade (TCLE); não assinatura do Termo de Assentimento dos Estudantes Menores de Idade; alunos infrequentes nas aulas de Educação Física. Vale ressaltar que 06 alunos não entregaram os termos de autorização para participar da pesquisa. Porém, em nenhum momento eles foram retirados de sala de aula ou tiveram seu direito de participação nas atividades negado.

O convite aos alunos para participarem da pesquisa ocorreu de forma verbal durante o primeiro encontro. Para tal, houve a apresentação do projeto, seus objetivos, caminhos metodológicos e o papel dos sujeitos na pesquisa, tanto nas

atividades planejadas e desenvolvidas, como nas deliberações do seminário. A partir destas explanações, os alunos foram convidados a participar desta pesquisa, de forma autônoma, voluntária, consciente e livre. Cientes de todas as características que compreende a pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis dos Estudantes Menores de Idade (TCLE) (APÊNDICE C) e o Termo de Assentimento dos Estudantes Menores de Idade (APÊNDICE D), aceitando todos os passos propostos no projeto, assim como a possibilidade de, a qualquer momento, desistir da pesquisa, informando a decisão a este pesquisador, pessoalmente, ou pelos contatos informados no TCLE, sem qualquer prejuízo ao discente.

Os requisitos necessários para um bom andamento da pesquisa foram atendidos de forma clara, detalhada, objetiva e ética, segundo o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (COEP/Univates) e o respeito irrestrito a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012. Ressalta-se que esta pesquisa teve seu protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob número do parecer 5.919.155. A seguir são apresentados os instrumentos de produção e de análise dos dados.

3.4 Etapas, Instrumentos e Procedimentos na Produção de Dados da Pesquisa

Esta etapa da pesquisa teve por objetivo apresentar os mecanismos e técnicas elaboradas com vista à coleta e produção de informações, tendo cuidado para tratar de forma clara, objetiva e ética todos os sujeitos que estão envolvidos na pesquisa, assim como as instituições participantes.

Marconi e Lakatos (2010; 2012) consideram esta fase, uma das mais cruciais e dispendiosas dentro de uma pesquisa, devido ao seu caráter metódico, exigindo do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além de acuidade quanto ao registro dos dados. As autoras destacam a importância da capacidade do pesquisador de articular as tarefas organizacionais, administrativas e científicas.

No primeiro momento, procedemos com uma pesquisa documental, cujo objetivo foi avaliar a contemplação das práticas corporais de aventura na natureza no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. O PPP nos foi entregue em 30/03/2023. Além da pesquisa documental, foram realizados oito encontros com o objetivo de promover o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza. Para o desenvolvimento dos encontros mencionados, fizemos uso de Planos de Aula (APÊNDICE E) e do Diário de Campo (APÊNDICE F). As atividades foram desenvolvidas durante as aulas de Educação Física, com cerca de 02 horas de duração para cada aula, realizadas nas seguintes datas: 26/04/2023, 03/05/2023, 10/05/2023, 17/05/2023, 24/05/2023, 31/05/2023, 07/06/2023, 14/06/2023. Por fim, realizamos dois encontros com o grupos de discussão, com duração de cerca de 01 hora, sendo desenvolvidos nos dias 16/05/2023 e 19/06/2023.

Como método de catalogação, este estudo utilizou os seguintes instrumentos de coleta e produção de informações, conforme apresentado no quadro 8.

Quadro 8 - Etapa, fontes/participantes e técnicas utilizadas para a produção de informações

Etapa	Fontes/participantes	Técnica
<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico dos documentos (Aspectos legais da Educação Física na escola); - Sensibilização dos participantes quanto a temática; - Diagnóstico das experiências corporais de aventura na natureza por parte dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do Projeto Político Pedagógico quanto à contemplação das práticas corporais de aventura na natureza; - Apresentação e sensibilização dos alunos sobre o desenvolvimento do projeto que contempla as práticas corporais de aventura na natureza; - Questões disparadoras no sentido de conhecimento da temática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do PPP e destaque de trechos relevantes com a temática; - Seminário.
<ul style="list-style-type: none"> - Definição de espaços, materiais e práticas corporais de aventura na natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visita aos locais das atividades; - Elaboração de materiais para as atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de campo.

- Experimentação	- As atividades foram desenvolvidas ao longo de 08 aulas, compreendendo um recorte temporal de cerca de dois meses; As atividades com o Grupo de discussão foram desenvolvidas em 02 encontros.	- Planos de aula; - Diário de campo; - Grupo de discussão; - Fotografia e vídeo.
- Avaliação	- Alunos participantes.	- Seminário

Fonte: Do autor (2022).

a) Leitura do PPP e destaque de trechos relevantes com a temática: a análise do documento teve o objetivo de aprofundar as concepções pedagógicas, assim como familiarizar-se com as políticas e normas que regem o cotidiano escolar. Sobre o foco desta pesquisa, analisamos as propostas que balizam a Educação Física e, mais precisamente, as PCAN, tendo como relevância a contemplação da Educação Ambiental;

b) Seminário: exerce uma função muito específica dentro da pesquisa, servindo como uma espécie de termômetro, aferindo aprendizagens, percepções e possíveis alterações de direção frente as concepções dos alunos, professor e gestão escolar em relação ao tema desta pesquisa;

c) Diário de campo: tem o papel de registrar os procedimentos desenvolvidos; tomada de decisão dos participantes; avanços, dificuldades e retrocessos que surgiram; dúvidas e proposições que foram levantadas no decorrer das atividades; além de servir como narrativa para o pesquisador registrar suas impressões do início ao fim da pesquisa (Kroef *et al.* 2020);

d) Grupo de discussão: o grupo de discussão é um importante mecanismo qualitativo na análise social, favorecendo uma profundidade significativa, além de desvelar mecanismo sociais ocultos. O grupo de discussão possibilita uma escuta ativa, não apenas de forma teórica ou metodológica, mas uma postura política, afetiva e ética, tornando pesquisador e pesquisado “como sujeitos em processo, biográfica e historicamente situados, capazes de transformarem-se ao longo da trajetória percorrida” (Meinerz, 2011, p 486).

Para alcançar os objetivos delimitados em uma pesquisa, o grupo de discussão teve seguir algumas condições (Meinerz, 2011):

- 1 – Espaço: o espaço deve ser atrativo e acolhedor, compreendendo algo familiar aos entrevistados, dando uma sensação de pertencimento;
- 2 – Tempo: cada grupo se reúne apenas uma vez, com duração máxima de uma hora e meia;
- 3 – Componentes: o número ideal de participantes varia entre sete e dez. Eles são recrutados previamente, seguindo critérios de representatividade, organizados por idade, sexo, classe social e relação com o objeto da pesquisa;
- 4 – Seleção e recrutamento: momento que é precedido de entrevistas abertas e observação do campo social. A seleção é feita com base em um esquema que representa o grupo com o maior número de características sociais correspondentes ao objeto de estudo;
- 5 – Moderador: o investigador tem a função de instigar os participantes do grupo a falarem. Não podendo ele, omitir opiniões dadas durante o debate, apenas registrar o que foi apresentado pelo grupo. O pesquisador deve manter uma postura de observação e escuta durante os encontros, utilizando gravações, anotações ou filmagens.

O levantamento e análise da percepção que os alunos tiveram ao longo da pesquisa ocorreu com a realização de dois encontros com o grupo de discussão. Para cada um dos encontros, foram selecionados sete alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos e idades similares. Para o dia marcado com o grupo de discussão, solicitamos junto a coordenação, a retirada dos alunos selecionados da sala de aula e sua condução até uma sala preparada especialmente para a ocasião. O pesquisador já se encontrava no local escolhido, munido do diário de campo e de um celular Samsung Galaxy A12 para registro da conversa com o grupo.

Quando os alunos chegaram, pedimos que se sentassem em círculo, para que pudessemos nos comunicar de forma mais direta e informal durante o encontro. Antes de prosseguirmos com as questões, realizamos uma fala inicial. Nela, os participantes foram incentivados a expressar suas opiniões sobre as atividades desenvolvidas de forma livre e espontânea, sem medo de críticas ou julgamentos. Ressaltamos que as opiniões apresentadas ali, deveriam refletir impressões pessoais da compreensão das atividades e sua importância para a Educação Física, servindo de base para o avanço do ensino, sem ofender ou desprestigiar nenhum dos envolvidos nas atividades. Que

as opiniões ali apresentadas, deveriam permanecer para aquele momento, não sendo repercutidas posteriormente com os demais colegas no ambiente da sala de aula, com falácias de fulano falou de beltrano ou vice versa, criando um ambiente de animosidade. Os encontros tiveram duração de cerca de uma hora cada.

e) Planos de aula: documento que descreve, de forma clara e organizada, as etapas e os procedimentos utilizados para garantir o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Haydt (2011), o professor deve seguir alguns procedimentos ao construir os planos de aula, são eles: a) elencar os objetivos a serem alcançados; b) especificar os itens e subitens do conteúdo que será trabalhado; c) definir procedimentos e organizar as atividades; d) indicar os recursos que serão utilizados, afim de motivar e despertar o interesse dos alunos pela atividade; e) definir o formato da avaliação. Ainda segundo a autora “[...] o plano de aula deve estar adaptado às reais condições dos alunos: suas possibilidades, necessidades e interesses” (Haydt, 2011, p. 75);

f) Fotografias e vídeos: buscam realizar um recorte real das experiências, emoções e sentimentos dos alunos. Os registros foram feitos no decorrer das atividades das PCAN realizadas nas aulas de Educação Física, além do registro dos encontros com o grupo de discussão. As fotos e os vídeos foram produzidos para ilustrar as atividades da pesquisa, não sendo necessário interpretá-las.

3.5 Análise das Informações

Os dados produzidos nesta pesquisa foram analisados e discutidos à luz da Técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). De acordo com os autores, a ATD refere-se “[...] a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.13).

A ATD fundamenta-se a partir de uma série de produções textuais denominados *corpus*, os textos podem expressar o discurso sobre diferentes fenômenos, originados em um determinado tempo e contexto que podem ser lidos,

descritos e interpretados de várias formas. Além da análise de textos, o *corpus* pode ser composto por imagens e outras expressões linguísticas, produzidos especialmente para a pesquisa ou já existindo previamente (Moraes; Galiazzi, 2016).

No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, entre muitos outros documentos. (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 39)

O material utilizado que configurou o *corpus* desta pesquisa compreendeu: Leitura do Projeto Político Pedagógico e destaque de trechos relevantes com a temática; Diário de Campo; Planos de Aula e; Grupo de discussão.

O processo de concretização da Técnica da ATD é composto por três etapas: “[...] desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação o novo emergente” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 13). Na primeira etapa, denominada de desmontagem dos textos, o pesquisador realiza a unitarização do conjunto de materiais (textos e/ou informações) que passa por um processo de desmontagem, destacando seus elementos constituintes, com vista à obtenção de unidades integradoras, proposições ou conceitos referentes ao fenômeno pesquisado, tendo em vista que um limite final não pode ser atingido, apenas uma versão diferente do que foi apresentado até o presente momento. Da desconstrução dos textos emergem as unidades de análise, unidades de significado ou de sentido, as quais, devem ser categorizadas, utilizando códigos indicadores da origem de cada unidade. Assim, o texto 1 dará origem às unidades 1.1, 1.2, etc. O documento 2 originará as unidades 2.1, 2.2, etc., e assim sucessivamente (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 40).

Na segunda etapa, estabelecimento de relações, momento em que ocorre a categorização, a qual, consiste na construção de relações entre a unidade base e a união dos elementos semelhantes, reorganizando-os, caracterizando-os e nomeando-os a partir de uma série de regras por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos. Captação do novo emergente, terceira e última etapa, momento em que o pesquisador irá elaborar a construção do metatexto, fase que consiste na análise e interpretação da leitura coletiva (teorização), resultando no entendimento, descrição e interpretação do fenômeno investigado, construído ao longo dos passos anteriores. Vale ressaltar que existem diferentes tipos de textos que podem ser produzidos a partir da ATD,

alguns terão um cunho descritivo, mantendo-se próximo ao *corpus* analisado, outros terão uma abordagem interpretativa, objetivando um afastamento do material original no sentido de abstração (Moraes, 2003; Moraes; Galiuzzi, 2016).

As categorias que emergiram, considerando os sujeitos da pesquisa (pesquisa documental, professor e alunos) foram: Educação Ambiental nas políticas públicas brasileiras: avanços, silenciamentos e possibilidades; Experiências do trabalho docente com as práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física e; Olhar para além da prática: percepções dos alunos sobre as práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física.

3.6 Cuidados Éticos

Os cuidados éticos compreendem um ponto de extrema importância no tratamento de aspectos relacionados com a investigação de participantes humanos. Os cuidados éticos e autorizações para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos tiveram início nas áreas médicas e da saúde pública, orientados e validados pelo Comitê Institucional de Ética (CIE), os quais têm por objetivo a segurança física e psicológica dos participantes. Entretanto, existe uma grande preocupação e uma série de riscos que envolvem uma pesquisa em ciências sociais (Yin, 2016). Cabendo aos envolvidos na pesquisa (orientadores e pesquisadores) cumprir com os princípios, normas e requisitos determinados pelo CIE, afim de garantir eticidade à pesquisa (Teixeira; Oliveira, 2010).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, respeitou-se uma série de princípios éticos acordados previamente com a DRE/JNA, gestão escolar e participantes envolvidos, são eles: respeito às crenças, singularidades, opiniões, capacidades e costumes dos sujeitos; clareza e zelo aos pontos acordados durante as tratativas de autorização para o desenvolvimento da pesquisa; diálogo constante com os participantes sobre o desenvolvimento, resultados e publicidade dos dados coletados; feedback dos resultados a comunidade, auxiliando de forma direta o progresso do ensino, das ciências e do meio social.

Sobre os resultados, toda e qualquer publicação referente a esta pesquisa, tem como fundamento o respeito ético à escola, assim como de todos os participantes envolvidos no estudo. Para esta pesquisa, como forma de cuidar do sigilo dos sujeitos pesquisados, quando nos referirmos aos alunos, adotamos o termo “A1”, “A2”, “A3” e assim sucessivamente.

Os dados produzidos e transcritos no corpo do trabalho desta pesquisa, (anotações, fotos, vídeos e entrevistas) ficarão armazenados em pastas de arquivo no notebook pessoal do pesquisador, sob a responsabilidade de Valdenir Schoenberger, residente na Rua Francisco Alves nº 66 N, Bairro Módulo 02, Juína - MT, pelo período mínimo de 5 anos, conforme Resolução 466. O pesquisador se coloca à disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas sobre o trabalho e suas peculiaridades que surgirem antes, durante e depois da pesquisa.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: AVANÇOS, SILENCIAMENTOS E POSSIBILIDADES

Antes de abordarmos o tema principal deste capítulo, é importante ressaltar dois aspectos relevantes: 1) A Educação Ambiental não compreende um objetivo deste trabalho, embora o tema se entrelace por vezes com as PCAN, tendo em vista o ambiente (natureza) em que as modalidades são desenvolvidas. Assim, consideramos a necessidade da compreensão sobre as características que este ambiente está sendo pensado e utilizado para as práticas no Projeto Político Pedagógico. 2) Quando falamos em Educação Ambiental, devemos compreender a relação homem/natureza no formato da interrelação entre ambos, denominado relação socioambiental, uma vez que, “[...] a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente estabelecem uma relação de mútua interação e copertença, formando um único mundo” (CARVALHO, 2017, p. 28). Desta forma, embora as atividades que compreendem as PCAN não terem sido desenvolvidas em um ambiente de matas e florestas, estas foram vivenciadas no formato socioambiental (pátio da escola), meio social, natural e cultural que os alunos fazem parte.

A Educação Ambiental (EA) é um tema que vem sendo debatido internacionalmente desde o início da década de 1970. Período em que foram elaboradas a Declaração da Estocolmo (1972), a Carta de Belgrado (1975) e a Declaração de Tbilisi (1977). Embora o Brasil possua uma legislação ambiental desde 1934 (Código Florestal), foi apenas com a conferência de Estocolmo, em 1972, que o país passou a integrar uma esfera de governança ambiental internacional (Frizzo; Carvalho, 2018).

Em 1973, ocorre o período de institucionalização das políticas públicas relativas ao meio ambiente, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), cujo objetivo era educar o povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente (Brasil, 2005). As ações desenvolvidas pela SEMA incluíam a criação de:

[...] projetos de educação ambiental voltados para a inserção da temática ambiental nos currículos escolares dos antigos 1º e 2º graus, na região Norte. [...] realização de seis cursos de especialização em educação ambiental e de cinco seminários sobre Universidade e Meio Ambiente, além da estruturação de uma rede de produção e circulação de materiais educativos, envolvendo diversas publicações e audiovisuais referentes à área ambiental. (Brasil, 2005, p. 22).

Em 1981, cria-se a Lei nº 6.983/81 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), o texto traz em seu Art. 2, a necessidade de promover a “educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (Brasil 1981, p. 1).

Sobre a mesma ótica, a Constituição Federal de 1988, compreende a importância sobre o tema EA, o Art. 255, destaca como propósito “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil 1988, p. 131).

Em 1992, o Brasil sedia a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), o encontro firmou o tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. O documento

[...] estabelece princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, destacando a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade. Estabelece ainda uma relação entre as políticas públicas de EA e a sustentabilidade, apontando princípios e um plano de ação para educadores ambientais. Enfatiza os processos participativos voltados para a recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. (Brasil, 2007, p. 12)

Outro importante marco para a EA se deu em dezembro de 1994, com a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), o programa era compartilhado por vários ministérios, dentre eles: Ministério da Educação e do Desporto, com as parcerias do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia. Executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Ibama. O programa previa o fomento de três pontos fundamentais em sua execução:

“capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas, e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias” (Brasil, 2005, p. 25).

Na mesma década, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), orientando a inserção da educação ambiental no currículo escolar como um tema transversal, tendo por objetivo trabalhar as questões emergentes da sociedade contemporânea. Nesta linha, a EA deveria fomentar nos alunos um senso crítico,

[...] que lhe permitam viver numa relação construtiva consigo mesmo e com seu meio, colaborando para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa; protegendo, preservando todas as manifestações de vida no planeta; e garantindo as condições para que ela prospere em toda a sua força, abundância e diversidade. (Brasil, 1997, p. 39)

Em 1996, instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, documento que define e organiza todo o sistema educacional brasileiro (público e privado), da educação básica ao ensino superior. Existe pouca menção a EA na LDB, sendo citada apenas no Art. 32, Inciso II, definindo os objetivos do ensino fundamental, segundo o qual se exige “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade” (Brasil, 1996, p. 23). Percebe-se que o texto não apresenta o termo educação ambiental, apenas menciona ambiente natural, descaracterizando toda uma história de lutas e debates em prol a EA brasileira.

Após três décadas, de caráter normativo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), constitui-se como um documento que define e estabelece um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que indicam conhecimentos e competências que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017). Aprovada em dezembro de 2017, o texto serve como referência para processos de elaboração dos currículos e materiais educacionais nas três esferas administrativas, formação de educadores, processos avaliativos, além de servir de base para a formulação das propostas pedagógicas (PPP) das unidades escolares.

Embora seja um documento que demandou muito tempo para ser aprovado, envolto em consultas, sugestões e audiências públicas, a terceira versão da BNCC apresenta de maneira tímida, sem muitos avanços, as questões que envolvem a EA (Behrend; Cousin; Galiazzi, 2018; Frizzo; Carvalho, 2018; Oliveira; Neiman, 2020; Maciel; Uhmman, 2022). Ao analisar o documento, podemos observar que o termo Educação Ambiental é referenciado apenas uma vez em meio a outros temas que

devem ser trabalhados de forma transversal, como é apresentado abaixo (Brasil, 2017, p. 19):

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012) [...].

Isso demonstra que, embora a BNCC tenha surgido para a regularização dos currículos escolares, com foco na orientação da educação brasileira, pouco se avançou nos quesitos referentes a EA, deixando as questões ambientais em segundo plano, como uma mera coadjuvante.

Apesar da EA estar presente em vários documentos regulatórios, conforme apresentado ao longo do texto, a temática vem perdendo espaço como política pública a partir da LDB e da BNCC, tendo seu ponto crítico, a promulgação da Medida Provisória nº 746 de 2016, que retirou a educação ambiental dos conteúdos educacionais obrigatórios (Brasil, 2016).

Ao nos voltarmos para a Educação Física, vale destacar a importância que a habilidade (EF89EF19¹³) de Educação Física pode ter para com as questões envolvendo a EA. Além de trabalhar uma vasta gama de modalidades que compreendem as PCAN, direcionando a disciplina há uma quebra de paradigma em relação as modalidades clássicas nas aulas (futsal, handebol, vôlei e basquete), o professor pode desenvolver um trabalho de conscientização em relação aos aspectos que envolvem os seguintes temas ambientais: processo de elaboração das leis que regulamentam a educação ambiental em nosso país, os ambientes propícios para o desenvolvimento das atividades, maneiras de evitar os impactos causados pela ação do homem durante as atividades, a importância da preservação dos ambientes naturais para que as próximas gerações, entre outras, demonstrando uma Educação Física voltada ao fomento de uma consciência crítica em relação as questões ambientais.

¹³ Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

4.1 Educação Ambiental: entre a BNCC e o cotidiano escolar

Embora inúmeras críticas¹⁴ sejam feitas a BNCC, o documento possibilitou a pactuação de uma base comum a todos os entes federados, definindo assim, aprendizagens essenciais que devem ser garantidas ao longo da escolarização dos estudantes brasileiros. A partir do documento, a Educação Física é compreendida como componente curricular que tem como propósito de ensino às práticas corporais, distribuídas em unidades temáticas: brincadeiras e jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e práticas corporais de aventura, propondo o desenvolvimento e sugestões para a progressão de habilidades para cada unidade temática ao longo da trajetória dos estudantes durante as três etapas escolares (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Para além da BNCC, cada unidade escolar possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), documento “[...] proposto com objetivo de descentralizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 256). A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) em seu artigo 12, expressa a importância na formulação e desenvolvimento de um projeto de ensino, prevendo que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; ([Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009](#))
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; ([Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019](#))
- IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; ([Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018](#))
- X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas; ([Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018](#))

¹⁴ Ver: MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Ciências Sociais. 35 (102). 2020.

XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas; ([Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019](#)). (Brasil, 2021, p. 15)

O PPP é discutido e formulado em um cenário democrático (contendo representantes de pais, alunos e corpo de servidores¹⁵) tendo em vista a compreensão de quais ações devem reger o cotidiano escolar para o ano vigente. O documento abrange cada setor da escola: espaço físico, bens de uso coletivo, aquisição e uso de material didático, discentes, docentes, gestão escolar, pessoal de apoio, sociedade, evasão escolar e metas a serem atingidas, tanto para índices esperados quanto para a superação na defasagem da aprendizagem

Desta forma, BNCC e PPP devem conversar entre si. A primeira apresenta um escopo de objetos de conhecimento e habilidades que devem ser garantidos e o segundo define como, quando e onde fazer, além de criar mecanismos para a inserção e permanência de todos os alunos no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, realizamos junto à gestão escolar, a solicitação para ter acesso ao PPP da unidade. No dia 30 de março de 2023 o pedido foi aceito com o envio via e-mail do documento para análise e discussão, tendo em vista o olhar para a EA. Abaixo, segue o texto sobre a Educação Ambiental (EA), por se tratar de um trecho pequeno, optamos por transcrevê-lo na íntegra.

A Educação Ambiental é um desafio sócio contemporâneo que a escola deve contemplar nos dias atuais, buscando alternativas que levem a construção da relação homem/natureza, de maneira sustentável nos educandos, por meio de atitudes e práticas favoráveis ao meio ambiente que os cercam. A Educação Ambiental é assegurada pela Lei Federal nº 9795/99 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental, que a insere em todos os níveis e modalidades de ensino, em caráter formal ou não formal, abordando seus princípios básicos e objetivos fixados pela lei. O trabalho com a Educação Ambiental na escola deve levar em consideração, a realidade que a cerca, para que os alunos reflitam e construam atitudes de valorização do meio ambiente e conhecimento acerca da questão ambiental no meio em que vivem. A Educação Ambiental é abordada nas disciplinas curriculares, em palestras e projetos da instituição de ensino promovendo a reflexão sobre algumas ações que podemos realizar cotidianamente em nossas vidas, tais como: economia de água, papel, luz, reciclagem de lixo “jogar o lixo no lixo e não no chão”, entre outras, que contribuíram com o equilíbrio da natureza e com um ambiente mais saudável e sustentável, através de mudanças posturais e atitudinais, onde cada indivíduo exerça de forma consciente e significativa, o seu papel de cidadão. Pois, a escola instruiu práticas para que discentes cuidem do ambiente que estão inseridos e para preservar o patrimônio público resultando em um espaço mais harmonioso (PPP, 2023, p. 35-36).

¹⁵ A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) define também normas de gestão democrática/participativa do ensino público na educação básica pelo artigo 14:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes. (Brasil, 1996)

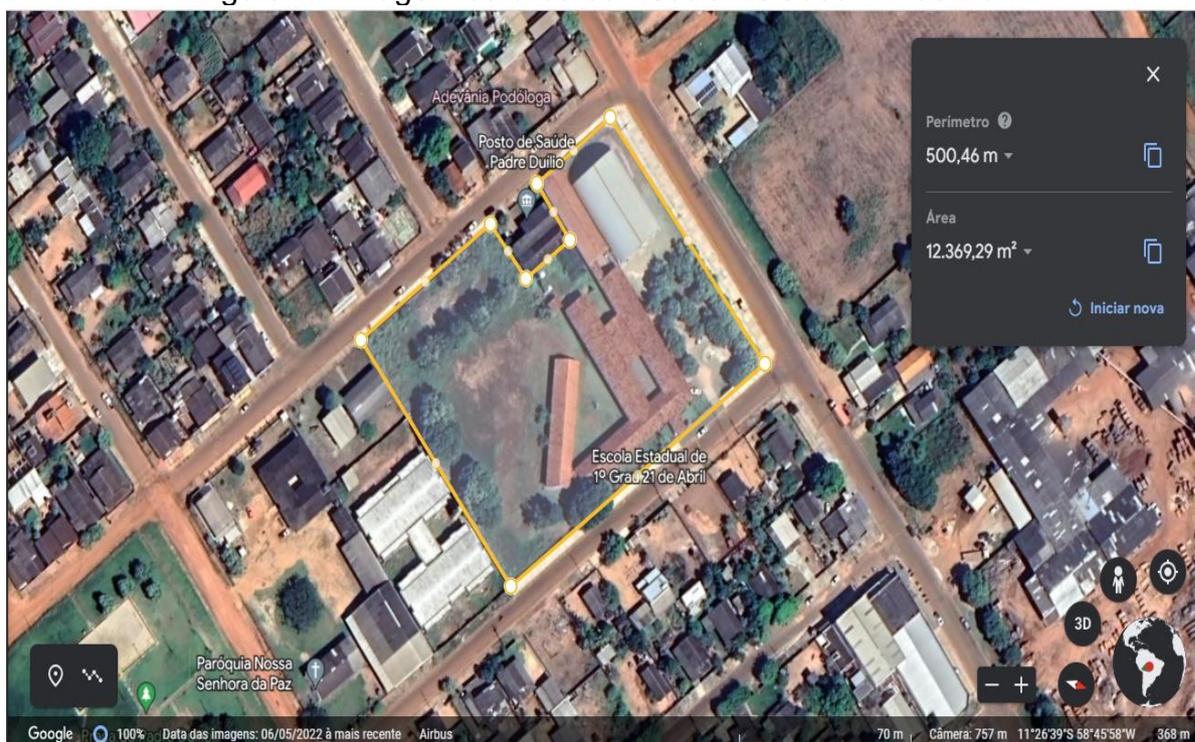
O texto trata do tema EA de forma superficial e genérico, com a indicação de algumas ações e reflexões a serem desenvolvidas com os alunos. Ele apresenta a lei que institui a EA como Política Nacional de Educação Ambiental, além de algumas práticas (economia de água, papel, luz, reciclagem de lixo “jogar o lixo no lixo e não no chão”) que são realizadas no âmbito escolar como forma de conscientização dos alunos.

Embora o PPP da unidade escolar traga a EA contemplada em seu corpo, o texto deixa muito vago quais ações, disciplinas, datas, meios, materiais e significados podem ser utilizados para a contemplação do tema, pontos significativos que devem estar previstos no planejamento e execução, passíveis de alteração frente a incompatibilidades percebidas e discutidas democraticamente ao longo do processo. Assim, “cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola” (Veiga, 2009, p. 165). Nesse sentido, se nos voltarmos para o componente da Educação Física, algumas possibilidades podem ser explicitadas na escola investigada.

A Escola Estadual 21 de Abril conta com uma área total de 12.369,29 metros quadrados, dos quais, cerca de 50% estão cobertos por grama e árvores de médio porte, como mostra a figura 1. Terreno propício para o desenvolvimento de atividades ao ar livre, possíveis de serem utilizadas pela EF, uma vez que se faça o uso deste espaço de forma planejada, projetando ações que levem os alunos a compreenderem a significância da convivência, proteção e propagação do meio ambiente em suas vidas, dentro e fora dos muros da escola, na construção de comportamentos e valores “ambientalmente corretos” (Darido, *et al.* 2001, p. 25). Ainda segundo os autores:

As intervenções nas aulas de Educação Física, bem como nos eventos temáticos orientados para as questões relacionadas ao meio ambiente, se mostram como um caminho possível para a condução do trabalho. Coloca-se aqui a necessidade de se expandir o conceito de espaço durante as aulas; espaço este que passa a ser enxergado sob as dimensões dos elementos naturais constitutivos e sociais. A identificação das características do espaço físico onde ocorrem as aulas (quadra, pátio, sala, campo, ginásio...) no que se refere às condições do piso, da qualidade do ar, do tratamento sonoro, da incidência/ausência de luz e calor, entre outros fatores, seguido da busca de alternativas, que se realizam através de pesquisas e a implementação de mudanças, na busca de melhores condições, são fatores que podem trazer uma reflexão ampliada acerca da temática abordada. Outro ponto que merece destaque neste tema é a necessidade de se vivenciar situações práticas em ambientes diferenciados (parque, praça, praia, clube...) a fim de se estabelecer comparações com a realidade vivida no dia-a-dia. (Darido, *et al.* 2001, p. 25)

Figura 1 - Imagem da área da Escola Estadual 21 de Abril



Fonte: Google Earth.

Outro ponto que vale salientar diz respeito a inserção, no PPP escolar, de algumas datas comemorativas relativas à conscientização sobre a EA, são elas: Dia Mundial das Florestas (21/03); Dia Mundial da Água (22/03); Dia da Conservação do Solo (15/04); Dia da Terra (22/04); Semana Nacional do Meio Ambiente (31/05 a 05/06); Dia Mundial do Meio Ambiente (05/06); Dia do Agricultor (28/07); Dia Internacional dos Povos Indígenas (09/08); Aniversário do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio (28/08); Dia da Amazônia (05/09); Dia Internacional da Árvore (21/09); Dia Internacional para Redução de Desastres Naturais (13/10); Dia do Estatuto da Terra (30/11); Aniversário da Agência Nacional De Águas e Saneamento Básico – ANA (19/12).

Estas são apenas algumas datas escolhidas de forma aleatória, indicando que com bom planejamento e criatividade, pode-se apresentar um calendário anual dentro do próprio PPP, demonstrando que a EA faz parte de uma política de conscientização da própria unidade escolar. Como afirma Alves (2021, p. 78): “Torna-se indispensável uma efetiva EA, a qual deve estar estabelecida no PPP enquanto instrumento norteador do fazer educativo na escola”. Salientamos que as datas não devem ser o objetivo principal do trabalho, muito pelo contrário, as unidades escolares devem ter

uma proposta educacional que apresente e desenvolva ações voltadas a EA de forma cotidiana, dentro de um espectro amplo e interdisciplinar. Contudo, as datas comemorativas devem ter o intuito de servir como um dos vários objetivos específicos dentro deste trabalho.

Por fim, vale salientar a importância de um projeto de trabalho interdisciplinar entre as várias disciplinas ofertadas, possibilitando um diálogo comum na busca de uma conscientização para a EA. “No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (Fazenda, 2013, p. 20).

O pensar e agir interdisciplinar se apoiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é em si mesma completa e que, pelo diálogo com as outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade de sua compreensão. (Ferreira, 2006, p. 32)

Desta forma, a escola, como um local de transformação, pode constituir-se de oportunidades para que cada discente estabeleça uma relação de convivência consciente e harmoniosa com o meio ambiente que os cerca, uma vez que “[...] Só a EA tornará os cidadãos mais conscientizados ambientalmente” (Alves, 2021, p. 72), transformando conhecimento em ações e atitudes para o presente e para o futuro.

A partir do conhecimento da legislação educacional brasileira sobre a Educação Ambiental e da análise do PPP da escola investigada, seguimos com a próxima categoria que apresenta uma experiência de ensino na Educação Física, a partir das PCAN.

A BNCC instituiu as PCAN como um dos componentes curriculares que devem ser desenvolvidos nos 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, cujo teor, apresenta possibilidades de vivências em contato direto com a natureza. Porém, devido ao Protocolo de Aula de Campo (PAC), instituído pela Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) no ano de 2022, que define critérios e procedimentos para toda e qualquer atividade fora do ambiente escolar, algumas adequações quanto ao formato das atividades tiveram que ser postas em prática em relação a maneira como as aulas de campo foram desenvolvidas.

Assim, devido a impossibilidade em desenvolver qualquer atividade fora do ambiente escolar, como parques, florestas ou hortos florestais, o que contemplaria a interação homem/aventura/natureza, tivemos que nos adequar e pensar formas de ajustar as aulas ao ambiente escolar.

5 EXPERIÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE COM AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENFRENTANDO ADVERSIDADES E RESISTÊNCIAS

Neste capítulo, apresentamos o processo de desenvolvimento das atividades que contemplam as PCAN nas aulas de Educação Física com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o cronograma, o prazo final para a entrega dos termos de autorização e concordância da participação dos alunos era 22 de março de 2023. Com isso, as atividades deveriam começar no dia 05 de abril, com uma margem de cerca de 14 dias entre a entrega dos termos e sua devolutiva assinada. No entanto, houve pouco interesse por parte de alguns alunos, o que causou desgaste devido às cobranças e às negativas repentinas de devolução dos documentos nas semanas seguintes. Após a necessidade de reimprimir os termos para 06 alunos, que novamente não os entregaram, as atividades iniciaram em 26 de abril de 2023, com três semanas de atraso. Um total de 28 alunos entregaram os termos e se inscreveram no projeto, sendo 13 do gênero masculino e 15 do gênero feminino. Ressaltamos que 06 alunos não entregaram os termos de autorização para participar da pesquisa. No entanto, eles não foram impedidos de participar das atividades em nenhum momento.

As atividades foram desenvolvidas ao longo de oito encontros, com duração de duas horas, durante as aulas de Educação Física, sendo: 1) Seminário com a exposição dos conceitos pertencentes às PCAN; 2) Conceitos referentes a corrida de orientação: história, instrumentos, ambientes para o desenvolvimento da prática e

cuidados durante as provas; 3) Bússola e suas funções: história, forma de manuseio, pontos cardeais, colaterais, subcolaterais, limbo móvel e graus; 4) Confecção de um croqui com legenda; 5) Confecção de um croqui da escola e realização da corrida de orientação; 6) Conceitos referentes a escalada: história da modalidade, ambiente propício para a realização da escalada, equipamentos, posicionamento do corpo durante a atividade, pontos de ancoragem e cuidados pertinentes ao bom andamento da prova; 7) Desenvolvimento da escalada horizontal; 8) Desenvolvimento da escalada horizontal deslizante.

Na primeira aula, realizada em 26 de abril de 2023, iniciamos o estudo das PCAN com um seminário sobre os conceitos básicos dessas modalidades: definição, objetivos, tipos de modalidades, riscos durante as atividades, planejamento das provas e possibilidades de desenvolvimento dentro e fora do cenário escolar. Na primeira parte da atividade proposta, os alunos permaneceram dentro da sala de aula e, por meio de um Datashow, apresentamos o conteúdo com a definição dos principais pontos que compreendem as PCAN.

As Práticas Corporais de Aventura na Natureza compreendem uma vasta gama de práticas corporais alternativas passíveis de serem desenvolvidas em diferentes ambientes naturais (terra, água e ar). Elas têm como objetivo: romper com as modalidades clássicas da Educação Física (futsal, handebol, vôlei e basquete), comumente apresentadas no ambiente escolar; possibilitam a interação homem/natureza; promovem a conscientização ambiental e; proporcionam o movimento livre, passível de criação (Pimentel, 2020).

Segundo Franco; Cavasini; Darido (2014), as PCAN são divididas da seguinte forma:

- A) Modalidades praticadas na terra: Caving; Corrida de aventura; Corrida de orientação; Arvorismo; Escalada; *Mountain bike*; *Parkour*; *Skate*; *Slackline*; *Trekking*.
- B) Modalidades praticadas na água: Canoagem; *Kitesurf*; *Mergulho*; *Rafting*; *Stand up paddle ou SUP*; *Surfe*; *Acqua ride ou bóia cross*; *Windsurfe*.
- C) Modalidades praticadas no ar: Asa delta; Balonismo; *Bungee jump*; *Paragliding*; Paraquedismo; Tirolesa.

As PCAN implicam uma série de riscos de diferentes magnitudes aos quais os praticantes estão sujeitos, como quedas, escorregões, torções, fraturas, luxações,

desmaios, hipotermia, hipertermia, hipertensão, hipotensão, traumatismos, convulsões, desmaios, afogamento, acidente com animais peçonhentos, soterramento, avalanche, colisões, entre outros. (Paixão, 2012).

Segundo Munhoz (2006); Paixão (2012) e Portela (2020), para o desenvolvimento das PCAN, deve-se considerar uma série de fatores relacionados à prevenção de acidentes, tais como: a) Planejamento e logística no desenvolvimento das atividades; b) Reconhecimento do local onde a atividade será realizada; c) Avaliação das condições climáticas como: vento, chuva, frio e calor; d) Conhecimento prévio de fauna e flora, evitando assim, acidentes com plantas tóxicas e animais peçonhentos; e) Conhecimento adequado de montagem, utilização e reparo de equipamentos adequados para a prática; f) kits de primeiros socorros ou assistência à saúde; g) Conhecimentos básicos de primeiros socorros; h) Avaliação de tempo e distância para o caso de um acidente; i) Alimentação, hidratação, abrigo, aquecimento e pernoite; j) Adaptações biológicas, condicionamento físico, estado mental e habilidades motoras de cada praticante.

É importante ressaltar trechos do diário de campo do professor proponente, destacando a análise quanto as possibilidades de experimentação de algumas modalidades, levando em conta os riscos e os materiais de segurança necessários ao seu desenvolvimento. Essas observações podem ser vistas no trecho a seguir:

No momento da escolha dos esportes que serão desenvolvidos aqui na escola, devemos ter muito cuidado em avaliar as possibilidades e os riscos que estas atividades podem trazer, uma vez que algumas atividades envolvem riscos reais, e não é esse o nosso intuito. Sabemos que a escola não possui equipamentos necessários para o desenvolvimento de várias modalidades que foram apresentadas na aula de hoje. Desta forma, o nosso objetivo é proporcionar atividades diversificadas que tragam momentos de prazer e aprendizado para as aulas de Educação Física. (Diário de Campo, 26 de abril de 2023)

No segundo momento, pedimos que os alunos se deslocassem até um pátio externo, detrás da sala de aula, o perímetro é recoberto por grama e possui várias árvores de médio porte, conforme figura 2.

Figura 2 - Alunos realizando atividade ao ar livre



Fonte: Do autor (2023).

Neste local, solicitamos que os participantes ficassem em silêncio, tirassem os calçados, fechassem os olhos e apreciassem o momento de reflexão. Com voz suave, convidamos a sentir o vento que soprava mansamente, o cantarolar dos pássaros, o farfalhar das folhas das árvores e o calor suave dos primeiros raios de sol que tocavam a pele. Orientando-os continuamente a buscar uma conexão íntima com a natureza e a expressar as sensações que estavam sentindo naquele ambiente. Uma vez que:

[...] as Práticas Corporais de Aventura realizadas na perspectiva da Educação Ambiental, possibilitam que haja uma maior aproximação dos educandos ao ambiente natural e permitem que estes se integrem aos diferentes espaços naturais, criando um ambiente favorável para sensibilização ambiental dos educandos. (Lima, 2020, p. 61)

Após a apresentação das PCAN e uma experiência ao ar livre, retornamos à sala de aula, com objetivo de desenvolver uma avaliação sobre a vivência. Com relação a atividade desenvolvida há pouco, os alunos ao serem questionados sobre quais emoções sentiram ao ficar em um ambiente natural, afirmaram:

Nenhuma (A1), (A14);
 Não senti nada (A2);
 Me senti normal (A3);
 Eu senti paz e tranquilidade, porque ao estar em um ambiente como a natureza, inevitavelmente sentimos tranquilidade (A4);
 Me senti cala ao ar livre (A5);
 Relaxamento (A6);

Liberdade e um pouco de frio (A7);
A emoção de estar bem ao ar livre (A8);
Me senti animada com a aula ao ar livre (A9);
Senti muita calma (A16).

Na questão um, observamos que a maioria de respostas tratou de apresentar uma sensação de paz e tranquilidade experimentadas por estar ao ar livre, sair da sala de aula, possibilitando o contato com a natureza e seus elementos. Outras respostas apontaram que alguns alunos não gostaram da atividade, levando-nos a crer que a Educação Física ainda é compreendida indissociável da quadra poliesportiva e das modalidades clássicas (futsal, vôlei, basquete e handebol), costumeiramente desenvolvidas no ambiente escolar.

Em seguida, perguntamos se as aulas ao ar livre melhorariam o comprometimento dos alunos, e eles destacaram:

Sim, melhorariam muito a concentração (A4);
Sim, pois estávamos em um lugar calmo (A5);
Eu acredito que sim, porque estaríamos em um ambiente natural e mais calmo (A6);
Sim, nós aprenderíamos muitas coisas sobre estar ao ar livre (A9);
Sim, pois ajudaria na concentração, além de sair da rotina da sala de aula (A10);
Sim, foi algo inovador, acredito que iria melhorar vários pontos da nossa turma (A13);
Não, porque o povo gosta de ir para quadra (A14).

Na segunda questão, os alunos concordaram que as atividades extraclasse podem aumentar o comprometimento da turma. Eles apontaram que as atividades permitem aos alunos sair da sala de aula, estar ao ar livre, experimentar uma sensação de paz e tranquilidade, e aprender de forma diferente, por meio de uma aula que envolveu os elementos da natureza, diferente da sala e da quadra poliesportiva.

Nesta perspectiva, Oliveira e Vargas (2009) nos convidam a desenvolver uma educação ambiental que possibilite a experimentação sensorial, oportunizando a interação humana com os elementos da natureza. Atividades que possibilitem a construção de uma vasta gama de interpretações e conceitos, levando a melhor compreensão e relação com o meio ambiente. Ações que propiciarão ao aluno a oportunidade de:

Acariciar uma planta, contemplar com ternura um pôr-do-sol, cheirar o perfume de uma folha de pitanga, de goiaba, de laranjeira ou de um cipreste, de um eucalipto... são múltiplas formas de viver em relação permanente com esse planeta generoso e compartilhar a vida com todos os que o habitam ou o compõem. (Gadotti, 2000, p. 86)

A maioria das respostas à atividade foi positiva, mas uma delas foi negativa, fazendo-nos retornar às afirmações da questão anterior, em que a Educação Física ainda é compreendida indissociável de quadra e bola. Por fim, quando questionamos quais modalidades das PCAN podem ser realizadas no âmbito da escola 21 de Abril, os alunos afirmaram:

Corrida de orientação (A1);
Escalada e corrida de orientação (A6), (A8);
Arvorismo e corrida de orientação (A7);
Corrida de orientação e escalada (A9);
Escalada, Arvorismo e corrida de orientação (A10);
Escalada, corrida de orientação e arvorismo (A12);
Escalada (A13), (A15);
Slackline e escalada (A14);
Arvorismo e escalada (A16).

As respostas obtidas na questão três, serviram de base para estabelecermos quais modalidades os alunos consideraram compatíveis de serem desenvolvidas no ambiente escolar (corrida de orientação e escalada), seguida do arvorismo. Porém, tendo em vista os poucos encontros de que dispomos, juntamente com todo o aparato necessário de equipamento de instalação e de segurança, para tornar a modalidade aplicável, optamos por deixar o arvorismo de fora das aulas. Estes fatos ficam evidentes no trecho abaixo, retirado do diário de campo:

Após a finalização da questão de pesquisa para o registro das atividades que seriam trabalhadas nos próximos encontros, optamos por desenvolver apenas a corrida de orientação e a escalada. A opção pelo descarte do arvorismo levou em conta os equipamentos necessários, os quais não tínhamos, além de todo trabalho de preparação das árvores para a prática que a modalidade demanda, nesta questão, houve consenso entre os alunos pela retirada do arvorismo. Para a realização da corrida de orientação, os alunos decidiram ocupar todo o perímetro da escola. Já para a escalada, optou-se pela área arborizada detrás da própria sala de aula. (Diário de Campo, 26 de abril de 2023)

Por ser uma aula teórica fundamentada na apresentação dos ambientes em que as PCAN ocorrem, houve pouco interesse tendo em vista o ínfimo contato dos alunos com o conteúdo, além de inúmeras reclamações por parte de alguns alunos quanto a não poderem ir à quadra, o que fica evidente no diário de campo do pesquisador:

Houveram poucos relatos quanto ao contato ou qualquer outro tipo de experiência com as PCAN. A atividade fora de sala durou cerca de 30 minutos, tempo em que enfatizamos vários pontos significativos em relação a importância que devemos ter para com a natureza que nos cerca, e as possibilidades da sua utilização para as PCAN. A experiência com os alunos ao ar livre se mostrou bem proveitosa, mesmo não sensibilizando a todos. (Diário de Campo, 26 de abril de 2023)

O desenvolvimento de PCAN é um desafio que envolve questões físicas e materiais, bem como a concepção dos alunos, que ainda veem a Educação Física como uma disciplina limitada a esportes tradicionais. No entanto, conseguimos definir algumas possibilidades de experimentação, como corrida de orientação e escalada, o que ampliou as vivências oferecidas nas aulas de Educação Física.

A segunda aula, realizada em 03 de maio de 2023, iniciou com a apresentação dos conceitos referentes à corrida de orientação. Foram apresentados os seguintes temas:

- a) História da modalidade: origem, evolução e principais estilos;
- b) Instrumentos: tipos e funções;
- c) Ambientes para o desenvolvimento da prática: tipos de terreno, condições climáticas e topografia;
- d) Cuidados durante as provas: segurança, prevenção de acidentes e primeiros socorros.

Preparamos uma apresentação via Datashow e sua exposição foi acompanhada de intervalos para perguntas, apontamentos ou relato de experiências sobre o conteúdo. Além dos aspectos históricos, apresentamos uma série de imagens com as principais modalidades, terrenos e instrumentos utilizados durante as provas.

A prática da orientação teve início em 1850, denominado de “*Orienteering*”, a modalidade era desenvolvida pelos soldados escandinavos como forma de entretenimento. Em 1912, o líder dos escoteiros e Major Ernst Kilander, vendo o decréscimo das corridas e do atletismo, resolveu inovar, utilizando a natureza e as capacidades cognitivas nas corridas, criando assim, a corrida de orientação. A modalidade chegou ao Brasil em 1970, com a ida de três oficiais das Forças Armadas ao IV Campeonato de Orientação do *International Military Sports Council* (CISM), realizado na Dinamarca. Em 1971, o Coronel Tolentino Paz, organizou as primeiras competições militares no Brasil (Miranda; Charbel, 1991; Carvalho, 2020).

Segundo Silva (2013), a corrida de orientação compreende uma corrida ou caminhada realizada com uso de bússola e mapa de orientação, a prova possibilita ao praticante o desenvolvimento de habilidades físicas e mentais, além da constante interação com o meio ambiente. Durante as provas, os competidores devem seguir um percurso, percorrendo vários pontos de controle em uma ordem previamente estabelecida, vence quem realizar o percurso, passando por todos os pontos de controle no menor tempo possível. As principais modalidades são Orientação

Pedestre, Orientação em Esqui, Orientação em Mountain Bike e Orientação para pessoas com dificuldades de locomoção, conforme apresentando na figura 3.

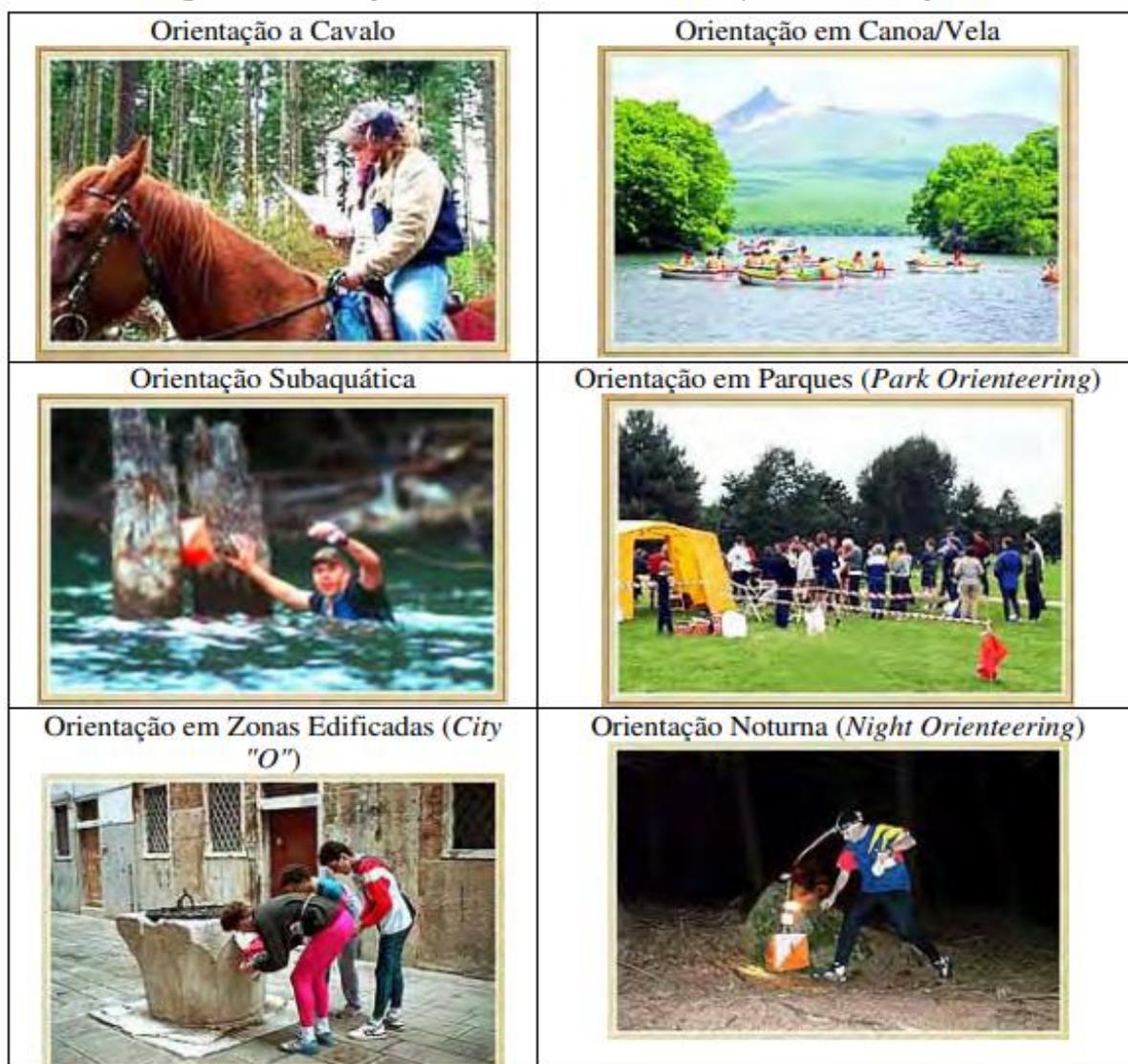
Figura 3 - Imagens e símbolos das modalidades oficiais da Corrida de Orientação

Orientação pedestre (O-Pedestre)	Orientação em Esqui (O-Ski)
 	 
Orientação em <i>Mountain Bike</i> (O-MTB)	Orientação para pessoas com dificuldades de locomoção (O-Trail)
 	 

Fonte: (Silva, 2013).

Segundo Cotrim (2011), além dessas quatro modalidades apresentadas, existem outras variações possíveis de serem adaptadas para essa prática esportiva, são elas: Orientação a Cavalos, Orientação em Canoa/Vela, Orientação Subaquática, Orientação em Montanha, Orientação em Parques, Orientação em Zonas Edificadas, Orientação Noturna, Orientação em corredor, Orientação em janela, Orientação por Pontuação, Orientação por Memorização ou Percurso Norueguês, Orientação em Linha, Orientação de Ida-e-volta ou Vela de Moinho e Orientação de Opções Múltiplas, como representado na figura 4.

Figura 4 - Variações de modalidades do esporte Orientação



Fonte: (Cotrim, 2011).

Entre as várias modalidades de corrida de orientação apresentadas acima, optamos pela modalidade de orientação pedestre. Isso se deve a dois fatores: 1) dificuldade de realizar as provas em determinados ambientes, como na água ou na neve; 2) necessidade de equipamentos específicos para o desenvolvimento das outras modalidades, como: canoa, cavalo e bicicleta. Além disso, a opção pela corrida de orientação pedestre se deu em parte, pelas exigências que a Secretaria Estadual de Educação (Seduc), impõe sobre as atividades de campo, devendo o professor responsável pela aula:

- I. Elaborar o projeto/planejamento da Aula de Campo contendo uma descrição detalhada dos objetivos e metas a serem alcançadas, delimitar a metodologia e encaminhar à equipe pedagógica para análise e aprovação, preferencialmente até 180 (cento e oitenta) dias antes de finalizar o ano letivo atual. (Mato Grosso, 2022, p. 2)

Assim, o período de solicitação prévia exigido pela Seduc para o desenvolvimento de qualquer atividade de campo tornou inviável a execução das demais modalidades.

Havendo a possibilidade da execução da aula de campo, poderíamos ter desenvolvido a corrida de orientação em um dos parques ecológicos da cidade, o que tornaria a atividade muito mais atrativa, além da possibilidade do trabalho interdisciplinar com a temática da EA. Os trabalhos de França (2016); Tahara (2017); Caetano (2019); Lima (202) e; Alves (2021), reforçam a importância do desenvolvimento de atividades que abordem a temática meio ambiente sobre uma ótica reflexiva, na qual, constituem uma importante ferramenta capaz de promover a construção de diferentes interpretações, significados e valores. Vale salientar que o Município de Juína conta com o Parque Municipal de Juína e o Parque Lagoa da Garça, conforme apresentado na figura 5.

Figura 5 - Imagem aérea do Parque Municipal de Juína e do Parque Lagoa da Garça



Fonte: Google Earth.

As provas da corrida de orientação pedestre (O-Pedestre) podem ser realizadas caminhando ou correndo, com provas individuais, em dupla ou em grupos. Para esta modalidade, o ponto de saída ou largada é sinalizado no mapa, apresentado na figura 6, com um triângulo de 6 milímetros, com pontos de controle em formato de

círculo que medem 5 milímetros de diâmetro e o ponto de chegada é representado com dois círculos concêntricos de 5 e 7 milímetros (Silva, 2013).

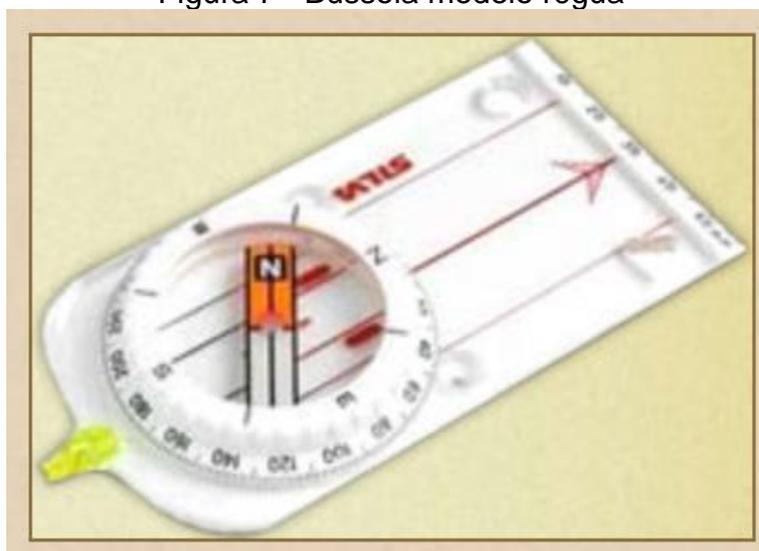
Figura 6 - Mapa de orientação



Fonte: (Silva, 2013).

Os competidores devem se orientar ao longo do percurso com a utilização de uma bússola, representado na figura 7, equipamento composto de uma agulha magnética ou imantada que indica o norte geográfico da terra, além dos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais. Algumas bússolas podem ter em seu corpo, um limbo móvel e uma régua para medir a distância entre os pontos de controle.

Figura 7 - Bússola modelo régua



Fonte: (Cotrim, 2011).

Os competidores orientam-se com o auxílio do mapa e da bússola na busca dos pontos de controle denominados prisma, espécie de bandeirola de pano em duas cores com 30 centímetros, conforme figura 8, que fica presa em pontos fixos demarcados no terreno de acordo com o que está especificado no mapa (SILVA, 2013).

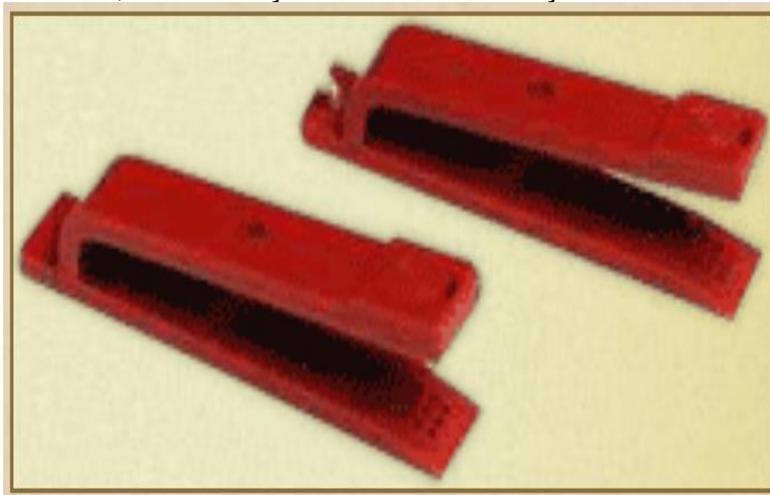
Figura 8 - Prisma, indica os pontos de controle da prova



Fonte: (Cotrim, 2011).

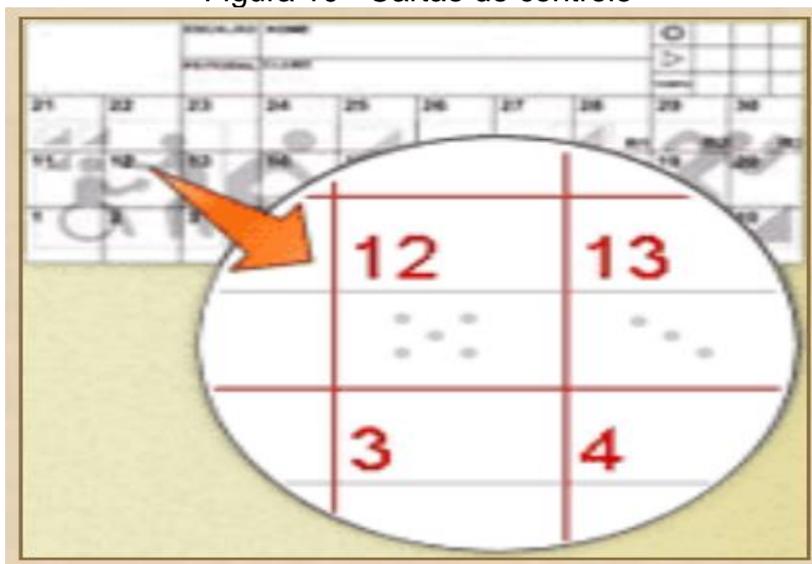
Associado ao prisma está o picotador, de acordo com a figura 9. Equipamento cuja função é realizar pequenos furos no cartão de controle dos competidores, representado na figura 10, indicando a passagem do atleta por aquele prisma. Cada picotador possui uma dentição que realiza furos específicos nos cartões (Silva, 2013).

Figura 9 - Picotador, tem a função de fazer marcações nos cartões de controle



Fonte: (Cotrim, 2011).

Figura 10 - Cartão de controle



Fonte: (Cotrim, 2011).

Atualmente algumas provas são sinalizadas por equipamentos de controle digital *SPORTident*, conforme figura 11, que identifica o tempo de passagem naquele ponto de controle. O registro é feito por meio de um chip, no final da prova, cada atleta recebe um extrato com o tempo ponto a ponto e o total da prova (Silva, 2013).

Figura 11 - *SPORTident*, usado para registrar o tempo dos competidores

Fonte: (Cotrim, 2011).

Por se tratar de uma aula teórica, fundamentada basicamente em atividade expositiva, apresentando o contexto histórico, modalidades e equipamentos necessários para a corrida de orientação, houve pouco interesse e participação por parte dos alunos. Embora a todo momento, possibilitássemos espaços para que eles

pudessem realizar falas referentes ao conteúdo, dar opiniões ou tirar dúvidas que pudessem contribuir com a preleção. Como esta aula teve o objetivo de apresentar as características referentes a corrida de orientação, tivemos o cuidado de dar início ao planejamento do último encontro, momento em que seria realizada a atividade prática da modalidade, segue o trecho do diário de campo do pesquisador:

Na data prevista para a realização da aula prática da corrida de orientação (24/05/2023), tendo em vista a escassez de materiais que dispõe a escola, planejo fazer uso da bússola e de mapas da unidade escolar, que serão confeccionados pelos próprios alunos, no caso dos pontos de controle, avalio posicionar um aluno em cada ponto, ele ficará em posse de uma palavra chave que deve ser dita no momento da passagem dos competidores, estes devem anotá-las em um pedaço de papel, simulando um cartão de controle que deve ser apresentado ao final da prova com todas as palavras enumeradas na ordem correta. (Diário de Campo, 03 de maio de 2023)

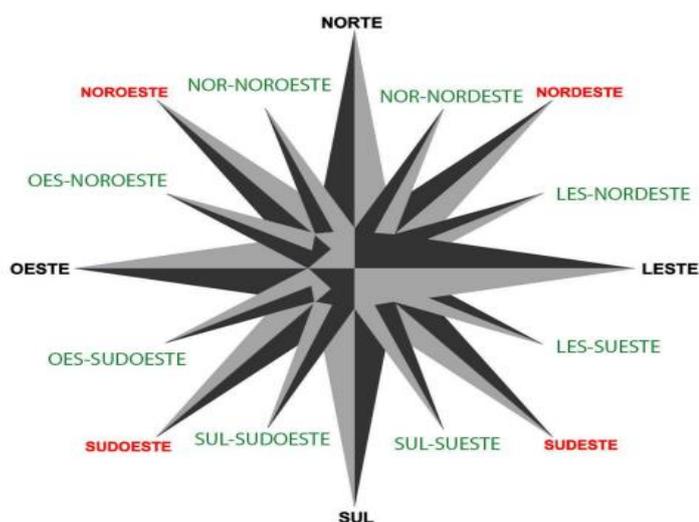
Para a terceira aula, realizada em 10 de maio de 2023, desenvolvemos uma atividade expositiva com apresentação da bússola e suas funções: história, forma de manuseio, pontos cardeais, colaterais, subcolaterais, limbo móvel e graus. Preparamos uma apresentação via Datashow e sua exposição foi acompanhada de intervalos para perguntas, apontamentos ou relato de experiências sobre o conteúdo. E, na continuidade, os alunos puderam experimentar o uso da bússola.

A bússola é um instrumento de valor incalculável para o homem. Ao longo da história da humanidade, utilizamos esta ferramenta de localização e orientação espacial para percorrer as longínquas distâncias do globo terrestre, seja pela terra, água e ar. Os primeiros relatos sobre a utilização de agulhas magnéticas utilizadas como forma de se localizar datam de aproximadamente 2637 AC na China. O primeiro texto chinês a tratar da utilização da bússola magnética é de 1080 DC, um século antes de sua menção na Europa. O texto "*Ming Xi Bi Tan*" do cientista astrônomo *Shen Kua* no Século XI, apresenta uma variedade de agulhas magnéticas utilizadas em bússolas chinesas: a flutuante de ferro em formato de peixe, a colher de magnetita, a seca, e a suspensa por fio de seda (Battaglin; Barreto, 2011).

A bússola é formada por uma agulha magnética ou imantada que fica apoiada em um ponto central, tendo livre movimentação horizontal, apontando sempre para o norte geográfico da terra. No entorno do corpo da bússola, podemos observar um anel giratório chamado de limbo móvel, graduado em escala de graus que vai de 0° a 360° graus, além da escala, o limbo apresenta uma sinalética indicando os quatro pontos cardeais da rosa dos ventos: Norte, Sul, Leste, Oeste, de acordo com a figura 12.

Salvador (2020) aponta que além dos pontos cardeais, existem os pontos colaterais (Nordeste, Noroeste, Sudeste, Sudoeste) e subcolaterais (Norte – nordeste, Norte – noroeste, Leste – nordeste, Leste – sudoeste, Sul – sudoeste, Sul – sudoeste, Oeste – sudoeste, Oeste - noroeste), que compreendem a direção que podemos adotar com a utilização de uma bússola.

Figura 12 - Rosa dos ventos



Fonte: (Salvador, 2020).

Feita a explanação teórica sobre a bússola e suas funções, foram distribuídas quatro bússolas, sendo: duas bússolas Nautika modelo 301750 e duas bússolas Quest Nautika modelo 301720un, conforme apresentado na figura 13. Para a utilização da bússola, orientamos os alunos a colocá-la sobre uma superfície plana, estática por alguns estantes até que a agulhe se alinhe adequadamente ao norte geográfico da terra. Os alunos tiveram a oportunidade de sair de sala e pôr em prática o conhecimento apresentado em sala de aula.

Figura 13 - Bússolas utilizadas durante as aulas



Fonte: Do autor (2023).

A aula ocorreu de forma mais participativa, uma vez que os alunos se interessaram pela bússola e a forma como ela é utilizada. Um ponto negativo que vale salientar, refere-se a interferência que o instrumento sofreu ao estar próxima à metais, inviabilizando a sua utilização para a corrida de orientação, uma vez que a escola possui inúmeros objetos metálicos, como: caixa de água, quadra poliesportiva, portas das salas de aula, grades dos portões, etc. Vale destacar que a inviabilidade no uso da bússola não diminuiu sua importância durante a aula, conforme registrado no trecho do diário de campo do pesquisador:

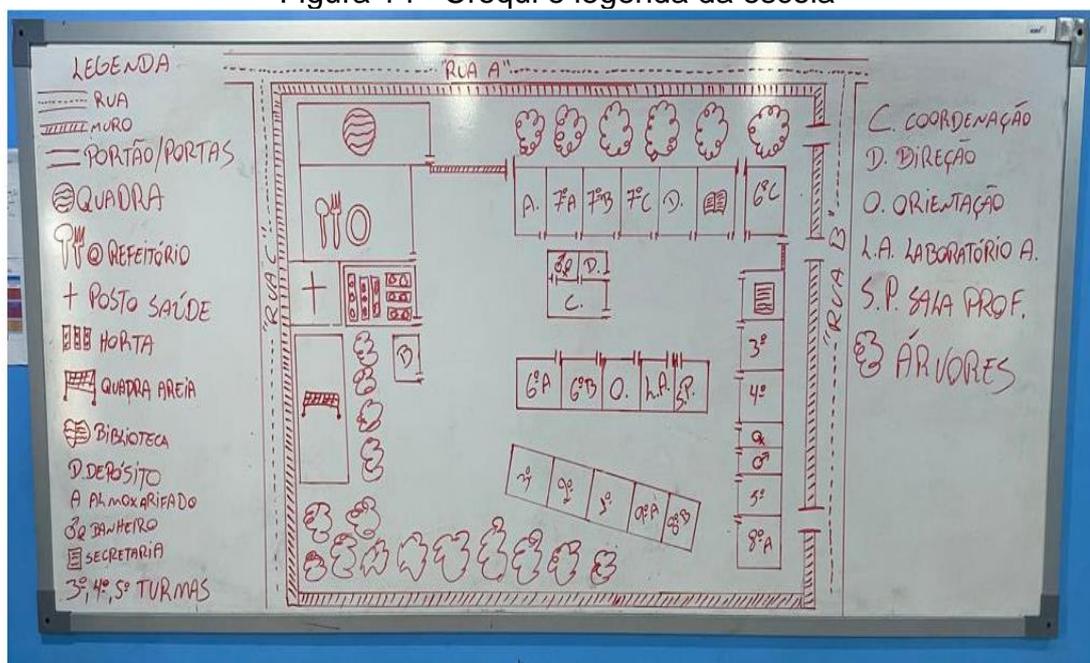
Iniciei a atividade de orientação debaixo das árvores que se encontram detrás da sala da turma, foi um momento muito empolgante, tanto para mim quanto para os alunos. Como estava em posse de quatro bússola apenas, propus aos alunos que formassem grupos. Com as equipes formadas, pedi que utilizassem a bússola como foi orientado em sala, depositando-a sobre uma superfície plana, procedendo com a localização dos pontos cardeais. Passados alguns instantes, observei que os alunos haviam se habituado ao manuseio da bússola, assim, solicitei que eles se locomovessem por todo o perímetro da escola, se orientando com o auxílio do instrumento. Depois de alguns instantes que havia instruído à atividade, um grupo de alunos retorna até onde eu estava, relatando que a bússola estava com problema, pedi o equipamento para averiguação, dei prosseguimento ao exame e nada foi constatado, a bússola estava em perfeitas condições de uso, no momento em que estava a entregá-la ao grupo para retornar a atividade, apareceram outros dois grupos relatando o mesmo empecilho, desta vez, como observei que as queixas dos três grupos eram idênticas, pedi que me levassem até o ponto onde haviam registrado o problema, chegando ao local com os alunos, constatei que o instrumento sofria interferência dos vários objetos metálicos espalhados pela escola, desta forma, desconsidere a possibilidade da utilização do instrumento durante a prova da corrida de orientação. (Diário de Campo, 10 de maio de 2023)

Na quarta aula, realizada no dia 17 de maio de 2023, demos continuidade à apresentação dos instrumentos utilizados na corrida de orientação. Durante o encontro, realizamos uma apresentação sobre os conceitos necessários para a elaboração de um croqui¹⁶ com legenda. O desenho apresenta cada ambiente da escola, além da legenda de identificação dos espaços, de acordo com a figura 14. Nesta atividade, os alunos foram responsáveis por representar os ambientes da escola e seus símbolos, criando uma legenda. Juntamente com os espaços e a legenda, apresentamos a sinalética da corrida de orientação que formam um mapa de competição, são eles:

- Ponto de partida: representado por um triângulo equilátero que aponta para o primeiro ponto de controle;
- Pontos de controle: representados por círculos;
- Número do ponto de controle: o número do ponto de controle é colocado junto ao respectivo círculo, indicando a sequência dos pontos;
- Ponto de chegada: representado por 2 círculos concêntricos.

Terminado esta etapa, cada aluno desenvolveu em seu caderno um croqui detalhado da unidade escolar, no formato como foi apresentado no quadro.

Figura 14 - Croqui e legenda da escola



Fonte: Do autor (2023).

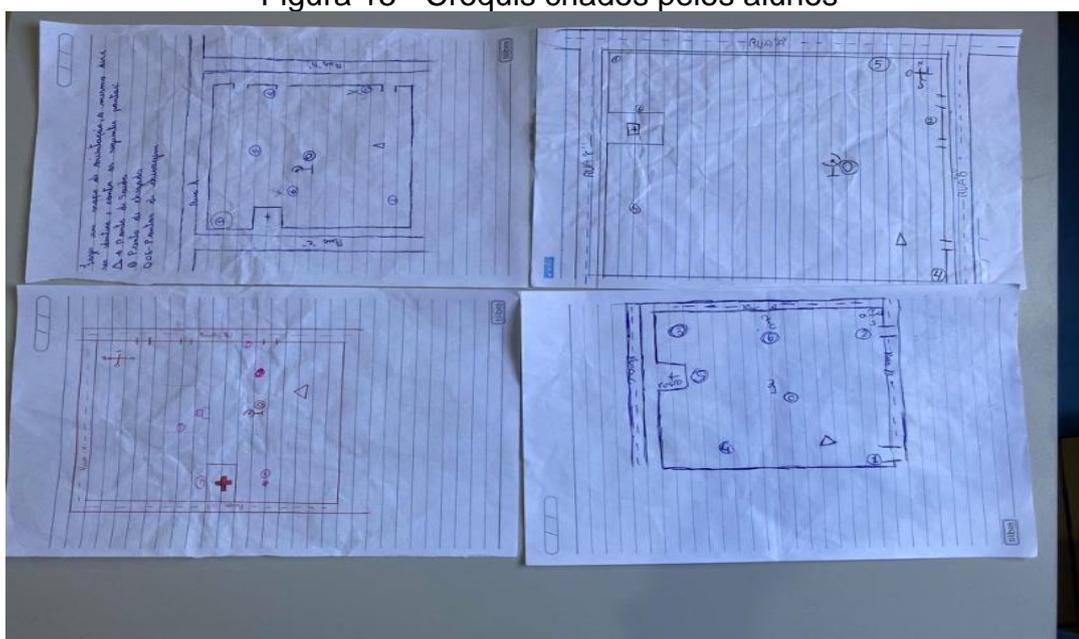
¹⁶ A representação de um local por meio de um desenho feito à mão, sem o rigor cartográfico, é chamado de croqui. Trata-se de ferramenta simples e fácil de ser usada nas atividades propostas no espaço escolar (Darido *et al.*, 2018).

A aula ocorreu de forma mais participativa, uma vez que os alunos puderam opinar sobre a construção do mapa e indicação dos símbolos da legenda de cada ambiente escolar, conforme relatado no trecho do diário de campo do pesquisador:

Ao dar início à parte prática da atividade, sugeri que os alunos deveriam indicar os pontos de cada sala e repartição da escola, assim como criar os símbolos que iriam compor a legenda do croqui. Iniciamos a atividade desenhando um quadrado no quadro branco, informei que a forma geométrica representava a área total da escola e que eles deveriam pensar em como estão distribuídos os espaços de uso comum que compõem a escola. As primeiras opiniões descreveram o pavilhão de entrada, composto pela secretaria e a sala de aula do 6º Ano C, pouco a pouco os demais espaços foram sendo apresentados pelos alunos, alguns de forma equivocada, o que gerava um clima de deboche e discussão. Por fim, todo o ambiente foi representado, além da criação dos símbolos que compõem a legenda. Embora tenha escolhido o croqui, tendo em vista a sua simplicidade de construção, a atividade demandou mais tempo do que previsto inicialmente, em parte pela dimensão dos detalhes, em parte pelo clima eufórico que se instalou na sala, com todos querendo dar opinião ao mesmo tempo. (Diário de Campo, 17 de maio de 2023)

Na quinta aula, realizada no dia 24 de maio de 2023, dividimos a turma em quatro grupos, de acordo com a afinidade dos alunos. Em seguida, solicitamos que cada grupo elaborasse um croqui simples da escola, conforme apresentado na figura 15. O croqui deveria ter um ponto de partida e ponto de chegada comum a todos os grupos. Os pontos de controle, por sua vez, poderiam ser colocados em locais diferentes, a critério dos integrantes de cada grupo. Além disso, cada grupo deveria escolher seis palavras-chave, que seriam entregues aos participantes nos pontos de controle.

Figura 15 - Croquis criados pelos alunos



Fonte: Do autor (2023).

A figura 16 apresenta o QR Code que direciona para um vídeo com o desenvolvimento dos croquis pelos grupos em sala de aula.

Figura 16 - Alunos realizando a confecção dos croquis em sala



Fonte: Do autor (2023).

Após a elaboração dos croquis, cada grupo recebeu o croqui do outro grupo. Assim, cada grupo deveria realizar a corrida de orientação utilizando o croqui do adversário. Em cada ponto de controle, um dos alunos de cada grupo ficou posicionado com uma palavra-chave, que deveria ser dita ao integrante do grupo adversário que passasse pelo ponto de controle.

Por se tratar de uma atividade que demandou certo tempo com a confecção dos croquis em sala, além da organização e orientação de toda a turma em relação ao formato da prova, apenas um participante de cada equipe teve a oportunidade de realizar a prova durante o encontro, conforme figura 17.

Figura 17 - Aluno realizando a corrida de orientação



Fonte: Do autor (2023).

É importante destacar que todos os alunos participaram ativamente da corrida de orientação, desde a criação dos croquis até a organização da prova, inclusive permanecendo nos pontos de controle para o seu andamento. A figura 18 apresenta o QR Code que direciona para o percurso de um aluno na corrida de orientação.

Figura 18 - Aluno realizando o percurso da corrida de orientação



Fonte: Do autor (2023).

Na sexta aula, realizada no dia 31 de maio de 2023, desenvolvemos uma atividade expositiva sobre os conceitos básicos da escalada. Foram apresentados os seguintes temas:

- a) História da escalada: origem, evolução e principais estilos;
- b) Ambiente propício para a realização da escalada: tipos de terreno, condições climáticas e topografia;
- c) Equipamentos: tipos e funções;
- d) Posicionamento do corpo durante a atividade: técnicas e postura;
- e) Pontos de ancoragem: tipos e segurança;
- f) Cuidados pertinentes ao bom andamento da prova: prevenção de acidentes e primeiros socorros.

Preparamos uma apresentação via Datashow e sua exposição foi acompanhada de intervalos para perguntas, apontamentos ou relato de experiências sobre o conteúdo.

A prática da escalada consiste na ação de subir ou escalar com objetivo de alcançar o ponto mais alto com uso de técnicas e equipamentos apropriados (Silva; Pereira, 2012). A escalada tem origem por volta do Século XVII na Europa com o desenvolvimento de um modo de vida entre aqueles que ali residiam, evoluindo entre as mais variadas altitudes, desde montanhas de mais de 4000 mil metros, até pequenos afloramentos rochosos com algumas dezenas de metros (Pereira *et al.*, 2019). Um dos maiores feitos da escalada se deu

Em 1786 com o médico Jean Michel Paccard e o garimpeiro Jacques Balmat queriam descobrir o que existia no topo do Mont Blanc, o ponto mais alto desse maciço montanhoso com 4800 metros de altitude. Havia um mito no poder da natureza desse monte inóspito naquele período. Para a época, foi um desafio e tanto, pois usavam apenas uma corda de fibras naturais amarrada à cintura, botas de couro e roupas de lã. (Pereira; Armbrust, 2010, p.66)

Além dos ambientes naturais como afloramentos rochosos, montanhas, morros, picos, paredões naturais, monolitos, paredões e montanhas de gelo, por volta do final do Século XX, surgiram as primeiras paredes de escalada artificial (escalada *indoor*), tornando possível a prática da modalidade em um ambiente controlado e mais seguro aos praticantes (Pereira *et al.*, 2019).

Assim como qualquer outra atividade que envolva riscos, o praticante deve se ater a dois fatores necessários para a realização de uma prova segura (Auricchio, 2009; Silva; Pereira, 2012):

- a) Equipamentos: cadeirinha, fitas, freios, cordas, capacete, sapatilha, mosquetões etc.;

- b) Técnica adequada: trabalho de pés e pernas, pega fechada, pega aberta, pega estendida, monodedos e bidedos e pega em pinça.

Da forma como ocorreu nas aulas anteriores, em que se tinha um conteúdo teórico a ser ministrado, os alunos tiveram pouco interesse em participar, seja prestando atenção, seja fazendo perguntas, questionamentos ou proposições. Isso sugere que existe uma compreensão, em que a Educação Física deve ser baseada apenas em um contexto estritamente prático, de quadra. Nessa perspectiva, é importante ressaltar a compreensão que Kravchychyn; Oliveira e Castro (2008, p. 40) fazem da Educação Física, afirmando que:

Os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries, tanto do ponto de vista estritamente motor (habilidades básicas à combinação de habilidades, habilidades especializadas, etc.) como cognitivo (da simples informação à capacidade de análise, de crítica, etc.).

Isso demonstra a importância que as atividades teóricas, assim como as atividades práticas e sócio afetivas devem ter no âmbito da Educação Física, visando à formação integral do indivíduo. Tal abordagem demanda comprometimento e responsabilidade no planejamento e desenvolvimento das aulas, assegurando garantir um formato equitativo entre teoria, prática e interação socioafetiva.

Ao final da aula, com toda a parte teórica já apresentada, informamos aos alunos que no próximo encontro realizaríamos a prova prática, possibilitando a vivência dos conteúdos até ali apresentados, de acordo com o trecho do diário de campo do pesquisador:

Como a escalada foi a segunda modalidade escolhida pelos alunos no seminário que ocorreu no primeiro encontro, optei pela escalada horizontal, tendo em vista o pouco material que dispunha a escola, além da preocupação em assegurar a segurança dos alunos. Desta forma, pensei em desenvolver a prova em um espaço ao lado da sala dos estudantes. O local é todo recoberto por grama e possui uma árvore que servirá de ponto de ancoragem. Por se tratar de uma modalidade horizontal, em que eles ficam em pé, com o corpo levemente inclinado para trás, não houve a necessidade de colchões, capacete, cadeirinha ou rede de segurança. (Diário de Campo, 31 de maio de 2023)

Na sétima aula, realizada no dia 07 de junho de 2023, desenvolvemos uma escalada horizontal. A atividade prática foi realizada fora da classe, no pátio externo, detrás da sala de aula. Utilizamos uma corda multifilamento de polipropileno, trançada, 19 mm, branca com cerca de dez metros de comprimento, apresentado na figura 19, o equipamento ficou fixada a uma árvore como ponto de ancoragem.

Figura 19 - Corda utilizada na atividade de escalada horizontal



Fonte: Do autor (2023).

Os alunos iniciavam a atividade com uma corda fixada em uma árvore. Para a primeira tentativa, eles se posicionavam em dois apoios, com as pernas levemente afastadas, os joelhos levemente flexionados e o corpo levemente inclinado para trás. Essa posição simulava uma escalada horizontal, conforme a figura 20. A primeira tentativa servia para os alunos se familiarizarem com a corda, a força de tração e o equilíbrio. Para a segunda tentativa, eles eram orientados a inclinar mais o corpo, conforme a figura 21. Essa posição exigia maior força e resistência para ser realizada.

Figura 20 - Aluno realizando a primeira tentativa na atividade de escalada



Fonte: Do autor (2023).

Figura 21 - Aluno realizando a segunda tentativa na atividade de escalada



Fonte: Do autor (2023).

A figura 22 apresenta o QR Code que direciona para um vídeo com o desenvolvimento da atividade de escalada horizontal realizada em um ambiente externo à sala de aula.

Figura 22 - Aluno realizando atividade de escalada



Fonte: Do autor (2023).

A aula foi bem sucedida, com a participação de praticamente todos os alunos. No entanto, houve alguns desafios, como o ambiente externo e a falta de atenção dos alunos durante a atividade dos colegas. Isso foi registrado no diário de campo do pesquisador:

Antes de sairmos da sala, orientei os alunos quanto ao formato que a atividade seria desenvolvida, já vislumbrando que este momento demandaria certo tempo e atenção total de minha parte para com o aluno que estivesse desenvolvendo a atividade, o que deixaria o restante da turma ociosa, uma vez que é sempre muito complicado conseguir que todos fiquem focados prestando atenção quando os colegas estão realizando a prova e as correções e/ou ajustes estão sendo feitos. Excelente oportunidade para que o restante da turma analise e compare possíveis imprevistos e/ou vícios que eles próprios, por ventura, teriam ao realizar a prova. (Diário de Campo, 07 de junho de 2023)

Na última aula, realizada em 14 de junho de 2023, os alunos realizaram uma atividade prática de escalada horizontal deslizante. A atividade ocorreu dentro da sala de aula, utilizando uma corda multifilamento de polipropileno, trançada, 19 mm, branca com cerca de dez metros de comprimento, apresentada na figura 23 e um papelão de 1,30 metros de comprimento por 0,80 centímetros de largura, apresentado na figura 24. Para realizar a atividade, um aluno ficou no fundo da sala, servindo de ponto de ancoragem. Os demais alunos, um a um, realizavam a escalada. Na primeira tentativa, os alunos ficaram sentados, conforme a figura 25. Essa posição serviu para que os alunos se familiarizassem com a força e o equilíbrio necessários para completar o percurso. Na segunda tentativa, os alunos realizaram a prova em decúbito ventral,

conforme a figura 26. Essa posição aumentou a dificuldade da atividade e a sua semelhança com uma escalada em um ambiente natural.

Figura 23 - Corda utilizada na atividade de escalada horizontal deslizante



Fonte: Do autor (2023).

Figura 24 - Papelão utilizado na atividade de escalada horizontal deslizante



Fonte: Do autor (2023).

Figura 25 - Aluno realizando a primeira tentativa na atividade de escalada deslizante



Fonte: Do autor (2023).

Figura 26 - Aluno realizando a segunda tentativa na atividade de escalada deslizante



Fonte: Do autor (2023).

A figura 27 apresenta o QR Code que direciona para um vídeo com o desenvolvimento da atividade de escalada horizontal deslizante realizada em sala de aula.

Figura 27 - Aluno realizando a escalada deslizante



Fonte: Do autor (2023).

A atividade foi um sucesso, com a maioria dos alunos se mostrando interessados e participativos. Alguns alunos, inclusive, realizaram a prova em pé sobre o papelão, simulando um skate ou prancha de surf, conforme o trecho do diário de campo do pesquisador:

Nos instantes finais da aula, conforme a grande maioria dos alunos já haviam realizado a escalada, o ambiente se torna mais descontraído, tem-se a impressão que passado a execução da ação proposta, tira-se o peso de ser algo imposto e torna-se algo fluídico, criativo e espontâneo. Este cenário possibilitou que alguns alunos se colocassem de pé sobre o papelão e, sendo puxados pelos colegas, simulassem uma prova de skate ou surf. Este fato me chamou a atenção pela criatividade e espontaneidade dos alunos, podendo inclusive, se dispusesse de mais encontros, propor uma atividade de surf, abrangendo uma PCAN do ambiente aquático. (Diário de Campo, 14 de junho de 2023)

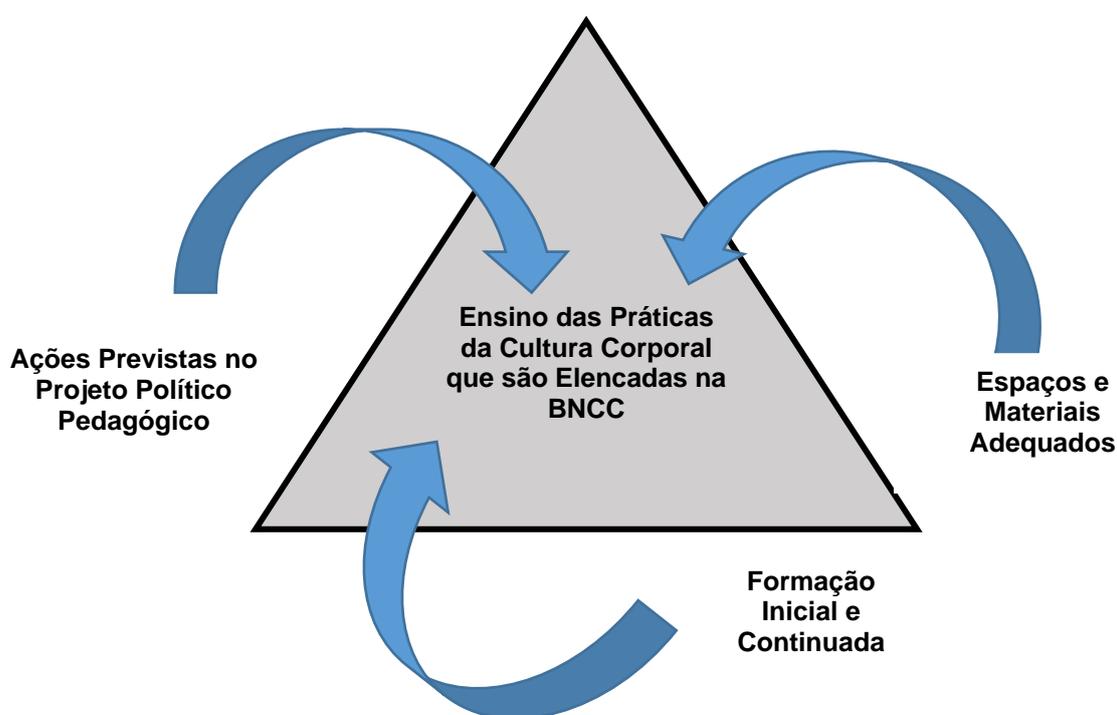
A pesquisa evidenciou que o desenvolvimento das PCAN, proposta e desenvolvida de forma conjunta entre o professor e os alunos, criou possibilidades de reinvenção, tanto para a Educação Física, quanto ao ensino. A relação homem/aventura/natureza, permeada nas atividades, contribui para a percepção de que a Educação Física não necessita necessariamente de uma quadra para acontecer, fator que contribui para o entendimento de que os espaços fora da sala de aula, no pátio da escola podem ser utilizados no desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza, de forma responsável e prazerosa.

5.1 Nas Entrelinhas da Educação Física escolar: possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura na natureza a partir do olhar do professor/pesquisador

Neste subcapítulo, relato as minhas impressões como pesquisador ao longo do processo de construção e execução do projeto de pesquisa sobre o desenvolvimento das PCAN nas aulas de Educação Física em uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Ao longo desta pesquisa, constatei que é necessário um perfeito alinhamento entre três vértices que formam o Triângulo do Ensino, sendo: a) Formação Inicial e Continuada; b) Ações Previstas no Projeto Político Pedagógico; c) Espaços e Materiais Adequados. Para que cada professor possa contemplar, em suas aulas, todas as práticas da cultura corporal definidas na BNCC, é preciso que os ângulos do triângulo se convirjam perfeitamente, conforme apresentado na figura 28.

Figura 28 - Triângulo do Ensino



Fonte: Do autor (2023).

O vértice da formação inicial e/ou continuada, fundamenta-se como um dos fatores mais significativos para o pleno desenvolvimento de qualquer atividade pedagógica, principalmente no âmbito da Educação Física. Trabalhos de França (2016); Cauper (2018); Tahara (2019); Morais (2020); Alves (2021); entre outros, apresentam críticas relacionadas a falta de formação inicial e continuada adequada ao desenvolvimento das PCAN, fator decisivo que inviabiliza o desenvolvimento de uma série de atividades voltadas a essa temática no ambiente escolar. As PCAs representam uma vertente que se distancia das práticas tradicionais desenvolvidas na escola, assim como das brincadeiras e de jogos da infância, “[...] o que conflui para uma impossibilidade de sua inserção na EF sem que haja todo um processo de [re]conhecimento da comunidade docente” (Inácio *et al.* 2016, p. 180).

Por outro lado, conforme Imbernón (2010), a formação inicial e continuada deve fundamentar-se sobre alguns pontos, entre eles:

- a) A formação continuada deve romper com o pensamento de uma educação linear, que não permite a integração de outras maneiras de ensinar, de aprender, de se organizar, com outras identidades sociais, outras manifestações culturais;
- b) A formação continuada deve fundamentar-se em uma ação coletiva, rompendo com o que o autor denominou de grande mal da docência, o individualismo, que predomina no âmbito educacional. “Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que funciona [...]” (Imbernón, 2010, p. 67);
- c) A reflexão sobre a própria prática a partir da observação de outro professor é uma excelente ferramenta pedagógica que pode proporcionar uma nova perspectiva para a atuação profissional. A observação é uma via de mão dupla que beneficia tanto o professor observado quanto o observador. O professor observado recebe um feedback do colega, que pode ajudá-lo a melhorar sua prática de ensino. O observador, por sua vez, aprende com a observação, identificando boas práticas que pode implementar em sua própria aula.
- d) A formação deve estar alinhada conforme o contexto dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, rompendo com a mera transmissão de conteúdo descontextualizado da realidade. Existe ainda uma hegemonia

na “[...] formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto [...]” (Imbernón, 2010, p. 40). Para isso, teve-se potencializar uma formação inovadora, que gere novos processos na teoria e na prática de ensino;

- e) Para que a formação inicial e continuada seja de excelência, é preciso superar uma série de obstáculos, entre eles: inexistência de uma coordenação inicial eficaz nos diversos níveis da educação, falta de acompanhamento das instituições educacionais na avaliação dos planos de formação continuada, improviso nos ciclos formativos, definição ambígua de objetivos e procedimentos de formação, orçamento deficitário para a formação individual e coletiva, sobrecarga de trabalho, escassez de formadores especialistas, oferta de formação descontextualizada da realidade de cada professor e, formação pelo simples incentivo à melhoria salarial.

Capaverde, Medeiros e Alves (2012), em um estudo realizado com dezoito professores de Educação Física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio, nas escolas da rede de ensino estadual, municipal e particular na cidade de Osório/RS, revelaram que a maior parte desses profissionais não teve nenhuma disciplina relacionada às PCA, além de nunca terem realizado qualquer curso de formação continuada sobre o tema. Na mesma vertente, Tomio *et al.* (2016) realizaram uma pesquisa com professores de diferentes disciplinas em escolas básicas municipais de Blumenau/SC, referente a inserção dos esportes radicais no formato interdisciplinar no contexto escolar. Os resultados apresentados corroboram com a perspectiva de que os esportes radicais não são trabalhados como conteúdo educacional, devido entre outros fatores, á problemas com formação dos profissionais da educação, estruturas precárias e, principalmente as limitações nas políticas públicas educacionais do município pesquisado. O mesmo cenário se apresenta na pesquisa de Alves (2021), em que (47,4%) dos professores entrevistados disseram não ter participado de nenhuma formação continuada cujo tema eram as PCAN nos últimos 02 anos. Os exemplos mostram o quão deficitário a formação inicial e continuada tem se constituído no âmbito educacional brasileiro.

Ao contrário dos relatos apresentados, a formação inicial que recebi na graduação foi marcada por bons exemplos de como exercer à docência, tanto em

esportes convencionais quanto não convencionais. No sexto semestre da graduação, cursei a disciplina “Atividades dinâmicas de lazer”, que tratou de apresentar várias modalidades que compreendem as PCAN. Além disso, tive a oportunidade de organizar e promover um evento de culminância da disciplina, que contou com atividades de PCAN para alunos de uma escola estadual de Santa Catarina. Embora o nome da disciplina não faça alusão às PCAN, o termo tem sido muito utilizado pela literatura especializada para referenciar às atividades no âmbito do lazer (MARINHO, 2001; Schwartz, 2006; González; Fensterseifer, 2010; Inácio *et al.* 2016).

Após a formação inicial, nos últimos dez anos de atuação na Educação Física, tenho participando de palestras e cursos voltados à multiplicidade na Educação Física, com foco especial em cursos de formação continuada voltadas às PCAN. Isso se tornou ainda mais importante com a pandemia de COVID-19, que possibilitou a realização de cursos não presenciais, nos quais podemos trocar experiências com profissionais de todo o mundo. Nesse sentido, é importante frisar que:

[...] a formação continuada de professores se caracteriza como um conjunto de ações deliberadas, intencionais, planejadas, que tem como finalidade permitir que o profissional desempenhe suas ações didáticas e conduza os alunos ao melhor aprendizado. Isso pode ocorrer a partir de estudos independentes, participação em eventos científicos, palestras, *workshops*, cursos de atualização profissional, de especialização, de mestrado e doutorado, enfim, de toda e qualquer ação que contribua para o exercício docente durante toda a sua carreira. (Moreira; Cunha, 2019, p. 59)

Antes de iniciar as atividades práticas do projeto de pesquisa, dediquei tempo no planejamento e construção de estratégias para apresentar uma aula que despertasse o interesse dos alunos, tendo em vista que o conteúdo nunca foi trabalhado com esta turma, o que poderia resultar em um tremendo sucesso ou um absoluto fracasso. De todo o trabalho de planejamento, parte foi dedicado a apreciação de vídeos em plataformas digitais (Youtube e Instagram), de profissionais que atuam no desenvolvimento das PCAN há algum tempo, objetivando captar ideias, sugestões ou esmiuçar quaisquer dúvidas que pudesse ter. Em relação a utilização da pesquisa com vídeo, gostaria de destacar que, embora a dissertação esteja fundamentada em teóricos de renome nacional e internacional, apresentando exemplos de inovação sobre o tema, a utilização do vídeo nos oferece algo a mais, pois “não se trata de uma simples transmissão de conhecimento, mas sim de aquisição de experiências de todo o tipo: conhecimento, emoções, atitudes, sensações, etc.” (Arroio; Giordan, 2006, p. 9).

Um bom exemplo da importância da utilização do vídeo na preparação para a atividade de escalada, foi a necessidade de repensar o plano inicial. A princípio, o intuito era desenvolver a escalada horizontal, seguido de uma escalada entre duas árvores, o que propiciaria a vivência do arvorismo. No entanto, esta opção foi descartada devido à falta de material propício para a realização da prova, além de qualquer equipamento de segurança. Como a opção inicial não foi viável, optei pela escalada horizontal com auxílio de um papelão e de um saco de ráfia. Para isso, me inspirei em um vídeo de um professor de Educação Física realizando esta atividade com os filhos. No vídeo, o professor usa um papelão dentro de um saco de ráfia, mas, ao tentar reproduzi-lo na escola, tive dificuldades para fazer o saco deslizar sobre o piso da sala de aula. A ráfia adere facilmente às superfícies, o que impossibilitou a sua utilização. Assim, retirei o saco e realizei a prova apenas com o papelão. Essa possibilidade se mostrou muito proveitosa, uma vez que o papelão desliza facilmente, permitindo que os alunos tenham maior controle durante a atividade.

No mais, acredito que toda a formação que realizei ao longo destes dez anos dedicados à docência se configuraram como uma excelente bagagem, garantindo-me domínio e segurança para desenvolver algo tão complexo quanto as PCAN. Por fim, é importante ressaltar que, como profissionais ativos e geradores de mudanças, devemos pensar em novas possibilidades, correr o risco de propor e desenvolver atividades que saiam do convencional, que rompam com os velhos paradigmas que mantêm a educação no ostracismo da quadra e dos esportes clássicos.

O vértice do Projeto Político Pedagógico, constitui-se como principal documento norteador da escola. Ele tem objetivo de orientar o trabalho em todas as esferas nela inseridas ou associadas, envolvendo questões administrativas, pedagógicas, políticas e sociais. O PPP deve explicar as finalidades, objetivos e metas da escola, tanto individuais quanto coletivas. Desta forma, cria-se uma cultura de trabalho planejado e democrático, com um cronograma de ações próprias da unidade, no qual, todas as etapas estão organizadas de forma a serem desenvolvidas ou reformuladas a fim de “estabelecer vínculos estratégicos entre as circunstâncias atuais da escola e a realidade almejada por seus membros” (Guedes, 2021, p. 2). O documento fundamenta-se em sete elementos básicos: “a) as finalidades da escola; b) a estrutura organizacional; c) o currículo; d) o tempo escolar; e) o processo de decisão; f) as relações de trabalho; g) a avaliação.” (Veiga, 2012, p. 27).

Como foi apresentado anteriormente, o PPP da unidade escolar aborda a EA de forma superficial. Por isso, sugeri à gestão que o documento seja reformulado para prever um conjunto de ações que promovam a temática de forma interdisciplinar ao longo do ano. Como apresenta Veiga (2012), a palavra projeto significa lançar para diante, projetando caminhos e rumos que se objetiva alcançar. Quanto às aulas de campo, sugeri que sejam incluídas na próxima reformulação do PPP, que ocorre no segundo semestre de cada ano. Isso permitiria que a escola criasse um plano específico para a EA, com atividades que proporcionassem vivências fora do ambiente escolar. As visitas poderiam ser realizadas em diversos locais, como parques, reservas, bosques, hortos florestais, viveiros, estações de tratamento de água e esgoto, entre outros. Oportunizando aprendizagens significativas junto a natureza, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência ambiental responsável.

Por fim, o vértice que compreendem os espaços e materiais adequados ao desenvolvimento das PCAN, é um dos principais obstáculos que os profissionais encontram ao tentar desenvolver qualquer tipo de atividade que fuja aos esportes convencionais. Os trabalhos de Darido e Tahara (2016); Tahara (2017); Cauper (2018); Junior (2020); Lima (2020); Moraes (2020), enfatizam a necessidade de instalações adequadas para o desenvolvimento das atividades, além de materiais específicos para as diferentes modalidades.

A BNCC apresenta como uma das habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, a de “Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas” (Brasil, 2017, p. 239). Embora essa habilidade se apresente aos alunos, por que nós, os profissionais, não nos abrimos a novos caminhos, ampliando nossa visão sobre a organização do ambiente escolar? Quanto a esse ponto, (Pereira; Armbrust, 2010, p. 51), enfatizam que “durante nosso planejamento para as aulas de esportes radicais nas escolas, essa percepção do ambiente, permite mudar nosso olhar convencional das quadras para todos os locais que possibilitem movimentos com riscos controlados”. Assim, todo ambiente escolar, incluindo escadas, muros, árvores, corrimão, mureta e grades, pode ser usado para o desenvolvimento das PCAN de forma controlada.

Depois de definir as modalidades do projeto, precisei encontrar locais adequados para a realizar as PCAN. Por ter muito espaço gramado e muitas árvores,

a questão do espaço não demandou muita preocupação, especialmente para a prova da corrida de orientação, que requer uma área grande com alguns pontos de referência. Para a prova de escalada, optei por realizar a prova em uma árvore que fica ao lado da sala da turma pesquisada. A árvore é um oiti, espécie nativa do Brasil, com um tronco de 1,26 metros de circunferência. A árvore foi inspecionada previamente para garantir que não havia insetos ou outros animais nocivos que pudessem ferir os alunos durante a atividade.

Após a definição das provas, voltei minha atenção para os materiais que seriam utilizados. Como a corrida de orientação era a primeira atividade a ser realizada, tive que me adiantar na obtenção das bússolas. Por se tratar de um projeto de mestrado, cujo material seria utilizado para esse fim, não procurei a gestão escolar em busca de financiamento para aquisição do material. Embora as PCAN sejam um conteúdo que deva ser trabalhado ao longo dos 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental. Após consultar o comércio local, verifiquei que o valor das bússolas era de cerca de R\$ 40,00 cada. Embora esse valor não seja alto, a compra de uma bússola por aluno, considerando que cada turma tem cerca de 30 alunos, representaria um gasto significativo. Para resolver esse problema, optei por dividir os alunos em grupos. Dessa forma, todos os alunos tiveram acesso a uma bússola. Além disso, o trabalho em grupo favoreceu o desenvolvimento da afinidade entre os alunos e o auxílio dos menos aptos no manuseio do equipamento.

Para a prova de escalada, utilizei uma corda multifilamento de polipropileno, trançada, 19 mm, branca, com cerca de dez metros de comprimento. Este material já me pertencia, porém, no caso de existir a necessidade da aquisição, o valor também não sairia muito baixo, em uma consulta em sites de compras, podemos encontrar o produto por volta de R\$ 260,00. A corda e a bússola, os dois equipamentos utilizados nas duas provas, têm uma longa vida útil se forem bem manuseados e conservados. Portanto, após o investimento inicial, o profissional poderá utilizá-los por muitos anos sem precisar substituí-los, desde que sejam bem cuidados.

Além disso, uma forma de lidar com as questões envolvendo espaços e materiais é criar parcerias, mesmo que sejam temporárias ou de emergência. Como aponta Cauper (2020), a criação de parcerias possibilitaria o compartilhamento de espaços necessários às vivências, utilização de materiais específicos ou na obtenção da mão de obra especializada para montagem dos dispositivos adequados as atividades.

É importante ressaltar que os três vértices do triângulo de ensino não são mutuamente excludentes, nem tampouco um é mais importante que o outro. Cada profissional, em sua realidade específica, deve avaliar as oportunidades e os desafios que se apresentam diariamente em sala de aula e, a partir desta avaliação, aplicar um dos vértices do triângulo para a situação em questão. Por fim, é importante que os vértices sejam constantemente revisados e atualizados, considerando as rápidas mudanças que ocorrem no contexto educacional.

6 OLHAR PARA ALÉM DA PRÁTICA: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo apresenta a análise dos diálogos entre pesquisador e o grupo de discussão, realizados em dois encontros. O objetivo desses encontros foi compreender a percepção que os alunos tiveram em relação ao desenvolvimento das PCAN nas aulas de Educação Física.

No primeiro encontro com o grupo de discussão, realizado no dia 16 de maio de 2023, iniciamos com um roteiro pré-definido, que incluía cinco questões sobre as impressões dos alunos sobre os três primeiros encontros envolvendo o desenvolvimento das PCAN nas aulas de Educação Física. Embora houvesse um plano traçado, tanto o professor quanto os alunos podiam contribuir com informações relevantes que não estavam inicialmente previstas.

Ao iniciar o diálogo, questionamos os alunos sobre se eles já haviam vivenciado alguma atividade que envolvesse as PCAN nas aulas de Educação Física. Quatro alunos responderam que nunca haviam tido contato com esse conteúdo, enquanto os demais apenas de forma teórica. As falas abaixo ilustram essa resposta:

Nunca tive contato (A1), (A2), (A3), (A7);

Eu já tive contato na minha antiga escola, no 7º Ano, quando a professora passou, explicou os conteúdos e nós fizemos uma avaliação escrita de todos os conteúdos, sobre trekking, bóia cross e todo o conteúdo que o senhor está passando, só a parte teórica, não a prática (A4);

Tivemos no formato EAD, com outro professor, também explicou esse conteúdo, com o material apostilado, impresso, durante a pandemia (A5), (A6).

Em relação a primeira questão, estabelecemos um paralelo com o trabalho de Caetano (2019), em que o autor constatou que 43% dos estudantes nunca tinha sequer ouvido falar sobre as modalidades e outros 37% dos estudantes conhecia, mas nunca tinha praticado, revelando que 80% dos estudantes participantes da pesquisa não tiveram a oportunidade de experimentar as PCA, tendo pouco ou mesmo nenhum conhecimento sobre elas. A investigação acima é reforçada pelos estudos de Lima (2020), ao apresentar que 85,72% dos alunos entrevistados, nunca tiveram contato ou vivenciaram qualquer prática corporal de aventura. Seguindo a mesma linha dos estudos anteriores, Morais (2020), descreve que 15 alunos, de uma turma de 26, disseram nunca ter ouvido falar em práticas corporais de aventura. Por fim, Junior (2020), mostra que 94,4% dos alunos nunca tiveram experiências com as práticas corporais de aventura na escola. Os dados apresentados revelam que, embora a BNCC tenha sido aprovada há seis anos, pouco tem sido feito para implementar as PCAN nas aulas de Educação Física. Isso demonstra a importância e a necessidade de trabalhar esse tema nas escolas.

Este cenário mostra o desafio que a Educação Física tem pela frente nos dias atuais, por um lado, a ruptura com a hegemonia dos esportes convencionais, pelo outro, a inclusão das novas manifestações da cultura corporal. Além dos esportes convencionais, existe uma vasta gama de possibilidades (danças, lutas, ginásticas, PCAN, outros) ainda pouco exploradas para as aulas de Educação Física que devem fazer parte do cotidiano escolar de forma permanente (Pimentel *et al.*, 2017).

Dessa forma, as vivências proporcionadas na pesquisa foram a primeira experiência que os alunos com as PCAN nas aulas de Educação Física. Por isso, questionamos: quais foram as impressões que vocês tiveram durante as atividades envolvendo as PCAN nas aulas de Educação Física? Podemos perceber a excelente aceitação dos alunos, uma vez que todos foram unânimes em apresentar falas positivas referentes às atividades, conforme as seguintes afirmações:

Foi muito bom (A1) (A3);

Está sendo interessante saber de outras coisas (A2);

Vai ser um conteúdo interessante de ser trabalhado, até porque vai ser algo externo, fora do que a gente já vem estudando, tipo futsal, vôlei, basquete. A

gente vai sair um pouco fora desse tema e vai fazer essa coisa diferenciada, que é as PCAN (A4);

Concordo com o aluno (A4), risos (A5);

Achei bem legal, a possibilidade de experimentar atividades diferentes (A6);

Eu achei bem legal, a gente pode sair da sala de aula, conhecer coisas novas (A7).

Quanto à segunda questão, a compreensão dos alunos sobre as PCAN nas aulas de Educação Física foi positiva. A ruptura com as modalidades clássicas (futsal, vôlei, handebol e basquete), pautada pelo aluno (A4) e corroborada pelo aluno (A5), demonstra que os alunos procuram algo a mais que as modalidades tradicionais. Para os demais alunos, as respostas expressaram um sentimento positivo sobre as aulas, utilizando os termos como “muito bom”, “interessante”, “bem legal”, “diferentes”, “coisas novas”. Alinhado a este entendimento, o trabalho desenvolvido por Junior (2020), constatou que 28,80% dos alunos compreendeu como importante a inclusão das PCA no ambiente escolar, seguidos de 21,10% para muito bom, 16,90% para ótimo, 15,50% para bom, 14,10% para interessante e 5,60% para boa ideia. Sobre a mesma ótica, Caetano (2019, p. 62), durante uma entrevista, constatou emoções similares, em que um de seus alunos ilustra a realidade da seguinte forma: “Foi muito bom porque nenhuma escola faz isso. A gente fez aqui e não tem mais em lugar nenhum. A gente nunca tinha feito.” O trecho ilustra o cenário já discutido na primeira questão, em que poucos alunos tiveram contato com as PCAN. O sentimento de prazer que eles tiveram durante a atividade, reforça essa ideia, pois demonstra que os alunos apreciam as atividades que não estão acostumados a fazer. Isso reforça a ideia de que a diversificação das atividades nas aulas de Educação Física é importante para atender às necessidades dos alunos.

Além das impressões dos alunos durante as atividades, eles foram convidados a refletir sobre o lugar das PCAN na Educação Física, com a seguinte questão: As PCAN trazerem algo de novo para as aulas de Educação Física? As respostas a essa questão foram unânimes: as PCAN trazem algo novo para as aulas de Educação Física! A seguir, são apresentados os registros dos alunos:

Deixa as aulas mais interessante (A1), (A5);

Vamos estar conhecendo um novo conteúdo (A2);

Isso é algo benéfico a nossa saúde, porque você vai levar para a sua vida (A4);

Podemos fazer essas atividades sem quadra, em qualquer lugar, muito legal (A6);

Achei bem legal a parte da interação com a natureza (A7), (A3).

Corroborando com as respostas apresentadas, Junior (2020), constatou em sua pesquisa, que os alunos compreendiam a importância da inclusão das PCA na Educação Física tendo em vista os seguintes benefícios: possibilidade de conhecer modalidades esportivas até então desconhecidas, melhorar a aprendizagem sobre elas, maior divertimento, desenvolvimento de capacidades latentes, aproximação com a natureza, atividade ao ar livre, além da possibilidade de abrir a mente para novas experiências de aprendizagem. No estudo de Morais (2020, p. 42), também houve boa compreensão por parte dos alunos sobre a importância das PCA ao “afirmar que achavam interessante, que estariam aprendendo coisas novas, que nunca haviam aprendido e que parecia ser uma aula legal”.

Em relação ao meio ambiente, Caetano (2019, p 59) observou que alguns alunos compreendiam que as PCA são potenciadoras do tema ambiental, em uma das entrevistas, um aluno enfatizou que “[...] quando você tá fazendo um esporte na natureza, você consegue mostrar para as pessoas o valor da natureza. Então dá pra usar isso como campanha de conscientização.” Colaborando com a posição, Lima (2020, p. 63), preconiza a importância que as PCA têm em relação ao MA, buscando desenvolver “uma sensibilização ambiental que possa vir criar um certo grau de consciência ambiental nos educandos”, a qual, deve ser desenvolvida com mais frequência na escola e em todas as disciplinas. Portanto, os resultados apresentados pelos autores confirmam os nossos, reforçando a percepção dos alunos de que as modalidades são importantes e atrativas no ambiente escolar.

Em relação ao comprometimento e empenho da turma ao longo das atividades, questionamos: Houve maior interesse da turma pelas aulas a partir dos esportes que compreendem as PCAN? Conforme os alunos:

Eu achei muito interessante a inclusão dessas modalidades nas aulas de Educação Física, a turma ficou mais comprometida com as atividades (A1);

Acho que sim, alguns alunos estão mais empenhados com essas atividades (A2), (A6);

Alguns alunos preferem ficar em quadra do que ter alguma coisa diferente na rotina deles. Eles querem ficar presos só naquilo ali, não conhecer novas modalidades (A3);

A turma ficou bem dividida, porque vi que alguns alunos se interessaram por esse tema, só que alguns alunos preferiam ter aquelas aulas no modo antigo, eles preferem jogar futsal, vôlei. Eles gostam mais daquele tipo de esportes (A4);

Eu achei interessante, sair um pouco só de quadra, quadra, quadra. Alguns colegas também estão se comprometendo com os esportes que o professor está passando (A5);

A parte que eu mais gostei foi a não competição, está ficando muito cansativo, como a colega (A5) falou, só ficarmos na quadra com os esportes de bola, os meninos só pensam em jogar bola e ganhar (A7).

Quanto à quarta questão, as falas do grupo (A3) e (A4), indicam que alguns alunos foram resistem às PCAN nas aulas de Educação Física. É possível, inclusive, que essa aversão se estenda a qualquer outra forma de movimento corporal que não seja o voltado aos esportes convencionais. Por outro lado, as falas dos alunos (A1), (A2), (A5), (A6) e (A7), indicam que existe um novo olhar sobre a Educação Física a partir das PCAN. Em parte, isso se deve à introdução de uma nova gama de modalidades, que dão nova roupagem à disciplina. Em parte, isso se deve ao desenvolvimento de atividades que não exigem necessariamente um espaço previamente delimitado, como a quadra. As PCAN possibilitam apresentar um novo universo dentro das aulas de Educação Física, uma vez que “[...] possibilita-se aos estudantes a compreensão de que a cultura corporal não se limita aos esportes tradicionais e que também é possível experienciar uma Educação Física crítica e diferenciada na escola” (Corrêa; Gonçalves, 2016, p 6).

Para encerrar o primeiro encontro com o grupo de discussão, que teve como objetivo compreender as primeiras impressões sobre as atividades desenvolvidas até o presente momento, questionamos: A turma está comprometida com as PCAN nas aulas de Educação Física?

Não, não está! (A1);

Nem sempre, olha o pessoal que enrolou para entregar os papéis de autorização (A2), (A6);

Alguns estão sim (A3), (A5);

Acredito que metade da turma está comprometida, a outra não (A4);

Eu diria que não, até porque o professor passou o papel para ser assinado e alguns alunos não assinaram no tempo estipulado, eles não tem interesse (A7).

As respostas dos alunos apresentam percepções diferentes sobre o envolvimento da turma com as PCAN nas aulas de Educação Física. Os alunos (A1) e (A7) afirmam que não houve envolvimento, em parte devido ao atraso na devolutiva

dos termos, antes mesmo do início das atividades. Os alunos (A2) e (A6) também expressam uma visão semelhante, afirmando que a turma nem sempre esteve comprometida. Por outro lado, os alunos (A3) e (A5) enfatizaram que houve envolvimento de alguns alunos, e o aluno (A4), afirmou que metade da turma esteve comprometida.

As PCAN trouxeram um novo universo de possibilidades para a Educação Física, ampliando a cultura corporal e oferecendo atividades pouco conhecidas da maioria dos alunos. Para a realização dessas atividades, são necessários diversos fatores, como tempo, esforço, dedicação, companheirismo, visibilidade e a capacidade de lidar com acertos e erros. O desinteresse de uma parcela significativa da turma nas PCAN pode ser explicado por fatores como o medo de se expor e ser alvo de críticas. Isso porque, quando uma atividade é mal executada, o aluno se torna o centro das atenções da turma, o que pode causar vergonha e constrangimento. Neste contexto, a ideia de Millen Neto *et al.* (2010) é reforçada, pois considera que um dos motivos do desinteresse dos estudantes pelas aulas de Educação Física é o fato de que eles são facilmente localizados quando não participam das atividades.

O segundo encontro com o grupo de discussão ocorreu no dia 19 de junho de 2023, após a conclusão das aulas que compreendiam as PCAN. Assim, pudemos compreender as experiências vivenciadas pelos alunos com as atividades de forma geral. Assim como no primeiro encontro, os alunos foram retirados da sala de aula e encaminhados até uma sala reservada. Após as orientações sobre o formato da conversa, iniciamos com a seguinte questão: Quais foram os pontos positivos que as atividades envolvendo as PCAN tiveram nas aulas de Educação Física?

Aprendemos a fazer um desenho da escola (A1), (A6);

Aprendemos a utilizar um mapa e uma bússola (A2), (A7);

Com o mapa, aprendemos a conhecer e encontrar os pontos cardeais (A3);

Eu acho que as atividades foram positivas porque saímos um pouco da quadra (A4);

Achei bem legal a gente ter esse contato com atividades diferentes (A5).

A primeira questão da pesquisa revelou uma resposta surpreendentemente positiva em relação às atividades propostas. Isso se mostrou especialmente verdadeiro no caso da corrida de orientação, que incluiu a confecção de um croqui da escola e a utilização da bússola. Embora a bússola não tenha sido utilizada na corrida

em si, os estudantes mostraram-se muito interessados em aprender a utilizá-la. Nesse sentido, Nunes, Camargo e Vendrusco (2022), em um trabalho com vistas a análise de uma ação pedagógica mediada pela prova de orientação¹⁷ constataram a importância da atividade como ferramenta pedagógica, uma vez que os estudantes “[...] obtiveram êxito na leitura de mapas, adquiriram novos saberes através da construção coletiva, ampliaram seus repertórios de movimentos, tiveram experiências de cooperação, bem como do cuidado com o outro” (Nunes; Camargo; Vendrusco, 2022, p. 12).

Cauper (2018), em sua dissertação, descreve que 96,6% dos alunos pesquisados consideraram as atividades envolvendo as PCA como positivas, o autor salienta ainda, que o único aluno que respondeu não considerar as atividades positivas, o fez referente a já ter tido contato com os esportes, por sua mãe ser professora de Educação Física.

Após avaliar os pontos positivos, que forma muito promissores na opinião dos alunos, continuamos com a pesquisa perguntando quais foram os pontos negativos. O objetivo era analisar possíveis erros que desmotivaram alguns alunos. Vale destacar que o erro aqui é visto como um ponto incompleto, ainda não concluído, uma vez que o “[...] exercício da docência requer estudo, preparo, desenvolvimento e avaliação e nada melhor do que o erro para refletirmos sobre as lacunas ainda existentes em nossa existência” (Moreira; Cunha, 2019, p. 35). Assim, perguntamos: Quais foram os pontos negativos que as atividades envolvendo as PCAN tiveram nas aulas de Educação Física?

Algumas pessoas não ficaram nos pontos de checagem na corrida de orientação (A1);

Tinha certas pessoas que não queria ficar nos pontos de checagem por causa do sol (A2);

E também quando a gente ia, chegava lá, perguntava a palavra, dava risada, não sabia a palavra e nem o ponto que estava (A3);

Os alunos não queriam fazer pela falta de comprometimento (A4), (A7);

Os alunos ficaram dispersos durante a escalada (A5), (A6).

¹⁷ Embora seja muito comum o uso do termo “Corrida de Orientação”, a CBO recomenda que esse termo não seja o mais indicado, tendo em vista que nesse esporte o praticante pode realizá-lo caminhando, correndo ou esquiando, e o uso da palavra “Corrida” é restritivo, pois não contempla todas as possibilidades de prática desse esporte (Silva, 2013, p. 57).

A segunda questão revelou que os alunos consideram os próprios colegas como um ponto de atenção. Eles acreditam que esses colegas não estão comprometidos com as atividades propostas, e que se comportam de forma negligente com os outros alunos da turma. Demonstrando uma visão estrábica em relação à Educação Física, desconhecendo sua significância, tanto quanto as demais disciplinas que compõem o currículo escolar. Nessa perspectiva, Almeida (2012, p. 51) considera que:

O âmbito escolar e, principalmente, as aulas de educação física possuem muitos vícios e resistências por parte dos próprios alunos, que possuem a ideia de que o momento da aula é um tempo livre para caminhar pelo pátio ou de apenas praticar jogos esportivos com bola, como o vôlei para as meninas e o futebol para os meninos. O professor tem papel-chave para interromper esse péssimo hábito de reafirmar a ideia que as crianças aprenderam sobre a disciplina.

A pesquisa de Cauper (2018), demonstrou de forma similar, que alguns pontos negativos colocados pelos alunos se relacionavam com o comportamento dos colegas, sendo: desinteresse, conversa, ironia e falta de participação durante as atividades. Por fim, ressaltamos mais um pequeno trecho da dissertação de Cauper (2018, p. 202), em que o autor salienta a importância do comprometimento dos alunos durante as atividades:

Por várias vezes, me dispus a refletir com a turma que de nada adianta o compromisso político do professor em ensinar, a competência técnica para fazê-lo se os destinatários dessa ação pedagógica – eles, não compreenderem o sentido e significado do conhecimento que está sendo transmitido, bem como o esforço necessário para a apropriação.

As reflexões sobre a Educação Física demonstram que ela é uma disciplina que exige o comprometimento ativo de todos os envolvidos, tanto dos alunos quanto dos professores. Caetano (2019) e Morais (2020) concordam que a ação coletiva é essencial para o sucesso das atividades, pois o desafio é compartilhado por todos.

Dando continuidade, mudamos o foco das perguntas, buscando compreender a experiência que os estudantes tiveram na produção de materiais que foram utilizados pela turma durante as PCAN nas aulas de Educação Física. O que eles disseram em nossa entrevista:

Foi diferente, porque ninguém sabia o ponto do outro, assim dificultava mais para o outro, o que tornava a atividade bem legal (A1);

Achei interessante porque a gente desenvolvendo um trabalho para a sala inteira participar (A2);

Foi muito legal, a gente não conhecia, e agora está conhecendo alguma coisa nova, novos conhecimentos sobre desenhos e mapas (A3);

Embora alguns alunos não tenham gostado, eu achei bem legal a escalada, principalmente porque fizemos a prova com uma corda e um papelão (A4);

A construção dos desenhos da escola foi bem divertida, acabamos conhecendo um pouco mais de um lugar onde a gente estuda faz tempo (A5);

Foi bem divertido, a gente pode fazer coisas que foram utilizadas pela turma toda, tipo, o desenho da escola (A6);

Nunca tinha participado desse tipo de atividade, achei bem legal que o professor tenha feito isso (A7).

Ao elaborar as questões da pesquisa, não queríamos apenas criar um sistema de medição. A terceira questão deixa esse ponto bem claro. Queríamos que os alunos participassem das aulas de forma significativa, que elas tivessem um impacto em suas vidas e que eles pudessem refletir sobre o aprendizado adquirido. Eles deveriam ser capazes de construir um produto que fosse utilizado por todos, um produto que eles planejavam, discutiram, desenvolveram e utilizaram, e que considerassem importante para sua trajetória como estudante e como cidadão. Tomado deste ângulo, Ulasowicz e Peixoto (2004, p. 72) consideram:

[...] que os alunos passaram a ver novos significados nas aulas e nos conteúdos trabalhados ao longo do semestre. O que antes era passatempo, momento de descanso e de recreação, passou a ter conteúdos, conhecimentos e informações que os alunos consideraram importantes e úteis à sua vida. Além disso, perceberem a possibilidade de utilizá-los e de aplicá-los nas mais diversas circunstâncias do dia-a-dia.

Desta forma, consideramos que esse ponto foi alcançado com a terceira questão. Nela, observamos que os alunos realmente se importaram com a proposta apresentada. Eles se empenharam na construção de algo utilizável nas atividades, no conhecimento detalhado dos espaços da escola, no registro de algo que era apenas observável e no prazer em conhecer algo novo para as suas vidas.

Considerando que poucos alunos haviam tido contato com as PCAN anteriormente, conforme relatado no encontro anterior com o grupo de discussão, e que os resultados das atividades desenvolvidas foram ótimos, indagamos: Em sua opinião, as PCAN devem ser parte permanente das aulas de Educação Física da escola?

Sim, achei a prova do mapa interessante, poderia fazer parte das atividades em todos os anos, mais legal que a da escalada (A1);

Sim, mas eu acho que se a gente tivesse visto estas modalidades lá no 6º Ano, a gente estaria bem mais envolvido (A2);

Sim (A3), (A5);

Poderia ter esse tipo de atividades em todos os anos, e a gente poderia fazer alguma delas fora da escola, na praça ou em uma mata (A4);

A prova de escalada foi bem divertida, poderia ter uma continuidade, com a possibilidade de utilizar as árvores como pontos de passagem (A6);

Acho que sim, a gente sai um pouco dos esportes só de quadra (A7)

As PCAN são um conteúdo obrigatório nas aulas de Educação Física, mas nem sempre são compreendidas e aplicadas em sua totalidade. A inclusão de atividades diversificadas, como as PCAN, requer esforço, dedicação e força de vontade, além de um enfrentamento constante do sistema esportivista predominante nas aulas de EF. Sistema esse, propagado pelos próprios alunos, causando a exclusão de uma parcela significativa da turma. Apesar dos desafios, é possível superá-los de forma conjunta. No caso da pesquisa relatada no texto, as dificuldades foram contornados graças ao trabalho duro e à dedicação tanto do professor quanto dos alunos. Demonstrando que, embora tenhamos proposto algo inédito nesta escola, é possível obter bons resultados com trabalho duro e a dedicação de ambas as partes.

Acreditamos que a quarta questão fornece evidências significativas da importância que estas atividades tiveram para os alunos. Eles avaliam sua perpetuação como conteúdo permanente e indispensável ao longo da escolaridade, e alguns até lamentam não terem tido contato com as PCAN nos anos anteriores. Assim, entendemos que qualquer atividade, desde que seja planejada e preparada adequadamente, aplicada de forma cooperativa, proporcionando a participação e o diversão de todos, tem espaço e sucesso garantidos no ambiente escolar.

A BNCC afirma que a Educação Física deve “Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário” (Brasil, 2017, p. 223). Essa competência enfatiza a importância ao acesso às PCAN para todos os cidadãos. Desta forma, como última questão, questionamos: As PCAN vivenciadas no contexto escolar, podem ser vivenciadas fora do ambiente educacional?

Sim (A1), (A2), (A3), (A7);

Sim, poderia fazer uma escalada lá no sítio do meu avô (A4);

Sim, podemos fazer algumas das modalidades que o professor apresentou na praça aqui do bairro (A5);

Sim, amarrar uma corda em duas árvores e fazer uma espécie de escalada (A6).

A resposta dos alunos à última questão do questionário é um fator positivo para a Educação Física e para o pesquisador. Caetano (2019) observou que todos os 44 participantes responderam sim à pergunta sobre a possibilidade de desenvolver PCAN fora da escola. Isso demonstra que as atividades foram bem recebidas pelo grupo e que eles pretendem continuar praticá-las fora do ambiente escolar. Os conteúdos trabalhados em sala de aula tiveram significância para os alunos e terão continuidade fora da escola. Isso mostra que os valores contidos nas atividades vão além da mera repetição e ampliam as possibilidades de práticas corporais que os alunos podem usufruir para ter um estilo de vida ativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Práticas corporais de aventura na natureza: construindo e experimentando possibilidades para a Educação Física escolar”, foi desenvolvida em uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de educação do Município de Juína/MT. O objetivo da pesquisa foi analisar a possibilidade do ensino das práticas corporais de aventura na natureza nas aulas de Educação Física. Foram utilizadas múltiplas estratégias de ensino, como a utilização dos vários espaços que são apresentados dentro do ambiente escolar, não atrelando às atividades apenas à quadra de esportes; além da construção de uma proposta de ensino que rompe com as modalidades clássicas (futsal, vôlei, handebol e basquete), em que os alunos puderam experimentar práticas corporais pouco conhecidas.

Para isso, realizamos uma pesquisa com aproximações da pesquisa-ação, no sentido de identificar o potencial destas modalidades no desenvolvimento de conceitos associados à avaliação e criação de espaços que contemplem as modalidades fora do contexto de quadra. As atividades se desenvolveram na experimentação de novos esportes, além da construção, de forma coletiva, de materiais pedagógicos que foram utilizados durante o desenvolvimento das PCAN.

O estudo apresentado, realizado entre abril e maio de 2023, avaliou a participação dos alunos em atividades que contemplam as PCAN nas aulas de Educação Física. Para isso, foram planejadas e desenvolvidas atividades, analisadas e registradas, e coletadas informações em grupos de discussão. Os resultados indicaram uma participação efetiva e significativa dos alunos nas atividades propostas, embora ainda existam algumas dificuldades relacionadas à mudança no formato das aulas.

Embora existam fatores que dificultem a implementação das PCAN nas aulas de Educação Física, como foi demonstrado ao longo do texto, essa dificuldade não deve ser um impedimento para a inclusão dessas atividades no currículo escolar. Pelo contrário, a abertura para novas perspectivas no universo do movimento corporal humano é fundamental, especialmente para os alunos que não se interessam pelas modalidades clássicas (futsal, vôlei, handebol e basquete), comumente apresentadas nas escolas de todo o país.

Acreditamos que, com a dedicação dos profissionais de Educação Física, buscando novas possibilidades, adaptando ambientes e materiais, e empenhando-se em motivar os alunos, qualquer proposta pedagógica estará predisposta ao sucesso e à aprovação, contribuindo significativamente para a formação integral dos sujeitos.

Revisitando os objetivos que foram estipulados no início desta pesquisa, podemos concluir que: 1) As adversidades encontradas partiram do pouco interesse de alguns alunos em realizar as atividades que contemplam as PCAN. Esse ponto foi discutido e refletido ao longo dos encontros, demonstrando a importância de inserir essas modalidades a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental, apresentando as práticas corporais de aventura urbana e criando uma cultura que compreenda a Educação Física e suas várias vertentes; 2) As restrições em relação aos locais da prática e aos equipamentos não foram um entrave para o desenvolvimento das atividades. Pelo contrário, a escola se mostrou um excelente campo de produção de espaços para o desenvolvimento das PCAN. Com relação aos equipamentos, constatamos que com um pouco de criatividade, é possível adaptar diversas possibilidades. Isso ficou evidente na prova de escalada, na qual a corda e o papelão foram utilizados; 3) O planejamento foi um ponto que exigiu tempo e esforço. No entanto, é importante destacar que a formação acadêmica e profissional se mostraram fator decisivo nesta etapa; 4) A aceitação da proposta por uma parcela significativa dos alunos é um resultado positivo, pois a maioria deles nunca teve contato com esse tipo de atividade. Além do fato de termos que concorrer diariamente com as modalidades clássicas, costumeiramente apresentadas nas aulas de Educação Física. Com uma proposta adequada, podemos transformar as aulas em possibilidade de ensino que os alunos repercutirão para além dos muros da escola.

Os objetivos propostos no início desta pesquisa foram alcançados, pois os resultados demonstram que as PCAN foram implementadas de forma organizada e adequada ao ambiente escolar. Os desafios que se apresentaram ao longo da

pesquisa foram superados e os recursos foram aproveitados para enriquecer o processo de ensino/aprendizagem. Os ambientes e os materiais necessários à execução da proposta foram pensados e desenvolvidos de forma coletiva, demonstrando o comprometimento de todos, mostrando empenho e dedicação do fazer juntos.

Concluimos que a compreensão sobre a importância em vivenciar outras modalidades esportivas foi alcançada. No entanto, ainda há resistência de alguns alunos em relação às propostas que fogem dos esportes clássicos. Isso poderia ser facilmente resolvido se todas as práticas corporais que compõem a cultura corporal (esportes, jogos e brincadeiras, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura), presentes na BNCC, fossem trabalhadas de forma adequada a cada ano escolar. Isso permitiria que os alunos experimentassem novas perspectivas do movimento corporal humano, o que é fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

A experiência de ensino também possibilitou a reflexão sobre a importância dos espaços naturais, pois eles são essenciais para a realização das atividades. Embora esse aspecto não tenha sido o foco desta pesquisa, entendemos que o trabalho com as PCAN e a EA é fundamental para a formação de uma consciência cidadã que valorize a convivência harmoniosa com o meio ambiente, reconhecendo que o ser humano é parte integral da natureza

A realização das PCAN é impactada positivamente pela possibilidade do desenvolvimento de atividades em ambientes naturais, como parques, hortos florestais e florestas. No entanto, essa possibilidade foi reduzida com a instituição do Protocolo de Aula de Campo, que exige 180 dias de antecedência para qualquer atividade fora do ambiente escolar, anulando ainda a possibilidade de atividades que envolvam banhos em rios, açudes, barragens, cachoeiras, piscinas, ou qualquer atividade que possa proporcionar risco durante a aula de campo.

É importante destacar que novas pesquisas são necessárias, principalmente considerando a diversidade de modalidades de práticas corporais de aventura na natureza e urbana, bem como seus respectivos ambientes de prática. Além disso, é fundamental que novos trabalhos envolvendo a EA e as PCAN sejam realizados, pois as atividades devem ser vivenciadas em ambientes naturais, cuja conservação é essencial para o futuro das modalidades e da humanidade como um todo.

Destacamos, por fim, o compromisso de compartilhar e divulgar o material de ensino desenvolvido pelo pesquisador e seus alunos. Dessa forma, também podemos auxiliar outros professores de Educação Física ou profissionais interessados em desenvolver e tratar as PCAN no âmbito escolar ou fora dele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. T. de. **Explorando diferentes materiais nas aulas de educação física**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2012.

ALVES, C. L. da S.; ARAÚJO, M. L. B. da. Práticas corporais de aventura na escola: uma experiência com a Corrida de Orientação no Ensino Fundamental. *In*: DORNELLAS (org). **Educação física e suas interfaces lazer, aventura e meio ambiente**. Volume 02 - Guarujá-SP: Científica Digital, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-5360-050-8.pdf> Acesso em 10 de ago. de 2022.

ALVES, T. A. **Educação ambiental e as práticas corporais de aventura na natureza**: práticas pedagógicas dos professores de educação física de Petrolina (PE). Dissertação (Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade de Pernambuco Campus Petrolina, Petrolina, PE, 16 de jul. de 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10996494. Acesso em: 05 de set. de 2022.

ARROIO, A.; GIORDAN, M. O Vídeo educativo: aspectos da organização de ensino. **Química nova escola**, n. 24, novembro de 2006, p. 8-11. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324759123_O_video_educativo_aspectos_da_organizacao_do_ensino Acesso em: 15 de Ago. de 2023.

AURICCHIO, J. R. Escalada na educação física escolar: orientação adequada para a prática segura. **EFDeportes. Revista Digital** - Buenos Aires - Año 14 - Nº 139 - Diciembre de 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd139/escalada-na-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em 10 de abr. de 2023.

AYDON, C. **A história do homem**: uma introdução a 150 mil anos de história da humanidade. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BATTAGLIN, P. D.; BARRETO, G. Revisitando a história da engenharia elétrica. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 30, n. 2, p. 49-58, 2011. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/103/83> Acesso em: 01 de abr. de 2023.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. da S.; GALIAZZI, M. do C. Base nacional comum curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? **Revista Ambiente & Educação** ISSN -1413-8638E-ISSN -2238-5533v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425/5469> Acesso em 07 de Ago. de 2023.

BERTON, D. **Manual do professor para a educação física**. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2018.

BETRÁN, A. O.; BETRÁN, J. O. Propuesta de una clasificación taxonômica de las actividades físicas de aventura em la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los critérios elegidos. Apunts - **Educación Física y Deportes**, n. 42, p 108-123, 1995. Disponível em: <https://revista-apunts.com/propuesta-de-una-clasificacion-taxonomica-de-las-actividades-fisicas-de-aventura-en-la-naturaleza-marco-conceptual-y-analisis-de-los-criterios-elegidos/> Acesso em 12 de ago. de 2022.

BETRÁN, J. O. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Org.). **Turismo, lazer e natureza**. Manole: São Paulo, 2003.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879**. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1879, p. 196. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> Acesso em: 20 de abr. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em 22 de abr. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases Para o Ensino de 1º e 2º Graus, e Dá Outras Providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 25 de abr. de 2022.

BRASIL. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 31 ago. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm Acesso em: 03 Ago. de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em:

https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_225_a.sp. Acesso em: 03 de Ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 25 de abr. de 2022.

BRASIL. **ProNEA. Programa Nacional de Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação-Geral de Educação Ambiental. 3.Ed. Brasília: MMA;2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf> Acesso em 05 de Ago. de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 79p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 27 de abr. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998. 175p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em 27 de abr. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1998. 436p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso em 27 de abr. de 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999. 394p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em 27 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília DF, 01 dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.793.htm#:~:text=LEI%20No%2010.793%2C%20DE%201%2C%20BA%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20art,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 30 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Cadernos SECAD 1. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf> Acesso em 03 de Ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 01 mai. de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 01 de mai. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em 02 de mai. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 5. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 60 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf Acesso em: 11 de jun. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Resultados e Metas**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> . Acesso em: 24 ago. 2022.

CAETANO, L. B. **Práticas corporais de aventura**: recurso didático-pedagógico para integração curricular em cursos do eixo tecnológico recursos naturais, na rede federal de educação profissional e tecnológica brasileira. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viawTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7649209. Acesso em: 15 de out. de 2022.

CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica escolar. *In*: CAPARROZ, F. E. (org) **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. p. 193 – 214.

CAPAVERDE, M. R.; MEDEIROS, T. N.; ALVES, S. L. C. Esporte de Aventura nas Aulas de Educação Física: Uma Alternativa ao Alcance dos Profissionais? **Revista Vento e Movimento**, Osório, v. 1, n. 1, abr. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/vento_e_movimento/abril_2012/pdf/esporte_de_aventura_nas_aulas_de_educacao_fisica_-_uma_alternativa_ao_alcance_dos_profissionais.pdf Acesso em: 15 de Ago. de 2023.

CAPRARO, A. M.; SOUZA, M. T. O. **Educação física, esportes e corpo: uma viagem pela história**. Curitiba: Intersaberes, 2017. (Série Corpo em Movimento).

CARMONA, *et al.* O esporte de orientação: possibilidades e perspectivas. **Educação Física em Revista - EFR**. 2013, v. 7, n. 3, p. 19-27. Disponível em: <https://docplayer.com.br/117156487-O-esporte-de-orientacao-possibilidades-e-perspectivas.html> Acesso em 10 de ago. de 2022.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental e a formação do sujeito ecológico**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, J. C. de. **Jogos de corrida de orientação para escolas**. São Paulo: Editora Yolbook, 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998, 93p

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez 2009.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

CAUPER, D. A. C. **O ensino do esporte orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico superadora**. 390 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6898352. Acesso em: 17 de out. de 2022.

COIMBRA, D. A. Atividades físicas de aventura na natureza e possíveis aprendizados. *in*: SCHWARTZ, G. M. (org.) **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí [SP]: Fontoura Editora, 2006.

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

CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE. 3., 1929. **Annaes**. São Paulo. Disponível em: <http://www.cch.uem.br/grupos-de->

[pesquisas/gephe/documentos/arquivos-paulistas-de-higiene-mental-aphm-1](#) Acesso em: 12 de ago. de 2022.

CLUBE DE ORIENTAÇÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO (COTRIM). Disponível em: <http://www.cotrim.org.br/> Acesso em: 20 de jun de 2023.

CORRÊA, E. A.; SOUZA NETO, S. de. **As atividades de aventura e a educação física:** formação, currículo e campo de atuação. São Paulo: CREF4/SP, 2018.

CORRÊA, E. A.; DELGADO, M. Atividades de aventura nos currículos de formação inicial em educação física no brasil. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer.** Belo Horizonte, v.8, n.2, p.114-135, mai./ago.,2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/29059/28076> Acesso em: 10 de Jul. de 2023.

CORRÊA, I. L. de S.; GONÇALVES, M. B. Práticas corporais de aventura na escola: uma experiência com o ensino médio. *In:* VII Congresso sul brasileiro de ciências do esporte, 8., 2016, Criciúma. **Anais [...].** Criciúma - SC: Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2016. p. 1-19. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/8csbce/2016sul/paper/viewFile/8193/4488> Acesso em: 05 de jul. de 2023.

DARIDO, S. C. *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista.** Educação Física, São Paulo, 15(1):17-32, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139482> Acesso em 15 de ago. de 2022.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/16551/18264> Acesso em: 10 de jul. de 2023.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O Contexto da Educação Física na Escola. *In:* DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C. *et al.* **Práticas corporais:** educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; ARAUJO, L. C. G. de. Educação ambiental e educação física: possibilidades para a formação de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 559-571, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/RpzKY583BgpKP7ZbkqFH9kM/abstract/?lang=pt> Acesso em 15 de ago. de 2022.

DOMINGUES *et al.* Uma abordagem crítica sobre o esporte e meio ambiente. *In:* XVI congresso brasileiro de ciências do esporte e III congresso internacional de ciências do esporte Salvador – Bahia. Brasil 20 a 25 de setembro de 2009. **Anais [...]**.

Salvador, BA: Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/1038> Acesso em 16 de ago. de 2022.

EDUARDES, D. **História do parkour:** O (Re)nascimento de um movimento [S.l].

2013. Disponível em: <https://danedwardes.com/2013/06/16/parkour-history-the-rebirth-of-a-movement/> Acesso em: 17 de ago. de 2022.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. *In:* FAZENDA; *et al.* **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, A. V. *Parkour*. *in:* SCOPEL, *et al.* **Atividades físicas alternativas:** práticas corporais de aventura. Curitiba: Intersaberes, 2020. (Série Corpo em Movimento).

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de ago. 2022.

FERREIRA, V. **Educação física:** interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FINCK, S. C. M. **A Educação física e o esporte na escola:** cotidiano, saberes e formação / Silvia Christina Madrid Finck. – Curitiba: Ibpex, 2010.

FRANCO, L. C. P. *et al.* Atividades físicas de aventura: proposta de um conteúdo na educação física escolar no ensino fundamental. **Arquivos em Movimento**, v.7, n.2, p.18-35, jul/dez. 2011. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9186> Acesso em 21 de ago. de 2022.

FRANCO; L. C. P.; CAVASINI, R.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura. *In:* GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de (Orgs.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento:** lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. 3. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, Eduem, 2014. v. 4. 138p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126798> Acesso em 22 de ago. de 2022.

FREIRE, M. Diálogo entre a educação e a natureza. *in:* SCHWARTZ, G. M. (org.) **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí [SP]: Fontoura Editora, 2006.

FREITAS, T. A. *et al.* Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na educação física escolar. **Arquivos em Movimento**, v.12, n.1, p.4-16, jan./jun. 2016. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9262> Acesso em 22 de ago. de 2022.

FRIZZO, T. C. E.; CARVALHO, I. C. de M. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 115-127, 2018. E-ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8567/5505> Acesso em: 05 de Ago. de 2023.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 5 ed. 217 p. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

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

GÓMEZ, A. I. P. As Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino** - 4º ed. São Paulo: Artmed. 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1991.

GONZÁLEZ, J. F.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561> Acesso em: 15 de Ago. de 2023.

GUEDES, N. C. A importância do projeto político pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815/3933> Acesso em: 15 de Ago. de 2023.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo, Ática, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INÁCIO, H. L. de D.; MORAES, T. M.; SILVEIRA, A. B. de. Educação física e educação ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637587/pdf> Acesso em: 10 de Jul. de 2023.

INÁCIO, H. L. de D. *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da base nacional comum curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n.48 p.168-187, set. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p168> Acesso em: 15 de Ago. de 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. **Brasil/Mato Grosso/Juína**. IBGE, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/juina/panorama> Acesso em: 23 ago. 2022.

JUNIOR, E. P. e S. **Unidade didática para o ensino das práticas corporais de aventura no ensino médio integrado**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Sertão Pernambucano Campus Salgueiro. Salgueiro, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10027069. Acesso em: 18 de out. de 2022.

KHOMENKO, S.; CIRACH, M.; BARBOZA, E. P.; MUELLER, N.; GÓMEZ, J. B.; RUEDA, D. R.; HOOGH, K. de; HOEK, G.; NIEUWENHIJSEN, M. Mortalidade prematura devido à poluição do ar nas cidades europeias: uma avaliação do impacto na saúde. **Planeta Lancet**. Saúde, 5 (2021), pp. e121 - e134. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34627476/> Acesso em 25 de ago. de 2022.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física do ensino médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/agosto de 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/5753/3356> Acesso em: 10 de abr. de 2023.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD** Bogotá - Colômbia No. 14, julio-diciembre. Disponível em: [Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. - PDF Download grátis \(docplayer.com.br\)](https://docplayer.com.br) Acesso em: 14 de jan. de 2023.

KROEF, R. F. da S.; GAVILLON, P. Q; RAMM, L. V. Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** 2020, Vol. 02. doi:10.12957/epp.2020.52579 ISSN 1808-4281 (online version). Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4518/451866262005/451866262005.pdf> Acesso em: 12 de nov. de 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIMA, J. F. de. **Educação física escolar e educação ambiental: o saber da experiência em uma unidade didática transdisciplinar de práticas corporais de aventura**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 30 de abr. de 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view>

[wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9750710](#). Acesso em: 10 out. de 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas I - São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, F. H. Mundo emocionado e as atividades físicas de aventura na natureza. *In*: SCHWARTZ, G. M. (org.) **Aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí [SP]: Fontoura Editora, 2006.

MACIEL, E. A.; UHMANN, R. I. M. Educação ambiental e as perspectivas curriculares: um olhar para a base nacional comum curricular. **Revista Práxis Educacional** • 2022 • v. 18, n. 49: e10427. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10427> Acesso em: 07 de Ago. de 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, A. Lazer, natureza e aventura: compartilhando emoções e compromissos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, p. 143-153, jan. 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/418> Acesso em 15 de Ago. de 2023.

MARINHO, A.; SCHWARTZ, G. M. Atividades de aventura como conteúdo da educação física: reflexões sobre seu valor educativo. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 10 - N° 88 - Setiembre de 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd88/avent.htm#:~:text=Este%20texto%20prop%C3%B5e%20reflex%C3%B5es%20sobre,enquanto%20conte%C3%BAdo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica>. Acesso em 10 de Jul. de 2023.

MARINHO, A. Atividades de aventura na natureza e algumas relações com o ambientalismo. *In*: SCHWARTZ, G. M. (org.) **Aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí [SP]: Fontoura Editora, 2006.

MARINHO, A.; INÁCIO, H. L. de D. Educação Física, meio ambiente e aventura: um percurso por vias instigantes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 3, p. 55 - 70, maio de 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/23> Acesso em 27 de ago. de 2022.

MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/230079/000785259.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 06 de jul. de 2023.

MELLO, N. C. da S.; Mello, L. A. C. de; RODRIGUÊS, E. T. Desporto de orientação como prática educativa. **Em Extensão**. Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 87- 100, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20696> Acesso em 28 de ago. de 2022.

METELSKI, M.; CARMINATI, C. J. Saúde, força e alegria: os pelotões de saúde e as cruzadas higienistas em tempos de nacionalismo (1941-1953). © **Rev. Triângulo**. Uberaba, MG v.11 n.2 p. 107-126 Maio/Agosto. 2018. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2543>

Acesso em 28 de ago. de 2022.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. 35 (102). 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt#ModalTutors> Acesso em 20 de mar. De 2023.

MILAGRES, P.; SILVA, C. F. da; KOWALSKI, M. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 160-176, julho/2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p160>

Acesso em: 30 de ago. de 2022.

MILLEN NETO, Á. R.; DA CRUZ, R. P.; SALGADO, S. da S.; CHRISPINO, R. F.; SOARES, A. J. G. Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, 2010. DOI: 10.5216/rpp.v13i2.7559. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/7559> Acesso em: 12 jul. 2023.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994. p. 9-29.

MIRANDO, A. L. N. de; CHARBEL, O. P. (2021). Corrida de orientação: montagem de percursos e métodos para treinamento de equipes – Republicação de 1991: um resgate histórico e metodológico. **Revista De Educação Física / Journal of Physical Education**. 90(1), 24,25, [15–30].

<https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/2665>. (Original work published 27 de agosto de 1991). Acesso em: 24 de jun. de 2023.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdi/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 28 de out. de 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAIS, G. G. de. **Práticas corporais de aventura na educação física escolar: uma proposta de ensino com base na metodologia Crítico-superadora**. 2020. 160 f Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Universidade Federal de Goiás e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP Goiânia, 03 de abr. de 2020. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

[wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9506343](#). Acesso em: 12 de out. de 2022.

MOREIRA, J. C. C. Ambiente, ambiência e topofilia. *In*: SCHWARTZ, G. M. (org.) **Aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí [SP]: Fontoura Editora, 2006.

MOREIRA, E. C. (org). **Formação inicial e continuada de professores de educação física**: conceitos, reflexões e proposições. 1º ed. – Curitiba: Appris, 2019.

MOREIRA, T.; POLIZEI, J.; BRITO, M.; Filho, D. da S.; FILHO, A. C.; VIANA, M. C.; ANDRADE, L. H.; MAUAD, T. Avaliando o impacto do ambiente urbano e da infraestrutura verde na saúde mental: resultados da Pesquisa de Saúde Mental das Megacidades de São Paulo. **J Expo Sci Environ Epidemiol** 32, 205-212 (2022). Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41370-021-00349-x.epdf?sharing_token=URxGuCft5hTW4VbGuwly2dRgN0jAjWei9jnR3ZoTv0NDKrJIEKR0FGG24CxZBNnV0FThlzRBm3zPsPzQZSPukYPRJi0bGymo85FXbNApsrl7AwU_CWqKeolbt6Z8Rq0ZTzEFQK4Ils0642FkaUPWwPtCvd0D_u1n3mN_p39adQ-0cLxnqxHdUxxajYdLlb3yzVUHq6tEkUtFKMKDgtucDM1XVHdNYywUyblvOJqw110%3D&tracking_referrer=umsoplaneta.globo.com Acesso em 01 de set. de 2022.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, M. S. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188> Acesso em: 01 de set. de 2022.

NEUENFELDT, D. J.; MAZZARINO, J. M. Educação ambiental e formação de professores de educação física: uma proposta tridimensional. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, ano 22, nº 232, set., 2017. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd232/educacao-ambiental-e-formacao-de-professores.htm> Acesso em: 02 de set. de 2022.

NEUENFELDT, D. J.; MAZZARINO, J. M.; SILVA, J. S. da. A formação do professor de educação física: contribuições da experiência docente para o ensino do tema transversal da Educação Ambiental na Educação Básica. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.12, n.34, p. 704-730, 2021 ISSN 2177-7691. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4788> Acesso em: 03 de set. de 2022.

OLIVEIRA, T. L. de F.; VARGAS, I. A. de. Vivências integradas à natureza: por uma educação ambiental que estimule os sentidos. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2829/1600> Acesso em: 15 de Jul. de 2023.

OLIVEIRA, L. de; NEIMAN, Z. Educação ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da base nacional comum curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, V. 15, No 3: 36-52, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10474/7735> Acesso em: 07 de Ago. de 2023.

PAIXÃO, J. A. da. **O instrutor de esporte de aventura no Brasil e os saberes necessários à sua atuação profissional**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PAIXÃO, J. A. da. O esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 170-182, 2017. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-832916> Acesso em: 03 de set. de 2022.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura**: Os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. 1ª ed., Fontoura: Jundiaí, 2010.

PEREIRA, D. W. *et al.* Escalada esportiva no brasil: o retrato dos atletas profissionais e amadores. **Arquivos em Movimento**, v.15, n.1, p.241-255, JANJul2019. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61848212/escalada_brasil_120200121-79932-rx7rps-libre.pdf?1579608933=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DESCALADA_ESPORTIVA_NO_BRASIL_O_RETRATO_D.pdf&Expires=1688479940&Signature=ETZ0iEtXWAKZPkjc5i89UlgCbxtq8wVgBaeWleL8VE92GwmHpCZH31~FDa1kosqizj4nhnjCxkcECRdGWMdXvIHRFSGNQCktyv7c9m~QcVxmreB6k6j3INjLWF2evdS2PVB4erm0PjdqretlpM0fsDQ6wCttPVBiJz290T6DkVKKQOrYGddpxewvTvB-12guW~vM4TwwTvvwYelcQmYLN6q--Su2E8SIS9BJ2fXECCcf2fARFKENwUXy2a7XIZT6SPV60cxEzYOSlz3vvuzxdj8D6ypkdhzHX0r3c8o8g4vdO8ckfHxeJy3Ee~1YpMWLZQE1qt3sn-dtm3bMcNZbg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Acesso em: 10 de abr. de 2023.

PERRIÈRE, C.; BELLE, D. **Parkour: des origines à la pratique**. France: Amphora, 2014.

PIMENTEL, G. G. de A. *et al.* Atividades alternativas na educação física escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Bebedouro/SP - Vol. V– set./2017. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/56/26082017125615.pdf> Acesso em: 05 de jul. de 2023.

PIMENTEL, G. G. de A. Introdução às atividades físicas alternativas. *In*: SCOPEL, A. J. S. G. [et al.] **Atividades físicas alternativas**: práticas corporais de aventura. Curitiba: Intersaberes, 2020.

PORTELA, A. **Os esportes de aventura na educação física escolar**: formação e atuação dos professores - Curitiba: CRV, 2020.

REHBEIN, I. F. S. **Proposta metodológica para ensino de parkour**. 47f. Monografia (Bacharelado em Educação Física) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/665930> Acesso em 04 de set. de 2022.

RODRIGUES, L.; DARIDO, S. Educação física escolar e meio ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas. **Efdeportes**, Buenos Aires. n.100, 2006.

ROSA, P. F.; CARVALHO, L. A. D. A educação ambiental e o desporto na natureza: uma reflexão crítica sobre os novos paradigmas da educação ambiental e o potencial do desporto como metodologia de ensino. **Movimento**. vol. 18, núm. 3, julho-septiembre, 2012, pp. 259-280. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/27564> Acesso em 04 de set. de 2022

SALVADOR, J. A. Ciências e matemática do sol e do gnômon. **Brazilian Electronic Journal of Mathematics**, v.1 - n.2, jul/dez, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/BEJOM/article/view/53719/29314> Acesso em: 01 de abr. de 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHERMA, E. P. **Corrida de orientação: uma proposta metodológica para o ensino da geografia e da cartografia**. Tese (Doutorado em Geografia). UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104313?locale-attribute=en> Acesso em: 05 de set. de 2022.

SCHWARTZ, G. M. A aventura no âmbito do lazer: as AFAN em foco. *In*: SCHWARTZ, G. M. (org.) **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí [SP]: Fontoura Editora, 2006.

SCOPEL, A. J. S. G.; CASTILLO-RETAMAL, F. Navegação terrestre. *In*: SCOPEL, et al. **Atividade físicas alternativas: práticas corporais de aventura**. Curitiba: **Intersaberes**. 2020. (Série Corpo em Movimento).

SENA, D. C. S. de; LEMOS, M. H. S. de. *Parkour: propostas de aulas na educação física escolar*. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 159-169, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23641> Acesso em 06 de set. de 2022.

SILVA, A. A. dos S.; PEREIRA, D. W. Escalada como proposta segura na escola. **EFDeportes. Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 175, Diciembre de 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd175/escalada-como-proposta-segura-na-escola.htm> Acesso em: 10 de abr. de 2023.

SILVA, A. M. da. **Esporte orientação e formação de professores de geografia: uma experiência com cartografia escolar**. 2012. Tese (Doutorado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104462>. Acesso em: 24 de jun. de 2023.

SILVA, P. C. da C.; ARAÚJO, V. F. Os caminhos do *parkour* em Vitória/ES. **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer - UFMG**. Belo Horizonte, v.25, n.3, set/2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/40820#:~:text=Dispon%C3%A>

[Dvel%20em%3A%20Escadarias%20do%20Centro.p%C3%BAblico%3A%20perspectivas%20est%C3%A9ticas%20e%20sociais](#). Acesso em: 07 de set. de 2022.

SIMEON, E. W. Q. **A educação integral de universitários: Um olhar sobre o desenvolvimento físico.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Centro universitário adventista de São Paulo, engenheiro coelho - SP 2018. Disponível em: <https://cdn1.unasp.br/mestrado/educacao/2020/12/05135754/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Mestrado-Versa%CC%83o-Final-12.02-1.pdf> Acesso em: 07 de set. de 2022.

SOARES, C. L. *Georges Hébert e o método natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo.* **Revista Brasileira de Ciência.** Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 21-39, set. 2003. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/171> Acesso em 08 de set. de 2022.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil - 5º ed. rev.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (coleção Educação contemporânea).

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** - 4º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (coleção Educação contemporânea).

SOARES, C. L. Uma educação pela natureza: o método de educação física de *Georges Hébert*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** 2015;37(2): 151-157.

SOARES, D. C. **Esporte de aventura e a educação física escolar: formação e atuação dos professores do município de nova Iguaçu.** 52 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências do Meio Ambiente). Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5385413. Acesso em: 20 de out. de 2022.

SOUSA, R. C. Práticas de esporte, educação física e educação moral e cívica na ditadura militar: uma higiene moral e do corpo. **Revista História e Diversidade** Vol. 7, nº 2 (2015). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/1126/1201> Acesso em: 21 de dez. de 2022.

TAHARA, A. K.; DIAS, V. K.; SCHWARTZ, G. M. A aventura e o lazer como coadjuvantes do processo de educação ambiental. **Revista Pensar a Prática**, jan/jun 2006, v. 9, n. 1, p. 1-12. ISSN 1980-6183. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/121/1485#:~:text=Vista%20do%20A%20AVENTURA%20E,EDUCA%C3%87%C3%83O%20AMBIENTAL%20%7C%20Pensar%20a%20Pr%C3%A1tica&text=A%20natureza%20vem%20sendo%20constantemente,de%20intera%C3%A7%C3%A3o%2C%20por%20in%C3%BAmeras%20raz%C3%B5es>. Acesso em: 08 de set. de 2022.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Proposta de unidade didática acerca das práticas corporais de aventura, trilhas interpretativas, educação física escolar e tecnologias de informação e comunicação (TIC). **Revista Corpoconsciência**, Santo André, vol. 19, n. 2, p. 55-68, jul/dez 2014. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3576>

Acesso em: 08 de set. de 2022.

TAHARA, A. K. **Práticas corporais de aventura**: construção coletiva de um material didático digital. 2017 192 f Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 15 de dez. de 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5228564. Acesso em: 13 de out. de 2022.

TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. Cuidados éticos na pesquisa. *In*: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 9-24.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMIO, B. W.; SILVA, D.; DALCASTAGNÉ, G.; LAMAR, A. R. Os esportes radicais como conteúdo interdisciplinar no contexto escolar. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 104-129, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8644769/12047> Acesso em 15 de Ago. de 2023.

ULASOWICZ, C.; PEIXOTO, J. R. P. Conhecimentos conceituais e procedimentais na educação física escolar: a importância atribuída pelo aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2004, 3(3):63-76. Disponível em :

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1320/1017> Acesso em 10 de jul. de 2023.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109/298> Acesso em: 16 de jun. de 2023.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: Projeto Político Pedagógico. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIEIRA, M.; PEREIRA, D. W.; MARCO, M. de. Primeiros obstáculos no *parkour* escolar. *In*: **Congresso Paulistano de Educação Física Escolar**, 2011, São Paulo. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16287883-Primeiros-obstaculos-no-parkour-escolar.html> Acesso em: 09 de set. de 2022.

VIEIRA, J. R.; CARVALHO, A. J. S. de. Estratégias de ensino dos esportes de aventura: perspectivas para os conteúdos da educação física escolar. *In*: PEREIRA,

D. W. **Pedagogia da aventura na escola**: proposições para a base nacional curricular comum. Várzea Paulista [SP]: Fontoura, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES A - Carta de Anuência - DRE

CARTA DE ANUÊNCIA

Aceitamos que o pesquisador, mestrando de pós-graduação, Valdenir Schoenberger, pertencentes à Universidade do Vale do Taquari - Univates, realize a pesquisa intitulada **“PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: CONSTRUINDO E EXPERIMENTANDO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”**. A pesquisa será realizada na Escola Estadual 21 de abril em Juína-MT, cujos sujeitos da pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Sob a orientação do Professor Doutor Derli Neuenfeldt, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino), da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

A pesquisa apresenta como objetivo: compreender as práticas corporais de aventura na natureza: construindo e experimentando possibilidades para a educação física escolar em uma escola da rede pública estadual de Juína/MT, considerando o eixo estudos do currículo. Assim, cientes dos objetivos, dos métodos e das técnicas a serem utilizados nesta pesquisa, concordamos em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) A inexistência de despesas para esta instituição que possam ser decorrentes da participação nesta pesquisa;
- 4) O absoluto sigilo acerca dos nomes dos participantes na divulgação dos resultados da pesquisa;
- 5) Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área educacional. Podendo constar fotos e vídeos dos participantes durante as atividades, sendo respeitadas todas as condutas éticas que competem ao trabalho acadêmico, sem causar qualquer dano à imagem dos envolvidos;

6) No caso de não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates).

Juína - MT, ___ de _____ de 2022.

Diretora Regional de Educação de Juína

APÊNDICE B - Carta de Anuência - Escola

CARTA DE ANUÊNCIA À ESCOLA

Aceitamos que o pesquisador, mestrando de pós-graduação, Valdenir Schoenberger, pertencentes à Universidade do Vale do Taquari - Univates, realize a pesquisa intitulada “**PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: CONSTRUINDO E EXPERIMENTANDO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**”. A pesquisa irá ser realizada na Escola Estadual 21 de abril em Juína-MT, cujos sujeitos da pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Sob a orientação do Professor Doutor Derli Neuenfeldt, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino), da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

A pesquisa apresenta o objetivo de compreender as práticas corporais de aventura na natureza: construindo e experimentando possibilidades para a educação física escolar em uma escola da rede pública estadual de Juína/MT, considerando o eixo estudos do currículo.

Assim, cientes dos objetivos, dos métodos e das técnicas a serem utilizados nesta pesquisa, concordamos em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) A inexistência de despesas para esta instituição que possam ser decorrentes da participação nesta pesquisa;
- 4) O absoluto sigilo acerca dos nomes dos participantes na divulgação dos resultados da pesquisa;
- 5) Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área educacional. Podendo constar fotos e vídeos dos participantes durante as

atividades, sendo respeitadas todas as condutas éticas que competem ao trabalho acadêmico, sem causar qualquer dano à imagem dos envolvidos;

6) No caso de não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates).

Juína - MT, ___ de _____ de 2022.

Diretora da Escola Estadual 21 de Abril

APÊNDICE C – Termo de Consentimento dos Pais

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES MENORES DE IDADE

Eu, _____,
autorizo meu filho(a) a participar da investigação intitulada “**PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: CONSTRUINDO E EXPERIMENTANDO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**”, desenvolvido por Valdenir Schoenberger, discente de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino da Universidade do Vale do Taquari Univates, sob a orientação da professor Dr. Derli Neuenfeldt

O seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua autorização é de muita importância para nós, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

Você está ciente de que o objetivo é conhecer e analisar o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Durante a pesquisa serão realizadas conversas com alunos, além de atividades que tenham por base as práticas corporais de aventura na natureza. No caso de ambas (conversa e atividades), caso se seu filho(a) não desejar participar ele tem este direito. Da mesma forma, ele tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização e sem prejuízo à sua saúde.

O projeto não prevê aos participantes da pesquisa remuneração e nenhum tipo de recompensa, sendo sua participação voluntária. Da mesma forma, também não haverá nenhum custo para o participante. Em relação aos benefícios em participar da pesquisa, seu filho (a) contribuirá para sabermos como as aulas aconteceram e se é

possível utilizarmos alguma atividade que contemple as práticas corporais de aventura na natureza.

Os dados obtidos com a pesquisa serão analisados e divulgados em palestras, eventos científicos, publicados em artigos científico e livro. No entanto, não citaremos o nome do seu filho(a). Ao se escrever utilizando-se das informações produzidas utilizaremos de códigos, tais como: aluno 1, aluno 2...O mesmo vale para a escola em que o seu filho(a) estuda, nomeada como Escola 1. Durante a realização da pesquisa serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do pesquisador. Também constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do(a) pesquisador(a) e do(a) participante da pesquisa. Caso o(a) participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, por meio de telefone 66 – 98403 4476 ou e-mail valdenir.s@universo.univates.br, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste documento de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em autorizar a participação do meu filho(a) no estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do(a) responsável: _____

ASSINATURA: _____

DATA: __ __ / __ __ / _____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR:

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O responsável pelo participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material produzido para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

Nome do Pesquisador responsável: Valdenir Schoenberger

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Juína - MT, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE D – Termo de Assentimento

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ENSINO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: CONSTRUINDO E EXPERIMENTANDO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”**, desenvolvido por Valdenir Schoenberger, discente de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino da Universidade do Vale do Taquari Univates, sob a orientação da professor Dr. Derli Neuenfeldt

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. O participante da pesquisa fica ciente de que o objetivo é conhecer e analisar o desenvolvimento das práticas corporais de aventura na natureza, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): você participará de grupos de discussão, além da elaboração e desenvolvimento de atividade que contemplem as práticas corporais de aventura na natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é

atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler, praticar atividades físicas, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade/CPF _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juína - MT, _____ de _____ de 2023

Assinatura do (a) menor

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo,
consultar: Pesquisador Responsável: Valdenir Schoenberger

Fone: (66) 9 8403-4476 / E-mail: valdenir.s@universo.univates.br

APÊNDICE E – Planos de Aula

PLANO DE AULA NÚMERO 01

Professor: Valdenir Schoenberger	Turma: 9º Ano (A)
Área de Conhecimento: Linguagem	Data: 26/04/2023
Componente curricular: Educação Física	
Objetivos de aprendizagem: Práticas corporais de aventura na natureza (PCAN).	
<p>Habilidades:</p> <p>(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>	
Conteúdo trabalhado: Práticas corporais de aventura na natureza, possibilidades e desafios.	
<p>Metodologia: Realizamos um seminário com a exposição dos conceitos pertencentes às PCAN: definição, objetivos, modalidades, riscos durante as atividades, planejamento das provas e possibilidades de desenvolvimento dentro e fora do cenário escolar. Além disso, o professor levou os alunos para passarem algum tempo fora da sala de aula, debaixo de algumas árvores, solicitando que refletissem sobre as sensações que estavam sentindo naquele ambiente. A todo momento, o professor abria espaço para realização de perguntas, apontamentos ou relatar experiências sobre o conteúdo.</p>	
<p>Fontes e referências:</p> <p>BERTON, Diego. Manual do professor para a Educação Física. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2018.</p>	

DARIDO, Suraya <i>et al.</i> Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.
Crterios de avaliao: Os alunos são avaliados constantemente tendo em vista a participao, companheirismo e cooperao durante as atividades propostas pelo professor.
Materiais utilizados: Quadro branco, data show, notebook e canetoes.

PLANO DE AULA NÚMERO 02

Professor: Valdenir Schoenberger	Turma: 9º Ano (A)
Área de Conhecimento: Linguagem	Data: 03/05/2023
Componente curricular: Educao Física	
Objetivos de aprendizagem: Práticas corporais de aventura na natureza (PCAN).	
<p>Habilidades:</p> <p>(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurana e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurana para superar os desafios na realizao de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurana, instrumentos, indumentária, organizao) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformaoes históricas.</p>	
Conteúdo trabalhado: Práticas corporais de aventura na natureza – corrida de orientao.	
<p>Metodologia: Aula expositiva com apresentao dos conceitos pertencentes a corrida de orientao: história, instrumentos, ambientes para o desenvolvimento da prática e cuidados durante as provas. A todo momento, o professor abria espaos onde os alunos poderiam realizar perguntas, apontamentos ou relatar experiências sobre o conteúdo.</p>	

<p>Fontes e referências:</p> <p>BERTON, Diego. Manual do professor para a Educação Física. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2018.</p> <p>DARIDO, Suraya <i>et al.</i> Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.</p>
<p>Crterios de avaliao: Os alunos sã avaliados constantemente tendo em vista a participao, companheirismo e cooperao durante as atividades propostas pelo professor.</p>
<p>Materiais utilizados: Quadro branco, data show, notebook e canetoes.</p>

PLANO DE AULA NÚMERO 03

Professor: Valdenir Schoenberger	Turma: 9º Ano (A)
Área de Conhecimento: Linguagem	Data: 10/05/2023
Componente curricular: Educação Física	
Objetivos de aprendizagem: Práticas corporais de aventura na natureza (PCAN).	
<p>Habilidades:</p> <p>(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>	
Conteúdo trabalhado: Práticas corporais de aventura na natureza – instrumentos utilizados na corrida de orientação (bússola).	
Metodologia: Aula expositiva com apresentação da bússola e suas funções: história, forma de manuseio, pontos cardeais, colaterais, subcolaterais, limbo móvel	

e graus. Feita a explanação teórica sobre a bússola, os alunos tiveram a oportunidade de pôr em prática o conhecimento apresentado em sala de aula. A todo momento, o professor abria espaços onde os alunos poderiam realizar perguntas, apontamentos ou relatar experiências sobre o conteúdo.

Fontes e referências:

BERTON, Diego. **Manual do professor para a Educação Física**. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2018.

DARIDO, Suraya *et al.* **Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 2018.

Crterios de avaliao: Os alunos são avaliados constantemente tendo em vista a participao, companheirismo e cooperao durante as atividades propostas pelo professor.

Materiais utilizados: Quadro branco, canetoes, duas bssolas Nautika modelo 301750 e duas bssolas Bssola Quest Nautika modelo 301720un

PLANO DE AULA NÚMERO 04

Professor: Valdenir Schoenberger	Turma: 9º Ano (A)
Área de Conhecimento: Linguagem	Data: 17/05/2023
Componente curricular: Educao Física	
Objetivos de aprendizagem: Práticas corporais de aventura na natureza (PCAN).	
Habilidades:	
(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurana e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.	
(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurana para superar os desafios na realizao de práticas corporais de aventura na natureza.	
(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurana, instrumentos, indumentária, organizao) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.	

Conteúdo trabalhado: Práticas corporais de aventura na natureza – instrumentos utilizados na corrida de orientação (croqui).
Metodologia: Aula expositiva com apresentação dos conceitos pertencentes a construção de um croqui com legenda. O professor realizou a confecção de um croqui detalhado da escola no quadro branco, apresentado cada ambiente da unidade escolar e a sua transferência para a legenda de orientação, os símbolos de cada ambiente foram escolhidos pelos alunos, também foi apresentado a sinalética (ponto de partida, pontos de checagem e ponto de chegada) que compõem o desenho. Terminado esta etapa, cada aluno desenvolveu em seu caderno um croqui detalhado da unidade escolar. A todo momento, o professor abria espaços onde os alunos poderiam realizar perguntas, apontamentos ou relatar experiências sobre o conteúdo.
Fontes e referências: BERTON, Diego. Manual do professor para a Educação Física . Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2018. DARIDO, Suraya <i>et al.</i> Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor . São Paulo: Moderna, 2018.
Critérios de avaliação: Os alunos são avaliados constantemente tendo em vista a participação, companheirismo e cooperação durante as atividades propostas pelo professor.
Materiais utilizados: Quadro branco, canetões, papel e caneta.

PLANO DE AULA NÚMERO 05

Professor: Valdenir Schoenberger	Turma: 9º Ano (A)
Área de Conhecimento: Linguagem	Data: 24/05/2023
Componente curricular: Educação Física	
Objetivos de aprendizagem: Práticas corporais de aventura na natureza (PCAN).	
Habilidades: (EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos	

demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.

(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.

Conteúdo trabalhado: Práticas corporais de aventura na natureza – construindo um croqui da escola e realizando a corrida de orientação.

Metodologia: Realizamos a divisão da sala em quatro grupos de acordo com a afinidade dos alunos. Em seguida foi solicitado que cada grupo procedesse com a construção de um croqui da escola, com ponto de partida e ponto de chegada comum a todos, apenas os pontos de checagem puderam ser postos de acordo com a opinião do grupo, além da escolha de seis palavras chave. Com os croquis prontos, houve a troca entre os grupos, assim cada grupo iria correr utilizando o croqui da equipe adversária. Para cada ponto de checagem, os alunos deveriam posicionar um dos integrantes do grupo com uma palavra chave que deveria ser dita ao integrante do grupo adversário durante a corrida de orientação. Por se tratar de uma atividade que demandou certo tempo, apenas um participante de cada equipe pode realizar a prova. A todo momento, o professor abria espaços onde os alunos poderiam realizar perguntas, apontamentos ou relatar experiências sobre o conteúdo.

Fontes e referências:

BERTON, Diego. **Manual do professor para a Educação Física**. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2018.

DARIDO, Suraya *et al.* **Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 2018.

Crterios de avaliação: Os alunos são avaliados constantemente tendo em vista a participação, companheirismo e cooperação durante as atividades propostas pelo professor.

Materiais utilizados: Quadro branco, canetões, papel, caneta e cronômetro.

PLANO DE AULA NÚMERO 06

Professor: Valdenir Schoenberger	Turma: 9º Ano (A)
Área de Conhecimento: Linguagem	Data: 31/05/2023
Componente curricular: Educação Física	
Objetivos de aprendizagem: Práticas corporais de aventura na natureza (PCAN).	
<p>Habilidades:</p> <p>(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>	
Conteúdo trabalhado: Práticas corporais de aventura na natureza – escalada.	
<p>Metodologia: Aula expositiva com apresentação dos conceitos pertencentes a escalada: ambientes propícios para a realização da escalada, equipamentos, posicionamento do corpo durante a atividade, pontos de ancoragem e cuidados pertinentes ao bom andamento da prova. A todo momento, o professor abria espaços onde os alunos poderiam realizar perguntas, apontamentos ou relatar experiências sobre o conteúdo.</p>	
<p>Fontes e referências:</p> <p>BERTON, Diego. Manual do professor para a Educação Física. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2018.</p> <p>DARIDO, Suraya <i>et al.</i> Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.</p>	
Critérios de avaliação: Os alunos são avaliados constantemente tendo em vista a participação, companheirismo e cooperação durante as atividades propostas pelo professor.	

Materiais utilizados: Quadro branco, data show, notebook e canetões.

PLANO DE AULA NÚMERO 07

Professor: Valdenir Schoenberger	Turma: 9º Ano (A)
Área de Conhecimento: Linguagem	Data: 07/06/2023
Componente curricular: Educação Física	
Objetivos de aprendizagem: Práticas corporais de aventura na natureza (PCAN).	
<p>Habilidades:</p> <p>(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>	
Conteúdo trabalhado: Práticas corporais de aventura na natureza – escalada horizontal.	
<p>Metodologia: Aula desenvolvida fora da sala de aula, em um espaço amplo, utilizamos uma corda com cerca de dez metros de comprimento e uma árvore como ponto de ancoragem. Com uma das pontas fixadas a árvore, os alunos eram orientados a se posicionarem em dois apoios, pernas levemente afastadas corpo levemente inclinado para trás, simulando uma escalada horizontal, a primeira tentativa servia para a ambientação dos alunos a corda, força de tração e equilíbrio, para a segunda tentativa, eles eram orientados a inclinar mais o corpo o que acarretava maior força para conseguir realizar a prova. A todo momento, o professor abria espaços onde os alunos poderiam realizar perguntas, apontamentos ou relatar experiências sobre o conteúdo.</p>	

<p>Fontes e referências:</p> <p>BERTON, Diego. Manual do professor para a Educação Física. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2018.</p> <p>DARIDO, Suraya <i>et al.</i> Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.</p>
<p>Crterios de avaliao: Os alunos sã avaliados constantemente tendo em vista a participao, companheirismo e cooperao durante as atividades propostas pelo professor.</p>
<p>Materiais utilizados: Corda Vonder multifilamento de polipropileno, tranada, 19 mm, branca e um ponto de ancoragem.</p>

PLANO DE AULA NÚMERO 08

Professor: Valdenir Schoenberger	Turma: 9º Ano (A)
Área de Conhecimento: Linguagem	Data: 14/06/2023
Componente curricular: Educao Física	
Objetivos de aprendizagem: Práticas corporais de aventura na natureza (PCAN).	
<p>Habilidades:</p> <p>(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurana e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurana para superar os desafios na realizao de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurana, instrumentos, indumentária, organizao) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformaoes históricas.</p>	
Conteúdo trabalhado: Práticas corporais de aventura na natureza – escalada horizontal deslizante.	

Metodologia: Aula ocorreu dentro da sala, com a utilização de uma corda de dez metros de comprimento e um papelão. Solicitamos que um dos alunos ficasse no fundo se sala, servindo de ponto de ancoragem, um a um, os demais alunos realizavam a escalada, primeiramente sentados, tendo o intuito de ambientá-los quanto a força necessária para se deslocar até o final do percurso, posteriormente eles eram convidados a realizar a prova deitados, aumentando o grau de dificuldade. A todo momento, o professor abria espaços onde os alunos poderiam realizar perguntas, apontamentos ou relatar experiências sobre o conteúdo.

Fontes e referências:

BERTON, Diego. **Manual do professor para a Educação Física**. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2018.

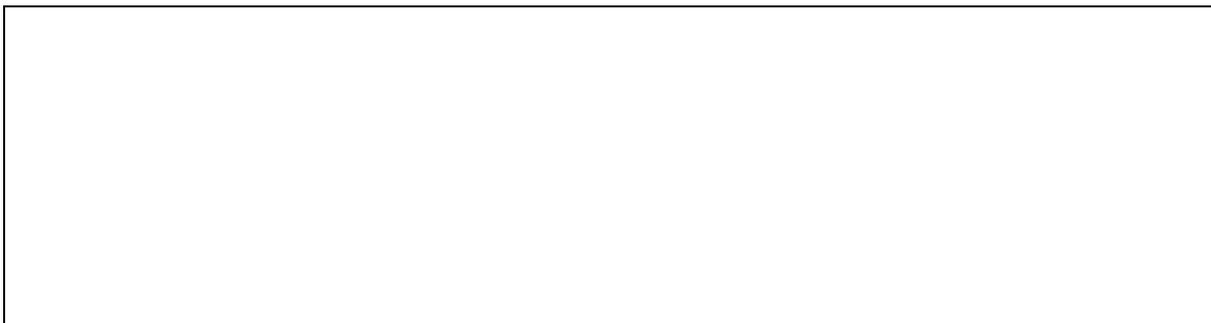
DARIDO, Suraya *et al.* **Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 2018.

Critérios de avaliação: Os alunos são avaliados constantemente tendo em vista a participação, companheirismo e cooperação durante as atividades propostas pelo professor.

Materiais utilizados: Corda Vonder multifilamento de polipropileno, trançada, 19 mm, branca, papelão e um ponto de ancoragem.

APÊNDICE F – Diário de campo**DIÁRIO DE CAMPO****Pesquisador:** Valdenir Schoenberger**Local de Observação:**

Data:	Número da aula:	Tema da aula:
Número de alunos:	Início:	Término:
Atividade:		
Objetivos:		
Habilidades (BNCC):		
Materiais:		
Descrição da aula:		
Descrição das observações:		





UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09