



Universidade Federal de Goiás (UFG)

Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD)

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

**Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
(PROEF)**

BRUNA BRANDÃO TEIXEIRA

Práticas Corporais de Aventura na Natureza:
possibilidades de vivências e conscientização ambiental na escola e na
cidade de Pirenópolis-GO

GOIÂNIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

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

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

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

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

Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

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

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

Nome completo do autor

Bruna Brandão Teixeira

Título do trabalho

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: possibilidades de vivências e conscientização ambiental na escola e na cidade de Pirenópolis-GO

Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: **a)** consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Humberto Luis De Deus Inacio, Professor do Magistério Superior**, em 07/11/2023, às 14:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bruna Brandão Teixeira, Discente**, em 07/11/2023, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4173163** e o código CRC **636A30B3**.

Referência: Processo nº 23070.052996/2023-13 SEI nº 4173163



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

BRUNA BRANDÃO TEIXEIRA

Práticas Corporais de Aventura na Natureza: possibilidades de vivências e conscientização ambiental na escola e na cidade de Pirenópolis-GO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, junto à Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), da Universidade Federal de Goiás (UFG), e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação física escolar

Linha de pesquisa: Educação Física no Ensino Fundamental.

Orientador: Humberto Luís de Deus Inácio

GOIÂNIA

2023



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

TEIXEIRA, BRUNA BRANDÃO

Práticas Corporais de Aventura na Natureza: [manuscrito] : possibilidades de vivências e conscientização ambiental na escola e na cidade de Pirenópolis-GO / BRUNA BRANDÃO TEIXEIRA. - 2023. CXXIII, 133 f.: il.

Orientador: Prof. Humberto Luís de Deus Inácio.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, símbolos, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Física. 2. Práticas Corporais de Aventura na Natureza.
3. Educação Ambiental. 4. Conscientização ambiental. I. Inácio, Humberto Luís de Deus , orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 25 da sessão de Defesa de Dissertação de Bruna Brandão Teixeira, que confere o título de Mestre(a) em **Educação Física**, na área de concentração em **Educação Física Escolar**.

Aos cinco dias de outubro de dois mil e vinte e três, a partir da(s) 14h:00min, na Faculdade de Educação de Educação Física e Dança da UFG com transmissão online, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS E CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA E NA CIDADE DE PIRENÓPOLIS-GO". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) Humberto Luís de Deus Inácio (UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Ana Carolina Capellini Rigoni (UFES) membro titular interno; Prof. Dr. Oromar Augusto dos Santos Nascimento (CBCE) membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, e Professor(a) Doutor(a) Humberto Luís de Deus Inácio anunciou **com muita satisfação e alegria** que a candidata foi **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Humberto Luís de Deus Inácio, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) cinco dias de outubro de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Humberto Luís De Deus Inacio, Professor do Magistério Superior**, em 05/10/2023, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Oromar Augusto dos Santos Nascimento, Usuário Externo**, em 05/10/2023, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Capellini Rigoni, Usuário Externo**, em 06/11/2023, às 18:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4059178** e o código CRC **79C845E1**.

DEDICATÓRIA

À minha amada mãe e ao meu amado pai.

À Leonora, Álvaro e Caetano, minhas preciosidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que me ajudaram a chegar aqui. À Deus em primeiro lugar, que mais do que ninguém viu todas minhas angústias, escutou todas as minhas preces, me amparou, me guiou, me iluminou, me deu sabedoria e forças para não desistir durante todo o caminho percorrido na trajetória desse mestrado, e que caminho...

À minha família que de forma direta ou indireta contribuiu com esse trabalho. Meu pai Ronaldo, que sempre investiu na minha educação e me cobrou por ela. À minha mãe Sueli, que de todas as formas se fez presente nesses dois anos e meio de estudos, e em meio às fases depressivas nesse mesmo período. À minha irmã Lorena e meu cunhado Luiz Júnior, que me deram abrigo em Goiânia quando necessário, além de todo apoio, que sempre acreditaram em mim, e principalmente trouxeram ao mundo minhas três preciosidades: Leonora, Álvaro e Caetano, os maiores combustíveis de vida e de cura que tenho. À minha companheira, que desde o início esteve e permaneceu ao meu lado, que mesmo diante das minhas crises e ausências me deu forças e sempre disse que eu conseguiria.

Agradeço em especial ao professor Dr. Humberto Luís de Deus Inácio, orientador dessa dissertação, que me escolheu, acolheu, ajudou e esteve comigo da melhor e mais competente forma possível. Que se mostrou paciente e sábio nos momentos que me orientou para esse trabalho e para a vida. Obrigada por não desistir de mim apesar de todas as minhas dificuldades, por me ajudar, por tudo que me ensinou e por toda contribuição na minha formação como professora de educação física.

Agradeço imensamente também à professora Dra. Denise Bringel - UFTO, que me falou sobre o processo seletivo para esse programa de mestrado, e me incentivou a fazê-lo. Por sua contribuição na minha qualificação e construção desse trabalho. E pelas vezes que me ouviu sem julgar, em meio aos meus desesperos no percurso desse trabalho.

Agradeço à professora Dra. Ana Carolina Rigoni – UFES, que aceitou o convite em fazer parte da minha banca, contribui muito na minha qualificação e na construção desse trabalho.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – PROEF e pelo auxílio financeiro por meio da concessão da bolsa.

Também agradeço à equipe gestora do CEPMG Comendador Christóvam de Oliveira, e à APMF dessa mesma instituição, que concordaram com a minha pesquisa e contribuíram para que ela acontecesse mesmo dentro das limitações existentes. Em especial ao Diretor Comandante da instituição, Sr. Major Marcelo Araújo Fontinele, que sempre me recebeu com respeito e ajudou em tudo que precisei desde o meu ingresso nesse programa de mestrado, lhe serei eternamente grata!

Agradeço ao Santuário de Vida Silvestre Vagafogo, na pessoa do proprietário Uira Ayer, que desde minha primeira visita à propriedade me recebeu e acolheu tão bem a minha proposta de pesquisa. Sonhamos tantas possibilidades para esse trabalho! Executamos o que foi possível! Sem nunca perder o foco na educação ambiental e no povo pirenopolino(a). Obrigada de coração por essa parceria, por recepcionar de forma tão exímia meus estudantes e contribuir na formação deles. Ainda quero propor novos projetos em parceria com a Vagafogo!

Agradeço aos meus estudantes das turmas dos 9º anos deste referido ano, em especial aos nonos 'A' e 'B' (com destaque para esse segundo). Vocês foram a peça fundamental e motriz para essa pesquisa, trabalharam e contribuíram de forma exímia em tudo que foi proposto em cada uma das etapas pelas quais passamos. Jamais esquecerei de vocês, e terão minha gratidão eterna.

À aluna Maria Paula Oliveira Maia da turma do 9º A, fica aqui meu agradecimento especial. Sem a sua ajuda, no seu período de férias escolar, inclusive, o produto final deste trabalho, não seria o mesmo. Gratidão por topar me ajudar, por contribuir com seus conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática deste trabalho e mais ainda pelos seus conhecimentos gráficos e ilustrativos com nossa cartilha.

Ao meu querido companheiro de longa data, agora carinhosamente chamado de primo, colega de turma no PROEF, mas também meu veterano na graduação na UFG, além de parceiro no comando do saudoso Centro Acadêmico da FEF, Henrique Brandão. Se não fosse nossa parceria desde o processo de matrícula, nossos trabalhos em dupla ou grupo sempre juntos, mas especialmente nossas trocas e desabafos pelo whatsapp e/ou instagram, eu nem sei se eu teria chegado até aqui. Obrigada pela paciência comigo, e por cada mensagem sua que me serviram como mantra e inspiração na minha busca incessante por não surtar e nem morrer de ansiedade durante esses dois anos e meio! Henrique, obrigada de coração! Eu te admiro muito como professor, como ser humano! Estamos juntos sempre!

À Mariana Lopes pela ajuda na estrutura do trabalho lá no início quando me encontrava muito perdida, sem o seu trabalho e contribuição eu nem teria qualificado.

À professora Dra. Nilva Pessoa, por ter aceitado ler, participar e contribuir com meu trabalho na qualificação. E acima disso, por sempre acreditar em mim, e ser minha maior inspiração dentro da educação física escolar desde 2007, ano em que ingressei na faculdade e tive o privilégio de ser sua aluna e orientanda. Muito obrigada por tudo sempre.

Agradeço à minha psicóloga Adriana Elcain e à minha psiquiatra Gabriela Jamalludin, sem acompanhamento e o trabalho dessas duas profissionais, me dando todo suporte necessário nas minhas crises, eu jamais teria conseguido finalizar essa etapa e sonho, meu muito obrigada a vocês, de coração.

Por fim, agradeço a todos que estiveram comigo nesses últimos dois anos e meio em que me dediquei à realização desse sonho pessoal e profissional; àqueles que acreditaram e torceram por mim, meu muito obrigada!

Muito prazer, meu nome é otário
Vindo de outros tempos mas sempre no horário
Peixe fora d'água, borboletas no aquário
Muito prazer, meu nome é otário
Na ponta dos cascos e fora do páreo
Puro sangue, puxando carroça

Um prazer cada vez mais raro
Aerodinâmica num tanque de guerra,
Vaidades que a terra um dia há de comer.
"ás" de espadas fora do baralho
Grandes negócios, pequeno empresário.

Muito prazer me chamam de otário
Por amor às causas perdidas.

Tudo bem, até pode ser
Que os dragões sejam moinhos de vento
Tudo bem, seja o que for
Seja por amor às causas perdidas
Por amor às causas perdidas

Tudo bem... até pode ser
Que os dragões sejam moinhos de vento
Muito prazer... ao seu dispor
Se for por amor às causas perdidas
Por amor às causas perdidas.

(Dom Quixote - Humberto Gessinger)

RESUMO

A presente pesquisa abordou as possibilidades de vivências das Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN) na perspectiva da Educação Ambiental nas aulas de Educação Física escolar e na cidade de Pirenópolis-GO. Buscou-se, no decorrer desta pesquisa, promover um diálogo entre a Educação Física, as Práticas Corporais de Aventura na Natureza e a Educação Ambiental, a fim de construir uma proposta de unidade didática sobre as PCAN que podem ser vivenciadas na escola e no município de Pirenópolis-GO, e ainda confeccionar uma cartilha sobre conscientização ambiental dentro e fora das práticas de aventura. Os problemas de pesquisa partiram de questões como: Qual o aprendizado por meio da experiência no âmbito das Práticas Corporais de Aventura na Natureza dentro e fora da escola? As Práticas Corporais de Aventura na Natureza contribuem para a sensibilização ambiental dos estudantes? O objetivo geral desse estudo refletiu acerca dos limites e possibilidades de uma unidade didática de Práticas Corporais de Aventura na Natureza desenvolvida nas aulas de Educação Física da turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental de um Colégio Estadual conveniado com a Polícia Militar da cidade de Pirenópolis-GO, analisando as experiências corporais induzidas por meio dessa temática e suas possíveis contribuições para a sensibilização ambiental dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, classificada com base nos procedimentos técnicos utilizados como uma pesquisa-ação crítica. A pesquisa foi composta por quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que apenas uma dessas turmas pôde participar da aula extraclasse. A revisão da literatura procurou através de diferentes fontes (livros, artigos publicados em periódicos especializados das áreas, leis, diretrizes, parâmetros e bases curriculares) compreender assuntos referentes às Práticas Corporais de Aventura na Natureza, essas e a Educação Física escolar e Educação Ambiental. Para a produção dos dados, foram desenvolvidas quinze aulas (teóricas e práticas) sobre o conteúdo das Práticas Corporais de Aventura na Natureza, tematizando o *Slackline*, a *Orientação e o Trekking*. Foi utilizado no desenvolvimento da unidade didática a metodologia do Aprendizado Sequencial, organizada por Joseph Cornell (2008), a qual possui quatro fases que fluem de uma para a outra (despertar o entusiasmo, concentrar a atenção, experiência direta e compartilhar a inspiração). As análises das aulas foram realizadas através de um questionário semiaberto, anotações do diário de campo, registros fotográficos e através de um atividades e pesquisas orientadas em sala que tiveram como intuito avaliar as aprendizagens, percepções e possíveis mudanças de concepções dos estudantes com relação às temáticas abordadas, além de servirem como suporte para a confecção da cartilha de Educação Ambiental. Os resultados desse estudo apontam para a importância da Educação Física enquanto uma disciplina com grande potencial na área das linguagens, capaz de contribuir de maneira efetiva para a sensibilização ambiental dos estudantes por meio das Práticas Corporais de Aventura na Natureza, possibilitando situações de aprendizagem que proporcionam mudanças de atitudes que ajudam a modificar a relação dos mesmos com a natureza na perspectiva da Educação Ambiental, potencializando o desenvolvimento de um certo grau de consciência ambiental.

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

ABSTRACT

This research addressed the possibilities of experiencing Body Practices of Adventure in Nature (PCAN) from the perspective of Environmental Education in school Physical Education classes and in the city of Pirenópolis-GO. During this research, we sought to promote a dialogue between Physical Education, Body Practices of Adventure in Nature and Environmental Education, in order to build a proposal for a didactic unit on PCAN that can be experienced at school and in the municipality. of Pirenópolis-GO, and also prepare a booklet on environmental awareness inside and outside adventure practices. The research problems came from questions such as: What is the learning through experience within the scope of Nature Adventure Body Practices inside and outside of school? Do Nature Adventure Body Practices contribute to students' environmental awareness? The general objective of this study reflected on the limits and possibilities of a didactic unit on Body Practices of Adventure in Nature developed in Physical Education classes of the Final Years of Elementary School class at a State College in agreement with the Military Police of the city of Pirenópolis- GO, analyzing the bodily experiences induced through this theme and their possible contributions to students' environmental awareness. This is qualitative, descriptive research, classified based on the technical procedures used as critical action research. The research was composed of four classes from the 9th year of Elementary School, and only one of these classes was able to participate in the extracurricular class. The literature review sought, through different sources (books, articles published in specialized journals in the areas, laws, guidelines, parameters and curricular bases) to understand issues relating to Body Practices of Adventure in Nature, these and school Physical Education and Environmental Education. To produce the data, fifteen classes (theoretical and practical) were developed on the content of Body Practices for Adventure in Nature, focusing on Slackline, Orientation and Trekking. The Sequential Learning methodology, organized by Joseph Cornell (2008), was used in the development of the teaching unit, which has four phases that flow from one to the other (awakening enthusiasm, focusing attention, direct experience and sharing inspiration). Class analyzes were carried out using a semi-open questionnaire, notes from the field diary, photographic records and through a activities and research guided in the classroom that aimed to evaluate students' learning, perceptions and possible changes in conceptions regarding the topics covered, in addition to serving as support for the preparation of the Environmental Education booklet. The results of this study point to the importance of Physical Education as a discipline with great potential in the area of languages, capable of contributing effectively to students' environmental awareness through Body Practices of Adventure in Nature, enabling learning situations that provide changes in attitudes that help to modify their relationship with nature from the perspective of Environmental Education, enhancing the development of a certain degree of environmental awareness.

Keywords: Physical Education. Body Practices of Adventure in Nature. Environmental education. Environmental awareness.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFANS - Atividades Físicas de Aventura na Natureza

BNCC - Base Curricular Comum Nacional

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEPMG - Colégio da Polícia Militar de Goiás

DCGO - Documento Curricular para Goiás

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DF - Distrito Federal

FEFD - Faculdade de Educação Física e Dança

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEAD - Núcleo de Educação a Distância

PCA - Práticas Corporais de Aventura

PCD - Pessoa com Deficiência

PCAN - Práticas Corporais de Aventura na Natureza

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetos de conhecimento da Educação Física no Ensino Fundamental.....	32
Quadro 2: Habilidades para a Educação Física no Ensino Fundamental.....	33
Quadro 3: Estágios do aprendizado sequencial.....	46
Quadro 4: Fases Aprendizado Sequencial.....	48
Quadro 5- Sequência de Aulas.....	52

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 01	
Fundamentação Teórica	20
1.1. Referencial Teórico.....	22
1.2. Práticas Corporais de Aventura na Natureza.....	23
1.3. Práticas Corporais de Aventura na natureza e Educação Física Escolar....	30
1.4. Educação Física e Educação Ambiental.....	41
Capítulo 02	
A Pesquisa	49
2.1. Universo da pesquisa.....	60
2.2. Participantes.....	64
2.3. Materiais e Métodos	68
2.4. Procedimentos para Análise dos Dados.....	70
Capítulo 03	
Apresentação e Análise dos resultados	71
3.1. Identificando os sujeitos.....	71
3.2. Conhecimentos Prévios dos estudantes a respeito de Práticas Corporais e Práticas Corporais de Aventura.....	72
3.3. Sentimentos e sensações dos estudantes comas Práticas Corporais de Aventura	73
3.4. Conhecimentos Prévios dos estudantes sobre o Meio Ambiente.....	74
3.5. Análise da Sequência Didático Pedagógica	76
Considerações Finais	109
Referências	114
Apêndices	
Apêndice A: Diário de Campo.....	119
Apêndice B: Questionário Sociocultural para Diagnóstico Inicial sobre as de Aventura e Educação Ambiental.....	120
Apêndice C: Autorização para visita.....	122
Apêndice D: Ofício para Corpo de Bombeiros	123
Apêndice E: Sequenciador de aulas – Unidade Didática	124

Anexos

Anexo A: Assentimento da Participação na Pesquisa.....	127
Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	129

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é parte do trabalho exigido como estudo integrado ao Programa de Mestrado Profissional de Educação Física em rede Nacional (PROEF), realizado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em parceria com a Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG), é a síntese final da proposta de pesquisa sobre o ensino do conteúdo das Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCANs) como possibilidades de vivências e conscientização ambiental na escola e na cidade de Pirenópolis-GO, tendo como sujeitos participantes uma turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola militarizada (a mesma foi um instituição regular de ensino do estado de Goiás até junho de 2018, data a partir da qual ela passa a ser mantida pela Secretaria de Segurança Pública de Goiás e a Secretaria de Educação do estado) no município já mencionado.

Tal programa de mestrado (PROEF) foi consolidado pela relação entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Núcleo de Ensino à Distância (NEaD) da UNESP em formato semipresencial, no qual a maior parte das disciplinas foi realizada em ambiente virtual e aulas online, uma vez que aconteceram durante a pandemia da Covid-19.

Neste contexto, apenas duas disciplinas oportunizaram atividades presenciais no Campus Samambaia da UFG, orientadas por coordenadores regionais e respectivos professores das disciplinas.

Entre as finalidades do Programa de Mestrado está o aperfeiçoamento de professores de Educação Física que prioritariamente estejam no "exercício da docência no Ensino Infantil, Fundamental e Médio na rede pública de ensino, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país". (UNESP, 2018, p. 1).

Entre as linhas de pesquisa situadas no programa, encontram-se: Movimento Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental e Educação Física no Ensino Médio.

Desta forma, o presente trabalho encontra-se como um estudo concentrado na área de Educação Física Escolar, pertencente à linha de pesquisa da Educação Física no Ensino Fundamental.

A escolha pelo tema se deu após a aula inicial de apresentação do programa e reencontro com o professor Humberto Luís de Deus Inácio, agora orientador, com o qual já havia tido

contato na graduação e é um grande estudioso e pesquisador das Práticas Corporais de Aventura (PCA), tendo, inclusive, publicações específicas sobre a cidade de Pirenópolis.

Identificar e assumir minha dificuldade com o trato do conteúdo das PCA na minha realidade e prática pedagógica, além de perceber as inúmeras possibilidades que o município de Pirenópolis proporciona aos seus moradores e turistas, fez com que definisse essa temática.

Não ser nenhuma praticante frequente dos esportes e práticas de aventura, assim como ter ficado afastada dos estudos e discussões acadêmicas por quase quatro anos, configuraram-se, primeiramente, como obstáculos, mas, por fim, tornaram-se combustíveis motivacionais para encarar os desafios dessa pesquisa.

Desde 2020, mesmo com as adversidades advindas do modelo remoto de ensino ocasionado pela pandemia do Coronavírus, o conteúdo das PCA já se fazia presente nos meus planejamentos anual e diário dentro do atual colégio onde leciono e, também, onde acontece a pesquisa.

No primeiro ano do mestrado, ao cursar as disciplinas oferecidas, percebi e me convenci de que abordar tal temática na minha dissertação me ajudaria e, posteriormente, serviria de auxílio para outros(as) colegas de profissão.

Já é do conhecimento acadêmico e científico que o ensino das PCA tem contribuído para o desenvolvimento da confiança, autonomia e autoestima dos estudantes por meio das atividades e/ou brincadeiras que estimulam as imprevisibilidades, os riscos e a aventura na escola, na rua e/ou na natureza. (SOUZA, 2014; MACHADO, 2014).

Quando já estava com orientador e tema definidos, trabalhamos juntos, pensando em desenvolver um projeto que resultasse em um produto que servisse como aporte e suporte aos professores de educação física escolar e, ao mesmo tempo, despertasse a conscientização dos estudantes, moradores e turistas da cidade de Pirenópolis, em prol da educação ambiental. Chegamos então à proposta de que isso fosse feito através de uma cartilha.

Nos estudos realizados de revisão bibliográfica observamos em trabalhos como os de Darido e Tahara (2016), que existem algumas dificuldades iniciais na inserção da temática das PCA no espaço escolar. Apesar disto, os autores apontam que tais conteúdos devem ser priorizados e oportunizados na escola. A nós, professores, diante da nossa realidade, cabe refletir em como materializar o ensino deste conteúdo.

Dessa forma, como campos de pesquisa, consideramos o CEPMG Comendador Christóvam de Oliveira – localizado no setor Estrela D’Alva 2 (situado na avenida principal da cidade) – e o Santuário de Vida Silvestre Vagafogo – na zona rural próxima – como significativos e potentes espaços para investigação.

O fato de fazer parte dessa realidade, conseguir o mínimo apoio da equipe gestora do colégio, da Secretaria Municipal do Meio Ambiente e da Secretaria Municipal da Educação, possibilitou com que conhecêssemos os limites e as possibilidades para avançar nos estudos e na proposta de construção de uma Unidade Didática e de uma Cartilha.

A proposta da pesquisa foi feita sob a abordagem qualitativa, com características e aproximações à pesquisa-ação de Thiollent (2004), e utilizando a orientação metodológica de Cornell (1997).

Em se tratando das metodologias de ensino da Educação Física, estabelecemos relação com as perspectivas e abordagens críticas, optando por empregar como base a metodologia crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Dessa forma, reconhecendo a diversidade do acervo da cultura corporal de movimento e a carência em ampliar e variar as práticas corporais trabalhadas, nesse estudo, foi organizada e desenvolvida uma unidade didática de Práticas Corporais de Aventura na natureza com vista para a Educação Ambiental, baseada no método do Aprendizado Sequencial¹ de Joseph Cornell². Isto posto, entende-se que o tema desse estudo estimulou o desenvolvimento de uma proposta que proporcionasse a sensibilização ambiental nos estudantes e aumentasse a importância ao saber da experiência e vivência prestado por estas práticas corporais de aventura.

Sendo assim, o objetivo geral desse estudo focou-se analisar a unidade temática sobre as práticas corporais de aventura na natureza realizadas em uma escola na cidade de Pirenópolis, suas contribuições para a conscientização ambiental dos estudantes, e a criar uma cartilha sobre educação ambiental.

Os objetivos específicos estiveram concentrados em:

- a) Reconhecer e vivenciar as PCAN dentro das possibilidades do contexto escolar.
- b) Vivenciar a prática do *Trekking* com vista para o desenvolvimento de valores, consciência corporal e consciência ambiental por meio da metodologia de Cornell.
- c) Desenvolver e analisar os limites e possibilidades de uma intervenção voltada para as PCAN com vistas para a promoção da educação ambiental, através de uma saída pedagógica para visitar o Santuário de Vida Silvestre Vagafogo – Pirenópolis/GO.
- d) Planejar e desenvolver uma cartilha sobre educação ambiental.

¹ A metodologia Aprendizado Sequencial, conhecida originalmente como Flow Learning, foi traduzida e passou a ser utilizada a partir de 1989 por ocasião da publicação do primeiro livro de Joseph Cornell no Brasil.

² Educador e naturalista norte-americano, fundador da organização Sharing Nature Worldwide. No Brasil, suas atividades são coordenadas pelo Instituto Romã de Vivências com a Natureza.

- e) Despertar a consciência ecológica e ambiental nos estudantes envolvidos nessa pesquisa e em todos que tiverem acesso à cartilha sobre educação ambiental.

Esse estudo justificou-se pela necessidade de a Educação Física escolar levar em consideração as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, assegurando aos estudantes saberes contemporâneos e relevantes para além dos conteúdos tradicionais, considerando o saber da experiência vivida pelos mesmos como parte importante na relação das práticas corporais de aventura na natureza e a educação ambiental, buscando assim, um (re)significado do saber experiencial e subjetivo dos estudantes no âmbito dessas práticas.

Deste modo, a motivação por esse tema surgiu a partir da dificuldade em trabalhar o conteúdo das PCA na natureza, pela escassez de material e produção acadêmica nessa área, suscitando a necessidade de buscar um aprofundamento teórico e prático maior, a fim de contribuir com a comunidade acadêmica e científica da área.

Assim, no Capítulo 01 temos a apresentação da fundamentação e do referencial teórico, abordando mais especificadamente, os conceitos e autores importantes no trato das Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN), dessas e seu potencial papel como conteúdo da educação física escolar, e por fim, mas não menos importante, tratamos, ao final do capítulo 1, da relação entre educação física escolar e a Educação Ambiental.

No capítulo 02, apresentamos a metodologia de pesquisa-ação, que serviu de base para o nosso trabalho, especialmente pelo uso do questionário aplicado (THIOLLENT, 2004). Em seguida, dando-nos sustentação, apresentamos a metodologia e o sequenciador proposto por Cornell (1997), definindo suas concepções e fases de organização que serviram de embasamento para nossa aula extraclasse e vivência da trilha sensitiva (*trekking*). Expomos ainda a proposta do sequenciador de aulas, pautado na metodologia crítico-superadora, que orientou a elaboração da sequência didático-pedagógica de ensino das PCAN e no espaço escolar.

No capítulo 03, descrevemos, apresentamos e analisamos os resultados da nossa pesquisa. Primeiro apresentando os dados obtidos com o questionário semiaberto aplicado, identificando os sujeitos, mostrando os conhecimentos prévios dos estudantes com relação às Práticas Corporais, às Práticas Corporais de Aventura, assim como os sentimentos e sensações dos estudantes para com essas práticas e seus conhecimentos prévios sobre o Meio Ambiente. Segundo descrevemos detalhadamente e analisamos a Sequência Didático Pedagógica das PCAN proposta nesse trabalho.

Por fim, as considerações finais desta pesquisa, juntamente com seus anexos e apêndices, contribuem para que o leitor entenda os processos de investigação e ensino aqui apresentados, bem como compreendam seus resultados. Desta forma, o produto que vos

apresento é resultado de um longo processo de estudos, pesquisas, diálogos, vivências e experiências sobre o ensino das PCAN na escola.

A contribuição dos referenciais, dos relatos, das atividades e da cartilha aqui apresentados tem como objetivo estimular e atizar a reflexão de professores e professoras sobre sua prática pedagógica diária. É uma proposta de ensino como síntese de um processo dialético do conhecimento, com a qual cada professor(a), partindo da sua realidade concreta de trabalho, pode fazer uso das atividades sugeridas na sequência didático pedagógica e da cartilha de educação ambiental, ao mesmo tempo em que podem e devem reelaborar as atividades aqui sugeridas como fruto deste processo de assimilação e efetivação de uma educação física escolar para além das linhas da quadra.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho “Práticas corporais de aventura na natureza: possibilidades de vivências e conscientização ambiental na escola e na cidade de Pirenópolis”, assenta-se em dois pilares fundamentais: de um lado, os desafios postos pela recente emergência, desde 2018, das Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Base Curricular Comum Nacional (BNCC) como conteúdo a ser tratado na escola pela disciplina de Educação Física. De outro, as provocações e expectativas oriundas da minha experiência de vida e trabalho em Pirenópolis, cidade histórica localizada no interior do estado de Goiás, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional desde 1990 e (re)conhecida pela sua arquitetura colonial e belezas naturais que oferecem inúmeros espaços para as experiências com as PCA, já que atrai milhares de turistas em busca dessas práticas. Em contrapartida, seus próprios moradores muitas vezes podem não estar aproveitando de maneira significativa desses recursos naturais para atividades de aventura na natureza.

A Educação Física, em consonância com a BNCC-2018, entende práticas corporais como “aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental (BRASIL, 2018, p.11). As Práticas Corporais de Aventura (PCA) estão entre as seis unidades temáticas – juntamente com as Brincadeiras e Jogos, os Esportes, as Ginásticas, as Danças e as Lutas – que devem ser abordadas durante os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, progredindo os níveis de complexidades ao longo dos anos.

A inserção das PCA na BNCC (BRASIL, 2018) legitimou – na esfera das políticas públicas – um dos mais recentes e menos tradicionais objetos de estudo específicos da Educação Física escolar. Implementada somente a partir de 2018, a BNCC (ibidem) prevê que tal conteúdo seja tratado pela Educação Física escolar no Ensino Fundamental, com ênfase nas PCAs urbanas para os 6º e 7º anos e, nas PCA na natureza, para os 8º e 9º anos.

Franco, Tahara e Darido (2018), em estudo intitulado como “Práticas corporais de aventura nas propostas curriculares estaduais de educação física: relações com a base nacional comum curricular”, analisaram a presença das PCA dentro das Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física do Brasil, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), através de análise documental, e afirmam que:

[...]as PCAs podem estimular emoções e experiências únicas aos estudantes quando estes se deparam com vivências não tão habituais no desenvolvimento das aulas, além

de poder proporcionar aos mesmos a superação de limites pessoais em situações de risco e perigo controlados. (FRANCO, TAHARA & DARIDO, 2018, p.68)

Antes da BNCC, os autores apontavam que o conteúdo relacionado às PCAs aparecia apenas em 06 (seis) propostas curriculares estaduais, e em apenas 02 (dois) destes Estados há propostas mais bem sistematizadas e organizadas. O surgimento de uma proposta curricular nacional, que contempla os vinte e seis estados e o Distrito Federal, representa um alargamento do raio de abrangência formativa dessa prática no território brasileiro e, por isso, requer investimentos sistemáticos e consistentes em pesquisas/investigações pedagógicas e científicas.

Dessa forma, por corroborar com os autores sobre as possíveis abrangências, abordagens e estímulos, proporcionamos, através do trabalho com o conteúdo das PCA, a concordância que: a discussão da temática é recente e ainda conta com poucos estudos e, justamente por isso, surgiu o interesse e escolha do tema desse trabalho.

Além disso, outros fatores, que me levaram a refletir sobre as significativas possibilidades para o tratamento das PCAN com meus alunos e alunas, foram as condições de vivência e experiência de tais práticas, tanto na cidade – onde moro há três anos -, quanto no Colégio da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) Comendador Christóvam de Oliveira, escola militarizada onde trabalho há quase três anos.

Pirenópolis foi fundada em 1727 como um pequeno arraial, em pleno ciclo do ouro. O município possui área de unidade territorial de 2.227,793 km², está localizada no Planalto Central do Brasil, na região leste do estado de Goiás e, conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2021, tem 25.218 habitantes. Suas principais fontes de renda são a mineração, o turismo, a pecuária, a agricultura, o comércio e o artesanato. (IBGE, 2021)¹.

É uma cidade turística, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 1990. O município é (re)conhecido pela sua arquitetura colonial e por toda beleza que o circunda que proporciona diversos atrativos naturais. Pirenópolis apresenta enorme potencial para experiências significativas com as PCAs. De acordo com Inácio e Ferreira (2017) a presença de inúmeras cachoeiras, trilhas, morros e matas atraem, anualmente, milhares de turistas e praticantes de atividades de aventura. Grande parte desses atrativos possui acesso facilitado para moradores, possibilitando a vivência dos estudantes em tais ambientes, inclusive, com vistas à conscientização ambiental.

¹ **Brasil/Goiás/Pirenópolis**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/pirenopolis/panorama> . Acesso em: 11 jul. 2022.

Os espaços onde a pesquisa foi desenvolvida são o Colégio Estadual da Polícia Militar do Estado de Goiás Comendador Christóvam de Oliveira e o Santuário de Vida Silvestre, Vagafogo, fazenda localizada no perímetro urbano da cidade.

Nesta escola, onde atuo como professora de Educação Física, o conteúdo de PCA tem sido trabalhado desde 2020, o que me forneceu condições iniciais de percepção sobre a realidade, os limites e as possibilidades para a construção de uma proposta didática e de uma cartilha de conscientização ambiental, a fim de colaborar na ampliação de vivências e experiências das práticas da cultura corporal de movimento dos estudantes e na educação ambiental.

O objetivo, com a proposta didática, é fornecer elementos teórico-metodológicos para o ensino das PCA na natureza dentro da escola, diversificando a gama já existente – que podem ser trabalhadas na escola e fora dela – e, juntamente com a cartilha, trabalhar de forma interdisciplinar a consciência ambiental com estudantes e comunidade escolar.

Com isso, identificou-se as PCAN possíveis de serem vivenciadas no universo definido pela pesquisa, bem como reconhecemos as que já são experimentadas na cidade de Pirenópolis (*trekking*, tirolesa, *slackline*, arborismo, orientação, etc.); e, ademais, vivenciamos a prática do *Trekking* com vistas ao desenvolvimento de valores, consciência corporal, consciência ambiental, que auxiliam a um melhor estilo de vida, pois desperta a consciência ecológica e ambiental.

1.1. Referencial Teórico

Foi necessário, antes, fazer um esboço dos marcos/referenciais teóricos utilizados. Assim, e tomando por base o tema central do trabalho, é imperativa a compreensão do que são as Práticas Corporais de Aventura, o que as caracteriza na natureza, como estão inseridas na Educação Física escolar e como tal conteúdo e vivências podem ser experienciados na escola e nos ambientes naturais com vistas para uma conscientização e educação ambiental. Tais temas foram os aparatos teóricos que balizam a esse trabalho e pesquisa de campo.

1.2 Práticas Corporais de Aventura na Natureza

Antes de abordarmos o que são e como acontecem as práticas corporais de aventura (PCA), é válido conceituarmos brevemente o que são práticas corporais. Para Silva², Lazzarotti Filho³ e Antunes⁴, o conceito de Práticas Corporais pode ser compreendido como:

[...] fenômenos que se mostram, prioritariamente, no plano corporal, constituindo-se em manifestações culturais de caráter lúdico, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras. (SILVA, LAZZAROTTI FILHO & ANTUNES, 2014, p. 526).

Os autores ainda descrevem algumas características presentes no uso do termo prática corporal e registram proposições que remetem a elementos que permitem melhor apresentá-lo, tais como: referir ao corpo e ao movimento corporal, destacar a historicidade das técnicas utilizadas e seus significados em coletividades, apresentar finalidades específicas e objetos determinados para sua realização, e ocorrer em tempo livre com características lúdicas e dinamicidade de movimentos.

² Ana Márcia Silva é: “licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1983), Especialista em Educação e Reeducação Psicomotora pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (1985), Mestre em Educação (1991), Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), Pós-Doutorado na Universitat de Barcelona (2006) e Pós-Doutorado junto ao Institut Nacional d’Educació Física de Catalunya (2012). Foi Presidenta do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2002-2005). Atualmente, é Professora Titular da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, Editora chefe da Revista Pensar a Prática e membro de Corpo Editorial e Revisora de vários periódicos. Coordena o LABPHYSIS - Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza pesquisando, especialmente, os seguintes temas: Formação Profissional, Política Educacional e Científica; Corpo e Práticas Corporais na relação Cultura - Natureza”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8175893893424249> . Acesso em: 11 jul. 2022.

³ Ari Lazarotti Filho é: “graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Viçosa-MG, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2000) e Doutor em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (2011) com Estágio de Doutorado na Università Cattolica Sacro Cuore di Milano. Foi editor da Revista Pensar a Prática 2002/2012, foi Diretor da Faculdade de Educação Física e Dança-UFG 2014/2018, Secretário Estadual Goiás do Colégio Brasileiro de ciências do Esporte. Atualmente, é professor da Universidade Federal de Goiás, onde é Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, é também Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília desde 2013. Professor pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e comunicação-GEPELC. Desenvolve pesquisa com os temas da formação e intervenção do profissional de Educação Física, o esporte e o lazer. É editor da Revista Brasileira de Ciências do Esporte”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2035441455224809> . Acesso em: 11 jul. 2022.

⁴ Priscilla de Cesaro Antunes é: “professora da Faculdade de Educação Física e Dança e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Licenciada e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atual coordenadora do curso de Bacharelado em Educação Física da UFG. Tem atuado nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão em temas relacionados a Educação Física e saúde coletiva, principalmente práticas corporais na perspectiva das Práticas Integrativas de Saúde. Coordenadora do LabPhysis (Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza-UFG)”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3001179599852212> . Acesso em: 11 jul. 2022.

Atualmente, dentro da disciplina de Educação Física, o termo prática corporal ganhou força com a publicação da BNCC em 2017. O documento normativo divide as práticas corporais na Educação Física Escolar em seis “Unidades Temáticas”, que são: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Sendo assim, a primeira vez que as atividades de aventura entram no ambiente escolar como mais uma prática corporal pertencendo a cultura de movimento.

As práticas de aventura (PCA) vêm ganhando cada vez mais adeptos nas últimas décadas, devido à busca por atividades radicais e, especialmente, por essas, muitas vezes, serem praticadas na natureza e, assim, possibilitarem uma (re)aproximação com a mesma.

Segundo Inácio (2005)⁵, há outra probabilidade que possa explicar o porquê do “fenômeno” (assim chamado por ele), conforme explica no excerto abaixo:

[...] outra possibilidade da origem deste fenômeno pode ter sido a busca do ser humano pela tranquilidade da/natureza e do/no mundo rural, compensando a agitação das grandes cidades, sendo que assim houve uma difusão de parques e reservas naturais para o uso da população para fins de recreação e lazer. Mas foi a partir do século XX que houve um amplo debate em torno de temas como a poluição urbana, estresse cotidiano e a valorização da biodiversidade e dos discursos ambientalistas em busca de uma consciência ambiental que possibilitaram outras relações do Ser humano-Natureza, processo este que também possibilitou outras perspectivas de práticas corporais junto à Natureza (idem) menos utilitária. (INÁCIO *et al*, 2005, p.75).

A citação acima está presente no capítulo ‘Bastidores das práticas de aventura na natureza’, que pertence ao livro de Silva e Damiani (2013), “Práticas Corporais Experiências em Educação Física para uma formação humana”, o qual faz parte de uma coletânea de quatro obras da Pesquisa Integrada das Práticas Corporais, que buscou apresentar, por exemplo, como as coordenadoras do projeto integrado percebem “a história do oferecimento das práticas corporais e seus limites e também as necessidades de pesquisar este campo com outras ferramentas de pesquisa que prospectem dimensões humanas perdidas”. (Silva & Damiani (2013, p. 12).

Por sua vez, Inácio estuda o lazer, os esportes ecológicos e as PCA desde 1997, e possui diversos trabalhos a respeito, destacando-se: “Práticas corporais de aventura na natureza”, presente no “Dicionário Crítico de Educação Física” (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER

⁵ Humberto Luís de Deus Inácio é mestre Educação, doutor em Sociologia Política, professor permanente no Mestrado Acadêmico em Educação Física e no Mestrado Profissional em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG; pesquisador renomado das temáticas do Lazer e natureza; Lazer e práticas corporais de aventura; Educação Física Escolar, práticas corporais de aventura, meio ambiente e ecologia; além de líder do GEPELC-Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte, Lazer e Comunicação (UFG), membro do Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (UFG), e de outras revistas/colégios no Brasil e também na Espanha, segundo informações obtidas em seu Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4114148723699030>. Acesso em: 11 jul. 2022.

(org.), 2014); “Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular”, da “Revista Motrivivência” (2016), “Práticas Corporais de Aventura em Pirenópolis (GO): Uma Análise sobre o Perfil de Consciência Ambiental e Comportamento Responsável” (2017); “Relação entre consciência e comportamento ambientais em práticas de lazer na natureza” (2013); “Educação física e educação ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente” (2013b); “Lazer, Educação e Meio Ambiente: uma aventura em construção” (2006), entre outros, com os quais dialogarei.

No Brasil, em meados das décadas de 1980 e 1990, as práticas de aventura tinham pouca divulgação nos meios de comunicação e eram conhecidas apenas pelos seus praticantes. Contudo, ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, esse cenário começa a ser modificado e as práticas de aventura ganham praticantes, a veiculação de informações e imagens a respeito aumentam, tal qual estudos, pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre a temática.

A escolha por tais práticas relaciona-se, diretamente, à vida nas cidades, de acordo com Tahara e Filho (2012):

Um estudo relata que os indivíduos que procuram as modalidades de aventura desejam vivências mais espontâneas e significativas, em uma fuga da rotina estressante e do caos urbano, promovendo a integração entre necessidade e prazer, ou seja, querem melhorar a qualidade dos seus momentos de lazer. (TAHARA; FILHO, 2012, p.61).

A busca por essa fuga da rotina estressante e do caos urbano colocam em evidência as práticas de aventura na natureza que, por sua vez, carregam várias analogias entre o ser humano e o ambiente natural; a forma como sua utilização e preservação acontecem; a questão da consciência ambiental e a mercadorização dessas práticas.

Portela⁶ (2020), aponta que as mudanças sociais, políticas, ideológicas e tecnológicas contribuíram para modificações significativas em relação às práticas esportivas. Dessa forma, a busca por atividades ao ar livre, na condição de “válvula de escape” do cotidiano repetitivo, coloca em destaque as atividades esportivas praticadas na natureza como uma procura por

⁶ Andrey Portela é: “pós-doutorado na Universidade Pablo de Olavid - UPO (2017), em Sevilha (Espanha). Com experiência docente em algumas instituições de ensino superior como UDESC, UNIFEBE, UnC e USJ, desde 2004, atualmente é professor do Centro Universitário Vale do Iguaçu - UNIGUAÇU, no Curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado, além de atuar em outras graduações como Fisioterapia, Nutrição, Biomedicina, Pedagogia. Membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). É sócio fundador da Tabei Cursos e Educação e autor do livro "Os Esportes de Aventura na Educação Física Escolar: formação e atuação de professores". Ampla experiência como praticante, competidor e como guia/instrutor/empreendedor em Esportes de Aventura e Educação Ambiental, atuando com diferentes públicos e setores.". Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1207756862946274> . Acesso em: 11 jul. 2022.

novas sensações, aventuras e emoções, tal qual, também aproveitamento do tempo de lazer, que por vezes se perde no meio urbano.

E ainda, segundo Tahara e Schwartz (2003),

[...] as atividades físicas de aventura são dotadas de características consideradas atualmente sob a premissa de ‘radicais’, entre as quais configuram-se o risco, a vertigem e a superação de limites internos e externos, numa busca incessante pelo prazer, pela conquista do ‘estar livre’, fazendo concretizar um ideal de liberdade de vida, e pela satisfação da superação pessoal em vivências significativas, onde os seres humanos, atraídos pelo entretenimento, por emoções e pela oportunidade de aventura, buscam as práticas alternativas e criativas, tais como os esportes radicais, os quais requerem o meio natural como cenário principal para sua realização. (TAHARA E SCHWARTZ, 2003, p. 1).

Considerando as PCAN como modalidades radicais e que buscam expandir o sentimento de liberdade e prazer, é possível abordar por meio das emoções e sentimentos advindos dessas práticas questões como valores, ética, conscientização social, superação de medos pessoais e coletivos, além de estreitar a relação homem-natureza.

Ainda corroborando com Inácio *et al* (2005):

[...] quando propomos que as PA’s possam servir para estabelecer uma nova relação entre seres humanos e Natureza, também estamos apontando a necessidade de revermos nossos paradigmas de produção e de consumo, de degradação ambiental, de extração ilimitada de recursos naturais renováveis ou não. Este outro olhar, há alguns anos passou a ser conhecido como desenvolvimento sustentável, mas foi de tal forma incorporado, pelos mais diversos setores da sociedade, como rótulo ecológico para ações nem sempre consonantes com os pressupostos da preservação planetária, levando-nos a refletir a validade de sua utilização. (INÁCIO *et al*, 2005, p.77).

Refletir como as questões ambientais e ecológicas está diretamente relacionado com as reflexões sobre as Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN) e levar essa discussão para dentro da escola – a fim de que os estudantes percebam e se reconheçam na relação ser humano e natureza de forma crítica e questionadora em relação às imposições do sistema capitalista, do consumo desenfreado e inconsciente dos nossos bens naturais – é de grande valia e importância para começarmos a desenvolver, de fato, uma educação ambiental, para além do conhecido e rotulado desenvolvimento sustentável⁷.

⁷ Desenvolvimento Sustentável aqui entendido na sua concepção sistêmica, originária na década de 1980, e traduzida em arquétipos de desenvolvimento que abrangem o consumo ao cuidado e atenção para/com elementos naturais. A ONU e seus parceiros no Brasil estão trabalhando para atingir os objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos

Segundo Marinho e Inácio (2007, p. 61), as atividades de aventura possibilitam certo afastamento de expressões céticas e individualistas, que permeiam o cotidiano urbano por meio do contato com a natureza, mediante relações humanas mais diretas e intensas, acumulando altas doses de aventura. Tais práticas são “recheadas” de experiências estéticas e de relações de “composição” (SANT’ANNA apud MARINHO; INACIO 2007, p. 61), podendo levar o praticante a um nível de consciência importante sobre diversas relações humanas (sociais, ambientais etc.).

Heloísa Brunhs⁸ (2003), em seu livro com Alcyane Marinho⁹ e colaboradores, “Turismo, Lazer e aventura”, no capítulo ‘No ritmo da aventura: explorando sensações e emoções’, diz que a prática de atividade física na natureza não busca apenas o desempenho físico, mas também, está diretamente ligada a fortes emoções e sensações, o que justifica sua crescente procura e tendência em evidenciar todos os valores que essas trazem para a relação homem-natureza, inclusive, de novo potencial educacional.

Morais¹⁰ (2020) aponta, ainda, que as práticas corporais de aventura:

para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

⁸ Heloisa Turini Bruhns: “possui graduação em Economia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (1974), graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMP (1980), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Atualmente é Professora Titular da Universidade Estadual de Campinas, atuando como colaboradora no programa de pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências. Realizou estágio de pós-doutorado no Theory, Culture and Society na Nottingham Trent University- Nottingham, UK durante o ano de 2007. Tem experiência na área de Ecoturismo, Cultura e Natureza, Lazer e Meio Ambiente”. Tem 14 livros publicados, entre eles, o que este trabalho menciona. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6033060712348685>. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁹ Alcyane Marinho é: “Graduada em Educação Física pela UNESP de Rio Claro (SP) em 1995. Mestre (2001) e Doutora (2006) em Educação Física, Área de Estudos do Lazer, pela UNICAMP (Campinas, SP). Realizou Pós-doutorado pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2010; e pela University of Technology Sydney (UTS), Austrália, em 2020. Atua como professora associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID). Foi professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Desportos da UFSC, na área de concentração Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física e na linha de pesquisa Teorias sobre o Corpo, Movimento Humano, Esportes e Lazer, de 2011 a 2021. É professora permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano do CEFID/UDESC, nas linhas de pesquisa Atividade Física e Saúde, e Estudos Socio comportamentais. Coordena o Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF) do CEFID/UDESC, desde 2016. É sócia-fundadora da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Estudos do Lazer (ANPEL)”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7175741856017621>. Acesso em: 11 jul. 2022.

¹⁰ Gleison Gomes de Moraes “possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Atividade Física, Saúde e Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professor de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Goiânia, onde atua desde de 2007. Integrante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Polo UFG/Goiânia. Membro do Grupo de Pesquisa em Esporte, Lazer e

[...] situam-se como fruto dos produtos históricos da produção humana, que através do trabalho, nunca se esvaece de sua relação com a natureza, e que é importante lembrar que o resultado dessa produção humana nem sempre tem sido apropriada por determinadas classes na estrutura da sociedade, principalmente para as camadas mais populares. (MORAIS, 2020, p. 29).

Dessa forma, ao pensarmos na escola pública como o espaço ocupado pelas camadas populares e também como o local que dá acesso ao conhecimento sistematizado, elaborado, transmitido e socializado, incluir as PCA na Educação Física escolar é mais um meio de fazer com que essas sejam mais (re)conhecidas – identificadas por aqueles que já as conhecem, ou apresentadas pela primeira vez aos que não as conhecem, vivenciadas e experienciadas pelas crianças e jovens, já que, ao estudá-las, passam a distinguir espaços públicos de lazer na cidade, onde podem ocupar e praticar tais atividades. Para Franco, Tahara e Darido (2018):

As práticas corporais de aventura (PCA) são muito exploradas tanto pelo turismo como pela mídia em geral, sendo possível perceber os pacotes turísticos para diferentes locais do Brasil e do mundo que permitem o consumo da natureza, por meio da vivência de várias modalidades de aventura. Ademais, campeonatos que envolvem as PCA, tanto as efetuadas na natureza, como as urbanas (skate, parkour, BMX, etc.), são transmitidos em TV aberta e em canais fechados, como o Off, Wohoo, Sportv, além dessas modalidades figurarem constantemente em propagandas comerciais e em revistas especializadas, como Fluir, Aventura e Ação, O2, entre outras. Especialmente após os Jogos do Rio em 2016, com a inclusão pelo Comitê Olímpico Internacional das modalidades de Surfe, Escalada e Skate na edição dos próximos Jogos Olímpicos de Tóquio em 2020. (FRANCO, TAHARA & DARIDO, 2018, p. 67).

Destarte, como os autores apontam, as PCA vêm ganhando visibilidade e mais praticantes nos últimos anos. A inclusão do *skate*, da escalada e do *surf* nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020 fez com que essas modalidades fossem assistidas no mundo inteiro, colaborando para que mais pessoas conhecessem e reconhecessem essas modalidades e se interessassem em praticá-las; o que contribui para maior notoriedade dos esportes de aventura e aumenta as possibilidades de tratativas destes dentro da escola. Por outro lado, percebe-se que ao se tornarem modalidades competitivas e entrarem no rol dos esportes de alto rendimento, há fatores negativos que passam a permear tais práticas. A exemplo, a profissionalização de atletas, as exigências físicas e mentais dos treinamentos, as cobranças por resultados advindos das competições, entre outros aspectos que devem ser lembrados.

Atualmente, no que cabe à descrição dessa manifestação da cultura corporal de movimento, ainda existe uma certa imprecisão conceitual, a julgar pelas várias nomenclaturas usadas para conceituar as práticas corporais de aventura, utilizadas em virtude das diferenças que há em torno de suas características, podendo ser classificadas como: esportes californianos, esportes de aventura, atividades físicas de aventura na natureza, esportes extremos, recreação ao ar livre (*outdoor activities*), esportes radicais, esportes técnico-ecológicos, dentre outros termos empregados nas referências dessa temática.

Em acordo com a nomenclatura adotada pela BNCC, será empregado o termo “Práticas Corporais de Aventura”, salvo as exceções referenciadas nesse estudo (BRASIL, 2018).

Concordando com Inácio (2008), ao utilizarmos o termo PCAN, estamos tratando a expressão aventura como sinônimo de: a) brincadeira e travessura; b) travessia, como deslocamento de um ponto a outro; c) transformação humana, como mudança de estado de civilidade (uma transformação positiva que acrescenta novos valores). Ao abordar a ‘aventura’ dessa maneira, o autor busca distanciar-se da compreensão cotidiana que o conceito assume na atualidade, qual seja, a de sinônimo de adrenalina, risco, emoção desenfreada. Além disso, não entende as PCAN como mera atividade física de contato do ser humano com a natureza. Encontra-se nelas a busca pela aventura; diversão; alegria; companheirismo; superação; prazer; cooperação; solidariedade; compreensão da realidade; revitalização de forças, dentre outras sensações e sentimentos.

Heloisa Bruhns (2007) vai conceituar os esportes de aventura, como as PCAN também podem ser chamadas:

[...] estes esportes, onde a natureza é utilizada como denominador comum, respondem a opções atreladas a vários fatores, como a aquisição de imagens através da compra de um sistema de signos (estilo de vida envolvendo aventura, desafio, risco, natureza). Um discurso “ecológico” vem legitimar sua prática, adjetivo que, por si só, torna-se suficiente para execução de qualquer proposta dessa espécie, mesmo essa não estando comprometida com nenhum vínculo educativo, valorizando e difundindo a diversidade cultural e biológica. Práticas cerceadas por simulacros (riscos e perigos fictícios), espetacularização, intensidades acentuadas na experiência do presente, isolada e carregada de afeto, num espaço onde se manifesta certa estética e prazer. Esportes não correspondendo a uma forma “fechada”, mas a uma situação “aberta”, onde elementos incontrolláveis, “caóticos” como o “acaso” e a “anarquia” podem “jogar”, num ambiente deveras incerto, efêmero (considerando as corredeiras e cachoeiras), com informações não muito precisas, necessitando tomadas rápidas de decisão, em algumas circunstâncias. (BRUHNS, 2007 p. 19).

À época dessa escrita, 1999, autora já havia notado as PCAN como um potencial e novo campo de estudos e de atuação da Educação Física, na escola e fora dela. Sendo tais esportes de aventura alicerces para um conteúdo de alto valor educativo que são as PCA urbanas e na natureza, presente no documento nacional normativo de maior peso na nossa educação.

No mesmo artigo, Bruhns (2007) ainda vai caracterizar os esportes de aventura na natureza por meio de uma abordagem específica:

Sobre as características desses esportes, vou me deter na abordagem de Pociello (1995: 118), o qual destaca uma tendência na substituição de gestos envolvendo força e energia, por gestos de domínio e controle informacional do corpo, valorizando a singularidade das posturas e movimentos, estetizando a exploração curvilínea dos impulsos. Práticas fundamentadas em condutas motrizes como o deslizar-se sobre superfícies naturais, onde o equilíbrio para evitar a queda e a velocidade de deslocamento aproveitando as energias livres da natureza (energia eólica, energia das ondas, energia das marés ou força da gravidade) constituem os diversos níveis de risco controlado, no que se baseia a aventura. A vertigem, a velocidade, o mergulho, a queda, os desequilíbrios de todas as espécies reforçam o “inlix” esportivo, numa renovação. Elementos delimitadores de um universo lúdico, curiosamente fazendo das sensações de instabilidade uma fonte de prazer e das desordens procuradas, uma espécie de busca paradoxal. (BRUHNS, 2007 p. 21).

É possível perceber aqui uma mudança de perspectiva na forma de caracterizar esses esportes, que passam a serem vistos com um caráter mais lúdico, aproveitando os riscos e incertezas provenientes da prática de aventura, dos riscos e imprevisibilidade, e que é capaz de desenvolver motor, cognitiva e afetivamente de forma salutar nossas crianças, jovens e adultos na escola. Podendo ainda utilizar de tecnologias avançadas, de adaptações, da leveza e mobilidade das práticas, da criatividade e da proatividade, para se fazer um conteúdo altamente inclusivo e abordado com infinitas possibilidades pedagógicas e metodológicas.

1.3. Práticas corporais de aventura na natureza e a educação física escolar

O uso do termo PCA ganha mais evidência e se torna recorrente quando tais práticas passam a integrar os conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Física escolar, na qual se classificam como: PCA urbanas e PCA na natureza.

[...] na unidade temática Práticas Corporais de Aventura, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de

aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc. (BRASIL, 2017, p.216).

Percebe-se que a própria BNCC faz claras distinções e classificações entre as PCA, urbanas e da natureza, contudo o fato de serem consideradas como conteúdo pertinente a educação física, pertencente as práticas corporais da cultura de movimento do ser humano e que estão ligadas ao risco controlado, situações de incertezas e ambiente desafiador são características semelhantes e presentes em ambas as práticas de aventura, independentemente do local onde ocorram.

Já Portela (2020), menciona que os esportes de aventura como conteúdo abordado nas aulas de Educação Física Escolar têm grande potencial em fazer com que os estudantes olhem de maneira crítica a relação do ser humano com o meio, levando-os a desenvolver, de forma plena, a relação do homem com a natureza, sendo esse um dos maiores benefícios desses esportes e que refletem e são importantes para a vida. Segundo o autor:

[...] esportes de aventura são atividades que apresentam um risco eminente, porém calculado, realizados por diferentes motivos e em ambientes artificiais ou naturais, utilizando-se de técnicas específicas e equipamentos adequados que garantam a execução segura da modalidade. (PORTELA, 2020, p.17).

Compreendendo as PCA como área de conhecimento sistematizado – que hoje fazem parte dos eixos temáticos previstos na BNCC para a educação física nos anos finais do ensino fundamental, juntamente com os Jogos e Brincadeiras, os Esportes, as Ginásticas, as Danças e as Lutas – que são historicamente produzidas através da atividade humana – como os demais temas da cultura corporal – e que devem ser pensadas socialmente na escola e fora dela, entendemos quando Cauper¹¹ (2018), em sua dissertação de mestrado ‘O ensino do esporte

¹¹ Dayse Alisson Camara Cauper é: “mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (2018). Membro associado do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE, tendo integrado o GTT - Escola/CBCE na gestão 2017/19. Atualmente é professora do quadro efetivo do Colégio Militar de Juiz de Fora - CMJF e integrante do: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Teoria Social e Educação - Práxis/FEFD/UFG, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagem e Cultura - GEFLIC/FACED/UFJF e do Grupo de Estudos sobre Pedagogia histórico-crítica e Educação Básica - GEPHCEB/Colégio João XXIII/UFJF. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo -PPGEF/CEFD/UFES - membro do grupo Proteoria/CEFD/UFES”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8564550055399301> . Acesso em: 11 jul. 2022.

orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora' diz:

[...] em se tratando de um fenômeno social, produzido e modificado historicamente pela humanidade para atender a necessidades diversas, sejam elas de sobrevivência, fruição ou elitização, apresentamos aqui as práticas corporais de aventura como um conteúdo potencialmente rico a ser desenvolvido na escola em todas as etapas da educação básica. Trata-se de uma manifestação da cultura corporal, um conhecimento clássico pertencente ao gênero humano, que tem sido apropriado e usufruído de forma privada por uma pequena parcela da população. (CAUPER, 2018, p. 88).

Entendemos a autora especialmente pelo fato de que as práticas corporais de aventura são um fenômeno social e uma manifestação da cultura corporal de movimento. Mas se pensarmos nas PCA ou nos esportes de aventura, sistematizados, parametrizados e com uso de implementos e equipamentos, tais práticas estariam acessíveis apenas para uma pequena parcela da população que possui condições de pagar por elas. Entretanto, se considerarmos as PCA como elementos constituintes da cultura corporal, das práticas culturais, elas poderiam ser representadas nas vivências das pessoas junto à natureza, a exemplo de brincadeiras das crianças em rios, lagoas, represas, subir em árvores, brincar no mato, entre outras. Ou seja, antes mesmo das PCA se tornarem conteúdo sistematizado da Educação Física, nossos estudantes já se apropriavam dessas práticas. Sendo assim, a partir do momento que as práticas corporais de aventura entram na escola, a sua apropriação passa a ser diferente, mais bem sistematizada, e tem um alcance maior, possibilitando que mais cidadãos tenham condições de conhecer e vivenciar tais práticas. Dessa forma, concordamos com Tahara e Carcinelli Filho (2012) que, apontam:

A temática das atividades de aventura constitui um conjunto de práticas recentes dentro da área da Educação Física e podem acontecer sem diferenciação de gênero, habilidades motoras, questões culturais e/ou interesses competitivos. Tal temática pode constituir-se como práticas de elevado poder formativo e, se tratadas de forma pedagógica, podem auxiliar de maneira eficaz na tarefa de educar os alunos coerentemente para com os assuntos ligados à educação ambiental e à aprendizagem de algumas modalidades ligadas às atividades de aventura. (TAHARA, CARNICELLI FILHO, 2012, p.62).

Sendo assim, mais uma vez, para tratar sobre as PCAN, remeteremos a Inácio *et al* (2005). Suas definições, estudos e trabalhos apresentam as bases que melhor conceituam essas práticas como: “desde Prática Corporal de Aventura na Natureza – até a expressão ‘esportes’, sejam eles, radicais, ecológicos ou de aventura, passando pela versão espanhola ‘AFAN’, atividade física de aventura na natureza, entre outros.” (INÁCIO *et al*, 2005, p.71).

Neste trabalho, a expressão Práticas Corporais de Aventura foi escolhida, e será a utilizada, pelos mesmos motivos expressos abaixo:

A expressão Práticas Corporais ao invés de atividade física, porque esta última nos remete a uma compreensão restrita de humano, limitada a uma concepção biologicista; enquanto a primeira possibilita um entendimento mais ampliado das múltiplas dimensões humanas. (*idem, ibidem*).

A inclusão do conteúdo ‘Práticas Corporais de Aventura [na natureza]’ na formação de professoras e professores de Educação Física, e em suas atuações docente/profissional, deve auxiliar na superação do senso comum sobre essas, apontando para novos sentidos e situações, além dos interesses mercadológicos e midiáticos. (INÁCIO, MORAES & SILVEIRA, 2013, p.5).

Uma vez que acontece a inclusão na formação e futura prática docente, podemos admitir que os estudantes terão contato com essas, que são consideradas carregadas de risco, imprevisibilidade, incertezas, mas que, ao mesmo tempo, contribuem para o desenvolvimento da autonomia, do entendimento sobre lazer, das necessidades de uma verdadeira conscientização ambiental.

Inácio *et al* (2005), dizem que no Brasil, a expressão PCAN era bastante recente, tendo sido apresentada pela primeira vez no mesmo texto e, ainda:

[...] o conceito de PCANS é uma adaptação para o contexto brasileiro do conceito Atividades Físicas de Aventura na natureza – AFANS, apresentado por Olivera & Olivera em 1995, na Revista espanhola Apunts. E falo em adaptação – não em crítica, porque há um entendimento diferenciado dos conceitos brasileiro e espanhol de atividade física. Ao falar “atividade física”, na Espanha, o entendimento geral do termo se aproxima bastante do que chamo aqui de práticas corporais, e se afasta do uso brasileiro, o qual exprime ações mais ligadas ao exercício físico voltado para a saúde. (INÁCIO, 2014, p. 531).

Por sua vez, Inácio, Moraes e Silveira (2013), afirmam que:

[...] as PCAN não se dissociam do contexto social, político e econômico, nos quais ocorrem. Por meio destas práticas, o ser humano pode ser levado a construir uma consciência sobre as relações que o mesmo pode ter com o meio ambiente e as próprias relações sociais, aproveitando-se do fato de que estas atividades permitem um distanciamento espaço-temporal das experiências cotidianas, inclusive as sensoriais e motoras, ampliando as possibilidades de autoconhecimento e de mudanças de hábito em diversas dimensões (INÁCIO, MORAES E SILVEIRA, 2013, p.5).

Dessa forma, pensar nas PCA como uma das unidades didáticas prevista para a educação física escolar, de acordo com a BNCC e com o Documento Curricular para Goiás-Ampliado (DCGO-Ampliado), é incluí-la como conhecimento que contribuirá para formação de cidadãos conscientes e aptos a usufruírem das mais variadas práticas corporais e seus benefícios.

Destarte, podemos entender que as PCA, assim como as demais práticas da cultura corporal de movimento, são compreendidas como manifestações historicamente construídas, que vêm evoluindo e se consolidando dentro da escola, contribuindo para desenvolver a autonomia e a apropriação da cultura corporal de forma efetiva, cognitiva e motora dos estudantes, através dos próprios movimentos que as caracterizam, da interação com o outro, com o meio e com a natureza.

Conforme Corrêa *et al* (2017) apresentam:

[...] as PCA seriam expressões privilegiadas do movimento por estarem em consonância com a realidade local e com a destradicionalização em marcha na contemporaneidade, presente nos novos hábitos sociais, corporais e esportivos”. E ainda, “deste modo, o ensino das modalidades de aventura na escola traz um novo olhar sobre as emoções, os riscos e a apropriação dos ambientes, além de surgir como uma possibilidade de rever as modalidades mais tradicionais na área (futebol, voleibol, basquete, handebol e futsal) que ainda são trabalhadas em uma perspectiva tradicional. (CORRÊA *et al*, 2017, p. 254).

Remetendo a Inácio (2014), no intuito de conceituar as PCA na natureza, mais uma vez, ele aponta o conceito a seguir, que compreende e sintetiza várias propostas já listadas até então:

[...] nosso esforço é de apresentar uma compreensão do todo: podemos entender as PCANs como práticas corporais que objetivam comumente a aventura e o risco, realizadas em ambientes distantes dos centros urbanos, notadamente espaços com pouca interferência humana, sejam estes - terra, água e/ou ar. Também se caracterizam por possuírem alto valor educativo e por uma busca do (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que o cerca, o que pode culminar com algum avanço para superar a lógica mercadológica do/no lazer e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade. (INÁCIO, 2014, p.534).

Inácio (2014), também indica que, para o contexto escolar, é mais adequado utilizar a expressão ‘práticas corporais de aventura’, apenas. Isto porque o conceito acima, que junta PCA e Natureza, pode levar a uma compreensão equivocada de que essas práticas devem ser realizadas somente em ambientes não urbanos, o que não é o caso. Além disso, usar a expressão PCA, comunga com a BNCC, caminhando para uma “padronização de linguagem”, que facilita seu

entendimento e certamente, contribui para sua compreensão e disseminação do que são as práticas corporais de aventura em toda sociedade.

Conforme, Franco, Tahara e Darido (2018):

Justifica-se a inserção de PCA na escola, pelo fato delas poderem estimular emoções e experiências únicas aos alunos, ao depararem com vivências não tão habituais no desenvolvimento das aulas, além de chance em proporcionar aos educandos a superação de limites pessoais em situações de risco controlado. Sabe-se que as PCA, mesmo possuindo um elevado custo nos equipamentos específicos para os diferentes tipos de práticas, além da questão que envolve a forte relação com o perigo e o risco nas práticas, acredita-se que elas possam ser adaptadas às características, estruturas e possibilidades de cada escola. Enfatiza-se a relevância do gerenciamento pelos professores acerca dos riscos existentes para a realização das atividades, além da necessidade de discussões que permeiam a temática do meio ambiente e adoção/reflexão em torno de ações de mínimo impacto ambiental. (FRANCO, TAHARA & DARIDO, 2018, p.67).

Concordando com os autores, novamente justifica-se a escolha do tema desse trabalho, uma vez que entendemos o grande potencial que o conteúdo das práticas corporais de aventura possui, tanto para o desenvolvimento motor, social, cognitivo e afetivo dos estudantes, quanto para a reflexão e conscientização quanto às questões de preservação do patrimônio público e ambiental.

Ao tratarmos as PCAN, estamos fugindo dos conteúdos tradicionais da educação física escolar, buscando propor experiências e vivências diversificadas aos nossos estudantes e ainda trabalhar com os temas transversais, como a educação ambiental, previstos na BNCC. Dessa forma,

A temática das atividades de aventura constitui um conjunto de práticas recentes dentro da área da Educação Física e podem acontecer sem diferenciação de gênero, habilidades motoras, questões culturais e/ou interesses competitivos. Tal temática pode constituir-se como práticas de elevado poder formativo e, se tratadas de forma pedagógica, podem auxiliar de maneira eficaz na tarefa de educar os alunos coerentemente para com os assuntos ligados à educação ambiental e à aprendizagem de algumas modalidades ligadas às atividades de aventura (TAHARA, FILHO 2012, p.62).

Como as PCAN muitas vezes são ou podem ser trabalhadas fora do contexto competitivo, isso faz com que elas sejam bem aceitas e mais inclusivas, principalmente quando comparadas as modalidades esportivas prioritariamente trabalhadas nas aulas de educação física, que muitas vezes beneficiam os mais habilidosos.

Paixão (2017, p.172) afirma que:

O esporte de aventura como conteúdo das aulas de Educação Física escolar surge como possibilidade de novas vivências. Assim, as modalidades marcadas pela tradição da perspectiva tradicional baseada no ensino aprendizagem de técnica e

regras de modalidades esportivas, consideradas clássicas na escola, como o futsal, vôlei, basquete e handball cedem espaço para uma educação em que sejam privilegiados temas diversificados e que, por sua vez, possam subsidiar os alunos de vivências motoras diversificadas ao longo da educação básica.

Por mais que os esportes tradicionais sejam em sua maioria os mais utilizados pelos professores, assumindo boa parte das aulas nas escolas, e que estes sejam os que mais interessam e mais bem aceitos pelos estudantes, não se pode negligenciar a oportunidade de vivência de outras práticas possíveis e pertencentes à cultura corporal de movimento, como é o caso das PCAN.

Partindo do documento oficial (BRASIL, 2018), Portela (2020) ainda evidencia que:

A BNCC e os currículos se identificam em comunhão de princípios e valores que orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Dessa maneira, reconhece-se que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. [...] Quanto a disciplina da Educação Física, a BNCC, entende que esta é responsável por desenvolver as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. [...] Uma das grandes mudanças para a Educação Física é a inserção na área de Linguagens, ao lado das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, ou seja, a Educação Física assume, com maior ênfase, seu papel sociocultural, que também é importante para o desenvolvimento dos alunos. [...] De acordo com a BNCC na Educação Física Escolar as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria outro modo. Para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que se confere às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. (PORTELA, 2020, p. 45-46).

Dessa forma, é possível pensarmos em uma vasta gama de PCA tanto urbanas quanto da natureza, que podem ser inseridas no conteúdo das nossas aulas, pensando-se nas adaptações necessárias diante das condições reais que temos de trabalho, com vista para que nossos estudantes se apropriem e vivenciem dessas práticas da cultura corporal de movimento tão ricas quanto os esportes, jogos e brincadeiras, as danças, as ginásticas e as lutas.

Valendo-se mais uma vez do que Franco, Tahara e Darido (2018) apontam, é necessário que:

[...] os professores de Educação Física repensem formas de contextualizar os conteúdos da referida área entre os alunos, tentando oportunizar aulas prazerosas e diversificadas em relação às vivências. E as PCA são uma realidade nos dias atuais, devendo ser inseridas e tratadas nas aulas em ambiente escolar. (FRANCO, TAHARA & DARIDO, 2018, p.70).

Ao abordar o conteúdo das PCA nas aulas de Educação Física escolar, se faz necessário atentarmos para forma como o mesmo será abordado nas aulas, ultrapassando a abordagem apenas na dimensão conceitual, o apresentando e debatendo também nas esferas atitudinal e procedimental. Dessa forma, Franco, Tahara e Darido (2018) exemplificam:

Dentro da dimensão conceitual pode-se abordar os aspectos históricos das modalidades, os equipamentos e demais apetrechos, os atletas famosos, os principais locais de prática e seu contexto geográfico e histórico, além de discussões inerentes às questões ambientais, entre outros. Na dimensão procedimental, pode se dar ênfase nas técnicas de movimentos e de segurança, adaptações necessárias das modalidades para cada faixa etária, condições da escola para possíveis improvisos que possibilitem a prática, entre outros. Por fim, quando se pensa na dimensão atitudinal, valores formativos como respeito às normas de segurança, ética nas modalidades, relações sociais e psicológicas inerentes às práticas (cooperação, coragem, liderança, gestão de conflitos, etc.) vem à mente para que os alunos possam absorver isto de maneira harmônica, reflexiva e natural, para que realmente os benefícios advindos na vivência das PCA possam vir de forma mais recorrente. (FRANCO, TAHARA & DARIDO, 2018, p.72).

Conforme os mesmos autores afirmam, incluir as PCA em documentos e normativas estaduais, permite que se explore um rico conteúdo, no sentido de que o aluno possa ter mais possibilidades em ampliar seu aprendizado, suas experiências e vivências, para quem sabe levar estas práticas corporais de aventura para sua vida adulta, estendendo sua percepção e compreensão acerca de elementos pertencentes à Cultura Corporal de Movimento.

Quando nossos estudantes conseguem identificar, refletir, vivenciar e criticar os conteúdos apreendidos na escola, e aqui no caso, as Práticas Corporais de Aventura na Natureza, então pode-se afirmar que foi alcançado de forma exitosa a proposta da Educação Física Escolar diante dos seus eixos temáticos e expectativas de aprendizagens.

Assim sendo, os conteúdos da Educação Física para o Ensino Fundamental se apresentam divididos em seis unidades/eixos temáticos conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Objetos de conhecimento da Educação Física no Ensino Fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO			
	1º e 2º anos	3º, 4º e 5º anos	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil, do mundo e de matriz africana e indígena	Jogos eletrônicos	-
Esportes	Esportes de marca, de	Esportes de campo, de taco,	Esportes de marca, de	Esportes de rede/parede, de

	precisão	de rede/parede e de invasão	precisão, de invasão e técnico-combinatórios	campo e laco, de invasão e de combate
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral	Ginástica de condicionamento Físico	Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil, do mundo e de matriz indígena e africana	Danças Urbanas	Danças de Salão
Lutas	-	Lutas do contexto comunitário, regional e de matriz indígena e africana	Lutas brasileiras	Lutas do mundo
Práticas Corporais de Aventura	-	-	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Portela (2020) continua:

[...] é isso mesmo, na BNCC, os esportes de aventura são denominados como “Práticas Corporais de Aventura”. A Unidade Temática 6 - Práticas Corporais de Aventura, diz respeito ao grupo de atividades em que o participante supera um ambiente desafiador. São divididas em práticas (modalidades) de aventura realizadas nos ambientes urbanos, como o Parkour, o Skate, o Patins, Práticas simuladas como uma Escalada Indoor, entre outras; e práticas corporais de aventura realizadas na natureza, tendo como exemplo as Corridas Orientadas, o Trekking, o Arborismo, o Rapel, o Surfe. (PORTELA, 2020, p.48).

Essa organização e distribuição das PCA, feita pela BNCC (2018) e utilizada pelo DC-GO (2018), além de especificar as PCA urbanas e na natureza apenas para os anos finais do Ensino Fundamental, faz com que questionemos o porquê de essas não serem abordadas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o próprio documento com referência para 1º ao 5º ano.

Sendo assim, a distribuição dos conteúdos, de acordo com os anos do Ensino Fundamental, acontece conforme o quadro baixo:

Quadro 2 - Habilidades para a Educação Física no Ensino Fundamental.

EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIDADE TEMÁTICA	ANOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Práticas Corporais de Aventura	6º e 7º	Práticas Corporais de Aventura Urbanas	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. - Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. - Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços. - 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.
	8º e 9º	Práticas Corporais de Aventura na Natureza	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. - Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Mesmo que a BNCC para a Educação Infantil não aborde de forma direta e específica as práticas corporais de aventura dentro da Educação Física, não impossibilita os professores dessa etapa de ensino trabalharem com experiências corporais de aventura na natureza e/ou no meio urbano. Isso será variável consoante ao planejamento individual de cada professor ou da matriz curricular, especialmente dos municípios que, normalmente, são os responsáveis por essa etapa do ensino e que, neste trabalho não é o foco.

Por outro lado, no Ensino Médio, a BNCC já indica a vivência para além dos conteúdos tradicionais, bem como as práticas corporais de aventura, de forma crítica e reflexiva, com vistas a conscientização sobre limites e potencialidades do corpo e o autoconhecimento e autocuidado – advindos dos benefícios de uma vida ativa para manutenção de uma boa saúde.

Além do mais, é também imprescindível a discussão sobre utilização de espaços públicos e privados com essas práticas, em prol da cidadania, por exemplo. (PORTELA, 2020). Cidadania aqui compreendida como a condição dos sujeitos que vivem em sociedade e, por isso, possuem deveres e também direitos, sendo, um deles, o uso e usufruto dos espaços públicos. E em não sendo possível, têm, ainda, a prerrogativa de poder reclamar/reivindicá-lo junto aos representantes políticos e/ou comunitários. Ao pretender a PCA, o cidadão passa a enxergar o quão importantes são esses equipamentos urbanos¹² e, conseqüentemente, nota se seus direitos estão sendo respeitados ou não – prerrogativa fundamental para exercício da cidadania.

Por sua vez, é no Ensino Fundamental que as práticas corporais de aventura se apresentam de forma consolidada, como conteúdo proposto dentro de um eixo temático específico a ser trabalhado nos anos finais dessa fase do ensino e pode ser conceituada como as:

“formas de experimentação corporal em ambientes desafiadores (centradas nas peripécias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade), seja na natureza ou em espaços urbanos. As habilidades relacionadas a essa unidade temática têm foco na experimentação e nos cuidados com a integridade física, além do respeito ao patrimônio público e natural”. (PORTELA, 2020, p.50).

Em livro digitalizado apresentada por Santos *et al* (2021) os autores afirmam que trabalhando com as práticas corporais de aventuras é possível valorizar a vivência dos alunos no que se refere as atividades que esses desempenham no seu dia a dia. Por isso, a vivência das PCA passa por um olhar desde o simples andar de *bike* e de *skate*, até os ditos mais complexo escalada, arvorismo entre outros, com o intuito de quebrar com o tabu no qual muitas vezes os próprios professores dizem que tal conteúdo é difícil, e que a prática é impossível de ser conhecida e vivenciada. Na cartilha, os autores ainda ressaltam que a prática só deverá acontecer após um trabalho de levantamentos do profissional e do planejamento, para que então, possa incluir inclusive o trabalho interdisciplinar e possa controlar os riscos de tais práticas. Assim, uma vez que é feita essa análise, o profissional de educação física conseguirá “identificar no entorno

¹² Equipamentos urbanos são bens de utilidade pública que servem à prestação de serviços na cidade. São inseridos nesta através de alvarás e podem ser públicos ou privados.

escolar ambientes que simbolizam determinadas características da prática real possibilitando adaptar em caso de a vivência real ser impossibilitada”.

Evidencia-se, aqui, as questões que tangenciam a necessidade de se adaptar locais, materiais, equipamentos, estratégias e metodologias para trabalhar com as PCA de forma criativa e inclusiva. Lembrando que essas mudanças, alterações e adaptações para conseguir trabalhar os conteúdos previstos na Educação Física escolar, não é algo exclusivo das PCA, uma vez que a realidade das escolas públicas no Brasil em sua maioria, exige dos professores da área um constante ajuste e adequação para proporcionar o maior número de vivências das práticas da cultura corporal de movimento.

1.4. Educação Física e Educação Ambiental

Pensar na educação física escolar como uma disciplina obrigatória desde 1996, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual hoje tem como documento norteador a BNCC, que está inserida na área de linguagens e códigos e que pode ser trabalhada de forma multi, inter e transdisciplinar, faz com que possamos abordar vários outros conteúdos e assuntos que perpassam os eixos temáticos e conteúdos previstos para a disciplina.

Ao trabalharmos com o conteúdo das PCA que enfatizam práticas na natureza nos 8º e 9º anos, é pertinente, ou melhor, indispensável, falarmos também sobre Educação Ambiental, preservação e conservação da natureza e, especialmente, buscarmos informações para compreender as consequências das nossas atitudes para/com o meio ambiente, ou seja, o despertar para uma conscientização ambiental.

Assentimos com Marinho (2017), quando menciona que os projetos, programas e políticas públicas internacionais, nacionais e locais, não têm sido eficazes para conter o avanço da degradação humana e seus prejuízos ao meio ambiente, mostrando a necessidade de uma educação ambiental permanente, continuada, estruturada e planejada capaz de intervir e modificar a realidade para que todos possam aprimorar-se como ser humano integral.

Sendo assim, é papel também da educação física contribuir para a discussão acerca da educação ambiental, seja através de projetos ou no planejamento anual dentro de um conteúdo, com vista para o debate acerca de temas atuais que perpassam a relação homem-natureza, especialmente relacionados aos problemas ambientais (causas e consequências), no intuito de

despertar e conscientizar nossos estudantes para mudanças de atitudes, afim de transformarmos a forma como tratamos, consumimos e preservamos nossos recursos naturais.

De acordo com Lobino (2013), as discussões sobre meio ambiente iniciaram-se na Suécia, em 1972, em conferência promovida pelas Nações Unidas, resultando na assinatura da “Declaração de Estocolmo”. Na conferência, abriu-se um processo de alerta sobre os prejuízos do modelo de produção capitalista e sobre a importância de preservar o meio ambiente, melhorar a sustentabilidade e promover maior qualidade de vida. Em 1973, o Brasil entrou no cenário ambiental com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), por meio do decreto nº 73.030, que veio a se tornar, em 1992, Ministério do Meio Ambiente. A data foi marcada pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92 ou Rio 92, realizada de 3 a 14 de junho de 1992, no Rio de Janeiro. No entanto, antes mesmo da conferência, as primeiras diretrizes de Educação Ambiental já se faziam presentes na Constituição Federativa de 1988 (BRASIL, 1988).

Para Santos (2011), o marco histórico da Educação Ambiental no Brasil foi a criação da lei de Educação Ambiental, em 27 de abril de 1999, por meio da Lei Nº 9.795:

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL 1999, p. 01).

Dessa forma, compreende-se que a educação ambiental é um processo educativo de conscientização crítica acerca das questões ambientais mais pertinentes, buscando a sustentabilidade do planeta e a manutenção do equilíbrio ambiental, contribuindo assim, para que os seres humanos sejam mais atentos e responsáveis coma geração atual e as porvindouras.

Já no art. 2º das DCN’s – Diretrizes Curriculares Nacionais, observa-se que a Educação Ambiental se caracteriza como dimensão da Educação, pois refere-se, a uma

[...] atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p. 2).

Logo depois de aprovadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) trouxeram algumas questões contemporâneas, como no caso das discussões acerca do Meio Ambiente, apresentado como

um tema transversal de estudo e visto como imprescindível e demasiadamente importante, devendo atravessar todas as disciplinas e áreas de conhecimento (BRASIL, 1997).

Ainda para Marinho (2017), a Educação Ambiental pode ser entendida como educação política, a ser concretizada como um espaço privilegiado no constante movimento de mudança para melhores condições de vida, em estreita relação com outros campos de atuação e formação, potencializando a participação e o engajamento crítico e criativo dos indivíduos, possibilitando-os desenvolverem uma consciência de conservação e preservação do meio ambiente, de manutenção da vida, de equilíbrio social e pensamento crítico.

Para Rios, Filho e Ribeiro (2018) a Educação Ambiental está diretamente relacionada à sustentabilidade, uma vez que ambas tratam da visão geral do mundo e da relação entre o homem e a natureza. Percebendo que existe uma ligação entre elas ao analisar seus objetivos, os quais visam à preservação da natureza para as próximas gerações por meio de mudanças nas ações humanas.

Para os autores,

Ressaltando a variabilidade do conceito de sustentabilidade presente no espaço e no tempo, entretanto, ela sempre busca a conciliação entre o desenvolvimento humano e a preservação do meio ambiente, visando à garantia das futuras gerações no planeta. Assim, fica claro que a Educação Ambiental pode ser considerada um dos meios mais importantes para a construção da sustentabilidade, uma vez que ela tem como papel transmitir valores ambientais basilares para a disseminação dessa ideologia. A Educação Ambiental está cada vez mais presente no meio acadêmico e em diversos segmentos da nossa sociedade e, por ser um tema de relevância social, destaca-se entre os assuntos abordados, despertando o olhar crítico para os problemas enfrentados pelo meio ambiente e impondo a sua importância para a preservação das riquezas naturais. (RIOS, FILHO e RIBEIRO, 2018, p.56).

Fica evidente que, trabalhar a temática da Educação Ambiental na escola se faz mais que necessária, uma vez que tratando sobre os impactos da ação do homem com seu consumo desenfreado e irracional dos recursos naturais com vista para o despertar da consciência ambiental, e ainda, embasados pelos valores da sustentabilidade e consumo consciente, poderão formar cidadãos mais críticos e atentos aos cuidados com a natureza, para que ela seja preservada tanto nessa quanto nas futuras gerações.

Dessa forma, as práticas corporais de aventura na natureza encaixam-se muito bem na abordagem da temática transversal da Educação Ambiental nas escolas, o que favorece a apropriação e a consciência dos valores e competências dos problemas ambientais, com a

possibilidade de diálogo e reflexão sobre a questão em âmbito local, regional e global (Marinho, 2007).

No artigo ‘Práticas corporais na natureza: por uma educação ambiental’ Silva e Chao (2011) iniciam a escrita frisando que o aumento pela procura das PCAN faz também com que seja crescente a degradação ambiental em decorrência da falta de informação, de conscientização, e de intervenções educacionais para o cuidado com a natureza e a ética ambiental. Ao mesmo tempo, os autores afirmam que “assim, as práticas corporais na natureza, a partir de um sentido educacional, favorece a construção reflexiva sobre o significado da relação homem-natureza. (SILVA e CHAO, 2011, p. 90).

Os mesmos autores, utilizando-se do que INÁCIO *et al*, 2005 apresentou, explicitam como as relações sociais e as práticas corporais na natureza são capazes de gerar vários frutos e infinitas possibilidades de vínculos, já que o ambiente é propício e contribui para a aproximação dos indivíduos, no caso especial das atividades praticadas em grupos, é possível perceber de forma mais nítida então a valorização e os esforços da ação coletiva, o que faz com que as práticas corporais na natureza favoreçam “um sentimento afetivo e o cuidado com o próximo, podendo gerar um círculo de amizades em que o companheirismo, a solidariedade e o respeito se encontram interligados aos praticantes e ao meio ambiente”.

Silva e Chao (2011) explicam:

A banalização do processo preservativo e a incorporação do barulho e da sujeira no cotidiano podem ser modificadas por meio das percepções sobre algo que se planeje e sistematize como uma ação pedagógica. [...] Quando o homem passa a valorizar o ambiente natural por meio de aprendizagens e experiências nas práticas corporais na natureza, ele submerge em emoções e sentimentos de respeito para com o meio que o rodeia. O cenário da natureza e as atividades de sensibilização contribuem para essas percepções positivas, tanto no nível individual quanto no interpessoal e/ou social, as quais, de alguma forma, trazem mudanças, conhecimentos e novos conceitos. (SILVA e CHAO, 2011, p. 94).

Será então a partir dessas transformações através da sensibilização, da prática e da intervenção pedagógica bem orientada que se pretende proporcionar aos estudantes novos conhecimentos, conceitos e ideias que se sobreponham ao senso comum ou a própria falta de consciência com a preservação e conservação da natureza, despertando para as mudanças de hábitos e cultura com vista para uma educação ambiental efetiva.

Inácio, Moraes e Silveira (2013) no artigo intitulado ‘Educação física e educação ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente’, afirmam que através das PCANs, o

homem pode ser levado a construir uma consciência sobre as relações que pode ter com o meio ambiente e as próprias relações sociais, uma vez que essas práticas permitem um distanciamento espaço-temporal das experiências cotidianas, inclusive as sensoriais e motoras, aumentando as possibilidades de autoconhecimento e de mudanças de hábito em diversas dimensões. E mais:

A inserção da dimensão socioambiental na Educação Física escolar potencializa a compreensão do educando como elemento integrante da natureza, em todas suas dimensões (biológica, psicológica, social e cultural, entre outras); além disso, é uma resposta a uma demanda social crescente de desenvolver valores socioambientais. (INÁCIO, MORAES & SILVEIRA, 2013, p.5).

Mais uma vez, é possível perceber o potencial que a Educação Física escolar e o conteúdo das PCAN possuem para iniciar ou semear questões para além do teor físico/motor/técnico das suas práticas, como por exemplo os valores socioambientais, a consciência e educação ambiental, assim como o consumo consciente e desenvolvimento sustentável.

Os autores mencionados acima, perceberam que a Educação Ambiental está sendo inserida em todos os âmbitos da sociedade, assim como está ligada ao surgimento e disseminação das práticas corporais ou esportes de aventura e que essa relação propõe um novo campo de atuação profissional, afinal “este fenômeno de oferta e busca de atividades que tenham o meio natural como cenário, constitui novos temas para a formação e novos conteúdos para a atuação docente/profissional”. (*idem, ibidem*).

De acordo com Agapto e Moura (2022), em pesquisa feita com docentes de cursos de licenciatura em Educação Física, 38,46% dos professores ministram o conteúdo das PCA há mais de 10 anos, enquanto 61,52% ministram a disciplina há menos de 05 anos. Percebe-se que a maioria dos professores ofertam a disciplina a partir do momento que a BNCC faz referência ao conteúdo das PCA. Dessa forma, a ausência da disciplina específica de Práticas Corporais de Aventura no currículo das universidades e cursos de educação física no período que antecede os anos de 2017 e 2018, contribui para que os professores que atuam na escola tenham maiores dificuldades de levar esse conteúdo para o planejamento de suas aulas e conseqüentemente isso implica na não abordagem também da temática da educação ambiental e de outros possíveis temas relacionados ao conteúdo, como por exemplo a autossuperação ou cooperação.

Para Bruhns (2007), o âmbito da relação com a natureza é amplo, indo desde o discurso ambientalista, com seus toques tecnocráticos, ao jardineiro e sua horta, passando pela descrição de uma paisagem, pelo desejo de experimentação proposto nos pacotes e propagandas turísticos,

chegando a mercadorização da natureza; evidenciando que no limite de sua sobrevivência, o homem estaria (re)descobrimdo a importância de saber viver, aumentando suas preocupações sobre o meio, buscando uma possível recuperação de valores já desaparecidos, levando-o a procurar transformações nos padrões que ditam a relação dele mesmo com o meio natural:

Situando a natureza nessa questão (do desejo), percebemos sua correspondência como “objeto do desejo”, atraindo público para os mais diversos propósitos, desde promessas para o encontro com o exótico, passando pela experimentação de si mesmo, até o alcance do paraíso ou dos grandes espetáculos da terra. Demonstrado anteriormente como o ambientalismo enquanto movimento amplo, cresceu a partir de um repensar a ação do homem sobre o mundo e numa reformulação de valores, o qual ganhou vulto, tornando a natureza um “eixo do mundo”, a mercantilização de sua imagem como produto ao alcance de todos, estendeu-se facilmente, conduzindo-me a uma concordância com Maffesoli (1996: 113), quando este expõe sobre as produções culturais de massa se adaptarem às preocupações da vida presente, mais que modelarem, completando sobre isso não significar sua canonização, mas sim uma posição contrária em relação à teoria crítica com tendência a julgar seu caráter “ideológico”, ou seja, nocivo, ou oposto a um pensamento conservador somente enfocando aí aspectos lucrativos. (BRUHNS, 2007, p.18-19).

Os autores nos fazem refletir sobre como as questões ambientais, naturais, ecológicas e/ou de sustentabilidade vêm sendo cada vez mais utilizadas como mercadorias e ações ditas “sociais/voluntárias” para levar a promoção de marcas e ou/empresas, assim como pessoas físicas/influencers digitais por meio da comoção dos leigos e daqueles que se levam pelo senso comum ou pelas mensagens apelativas divulgadas hoje nos meios de comunicações e redes sociais, defendendo as causas do meio ambiente, ou da fauna e da flora, por exemplo.

Mais uma vez como Bruhns (2007, p. 24) expõe, o contexto dos novos esportes indica uma gama complexa de situações híbridas e muitas variações. Existe, nesses novos esportes (incluindo os esportes de aventura), uma predominância de “ações mantendo certa independência (embora com a presença grupal), com práticas pouco reguladas. Exalta-se o risco (ciente de seu controle) e a aventura em empreitadas não enfrentando adversários, num ambiente imprevisível e hostil”. (*idem, ibidem*).

Muitas vezes é esse fato do “não enfrentamento a um adversário”, sendo necessário superar seus próprios medos, limites e limitações que faz com que os esportes de aventura ou as PCAN sejam, tão plurais e diversas, proporcionando experiências para além do fazer por fazer, ou do desejo de vencer dentro de uma competição, possibilitando uma abrangência para além de uma atividade de lazer, ou apenas da Educação Física escolar.

Retomando mais uma vez ao trabalho de Silva e Chao (2011), o qual teve como objetivo promover a sensibilização ambiental por meio de uma estratégia educacional baseada nas práticas corporais na natureza, que baseou-se na pesquisa-ação e que se aproxima desse presente trabalho, assim também pretende-se que meus estudantes possam reconstruir seus valores e conceitos à luz da questão ambiental de forma crítica despertem um maior sentimento de solidariedade e respeito entre os eles mesmos para com a natureza e a para coma sociedade.

Os mesmos autores ainda apontam que:

[...] a educação física deve incluir novas propostas pedagógicas, inserindo as práticas corporais na natureza como estratégias educacionais para a educação ambiental, pois essas práticas permitem uma formação que capacite o homem compreender-se a si mesmo como elemento da natureza. As vivências pedagógicas na natureza, a partir de uma perspectiva dialógica, permitem ampliar e modificar conceitos à luz da educação ambiental e da relação do homem consigo mesmo, com o outro e com o planeta. Uma educação sensibilizadora fortalece a relação entre o homem e a natureza no tocante à responsabilidade ambiental e traz ao homem cidadão novas experiências e um potencial crítico capaz de fazê-lo assumir um compromisso ético com a sociedade e a natureza. Ressalta-se que, em um primeiro momento, obviamente, não é possível globalizar estas atitudes, visto que elas envolvem uma enorme problemática ambiental; mas pequenas atitudes podem constituir um diferencial, trazendo conhecimento e a compreensão da importância de preservar a natureza, em benefício da melhoria do planeta. (SILVA & CHAO, 2011 p.95).

Dessa forma, o conteúdo das PCA especialmente as na natureza, foco desse trabalho, comungam com disciplinas como a ciência, a história, a geografia, a biologia, a física e todas as demais disciplinas se necessário for, onde todas podem almejar o objetivo maior de trabalhar com os estudantes as questões relacionadas a conscientização e educação ambiental.

Deseja-se que através desse estudo, aconteça uma aproximação entre a Educação Física e a Educação Ambiental, através das práticas corporais de aventura, especialmente as na natureza, como uma possibilidade significativa de ressignificar a relação do homem com o meio ambiente natural. Para tanto, na intervenção pedagógica realizada nesse estudo, priorizou-se pela construção do saber por meio da experiência.

Nesse sentido, Almeida e Fensterseifer (2011, p. 250) afirmam que:

A experiência sempre acontece em perspectiva própria e é aqui entendida como algo que se deve "provar" (no sentido de experienciar), através da relação com algo que se quer compreender, e não como algo que se deva "explicar" para o outro, no sentido de simples descrição.

As experiências e vivências adquiridas nas aulas de educação física escolar por meio das práticas corporais, são conhecimentos únicos e intransferíveis, que vão muito além do saber conceitual e/ou teórico. São saberes que dão sentido aos acontecimentos cotidianos de forma singular e que farão parte da formação integral de cada estudante. Não significa negar a dimensão conceitual dos conteúdos da educação física escolar, mas, salientar e valorizar a experiência e o saber da experiência como uma possibilidade de aprendizagem.

Assim sendo, na interação entre professor e estudantes (sujeitos) com as práticas corporais de aventura na natureza, como objeto de ensino, pretende-se cotejar os temas emergentes que norteiam a relação entre o ser humano e a natureza, com vistas a desenvolver a sensibilização e conscientização ambiental dos estudantes por meio dessas práticas.

CAPÍTULO 02

A PESQUISA

O presente estudo encontra-se na área de Educação Física Escolar, na linha de pesquisa Educação Básica; especificamente, a Educação Física no Ensino Fundamental nos anos finais, que abrange do 6º ao 9º anos dessa etapa. E apresentam-se como tópicos principais desse estudo: as Práticas Corporais de Aventura; Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Educação Ambiental.

Tendo como objetivos principais o desenvolvimento de uma proposta sequência didático-pedagógica do ensino das Práticas Corporais de Aventura na natureza e elaboração de

uma cartilha sobre educação ambiental com estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola militarizada, buscou-se através desse estudo, avaliar os desdobramentos de uma intervenção pedagógica inovadora na Educação Física escolar, sendo exploradas as suas potencialidades e analisadas as possibilidades de utilizá-la em diferentes contextos educacionais.

O intuito é que a sequência didático-pedagógica auxilie atuais e futuros/as professores(as) da Educação Física escolar a trabalharem a temática das PCAN com maior facilidade e, ainda, contribuir para uma tematização dessas práticas sob o viés da educação ambiental, explorando seus limites e possibilidades, tendo em vista promover um conjunto de experiências significativas que, através de um processo de sensibilização ambiental, propiciasse aos estudantes à conscientização ambiental.

A proposta da pesquisa foi feita sob a abordagem qualitativa, com características e aproximações com a pesquisa-ação de Thiollent (2004) e utilizando a orientação metodológica de Cornell (1997).

Michel Thiollent é professor, doutor e pesquisador franco-brasileiro, conhecido por ter criado e estruturado a metodologia da pesquisa-ação. Suas áreas de estudos abrangem desenvolvimento local, extensão universitária, sistemas agroindustriais, inovação tecnológica e organizacional.

Thiollent (2004), em seu conhecido livro *Metodologia da pesquisa-ação*, apresentou os principais temas metodológicos da pesquisa-ação apontando-os como alternativa aplicável em diferentes áreas de conhecimento e atuação, incluindo a educação.

Tal metodologia aproxima-se da proposta desse estudo, uma vez que tem a intenção final de alterar a situação pesquisada e propor, ao conjunto de sujeitos envolvidos, mudanças e reflexões, com vistas ao desenvolvimento e melhoria das práticas investigadas.

No entendimento de Thiollent (2004), a pesquisa-ação é composta por quatro fases: a exploratória, a principal (planejamento), a de ação e a de avaliação. Sendo assim, manifestaremos, nesse estudo, a aproximação com a metodologia da pesquisa-ação no que tange a:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Por sua vez, Joseph Cornell, em 1997, propôs uma metodologia relacionada a uma filosofia de ensino que preconiza a utilização de uma sequência, buscando valorizar determinados aspectos requintados do caráter humano – quais sejam, inerentes à subjetividade – para que as atividades na natureza sejam mais produtivas. Cornell propõe a utilização da natureza como um espaço pedagógico e ainda defende a ideia de que a educação ambiental acontece no corpo e através dele.

Bueno (2010), esclarece, de forma sucinta, a proposta de Joseph Cornell:

Cornell (1997) considera o aprendizado sequencial como uma das maneiras pela qual a Educação Ambiental organiza suas atividades com o intuito de proporcionar experiências puramente positivas com a natureza, que possibilitam ao indivíduo praticante penetrar de maneira completa no espírito do mundo natural, auxiliando assim, a descoberta interna do profundo sentimento de pertinência e compreensão relacionado a esse mundo. O autor afirma ainda que o desenvolvimento de sentimentos de afetividade e de preocupação para consigo, com os outros, bem como, para com o ambiente natural e para os demais seres que nos cercam, é a base para a construção de um processo educativo, pois caso contrário, as pessoas nunca serão tocadas de maneira profunda. (BUENO, 2010 p.69).

Conforme Fabiano Weber da Silva (2007) apresenta, é necessário pensar na construção de um novo caminho partindo de uma perspectiva “que não compreende o corpo humano somente de forma isolada e fisiológica, mas sim a partir das imbricadas relações que este estabelece com seu entorno e com o mundo” (SILVA, 2007, p. 61). Com esse intuito, em sua pesquisa, construiu um processo educativo justificado no entendimento da expressão ‘CorpoMundo’; propôs uma compreensão do entendimento de corporeidade e, dessa forma, também, “do processo de construção da consciência e da percepção corporal, e tendo por consequência a ressignificação do próprio entendimento de natureza” (SILVA, 2007, p.61), tornando explícita a dificuldade própria das relações entre as dimensões internas (organismo individual) e externas (alteridades) que compõem o organismo humano.

Nossa pesquisa parte de um princípio que se aproxima bastante do trabalho de Silva (2007), almejando dar novo entendimento e sentido na relação dos estudantes com o meio ambiente e com os sentimentos advindos das práticas de aventura aqui proposta (*slackline*, orientação e *trekking*), seja por meio do contato visual, auditivo e/ou tátil com a natureza (fauna e flora).

Ainda segundo Silva (2007):

[...] entendemos que para estabelecer as relações de alteridade que se fazem presentes no corpo das cinco peles- a epiderme, a vestimenta, a casa, as relações sociais e a natureza - se faz necessário uma metodologia que priorize as sutilezas da natureza humana e que ajude a desenrolar em forma de espiral um processo educativo que perpassa as cinco peles de forma sutil e prazerosa. Para isso acreditamos que a teoria de Joseph Cornell (1997), chamada de Aprendizado Sequencial nos ajuda nesta caminhada pois nele é possível a manifestação da ludicidade e provoca mudanças na conduta do humano com a natureza. (SILVA, 2007 p. 62).

E, citando, mais uma vez, Cornell:

[...] É um sistema bastante flexível que proporciona liberdade de acordo com as necessidades do momento. Sendo possível ser executado em qualquer lugar, ao ar livre, na sala de aula e na vida pessoal. “Você também descobrirá que as pessoas participarão com mais entusiasmo de discussões sobre o aspecto científico e da ecologia se você primeiro ajudá-las a ficar receptivas e inspiradas”. (CORNELL, 1997, apud SILVA, 2007, p.17).

Silva (2007) esclarece que o aprendizado sequencial não precisa ser rígido e, tampouco, tem o intuito de estabelecer obrigatoriedade nas condutas a serem tomadas, mas, ao contrário, tem a intenção de criar possibilidades de estratégias a serem escolhidas na prerrogativa e intuito em auxiliar educadores a estabelecerem uma experiência direta e sensível entre os seus alunos e alunas e o ambiente natural.

Não estamos propondo uma educação apenas naturalizada e romântica junto a natureza, mas, sim, uma relação onde a sensibilidade e a racionalidade caminhem juntas. Para além de um conhecimento somente abstrato e teórico da teia da vida, mas juntamente com a racionalidade que nos faz presentes uma construção de uma outra racionalidade de pertencimento desta teia, ou como costumamos chamar dos nós da/na teia. (SILVA, 2007 p. 63).

O método do “aprendizado sequencial”, criado por Cornell (2008) baseia-se em determinados aspectos sutis da natureza humana, e possui quatro estágios: a) despertar o entusiasmo, b) concentrar a atenção, c) experiência direta e d) compartilhar a inspiração. O quadro 3 apresenta os estágios e as respectivas qualidades que se espera atingir em cada um deles.

Quadro 3 - Estágios do aprendizado sequencial

ESTÁGIOS	QUALIDADES
Despertar o Entusiasmo	Divertimento e Vivacidade

Concentrar a Atenção	Receptividade
Experiência direta	Absorção
Compartilhar a Inspiração	Idealismo

Fonte: A autora

No que diz respeito ao método Aprendizado Sequencial, Cornell (2008, p. 61) afirma que:

A originalidade do Aprendizado Sequencial é levar em consideração as várias fases pelas quais uma pessoa passa até chegar a um estado mental em que é possível ter uma experiência direta e profunda. É um método que ajuda as pessoas a se tornarem mais receptivas à natureza da forma mais rápida e eficiente possível.

Como as fases do método Aprendizado Sequencial proposto pelo autor, podem e devem fluir naturalmente de uma para a outra, a imagem abaixo representa melhor essa espontaneidade e naturalidade entre os estágios. (Figura 1)

Figura 1: Fases do Aprendizado Sequencial



Fonte: Adaptado de Cornell (2008, p. 30).

A primeira fase (despertar o entusiasmo) é determinante para que seja significativa a experiência com a natureza e se tenha sucesso. Por meio de atividades divertidas, alegres e descontraídas, tem-se um ambiente favorável e que estimule o envolvimento e a participação dos estudantes. Conforme Cornell (2008, p. 30) “sem entusiasmo você não será capaz de ter uma experiência mais significativa com a Natureza”.

Na sequência, na fase dois (concentrar a atenção), as atividades deixam de ser tão dinâmicas e começam a exigir maior tranquilidade e concentração, estimulando os estudantes a observarem, perceberem e, sobretudo, sentirem as belezas da natureza por meio dos diferentes sentidos corporais (audição, tato, visão e/ou olfato). Cornell (2008, p. 30) esclarece que “se os nossos pensamentos estão dispersos, nós não conseguimos ficar dinamicamente atentos para perceber – a Natureza, ou qualquer outra coisa”.

Já na terceira fase (experiência direta), os estudantes são levados à uma experiência direta com a natureza, de forma intensa e inspiradora e, a partir dessa experiência, Cornell (2008) afirma que, “nos tornamos mais conscientes daquilo que estamos vendo, ouvindo, tocando, cheirando e recebendo por meio de nossa intuição. Com uma atenção calma, somos capazes de nos sintonizar ao ritmo e fluxo da Natureza que nos cerca”. (CORNELL 2008, p. 31).

Na quarta e última fase (compartilhar a inspiração), os estudantes terão o momento de compartilhar os sentimentos, sensações e percepções que tiveram durante a experiência de vivência com a natureza. Portanto, Cornell (2008, p.54) enfatiza, que “o educador constata o que as pessoas pensaram e sentiram ao participar das brincadeiras, o que pode fazer emergir novas ideias para trabalhos com grupos futuros”.

Para Cornell (2008b) esse método pode ser aplicado em qualquer lugar e possui diferentes qualidades e vantagens em cada uma de suas fases de ensino, como podemos observar na tabela ...:

Quadro 4: Fases Aprendizado Sequencial

Fase 01: Despertar o entusiasmo QUALIDADES: Divertimento e atenção	Fase 02: Concentrar a atenção QUALIDADES: Receptividade
VANTAGENS: - Foi criada com base no amor das crianças pelo brincar; - Cria uma atmosfera de entusiasmo;	VANTAGENS: - Aumenta o nível de atenção; - Aprofunda a percepção por concentrar a atenção;

<ul style="list-style-type: none"> - Torna o início dinâmico e estimula a receptividade; - Desenvolve um estado de atenção e supera a passividade; - Cria envolvimento; - Minimiza problemas de disciplina; - Desenvolve afinidade com o educador; - Cria boa dinâmica de grupo; - Proporciona direcionamento e estrutura; - Prepara para as próximas atividades, mais sensíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Canaliza positivamente o entusiasmo gerado na Fase 1; - Desenvolve habilidades de observação; - Acalma a mente; - Desenvolve receptividade para as experiências mais sensíveis com a natureza.
Fase 03: Experiência direta QUALIDADES: Absorção	Fase 04: Compartilhar a inspiração QUALIDADES: Idealismo
VANTAGENS: <ul style="list-style-type: none"> - As pessoas aprendem melhor a partir de suas próprias descobertas pessoais; - Proporciona compreensão direta, vivencial e intuitiva; - Estimula encantamento, empatia e amor; - Favorece o comprometimento pessoal com ideais ecológicos. 	VANTAGENS: <ul style="list-style-type: none"> - Clarifica e intensifica as experiências pessoais; - Baseia-se em estados de espírito elevados; - Introduz exemplos de vida inspiradores; - Reforça um sentimento de equidade; - Cria vínculo entre participantes; - Dá feedback para o educador.

Fonte: Adaptada de Cornell, 2008b

Dessa forma, cabe a nós professores elaborarmos atividades que levem em consideração todos os estágios do aprendizado sequencial, observando e buscando usufruir de todas essas vantagens, para que nossos estudantes se tornem mais receptivos com a natureza e desenvolva o que for proposto de forma consciente, clara e cuidadosa com o meio ambiente.

E ainda, Mendonça (2014 apud Lima 2020, p. 40) afirma que

o educador que propuser uma vivência baseada no método Aprendizado Sequencial, deve se inspirar em cinco importantes recomendações feitas por Cornell (2008): 1 – Ensine menos e compartilhe mais: implica irmos além das simples explicações acerca da natureza, privilegiando compartilhar os sentimentos que ela nos faz emanar. Assim, Cornell (2008, p. 27) pontua que “somente quando compartilhamos os nossos mais profundos pensamentos e sentimentos é que transmitimos aos outros – e os inspiramos – o amor e o respeito pela Terra”. 2 – Seja receptivo: significa termos uma boa disposição para com os outros, requer que sejamos ouvintes atentos ao que nos chega, observando em cada diálogo uma oportunidade para se comunicar, bem como, necessitamos atentar ao que acontece ao nosso redor, haja vista que na natureza sempre há algo de interessante acontecendo. Nesse sentido, Cornell (2008) orienta que devemos expandir o interesse dos educandos a partir da curiosidade que eles

próprios demonstrarem durante as experiências com a natureza. 3 – Concentre a atenção dos educandos: requer envolver cada um dos educandos o máximo que for possível, conduzindo-os progressivamente a uma observação mais minuciosa da natureza. De acordo com Cornell (2008, p. 28) podemos concentrar a atenção dos educandos “[...] formulando perguntas e indicando aspectos e sons interessantes”, pois, muitos não estão acostumados a observar a natureza, assim, precisamos apresentar-lhes algo particularmente interessante. 4 – Observe e sinta primeiro; fale depois: Cornell (2008, p. 29) ao se reportar aos educandos, sobretudo aos mais jovens, afirma que eles “possuem uma admirável capacidade de ficar absortos naquilo que estão vendo”. Deste modo, a julgar por essa admirável capacidade, o autor pontua que conseguem compreender muito mais a partir do contato com aquilo que os rodeia, do que por meio de explicações. Em vista disso, devem ser extremamente valorizadas as experiências diretas com a natureza, haja vista que esta sintonia com o Meio Ambiente natural irá favorecer a relação do professor com os educandos, transformando o relacionamento entre ambos. Deve ser valorizado, também, nessa perspectiva, a utilização dos sentidos corporais durante as experiências diretas, pois, contribuem para uma compreensão mais profunda da natureza. 5 – Um clima de alegria deve prevalecer durante a experiência: uma das premissas nas propostas de vivência com a natureza, consiste em manter um clima de alegria e entusiasmo, porquanto os educandos aprendem melhor quando cria-se esse ambiente. Deste modo, Cornell (2008, p. 29) ao se referir aos educadores, lembra-nos de que “o seu próprio entusiasmo é contagiante e essa talvez seja sua ferramenta mais poderosa”.

Sendo assim, neste trabalho, será utilizado a metodologia de Cornell, respeitando os quatro estágios do aprendizado sequencial e as cinco importantes recomendações por ele feita, voltadas para o âmbito da Educação Física crítico-superadora, já que acreditamos que o conhecimento apreendido através da percepção do despercebido estimula novos olhares sobre as questões ambientais e, ainda, julgamos que a abordagem crítico-superadora permite que busquemos expandir as experiências das práticas corporais, ou seja, daquilo que constitui a cultura corporal das mais variadas formas.

Como a nossa vivência/atividade será algo muito específico e diferente das modalidades esportivas tradicionais da educação física escolar, é preciso ter um aporte teórico que ajude nisso, e o Coletivo de Autores (1992) à época não se dedicou tanto, afinal as PCA não faziam parte dos conteúdos específicos da educação física.

Dessa forma, partindo da espiral do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo proposto pelo Coletivo de Autores (1992), ao definirmos uma turma de nono ano para a prática do *trekking* fora da escola, acreditamos que tal faixa etária permite um melhor aproveitamento dessa investigação.

A vivência do *trekking* se fundamentou na proposta de Cornell, que é amplificar a experiência do sujeito em contato com a natureza, no intuito de que o procedimento seja muito mais do que ir ao espaço, fazer a atividade, experimentar um momento de adrenalina – característica das práticas de aventura – e voltar para casa.

A expectativa deste trabalho foi a de oportunizar aos estudantes a vivência das PCAN e ainda promover a educação e conscientização ambiental. Para isso, a experiência corporal dos estudantes durante as práticas propostas foi muito importante, e a metodologia de Cornell ajuda nessa sensibilização com a natureza.

É importante lembrar que, ao utilizarmos o Coletivo de Autores (1992) para o entendimento das práticas corporais, as PCAN, como conteúdo recente na BNCC, também deve ser vista e trabalhada no planejamento de aula dos professores e professoras, sendo tratadas, pedagogicamente, como direito dos estudantes e dever da escola e do poder público, oferecendo as condições necessárias para que este aconteça de forma efetiva.

Intencionando a construção, junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, da sequência didático-pedagógica de ensino das PCA na natureza, também o procedimento de coleta de dados é fundante. Para isso, os participantes tiveram que assinar os Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS A e B).

Foram utilizados como instrumentos para produção de dados um questionário para caracterização dos sujeitos (APÊNDICE B). No decorrer da pesquisa, como recursos para salvaguarda das atividades/informações, foi utilizado diário de campo (APÊNDICE A) e celular para os registros orais e/ou fotografias e filmagens.

No presente trabalho, a prática no campo aconteceu com a ida de uma turma de 9º ano ao Santuário de Vida Silvestre Vagafogo¹³, conhecida popularmente como Fazenda Vagafogo, para a vivência do *trekking* (trilha sensitiva) e palestra sobre educação ambiental.

¹³ Em 1975, Evandro Ayer e Catarina Schiffer buscando um local para desenvolverem atividades junto a natureza compraram a fazenda Vagafogo. Percebendo a riqueza do local onde a vegetação do cerrado cede espaço para uma exuberante mata ciliar primária toda margeada pelo rio Vagafogo, iniciam a abertura de trilhas adotando metas de preservação e sustentabilidade. Com caminhos bem cuidados dentro da mata conduzindo a piscina natural e pequena cachoeira o local passou a ser atrativo para os filhos Uirá e Maíra e amigos. Nos anos 90 com o turismo crescente em Pirenópolis a FUNATURA- Fundação Pró-Natureza propõe aos proprietários que o local seja transformado em uma RPPN- Reserva Particular do Patrimônio Natural o que viabilizaria recursos necessários para manutenção e preservação do local. Após ser realizado o Plano de Manejo foi registrada a RPPN- Reserva Particular do Patrimônio Natural em uma área de quase 30% da propriedade, titularizando o Santuário de Vida Silvestre Vagafogo como a primeira reserva do estado de Goiás e a primeira de uma rede de reservas que a FUNATURA iria iniciar. Atestado o grande potencial do local a WWF- World Wildlife Fund (Fundo Mundial da Natureza) tendo como presidente o Príncipe Phillip, fornece recursos para a construção do Centro de Visitantes e a Fundação O Boticário de Proteção a Natureza implementa o mesmo com utensílios necessários. Estas parcerias também auxiliaram na construção da Trilha Interpretativa Mãe-da-Floresta. Assim em 19 de março de 1992, a Fazenda foi aberta para visitação com a ilustre presença do Príncipe Phillip da Inglaterra, país que apoiou o projeto através de sua embaixada. Atualmente o Santuário de Vida Silvestre Vagafogo é autossustentável, oferecendo diversos programas de turismo, educação ambiental e na elaboração de produtos do cerrado em surpreendentes iguarias. Ainda por seu rico e diversificado potencial o Plano de Manejo foi incrementado revelando nova lista de espécies. Pesquisadores identificaram elementos da fauna, flora, geografia, geologia, hidrografia, enfim foi

Antes da segunda parte prática dessa pesquisa, que foi a ida à campo, os estudantes responderam um questionário semiestruturado e tiveram aulas com teor de conteúdos tanto teóricos quanto aulas de vivências práticas no colégio com intuito de revisar/introduzir o conteúdo das PCAN e da Educação Ambiental, além de vivenciarem a prática do *slackline* e da Orientação adaptada, como experiências possíveis no espaço escolar.

Essas aulas anteriores à vivência prática na Fazenda VagaFogo, aconteceram no próprio colégio, tanto nas salas de aulas convencionais das turmas de nonos anos, com uso de mídias, materiais impressos e conteúdo no quadro, quanto na quadra poliesportiva coberta e no ‘Espaço Ecológico’ da instituição, que é uma área situada ao fundo do último prédio do colégio, em meio a árvores, e que em 2022 se transformou num espaço de convivência e de aulas diferenciadas, com quadro negro, cadeiras, uma área coberta onde atualmente acontecem também as aulas de música da banda do colégio e que está em estágio inicial do cultivo de uma horta.

A sequência didático-pedagógica (APÊNDICE E) foi composta por quinze (15) aulas e elas foram estruturadas conforme planejamento exigido pela SEDUCE-GO, obedecendo à organização curricular proposta pela DC-GO, na qual o eixo temático das PCA, com ênfase nas práticas na natureza, situa-se nos oitavos e nonos anos.

Dessa forma, o trabalho dessa pesquisa iniciou-se no primeiro bimestre, já na primeira semana do mês de fevereiro e seguiu o sequenciador de aulas, conforme tabela:

Quadro 5- Sequência de Aulas

AULA / OBJETIVOS	METODOLOGIA
AULA 1 = REVISAR CONCEITOS DE PCA e PCAN DE ACORDO COM A CLASSIFICAÇÃO DA BNCC.	Aula expositiva dialogada com uso de texto auxiliar.

possível por meio do plano conhecer a fundo a riqueza e o potencial da reserva. Para execução do plano de manejo, a Funatura teve o apoio financeiro da WWF - Fundo Mundial para a Natureza. Os financiadores do projeto tiveram a garantia dos proprietários que registraram em cartório a perpetuidade para gerações futuras áreas de floresta da fazenda que somam 17 hectares. Em 1990, o Ibama, Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais, criou as RPPNs e a fazenda VagaFogo passou a fazer parte deste importante projeto de preservação da natureza no Brasil. Para implementação do projeto o Ibama ainda forneceu madeira apreendida para revitalização da trilha e a Fundação O Boticário de Proteção à Natureza doou utensílios elétricos e eletrônicos para necessidade da época a pedido da VagaFogo. O Governo do Estado de Goiás e a Prefeitura de Pirenópolis têm colaborado para o reconhecimento e a promoção da reserva VagaFogo, um exemplo de ecoturismo e desenvolvimento sustentável. Disponível em: <https://www.vagafogo.com.br/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

AULA 2 = IDENTIFICAR E CONHECER A DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E A CLASSIFICAÇÃO DAS PCA QUANTO AO MEIO (TERRESTRE, AÉREO E AQUÁTICOS).	Aula expositiva com uso de vídeos e pesquisa orientada para casa sobre os principais exercícios em movimento e estático possíveis no <i>slackline</i> .
AULA 3 = EXPERIMENTAR <i>SLACKLINE</i> (FALSA BAIANA)	Aula prática simulando falsa baiana no <i>slackline</i> .
AULA 4 = EXPERIMENTAR <i>SLACKLINE</i> EM DUPLA OU SOZINHO.	Aula prática no <i>slackline</i> com ajuda de um colega como apoio ou tentando equilíbrio sozinho na fita.
AULA 5 = IDENTIFICAR AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA ORIENTAÇÃO.	Aula com expositiva dialogada com uso de vídeos e pesquisa orientada para casa sobre utilização da bússola na Orientação.
AULA 6= CONFECCIONAR O MAPEAMENTO DA ESCOLA, QUE SERÁ INSTRUMENTO PARA NOSSA PRÁTICA DA ORIENTAÇÃO.	Aula prática com a turma dividida em dois grupos, que percorrerão por todo espaço do colégio afim de desenhar o mapa do mesmo.
AULA 7= VIVÊNCIA DA ORIENTAÇÃO.	Aula prática com primeiro grupo fazendo Orientação, passando pelos três prismas.
AULA 8= VIVÊNCIA DA ORIENTAÇÃO.	Aula prática com segundo grupo fazendo a Orientação, passando pelos três prismas.
AULA 9= AVALIAR OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA VIVÊNCIA COM A ORIENTAÇÃO.	Roda de conversa sobre os sentimentos experimentados com a Orientação, assim como a pontuação dos pontos fortes e das fragilidades da prática.
AULA 10 = CONHECER O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS PRINCIPAIS TEMAS RELACIONADOS	Aula expositiva dialogada com uso de vídeos.
AULA 11- IDENTIFICAR E PESQUISAR SOBRE CARTILHAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	Aula expositiva dialogada com uso de Chromebook para pesquisa orientada.
AULA 12 = ESTRUTURAR A CARTILHA	Confecção de tirinhas, charges, frases, e conteúdo para cartilha sobre educação ambiental.
AULA 13 = ESTRUTURAR A CARTILHA	Confecção de tirinhas, charges, frases, e conteúdo para cartilha sobre educação ambiental.
AULA 14 = VIVENCIAR UMA AULA EXTRACLASSE NA FAZENDA VAGAFOGO	Aula de campo com vivência do <i>trekking</i> , e palestra sobre educação ambiental.

EXPERIMENTANDO A PRÁTICA DO <i>TREKKING</i> . PARTICIPAR DE PALESTRA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	
AULA 15 = COMPARTILHAR OS SENTIMENTOS E EMOÇÕES DA VIVÊNCIA NA VAGA FOGO	Roda de conversa, e apresentação da cartilha sobre educação ambiental.

Fonte: Elaboração própria.

Consideramos que esse trabalho pôde contribuir com aspectos importantes no desenvolvimento dos estudantes que fizeram parte da pesquisa direta ou indiretamente, em termos de novos conhecimentos, experiências e desafios práticos e teóricos. Sendo assim, salientamos a importância dessa pesquisa em seus aspectos sociais e pedagógicos para um despertar de entendimentos que possam explorar caminhos que permitam o acesso dos estudantes às práticas corporais de aventura construídas ao longo da história e do tempo, bem como esperamos que sirva de aporte de sugestões e de eixo para os professores e professoras a partir da BNCC.

A criação dessa sequência didático-pedagógica do ensino das PCAN tem o intuito principal de auxiliar professores e professoras recém-ingressos e veteranos em sua prática docente com este conteúdo menos tradicional na educação física escolar, mas que se faz presente no documento nacional norteador especificadamente para os anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa qualitativa, como a que foi feita, considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito além daquela traduzida em números, e é diferente da modalidade descritiva, na qual o pesquisador tende a analisar os dados indutivamente, com uma abordagem em que há subjetividades e nuances que não são quantificáveis por si só. Nesse sentido, Demo (2012, p. 33) afirma que “[...] o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito [...] porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala [...]”.

Quanto à natureza desse trabalho científico, caracteriza-se com aproximações da pesquisa-ação, que objetiva gerar conhecimentos para aplicações práticas dirigidas à solução de problemas específicos. Trata-se de um método científico que envolve a aplicação prática da ciência.

Segundo Gil (2007, p. 43), “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”.

2.1. Universo da pesquisa

Como seleção do universo da pesquisa, estabelecemos relação com o Colégio da Polícia Militar de Goiás Comendador Christóvam de Oliveira, uma Instituição de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), mantida pela Secretaria Estadual de Educação e Secretaria de Segurança Pública, que tem sede e foro na cidade de Pirenópolis, Estado de Goiás, com seus estatutos próprios devidamente registrados conforme Resolução CEE/CEB nº 417, de 16 de agosto de 2018¹⁴.

Pirenópolis é município do interior do estado de Goiás e fica a 120 km de Goiânia e a 150 km de Brasília. Para chegar a Pirenópolis só por via rodoviária. Os aeroportos mais próximos ficam em Goiânia e Brasília. O município está localizado na 12ª microrregião, entorno de Brasília, leste goiano.

Figura 2: Localização do Município de Pirenópolis/GO

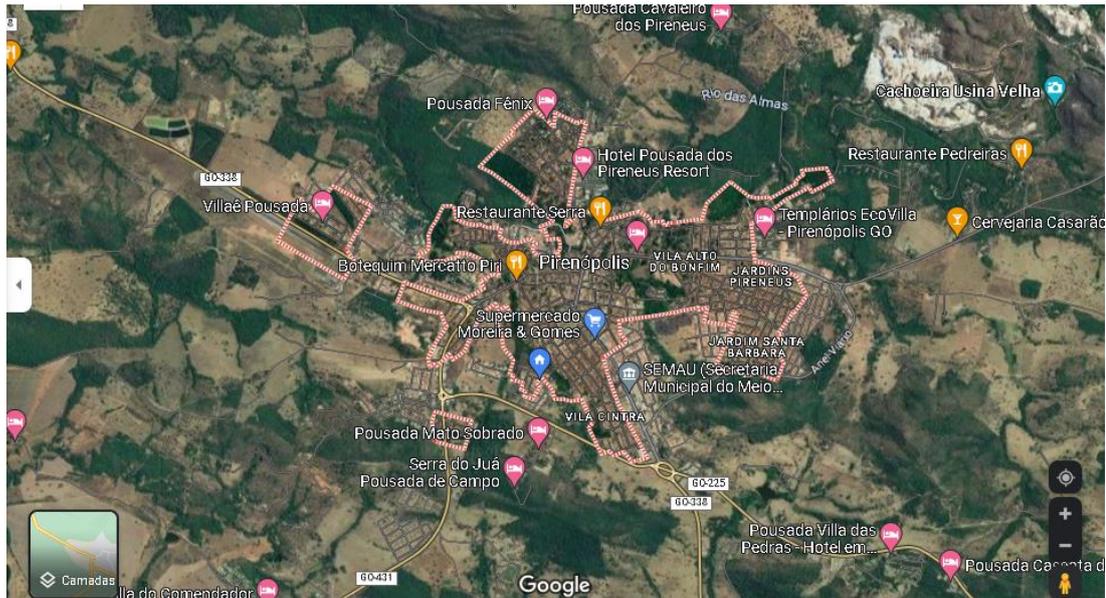


Fonte: Wikipédia

Localiza-se a uma latitude 15°51'09" sul e a uma longitude 48°57'33" oeste, estando a sede a uma altitude de 770 metros. Possui uma área de 2 227 793 km² e sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, era de 25 218 habitantes.

Figura3: região urbana do município de Pirenópolis

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/59321-resolucoes-ceb-2018> . Acesso em: 16 ago. 2022.



Fonte: Google Maps

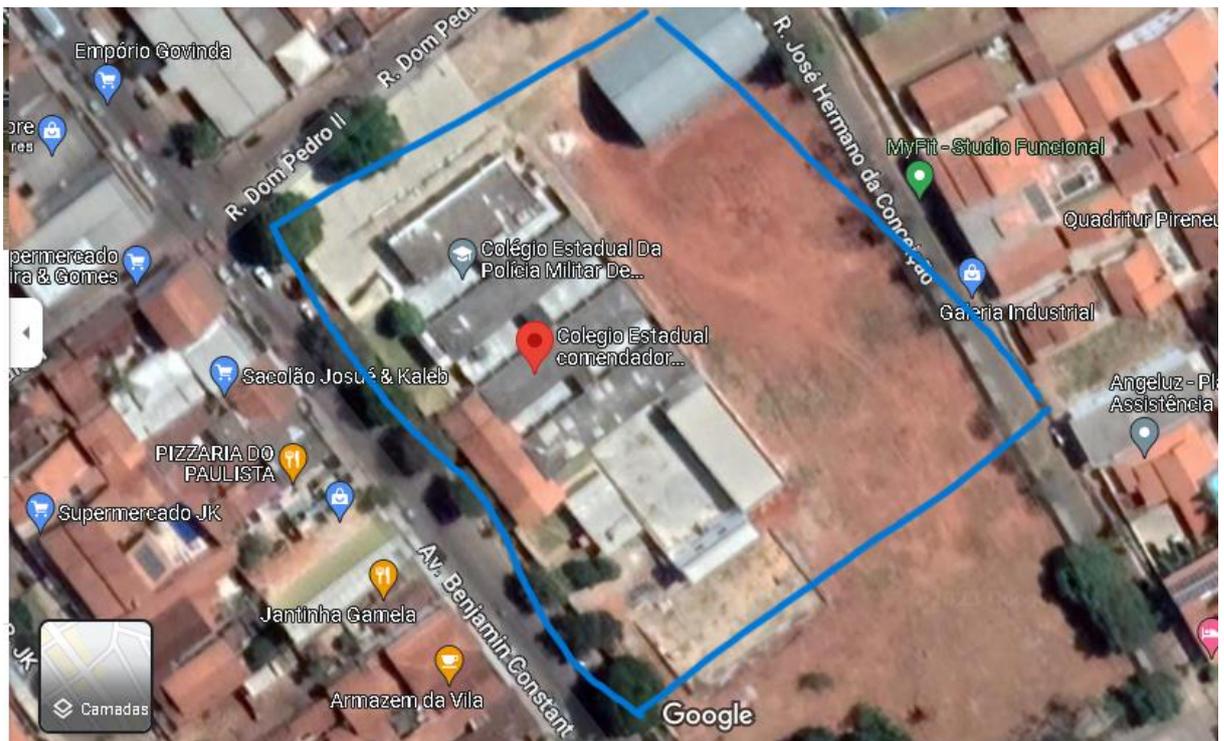
Pirenópolis foi prestigiada com a criação e instalação da Unidade Comendador Christóvam de Oliveira – em 19 de junho de 2018, prevista na Lei Ordinária nº 19.651, de 12 de maio de 2017¹⁵ – que passou a ocupar as instalações do antigo Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira. O primeiro e atual Comandante e Diretor desta unidade é o Major QOPM Marcelo Araújo Fontinele.

De acordo com Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP, 2020), o CEPMG Comendador Christóvam de Oliveira tem, atualmente, 1014 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. São 438 estudantes matriculados no turno matutino, cursando o Ensino Médio, e 576 estudantes matriculados no turno vespertino, cursando o Ensino Fundamental Anos Finais.

O CEPMG Comendador Christóvam de Oliveira possui espaço físico amplo, com dezesseis salas de aula, uma sala para coordenação pedagógica, secretaria, sala de professores com banheiros, copa e espaço para armários, sala para coordenação disciplinar, cozinha, biblioteca, duas quadras de esporte, sendo uma coberta e uma sem cobertura.

¹⁵ Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/98965/pdf> . Acesso em: 16 ago. 2022.

Figura 5: Vista aérea do colégio

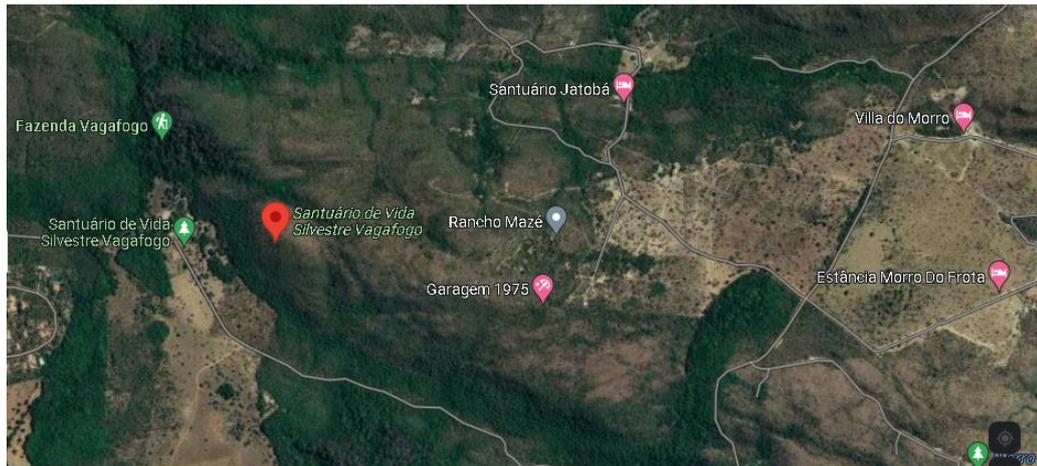


Fonte: Google Maps

O fator determinante para a escolha desse universo de pesquisa é que este colégio é o campo de trabalho desta pesquisadora desde 2020 e por considerá-lo como um espaço com condições estruturais favoráveis para o desenvolvimento da pesquisa. A professora pesquisadora atua desde o ano de 2010 como professora efetiva e concursada na rede de ensino do estado de Goiás, sendo que em 2019 pediu remoção para a cidade de Pirenópolis, Goiás.

Em contrapartida, a prática de campo aconteceu com a ida de estudantes da turma do 9º ano 'B' ao Santuário de Vida Silvestre Vagafogo, para a vivência da trilha sensitiva e palestra sobre educação ambiental. A escolha desse local se deu pela proposta de trabalho da fazenda, que tem um projeto de Educação Ambiental e por oportunizar a prática da trilha sem cobrar nenhuma taxa para moradores da cidade.

Figura 6: Vista aérea Santuário de Vida Silvestre Vagafogo



Fonte: Google Maps

A ida e vivência da prática aconteceu no dia 30 de março do presente ano, no turno vespertino e no mesmo horário de aula regular dos estudantes. A coordenadora geral do colégio, um policial militar da equipe disciplinar e uma professora militar foram convidados e participaram da ida à Fazenda Vagafofo. Foi enviado ofício para o Corpo de Bombeiros solicitando que eles acompanhassem a prática dos estudantes (APÊNDICE D), e na data um profissional da corporação compareceu ao local e acompanhou todo o nosso trabalho.

Como as atividades desenvolvidas no dia da visitação aconteceram ao ar livre, em espaços predominantemente naturais, existia a possibilidade de contato com algum animal peçonhento ou de acontecer algum acidente, como quedas, por exemplo. Nesse sentido, a presença de um profissional do Corpo de Bombeiros se fez imprescindível. De toda forma, todos os cuidados necessários foram tomados para que acidentes fossem evitados, sendo escolhidos locais mais seguros e de fácil acesso, a fim de minimizar ou, na melhor das hipóteses, evitar a possibilidade de quaisquer riscos aos estudantes.

Anteriormente à ida a campo, os estudantes tiveram aulas teóricas sobre o conteúdo das PCA com ênfase nas práticas na natureza, além da discussão sobre questões relacionadas à Educação Ambiental. Na prática os estudantes experimentaram o slackline e uma adaptação da corrida de orientação, conforme o planejamento de aulas.

Para realização desse trabalho, foi necessário contato e diálogo junto à direção da escola e Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUCE), para os quais foram enviados os termos de anuência (ANEXOS A e B), para que pudéssemos atuar, transitar e comunicar pelo campo de pesquisa.

Além disso, foi também encaminhada para avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, uma vez que o estudo foi feito com seres humanos, direta ou indiretamente e, portanto, só pôde ser realizada após aprovação do CEP¹⁶. O número de aprovação do CEP portanto é, CAAE: 40174720.1.00000.5083.

2.2. Participantes

O presente trabalho situa-se como um estudo concentrado na área de Educação Física Escolar, dentro da linha de pesquisa Educação Física no Ensino Fundamental, especificamente, com as turmas do 9º ano. O nono foi a série escolhida, pois, é nessa etapa de ensino que a BNCC (BRASIL, 2018) prevê o conteúdo das PCA com ênfase na natureza.

Dessa forma, com exceção da aula 14, onde apenas uma turma participou, que foi a aula extraclasse com a ida para a Fazenda Vagafogo, todas as demais aulas aconteceram com as quatro turmas de nono ano do colégio. A turma que participou da aula extraclasse, foi definida pela professora pesquisadora, juntamente com a coordenação geral do colégio. O nono ano 'B' acabou sendo a turma escolhida para essa parte da pesquisa, e por esse motivo também foi a única turma a responder o questionário semiestruturado. O nono ano 'B', é uma turma composta por 36 estudantes devidamente matriculados, sendo 20 meninos e 16 meninas, além de contar com um estudante PCD (Pessoa com Deficiência). Os sujeitos possuem entre treze e dezesseis anos de idade.

As turmas dos nonos anos possuem duas aulas semanais do componente Educação Física, de cinquenta minutos cada, e foi durante estas aulas que foram realizadas as intervenções, visando identificar, conhecer e compreender os conceitos, as concepções, os

¹⁶ Todos os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos (direta ou indiretamente) terão que ser submetidos ao CEP para apreciação, sejam eles projetos de curso de graduação, especialização, mestrado, doutorado, etc., sendo que o Sistema CEP/CONEP admite apenas que profissionais já graduados sejam considerados pesquisadores. Portanto, caso o orientando seja aluno de graduação em conclusão de curso, ele não poderá figurar como pesquisador principal da pesquisa. O projeto que envolve seres humanos, direta ou indiretamente, somente poderá ser iniciado após efetiva aprovação pelo CEP. De acordo com a resolução CNS 466/12, a análise da eticidade de uma pesquisa não pode ser dissociada da análise de sua cientificidade. Todavia, isso não significa que o CEP emita pareceres sobre a metodologia utilizada na pesquisa, mas sim sobre as possíveis implicações ou repercussões éticas decorrentes das opções metodológicas adotadas. Qualquer alteração que envolva método, critério ético, mudança no quadro de pesquisador, entrevistador, instrumental, bem como outras considerações pertinentes, deve ser imediatamente comunicada. Segundo a resolução CNS 466/12, cabe ao pesquisador "manter em arquivo, sob sua guarda, por 5 (cinco) anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP". Disponível em: <https://cep.prpi.ufg.br>. Acesso em: 17 ago. 2018.

exemplos e as vivências sobre a temática das Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN) e sua relação com a Educação Ambiental.

Dentro do Documento Curricular para Goiás-Ampliado (DC-GO-Ampliado), as PCA aparecem como uma unidade temática e, no 9º ano:

[...] nos casos em que a habilidade permanece como está na BNCC, o código alfanumérico mantém a estrutura original (EF12EF03). Para atender a organização ano a ano, as habilidades da BNCC, que haviam sido elaboradas para blocos, foram reelaboradas para cada um dos anos que compõem os blocos, sendo precedidas pela sigla GO (GO-EF09EF10). (DC-GO Ampliado, 2019, p. 198).

Dentro das habilidades propostas, têm-se essas especificações quanto às PCA na natureza:

(GO-EF09EF19) Praticar diferentes práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais e respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos da 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. (GO-EF09EF26) Distinguir características das práticas corporais de aventura no alto rendimento, no lazer e na saúde, identificando diferenças do ponto de vista técnico, econômico, político, social e cultural. (EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas. (DC-GO Ampliado, 2019, p.199).

Em particular, essa pesquisa interroga as práticas corporais de aventura na natureza possíveis de serem aplicadas na educação física escolar e na cidade de Pirenópolis, apostando na potencialidade educativa da relação entre a educação e a cidade para a construção de sujeitos responsáveis e ambientalmente conscientes.

Antes da apresentação da proposta, do tema e objetivo da pesquisa aos estudantes, o pré-projeto foi exposto à coordenação geral do colégio no início de 2022, quando houve boa receptividade em relação à ideia do trabalho de pesquisa. Também foi bem recebida a proposta de que ela fosse aplicada no segundo semestre de 2022. Para tanto, esse projeto de pesquisa foi remodelado como Plano de Ação e ficou previsto no Planejamento Anual da instituição de ensino (que constitui um dos universos desse trabalho).

Contudo, no meio do ano letivo de 2022, houve uma mudança da gestão pedagógica do colégio e nada foi repassado à nova gestão. Somado-se a isso, a pesquisadora se afastou das suas atividades laborais de agosto a novembro de 2022 por motivos de tratamento de saúde. Quando do retorno dessa, por ser final do ano letivo, não foi possível realizar a pesquisa em 2022.

Com o início do ano letivo de 2023, houve mais uma vez mudanças na equipe gestora do colégio. Novamente o projeto da pesquisa foi apresentado à direção e coordenação pedagógica, como também foi reformulado nos moldes do Plano de Ação para ser realizado no referido ano letivo. Em primeira instância o projeto pareceu ter sido bem aceito, contudo ao ser repassado para a Associação de Pais, Mestres e Funcionários dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (APMF – CEPMG-CCO), muitas ressalvas foram feitas, no sentido de impedir algumas PCA e no sentido de limitar os estudantes a participarem da aula extracolégio, então a pesquisa tomou outros rumos.

Diante da devolutiva da APMF, ficou determinado que a prática do arvorismo não seria autorizada (prática que inicialmente estava prevista juntamente com o *trekking*), por ser considerada de alto risco. Assim como o custeio do transporte apenas seria feito para os estudantes que contribuem mensalmente com a Associação (essa contribuição “deve” ser feita por todos àqueles matriculados na instituição), o que levaria à exclusão de uma parte dos estudantes da turma. Foi exposto a questão da exclusão e levantamos a hipótese de os estudantes pagarem a parte o transporte, ou irem por conta própria para a Fazenda Vagafogo, contudo, mais uma vez houve a negativa, pois a APMF não permite que se pague por fora eventos em que ela esteja envolvida, para se eximir da responsabilidade com esses estudantes.

Dessa forma, em diálogo com o orientador dessa pesquisa e diante das alternativas que tínhamos, incluindo abandonar esta etapa, decidimos prosseguir com a pesquisa somente com os estudantes que contribuem com a APMF, mesmo sendo contra a exclusão de parte dos alunos e alunas, mas diante das possibilidades, essa foi a única forma de darmos seguimento a esse estudo sem maiores alterações.

A primeira listagem repassada pela APMF, constava que apenas 14 estudantes do nono ano ‘B’ estavam com as contribuições quitadas com o colégio. Após muita conversa com estudantes sobre a importância e a oportunidade de uma experiência de aula diferenciada, no dia da visita à Fazenda Vagafogo conseguimos levar o total de 28 estudantes da turma. E o estudante com deficiência, mesmo estando quite com a APMF, infelizmente não foi autorizado pelos responsáveis de participar da visitação.

Dando prosseguimento às etapas da pesquisa, foram entregues para o nono ano ‘B’ os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO A) e os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – ANEXO B), assim como a autorização para

ida/visita ao Santuário de Vida Silvestre Vagafogo (APÊNDICE C), para os estudantes levarem para casa e apresentarem aos seus responsáveis, para que esses dessem aval, permitindo, ou não, a participação na pesquisa. Os termos foram devidamente assinados pelos participantes e pelos pais ou responsáveis pelos mesmos e, posteriormente, foram devolvidos.

No momento da entrega dos termos, foi conversado, explicado e detalhado aos estudantes da turma escolhida para a realização desse estudo, como procederia a pesquisa, assegurando-os da confidencialidade e anonimato das informações obtidas e informando-os sobre os direitos e riscos ao concordarem em participar. Foi mais uma vez salientado o porquê de não ter sido autorizado pela escola a ida de toda a turma, assim como foi novamente explicada a razão de não experimentaríamos a prática do arvorismo.

Os estudantes envolvidos nessa pesquisa também foram orientados que tinham a liberdade para recusar-se ou desistir de participar da mesma a qualquer momento, sem que houvesse quaisquer constrangimentos, podendo ainda solicitar que as informações referentes a ele(a) fossem desconsideradas no estudo. Assim como, mesmo participando da pesquisa, todos tinham o direito de se negar a responder as perguntas ou quaisquer outros procedimentos que ocasionasse algum tipo de constrangimento.

Vale salientar que os nomes dos estudantes que participaram da pesquisa não foram expostos, garantindo, dessa forma, a confidencialidade da identidade dos 28 (vinte e oito) estudantes participantes da aula extraclasse na Vagafogo. Assim, os estudantes participantes desse estudo foram identificados por números, como E1, E3 etc.

2.3. Materiais e Métodos

Partimos para a resolução do problema levantado nesta pesquisa, que trata o tema do ensino das Práticas Corporais de Aventura na natureza possíveis na escola e na cidade de Pirenópolis, levando em consideração a sua relevância em ampliar os conhecimentos e vivências da cultura corporal de movimento dos estudantes e ainda desenvolver a educação ambiental por meio de uma cartilha.

Trabalhamos as habilidades previstas no DC-GO-Ampliado para o conteúdo das PCA na natureza, oportunizando duas vivências dentro do colégio, e uma vivência externa, aproveitando um espaço da cidade de Pirenópolis, especificadamente a Fazenda Vagafogo, e trabalhando em conjunto com elementos da conscientização ambiental, criando uma cartilha.

O uso do diário de bordo, segundo Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017) é um instrumento de estudo que, quando construído durante o desenvolvimento das atividades de

aprendizagem dos estudantes, pode ser utilizado com o objetivo de acompanhar a proposta de alfabetizar cientificamente. Os autores ainda afirmam que o diário de bordo pode ser usado no desenvolvimento de projetos de pesquisa em sala de aula, mapas conceituais e relatórios, como mais um recurso didático de pesquisadores e/ou professores, que facilita a aprendizagem de modo geral.

[...] os acontecimentos ocorridos durante as aulas precisam ser registrados no diário de bordo o quanto antes. Neste sentido, os estudantes devem usar momentos para uma reflexão sobre a aula, a fim de contextualizar a mesma de acordo com sua realidade. Este diário de bordo é o local de registro das metas de investigação, onde devem constar além dos dados de identificação do estudante, o local e data das atividades, descrição de atividades, fotos, reflexões, crítica e comentários, bem como as investigações da pesquisa. O ideal é que sejam feitos os registros à mão, evitando as colagens de pesquisas. Combiná-lo com outras técnicas de investigação não só contribuirá, mas se fará necessário para o aprofundamento da busca de informações desde que, obviamente, o conjunto de técnicas criadas guardem coerência com o corpo teórico conceitual e princípios metodológicos que dão fundamento as práticas sociais em questão [...] os fatos devem ser registrados no Diário de Campo o quanto antes, se possível imediatamente depois de observados, caso contrário, a memória vai introduzir elementos que se deram; e a interpretação reflexiva, não se separa de fato concreto, virá frequentemente a deturpá-lo. (FALKEMBACH, 1987 apud OLIVEIRA, GEREVINI E STROHSCHOEN, 2017, p.123).

Ainda segundo os mesmos autores, o conteúdo do diário de bordo deve ser feito totalmente de cunho pessoal, onde os estudantes podem utilizar um plano de pesquisa para formular seus métodos, mas sempre devendo escrever a maneira como veem o mundo e suas indagações de acordo com o momento que vivem o processo de aprendizagem diária.

Essa técnica, para Del Masso, Santos e Cotta (2020), é importante pois não exige uso de instrumentos específicos, tampouco de materiais complexos para os estudantes, conforme podemos aferir na citação abaixo:

O diário de bordo, também conhecido como diário de campo, é um instrumento de coleta de dados muito comum na área pedagógica. O diário pode ser feito em um caderno, numa caderneta, numa agenda, em seu próprio computador ou com outra ferramenta. Para que as informações tenham validade científica é importante verificar se esse diário contempla a data e o nome dos participantes. Essas informações são fundamentais, pois mediante ao instrumento diário de bordo compreendemos a relevância dos dados. (DEL-MASSO, SANTOS & COTTA, 2020, p.8).

A utilização do diário de bordo foi pensada para permitir uma observação participante, com dados registrados quase simultaneamente ao tempo/espço em que aconteceram, estabelecendo uma aproximação entre pesquisadora e sujeitos, com trabalho de análise feito

sob um olhar sensibilizado aos fatos ao redor, a fim de que fossem registradas e descritas no diário de bordo de forma respeitosa e cuidadosa e sendo um exercício constante de anotação de informações realizado por todos os participantes do estudo.

Lewgoy & Scavoni (2006)¹⁷, afirmam que o diário de bordo é: “[...] um documento pessoal-profissional no qual o pesquisador fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social”. (LEWGOY & SCAVONI, 2006, p. 63).

O diário de bordo foi preenchido majoritariamente pela professora pesquisadora e pelos estudantes em especial na aula extraclasse de ida ao campo de vivência prática da PCA na natureza. A cada aula foram repetidas as informações do roteiro de diário de bordo, atualizando-as com os acontecimentos de cada dia. (APÊNDICE A).

Durante as aulas no colégio, foram propostas vivências e experiências da temática de Práticas Corporais de Aventura na natureza com vista para uma Educação Ambiental, as quais foram contempladas através de uma unidade didática que tematizou as práticas do *slackline* e orientação adaptada.

As atividades práticas desenvolvidas durante essa unidade didática foram realizadas especialmente ao ar livre, primeiro no ‘Espaço Ecológico’, no qual montamos o equipamento do *slackline*. E segundo, algumas aulas aconteceram nas áreas que circundam as salas de aula de todo o colégio. Por acontecerem em espaço aberto, havia o risco de acontecer algum acidente como quedas, e poderia acontecer da presença de algum animal. Contudo, todos os cuidados necessários foram tomados a fim de minimizar qualquer perigo aos estudantes.

Quanto aos registros fotográficos, instrumento que também foi utilizado nessa pesquisa, estes foram feitos no decorrer de todas as atividades realizadas nas aulas no colégio e na visita à Fazenda Vagafogo, e contribuíram de forma muito importante para se fazer um recorte real de sentimentos/emoções/experiências vivenciadas por meio do corpo e subjetivamente experimentados pelos estudantes.

2.4 Procedimentos para Análise dos Dados

¹⁷ Ambas são professoras da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, assistentes sociais e Mestres em Serviço Social pela PUCRS e pesquisam sobre os processos pedagógicos utilizados para estabelecer uma interlocução mais científica entre o serviço social e a saúde coletiva.

Os procedimentos para análise e interpretação dos dados dessa pesquisa, foram descritos qualitativamente e sobre diferentes esboços, a fim de dispor informações relevantes e apresentar os resultados dessa pesquisa. Dessa forma, a análise do conteúdo é um processo para interpretação dos dados obtidos na pesquisa por meio de uma leitura investigativa para se ter uma melhor compreensão dos acontecimentos no local onde foram produzidos.

Com relação à análise e interpretação dos dados, foi realizada uma análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (1995) consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p.42)

Sendo assim, na arguição dos conteúdos dessa pesquisa, considerou-se as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 2002). Conforme a autora, a pré-análise consiste em uma fase de organização, que implica na leitura do material e o registro das primeiras impressões sobre o mesmo. Na sequência, realiza-se uma exploração mais profunda do material, que resulta em uma categorização dos dados obtidos na pesquisa. Por fim, na fase de tratamento dos resultados e interpretação, em geral, se faz uma análise qualitativa dos dados, sem interferir em nenhuma característica do fenômeno que estamos estudando.

CAPÍTULO 03

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Demos início a realização dessa pesquisa na primeira semana de fevereiro, abrindo diálogo com as turmas dos nonos anos sobre a necessidade de começarmos o ano letivo com o eixo temático das Práticas Corporais de Aventura, uma vez que essa é a temática de estudo dessa pesquisadora. Por mais que a aula fora do colégio tenha sido feita apenas com uma turma dos nonos anos, as demais tiveram todo o conteúdo do bimestre normalmente.

O passo seguinte foi a realização do questionário semiaberto (APÊNDICE B), para fazer um reconhecimento dos estudantes, assim como um diagnóstico inicial sobre seus conhecimentos prévios acerca das PCA, PCAN, sobre meio ambiente e educação ambiental. A aplicação deste questionário impresso se deu no período normal da aula de Educação Física com a supervisão da professora-pesquisadora e apenas com os estudantes da turma do nono ano

‘B’, afinal essa foi a única a participar da aula extraclasse na Fazenda Vagafogo. No dia da aplicação do questionário tivemos a participação de 33 estudantes (na data houve três faltosos).

Por meio do questionário semiaberto foram produzidos importantes dados, já que tal instrumento teve como objetivo avaliar as percepções e concepções dos participantes sobre as temáticas da pesquisa, fazendo um levantamento dos conhecimentos já adquiridos especialmente sobre as Práticas Corporais de Aventura e Meio Ambiente, apontando para possíveis relações que pudessem existir entre ambas, esboçando, assim, um panorama inicial sobre as mesmas.

Devido ao próprio tempo pedagógico ter ficado curto, ao desenvolvimento do conteúdo com as demais turmas de nonos anos e por outras adversidades com a própria coordenação do colégio, infelizmente não foi possível a aplicação de um novo questionário ao final da sequência de aulas para fazer a comparação de respostas.

3.1. Identificando os sujeitos

Após aplicação do questionário, constatou-se que dos trinta e três estudantes que o responderam, 55,55% são do sexo masculino e 45,45% do sexo feminino. Com relação a idade, dois estudantes possuem 13 anos, vinte e quatro estudantes possuem 14 anos, seis estudantes possuem 15 anos e apenas um estudante possui 16 anos de idade. Com relação ao tempo em que estudam no colégio, 15,15% estudam na instituição a menos de um ano; 3,03% estudam na instituição entre 1 a 2 anos e 81,81% estudam no colégio há 3 anos ou mais.

3.2. Conhecimentos iniciais dos estudantes a respeito de Práticas Corporais e Práticas Corporais de Aventura

No que se refere aos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do que é prática corporal e PCA, os dados produzidos por meio do questionário semiaberto (APÊNDICA B), indicaram por meio das respostas e das atividades citadas, que os estudantes, em sua maioria, vivenciam as práticas corporais e conseguem fazer essa distinção entre as que são ou não de aventura.

Primeiramente, 90,90% dos estudantes responderam que já ouviram falar em PCA. Apenas 9,10% dos estudantes responderam não saber do que se trata as PCA. Dentre os 90,90% dos estudantes que já ouviram falar das PCA, dezoito opinaram que as PCA são esportes que tem maior risco; seis disseram ser esportes radicais praticados na natureza e nas cidades; seis ainda disseram que é qualquer movimento que libere adrenalina, seis apontaram ser práticas

exclusivas da natureza, três estudantes relataram ser alguma atividade física provocada por situações de imprevisibilidade; e um estudante mencionou ser atividades que provocam nervosismo e frio na barriga.

Com relação as práticas corporais de modo geral, quando questionados se praticam alguma delas fora do ambiente escolar, 72,72% dos estudantes responderam que sim. Dentre as práticas mais recorrentes na turma: nove estudantes praticam futebol, sete estudantes praticam o ciclismo, cinco estudantes praticam voleibol, cinco estudantes praticam musculação, dois estudantes praticam natação, dois estudantes praticam mountain bike, foram citadas apenas uma vez a escalada, o treinamento funcional e a caminhada.

Dentro dos 27,27% dos estudantes que não praticam nenhuma atividade fora do ambiente escolar, quatro justificaram como razão para não praticarem nenhuma atividade fora da escola a falta de interesse, outros quatro estudantes disseram ser a falta de tempo e um estudante mencionou não ter oportunidade.

Na questão sobre a realização de alguma prática específica de aventura, 72,72% dos estudantes responderam que já experimentaram as PCA, dentre as mais citadas: quinze estudantes mencionaram o *slackline*, onze estudantes mencionaram a trilha/*trekking*, dois estudantes mencionaram o *mountain bike*, dois estudantes mencionaram a tirolesa, outros dois estudantes mencionaram a escalada. Houve dois estudantes que mencionaram práticas convencionais, ou seja, que não são consideradas de aventura. E 21,21% dos estudantes disseram nunca ter praticado uma atividade de aventura. Aqui é importante notar que os estudantes remetem as PCA às práticas na natureza, uma vez que todas as mencionadas por eles são realizadas no meio natural.

Sobre a vivência de alguma PCA na escola, 63,63% dos estudantes disseram que já experimentaram o *parkour* nas aulas de educação física, 15,15% mencionaram já ter vivenciado o *slackline* na escola, 15,15% responderam que não realizaram nenhuma PCA na escola, e 6,06% não souberam responder. Ao mencionarem o *parkour*, acreditamos que se deve ao fato de ter sido uma prática estudada e vivenciada em 2021, como conteúdo das PCA urbanas do 7º ano.

Tais dados desse estudo, em especial os condizentes à realidade escolar, corroboram com Tahara e Darido (2016; 2018) e apontam para a necessidade de cada vez mais o conteúdo de Práticas Corporais de Aventura ser trabalhado nas aulas de Educação Física, a julgar pelo fato de ainda ser pouco tratado no âmbito escolar e possuir um lugar cada vez maior na sociedade atual. Assim, esse estudo aponta para a importância da Educação Física Escolar assegurar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais propostas pela BNCC (2018)

reconhecendo as Práticas Corporais de Aventura como eixo temático e conteúdo a ser desenvolvido durante todos os anos finais do Ensino Fundamental, possibilitando que os estudantes tenham condições de identificar, conhecer e vivenciar essas práticas, desafiando-se em experiências diferentes dos jogos e esportes que comumente são realizados nas aulas.

Dessa forma, entende-se que compete aos cursos de graduação em educação física com a oferta da disciplina de PCA, às secretarias de educação dos estados e municípios na oferta de cursos de formação continuada na área, mas especialmente aos próprios professores de Educação Física que estão no chão da escola, realizar uma diversificação dos conteúdos ensinados, considerando que a vivência de manifestações da Cultura Corporal de Movimento diferentes dos jogos e esportes que são habitualmente desenvolvidos no contexto escolar, permitem que os estudantes ampliem seus conhecimentos, vivam novas experiências e tenham a oportunidade de fazer escolhas diferentes, as quais podem ir além do âmbito escolar, seja para competição, para o lazer, para saúde, para uma melhor qualidade de vida, entre outras finalidades.

3.3. Sentimentos e sensações dos estudantes com as PCA

Quando questionados em como se sentiriam ao participar de atividades de aventura (envolvendo riscos e perigos), 42,42% dos estudantes mencionaram que sentiriam medo, 33,33% mencionaram que sentiriam adrenalina e emoção; 12,12% dos estudantes mencionaram o nervosismo; ainda apareceram respostas como liberdade, êxtase, animação, desafiados, frio na barriga, felicidade/alegria e paz.

Mesmo com esses sentimentos, 87,87% dos estudantes concordam que as PCA podem ser apreendidas na escola como conteúdo da educação física, já 12,12% não concordam que as PCA devem ser ensinadas na escola, primeiro pelo fato de considerarem que não existem recursos suficientes e segundo por acreditarem que a maioria deve acontecer na natureza. Ambas justificativas demonstram falta de conhecimento no que são as PCA, nos recursos e adaptações possíveis na escola, e uma possível falta de confiança por se tratar de práticas com risco, mesmo que controlado.

Quando questionados sobre sua própria percepção, 48,48% dos estudantes se consideram nem confiantes e nem medrosos(as); 33,33% dos estudantes se consideram confiantes, 18,18% dos estudantes se consideram corajosos(as); 9,09% dos estudantes se consideram uma pessoa insegura, 6,06% se consideram uma pessoa medrosa, e apenas um estudante não respondeu.

3.4. Conhecimentos Prévios dos estudantes sobre o Meio Ambiente

Os dados produzidos através do questionário mostraram, no que se refere ao entendimento conceitual dos estudantes sobre o Meio Ambiente, que este, caracteriza-se por tudo aquilo que está em nossa volta e é vivo, sobretudo ao que está relacionado a natureza (terra, água, ar, rios, árvores e animais), porém, sem colocar-se como parte integrante desse meio.

Dessa forma, 57,57% dos estudantes na sua compreensão descreveram que Meio Ambiente é simplesmente a natureza. 24,24% dos estudantes conceituaram Meio Ambiente como um ambiente que não foi modificado pelo ser humano, 15,15% conceituaram como vida e/ou floresta/árvores, 3,03% ainda mencionaram os animais e/ou a fauna e a flora. E 6,06% dos estudantes não souberam responder.

Quando questionados acerca dos problemas ambientais que afetam o Meio Ambiente, ficou destacado na opinião dos estudantes, sobretudo, a preocupação com o desmatamento, mencionado por 57,57% deles. Na sequência, 45,45% dos estudantes mencionaram a poluição e/ou contaminação do ar, água e solo, causada em consequência das atividades humanas e das queimadas. E 12,12% dos estudantes ainda apontaram a falta de cuidado com a natureza e o efeito estufa como alterações com impacto negativo ao meio ambiente.

Ainda, ao serem indagados sobre a existência de problemas ambientais no nosso município, verificou-se nas respostas dos estudantes que 87,87% afirmam que existem problemas ambientais na nossa região, sendo mais uma vez o desmatamento o mais apontado, aparecendo em 66,66% das respostas, seguido por 48,48% de menção sobre o descarte de esgoto nos rios, 42,42% as queimadas e 42,42% também apontaram a poluição de modo geral. Ainda tiveram respostas como problemas na cidade quanto ao lixo, desperdício de água e erosão do solo. Já 13,13% dos estudantes afirmaram não saber se existe algum tipo de problema ambiental no município.

Com relação a opinião dos estudantes sobre como as pessoas podem colaborar para melhorar e/ou conservar o ambiente em que vivem e o que em particular cada um tem feito, a resposta com maior índice, de 42,42%, aponta como contribuição não fazer o descarte de lixo nas ruas e rios, seguido por 21,21%, em não contribuir com as queimadas (não colocar fogo nas matas). Neste sentido, tendo em vista o bem comum e a conservação do Meio Ambiente, os estudantes ainda apontaram outras atitudes importantes no combate aos problemas ambientais: fazer reciclagem do lixo e coleta seletiva, evitar o desmatamento, economizar água, cuidar dos animais, palestras nas escolas, leis mais severas, plantar árvores, usar *ecobags* e mais respeito com a vida.

Com relação ao que os estudantes entendem ser Educação Ambiental 57,57% disseram ser saber ensinar/cuidar do Meio Ambiente, assim como educar as pessoas a conservar/preservar a natureza, 25,25% ainda apontaram que é ter consciência e respeito com o Meio Ambiente, outros 12,12% mencionaram ser estudo a respeito da natureza e que promove importantes aprendizagens sobre os cuidados com o Meio Ambiente.

Sobre a tematização da Educação Ambiental na escola, quando e com que frequência isso acontece, todos os estudantes afirmaram que os professores trabalham a Educação Ambiental no ano letivo, contudo 60,60% dos estudantes apontaram que ela deveria ser trabalhada durante todo o ano e não apenas na Semana do Meio Ambiente, uma vez que existem problemas o ano todo. 21,21% dos estudantes mencionaram que pelo menos uma vez no bimestre a Educação Ambiental deveria ser tematizada, 12,12% dos estudantes ainda disseram que poderia ser trabalhada duas vezes por semana ou mais. Apareceu ainda a resposta de ter a Educação Ambiental como uma matéria específica.

Por fim, quando questionados sobre como é a relação de cada estudante com a natureza e atividades ao ar livre, 51,51% consideram que têm uma boa relação com a natureza e que faz o que pode para cuidar do meio ambiente, 21,21% mencionaram ter pouco contato com a natureza, sendo que isso só acontece quando vão para alguma chácara e/ou fazenda. 14,14% consideram que têm uma ótima relação com a natureza e que amam ter esse contato e se exercitar em ambientes verdes. Por outro lado, 12,12% dos estudantes apontaram ter uma relação normal ou não ter muita relação com a natureza.

Em suma, é notório que a relação do homem com a natureza tem se tornado ano após ano cada vez mais de cunho exploratório e com consequências muitas vezes desmedidas e destemidas pelo ser humano. Muitas vezes, em especial pelas respostas apresentadas, nem mesmo nos reconhecemos como pertencentes ao meio vivo, tão pouco como dependentes dele, o tratando como meras matérias para nos servir.

Neste sentido, como aponta Lima (2020) percebe-se que o processo de evolução da sociedade foi acompanhado por uma busca desenfreada pelo desenvolvimento, realizado às custas de recursos naturais essenciais para a sobrevivência, considerando-os como sendo infinitos (o que não é verdade) e sem qualquer preocupação com a sustentabilidade.

Contudo, entendendo que os recursos naturais são finitos e que a natureza não existe somente para a exploração do ao homem, é necessário que a geração atual assim como as futuras gerações repensem sobre alguns paradigmas e iniciem a elaboração de um processo de formação e conscientização sólido com a Educação Ambiental que contribua para a construção de uma sociedade com consciência e responsabilidade, capaz de gerar um desenvolvimento

econômico sustentável, sendo responsável pela manutenção da vida e preocupada com o futuro do nosso planeta.

3.5. Análise da Sequência Didática Pedagógica

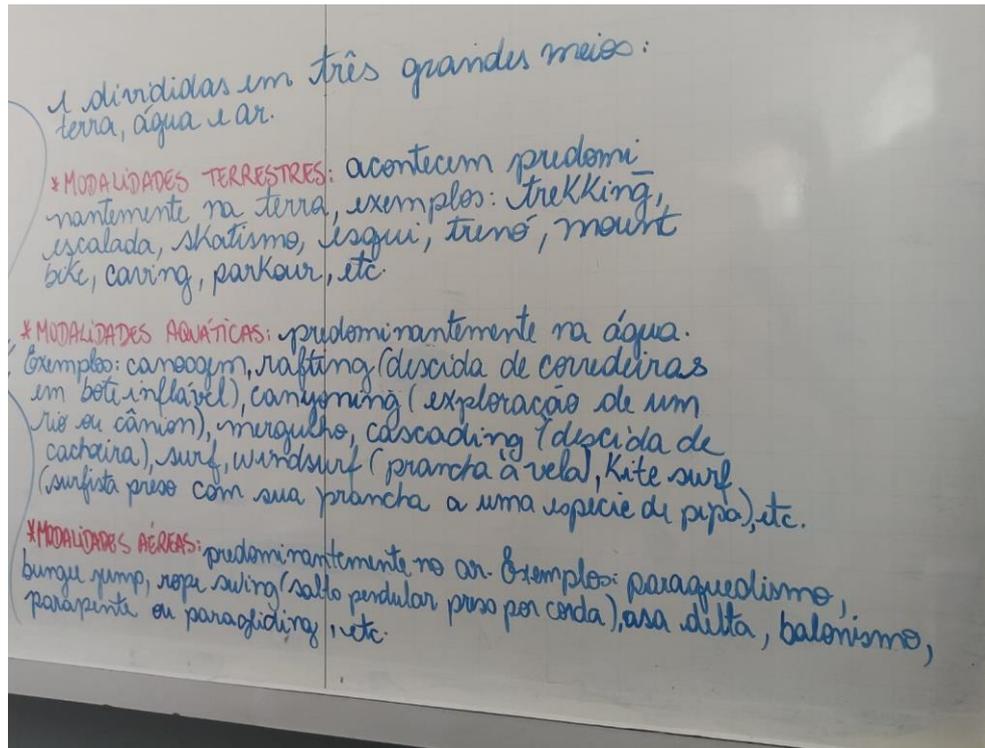
De posse da análise dos questionários e tendo como objetivo desenvolver possibilidades de vivências das PCAN dentro na escola e na cidade de Pirenópolis com vista para a Educação Ambiental, colocamos em prática a sequência didática pedagógica proposta. As aulas no colégio aconteceram no horário regular, às quartas e sextas feiras, com período de cinquenta minutos. Apenas a aula extraclasse, com a visita à Fazenda Vagafogo, aconteceu em uma quinta feira no período vespertino da 13 as 18 horas.

A organização e planejamento das aulas seguiu os moldes dos planos exigidos pela SEDUC-GO e pelo CEPMG Comendador Christóvam de Oliveira, e os dados obtidos pelo questionário serviram como atividade diagnóstica para saber de onde partiam os conhecimentos dos estudantes.

Dessa forma, na primeira aula apresentamos o eixo temático do bimestre, e questionamos o que os estudantes entendiam como Práticas Corporais de Aventura. A participação foi significativa e entre as respostas surgiram: “atividades de risco”; “adrenalina”, “esportes radicais”, “práticas perigosas”, entre outras.

Em seguida, foi questionado se eles lembravam da divisão das PCA estabelecida pela BNCC, ao que em rápida prontidão um estudante respondeu: “urbanas e na natureza”. Foi pedido então para que os estudantes fizessem uma listagem de exemplos de PCA urbanas e PCA na natureza nos seus respectivos cadernos. Em seguida foi revisada a classificação das PCA de acordo com o ambiente em que ela acontece com texto auxiliar passado no quadro.

Figura 7: Quadro classificação ambientes das PCA



Fonte: a autora

Nessa primeira aula foi possível perceber com clareza que os estudantes já haviam tido contato com o conteúdo e que se lembravam das classificações básicas das PCA. De fato, no ano anterior (8º ano) o conteúdo não foi trabalhado com os estudantes devido a licença para tratamento de saúde da professora, contudo, no 7º ano os alunos e alunas estudaram o eixo temático das PCA e assim tiveram contato com conceito, classificações e vivências das PCA, em especial as urbanas e os estudantes mencionaram esse fato, inclusive, lembrando especialmente das aulas de *parkour*.

A aula 2 foi planejada para compreendermos melhor sobre o *slackline*, que foi a nossa primeira modalidade vivenciada na escola. Na aula anterior, os estudantes já haviam listado o *slackline* tanto nas PCA urbanas quanto nas PCA na natureza. Utilizamos os recursos de mídia para assistirmos alguns vídeos¹⁸.

O primeiro vídeo apresentou o conceito, origem e história do *slackline*, além de apontar para quem a prática é indicada, seus benefícios e sucintamente algumas das modalidades. O segundo vídeo conceituou cada modalidade do *slackline* de acordo com seu grau de dificuldade

¹⁸ Disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=N0ksnYFH6Gc>

<https://www.youtube.com/watch?v=9Eseve4bi-s>

<https://www.youtube.com/watch?v=YM7ew4nDB4g&t=420s>)

e locais para prática. E por fim, o último vídeo falou sobre os itens de segurança, de como a fita deve ser montada, assim como a escolha e proteção das árvores.

Os estudantes se mostraram interessados e atentos aos vídeos. Como Betti (2001) apresenta, o uso da televisão e do vídeo na educação física possui vantagens como: motivar o debate e a reflexão sobre assuntos atuais e polêmicos; atrair mais os alunos por utilizar uma linguagem jornalística, que muitas vezes é conjugada com imagens e recursos gráficos; utilizar de produções audiovisuais que conseguem dar destaque e importância para informações as quais muitas vezes o próprio professor transmite mas não obtém repercussão satisfatória; sintetizar através dos vídeos muito conteúdo em pouco tempo, e substituir com vantagem aulas expositivas ou textos escritos; e por fim, no caso da televisão, a imagem atingir primeiro pela emoção, e a partir deste primeiro impacto, comover o aluno, e então o professor pode mediar uma interpretação mais racionalizada e crítica.

A intenção com os vídeos foi de sintetizar o conteúdo com uma linguagem simples conjugada com imagens e eximir o uso de textos escritos. Ao final da aula ainda foi pedido para que os estudantes pesquisassem sobre os principais exercícios/manobras em movimento e estático possíveis no *slackline*.

A quarta aula começou com a indagação sobre quais movimentos/manobras possíveis no *slackline* os estudantes encontraram na pesquisa feita para casa. Após compartilharem as respostas como: “*turn Around*”, “*sit down*”, “*ollie na fita*”, “*drop*” e explicá-las, foi compartilhado como aconteceria nossa primeira aula prática.

Primeiramente detalhamos aos estudantes todo o processo para a instalação do *slackline*. O espaço escolhido foi a área ‘construída’ em 2022 por meio de um projeto do colégio, que denominou o local de Espaço Ecológico. Em segundo lugar, foi informado aos estudantes que tivemos a ajuda de uma bombeira e praticante da modalidade para montagem do nosso equipamento.

Na sequência, explanamos que nos atentamos para as circunferências das árvores escolhidas, bem como para o relevo do solo e a ausência de arbustos próximos ao espaço onde ficaria a fita e só então começamos a montagem. Esclarecemos que usamos colchonetes como proteção das árvores, evitando que a fita ficasse em contato direto com o tronco e pudesse causar algum dano à árvore pelo atrito. Seguimos com a montagem e utilizamos o sistema de back up com a própria fita, para dar mais segurança e evitar qualquer tipo de acidente com a catraca. Colocamos também uma corda sob a fita do *slackline* que seria utilizada na primeira aula como apoio para os estudantes. Por fim foi dito que testamos o equipamento e constatamos que estava tudo certo para sua utilização.

Figura 8: *Slackline* pronto para utilização

Fonte: a autora

Depois de toda explicação de como foi feita a montagem e de tudo que eles viriam no Espaço Ecológico, foi detalhado como seria o primeiro contato deles com o *slackline*. A dinâmica da aula aconteceu com cada estudante tentando subir, se equilibrar e então caminhar pela fita usando a corda como suporte, simulando uma “falsa baiana”. A professora deu o apoio inicial para subirem e se equilibrarem na fita e cada estudante teve até três tentativas para tentar atravessar o percurso.

Já com a chegada da turma no Espaço Ecológico, foi pedido para que eles observassem as árvores, as proteções e a tensão da fita. Os estudantes se mostraram empolgados com uma atividade diferente e de risco. Muitos disseram “professora, eu não vou conseguir”; “é perigoso”, “e se eu cair?” Um estudante perguntou se a fita aguentava o peso dele, outro indagou se poderia tirar o tênis.

Todos os questionamentos foram respondidos. Os estudantes tiveram que fazer a atividade calçados; foi esclarecido que a fita suporta mais de uma tonelada; e muito dificilmente alguém iria cair, uma vez que a corda daria esse suporte, além disso a altura da fita era baixa, o que diminuiria qualquer dano.

Antes de iniciarem ainda foi questionado qual das modalidades eles estariam praticando, com referência à pesquisa feita na aula anterior, a maioria dos estudantes falaram que era a *Shortline*, devido à altura da fita e por as ancoragens não estarem muito distantes. Alguns poucos estudantes mencionaram que seria o próprio *slackline* mesmo, uma vez que é também a categoria de iniciantes.

Dessa forma, os estudantes se organizaram em fila e um de cada vez pôde experimentar a subida, o equilíbrio e o caminhar sobre a fita usando a corda de apoio.

Figuras 9, 10 e 11: Falsa baiana no *slackline*



Fonte: a autora

Ao retornarmos para sala, foi perguntado como eles haviam se sentido, e se haviam gostado da experiência. Algumas das respostas compartilhadas foram: “no começo achei que

não ia conseguir nem subir na fita, mas superei meu medo e com a corda consegui atravessar todo o percurso e foi bem legal”; “eu nunca imaginei que a gente fosse ter esse tipo de aula, eu gostei bastante”; “por mais que eu goste de jogar bola, eu gostei da aula em um lugar diferente e de experimentar uma atividade que eu não conhecia”.

Dessa forma, ao final da aula foi possível perceber que ao trabalharmos com o conteúdo das PCA, os estudantes se desafiam em algo novo, que no começo causa uma certa resistência e estranheza, mas que depois eles se permitem, tentam e gostam da nova vivência. E que também indo na contramão do conteúdo de esportes, os próprios estudantes percebem essa mudança e a partir disso eles ampliam suas vivências corporais.

Como Betti (2001) aponta, nas décadas de 1970 e 1980, criou-se “uma cultura esportiva na Educação Física, respaldada no prestígio e importância social, política e econômica do esporte, aspecto que se consolidou também no imaginário social mais amplo da população.” Por isso temos desde àquela época até os dias atuais tão fortemente a presença do “quarteto fantástico” – futsal, voleibol, handebol e basquete, nas aulas de educação física, o que causa o estranhamento, a resistência e a dificuldade ao abordarmos as demais práticas da cultura corporal de movimento, como é o caso das PCA.

Entretanto, com o movimento renovador da década de 1990 na educação física, o cenário muda, como Betti (2001) expõe:

Trata-se, portanto, não mais de apenas submeter os alunos a uma atividade física para “fortificar os corpos” ou, então, de desenvolver as habilidades esportivas inculcando os seus presumíveis valores positivos; passa-se agora a entender a função da disciplina Educação Física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento, ou seja, propiciar a construção pelo aluno de um amplo acervo cultural — no caso, de uma dimensão específica da cultura, a cultura corporal de movimento. A justificativa é que essa dimensão da cultura assume importância cada vez maior na vida das pessoas, de maneira que o exercício pleno da cidadania também passa por ela. Em cada esquina temos uma academia de ginástica; os meios de comunicação de massa estão repletos de conteúdos ligados à cultura corporal de movimento, como esportes competitivos e de aventura, jogos olímpicos, copa do mundo de futebol. (BETTI, 2001 p. 127).

E mais recentemente, com a consolidação da BNCC (2018), fica evidente e especificado que os conteúdos relacionados aos eixos temáticos dos jogos e brincadeiras, das ginásticas, das lutas, das danças, e as das PCA têm o mesmo valor e importância na educação física escolar perante o documento, o que se for colocado em prática, contribui positivamente para que os estudantes aumentem seu acervo cultural de movimentos e se tornem cidadãos mais conscientes sobre os benefícios de todas essas práticas para sua qualidade de vida.

A aula 4 aconteceu novamente no Espaço Ecológico e a atividade foi um pouco mais

“complexa” envolvendo o *slackline*. Ainda em sala de aula, foi explicado que a prática aconteceria em duplas, a qual eles mesmos escolheriam seus pares, em seguida dissemos que a corda de apoio havia sido retirada, para que eles progredissem em relação à última aula. Por fim, pedimos para que eles percebessem atentamente as diferenças quanto ao grau de complexidade entre as duas atividades, pois ao final da aula eles teriam que relatar essas percepções.

Dessa forma, nos deslocamos para o local da prática e os estudantes se organizaram em duplas. A dinâmica funcionou da seguinte forma: um dos estudantes subia e ficava estático na fita sozinho, ou tentava atravessá-la com ou sem a ajuda do colega. Na sequência invertia-se a posição da dupla, e aquele que estava como apoio subia na fita para as suas tentativas.

Durante a aula, os estudantes se mostraram mais uma vez empolgados com a atividade. Como na aula anterior ouvi comentários sobre o medo de subir na fita, alguns falando que queriam a corda novamente pois era mais confiável que o colega, e poucos falando que seria melhor para tentar sozinhos. Os primeiros estudantes se mostraram mais receosos, porém aos poucos eles foram se sentindo mais confiantes e como tivemos tempo, muitos puderam tentar mais de uma vez.

Figuras 12, 13, 14 e 15: Atividade de equilíbrio na fita em dupla ou sozinho





Fonte: a autora

Ao retornarmos para a sala de aula, os estudantes voltaram a calma e relataram quais foram suas percepções comparando as duas aulas. O primeiro estudante afirmou “foi muito mais divertido tentar sozinho, ao mesmo tempo que me deu mais medo porque não tinha a corda e o meu colega podia não aguentar meu peso”. Outra estudante comentou “eu adorei a experiência, primeiro porque nunca tinha subido num *slackline* e segundo porque na primeira aula eu tive muito medo, mas hoje eu consegui ficar sozinha equilibrada, e eu percebi que sou boa de equilíbrio”. Outro estudante comparou “eu achei a primeira aula mais sem graça porque eu já pratico *slackline*, hoje foi mais divertido e me desafiei a andar sozinho como eu já faço”.

Os demais estudantes também comentaram, a grande maioria expos que gostou de experimentar uma modalidade de aventura pela primeira vez, especialmente por ser algo diferente dos esportes tradicionais e não haver disputa, nem perdedor ou vencedor. Mais uma vez houve uma minoria de estudantes que falaram que preferiam jogar bola, o que mais uma vez demarca a esportivização da educação física escolar e a resistência que muito têm aos conteúdos que fogem do “quarteto fantástico”.

A questão apontada por alguns estudantes sobre não haver competição remete a uma reflexão importante, já que as mudanças sociais advindas de todos os campos das relações humanas: globalização, tecnologia, meio ambiente, comportamento, entre outras, se refletem

na Educação Física tanto quanto em outras áreas. Atualmente, um aspecto que tem chamado a atenção são as atividades de risco praticadas como lazer, esporte ou educação em que o movimento é o elemento central dessa cultura. O surgimento das atividades de risco como Educação Física traz um novo elemento à discussão; como pensar na prática esportiva fora das quadras, fora de regras de vitória e derrota entre adversários, num esporte baseado na solidariedade dos participantes, como acreditar que o principal objetivo de um jogo possa ser a preservação da natureza? (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008).

Foi pensando nisso que optamos por trabalhar duas práticas com caráter mais cooperativo (*slackline* e o *trekking*) e apenas uma prática competitiva (corrida de orientação) para essa sequência didático pedagógica. Frisando sempre a proposta da relação dessas práticas com a educação ambiental e buscando conscientizar os estudantes da necessidade de usar a natureza, mas também preservá-la.

Sendo assim, partimos para a aula 5, que teve como objetivo identificar o que é e como acontece a PCAN da Orientação. Para isso iniciamos a aula perguntando se alguém já tinha ouvido falar sobre a prática, tendo uma negativa por parte de toda a turma.

Seguimos com a aula usando mais uma vez as mídias como aliadas para apresentação e explicação do conteúdo¹⁹. O primeiro e segundo vídeos apresentaram a modalidade, falando um pouco da sua origem e como ela acontece. Destacando o que são os pontos de controle, os equipamentos utilizados e como podem ser os percursos. Já o terceiro vídeo foi uma animação que esclareceu sobre o que são mapas e planejamentos de rotas.

Findado os vídeos, abri espaço para os estudantes tirarem suas dúvidas. Um estudante perguntou se sairíamos do colégio para fazer a Orientação. Outro estudante questionou se a escola tinha as bússolas para serem utilizadas, e a última pergunta feita foi sobre a Orientação ser considerada um esporte e se já foi competida em uma Olimpíadas.

Respondendo aos questionamentos dos estudantes, primeiramente foi dito que nossa prática seria muito adaptada para a realidade escolar, e que a Orientação aconteceria dentro dos muros do colégio, sendo assim, não sairíamos da instituição. Em segundo lugar, também foi explicado que outra adaptação seria com relação ao uso das bússolas, uma vez que o colégio não possui o objeto para que pudéssemos usar, faríamos a corrida sem o auxílio da bússola e de nenhum outro equipamento, já que a prática não permite o uso de aparelhos tecnológicos.

¹⁹ Disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DxZ0Avu0nnw>

<https://www.youtube.com/watch?v=DxZ0Avu0nnw>

<https://www.youtube.com/watch?v=NSM0yk5pOOI&t=314s>

Por fim, foi explanado que a Orientação é sim considerada como um esporte, entre os esportes de aventura ou na natureza, que apesar de não ter muita popularidade aqui no Brasil, na Europa é um esporte bastante praticado, sendo uma modalidade reconhecida pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), porém que ainda não participou de nenhuma edição dos Jogos Olímpicos.

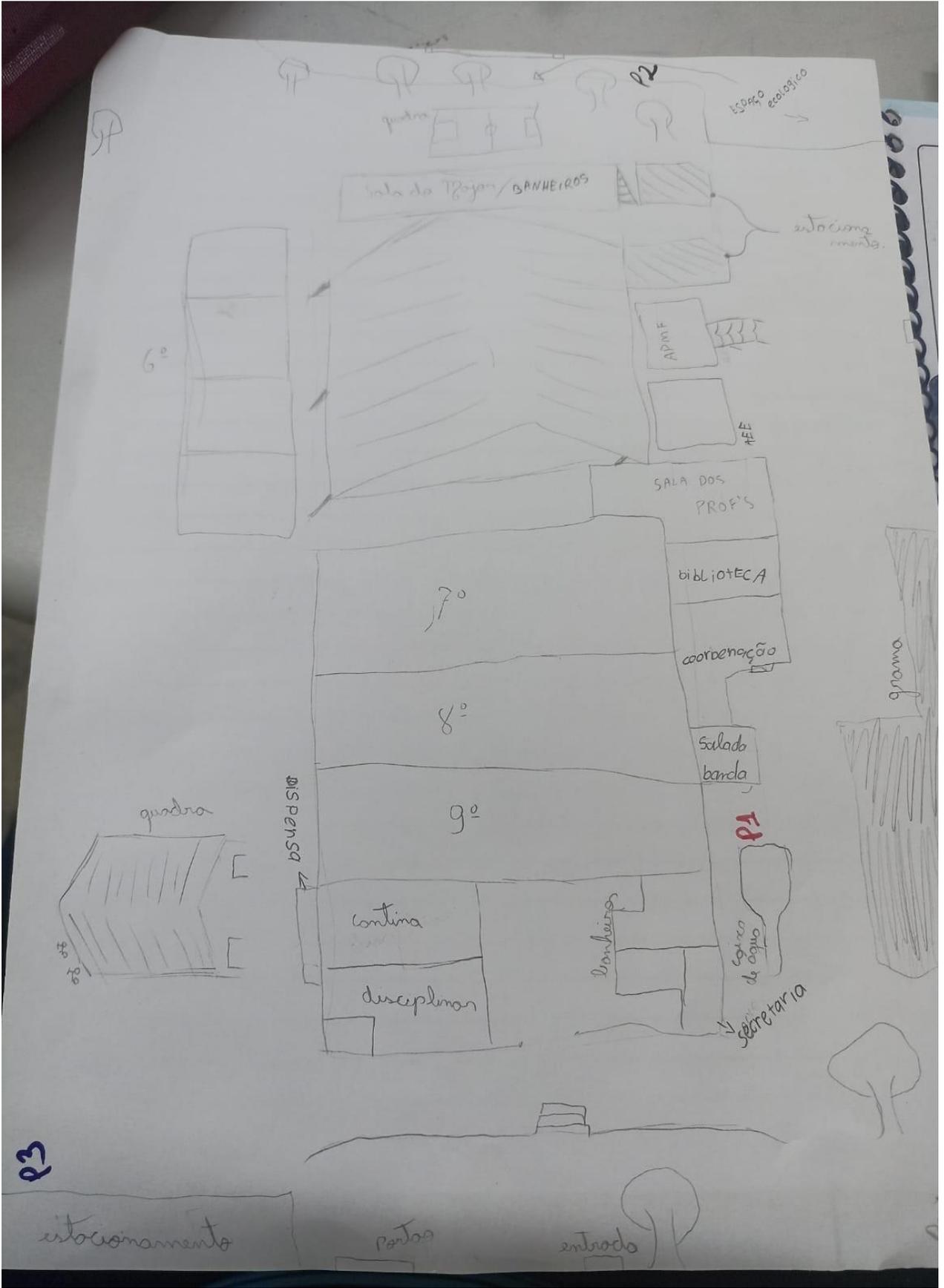
Para finalizar a aula, foi pedido como tarefa de casa, para que os estudantes fizessem uma breve pesquisa sobre a importância da bússola para a Orientação, fazendo as anotações necessárias em seu caderno.

A aula 6 teve início com a conferência da pesquisa para casa, os cadernos dos estudantes foram vistados e na sequência foram feitas duas perguntas à turma: “Qual a bússola mais utilizada na Orientação? Por que a bússola sempre aponta para o norte?” Prontamente alguns estudantes levantaram as mãos para responder, e dentro das respostas houve o esperado: “é uma bússola menor, de dedo”; “como a bússola é um ímã, ela é um campo magnético como a Terra, tendo um polo norte e um polo sul que são opostos, na bússola o ponteiro do norte é pintado ou maior”.

Foi explicado que não utilizaríamos a bússola na nossa corrida adaptada, pois o colégio não dispõe do objeto. Dessa forma, dando continuidade a aula, a turma foi dividida em dois grandes grupos. Cada grupo recebeu quatro folhas chamex para fazer o desenho do mapa da escola. A dinâmica funcionou da seguinte forma: os próprios estudantes elegeram aqueles que desenhavam melhor, porém, todo o grupo fez o trajeto percorrendo as dependências do colégio para ajudar os colegas que estavam desenhando. O primeiro grupo saiu pelo lado esquerdo do muro do colégio, e na sequência disposto da mesma forma, o outro grupo saiu pelo lado direito do colégio para fazer o mapeamento.

Ao finalizar a volta completa no colégio, os estudantes retornaram à sala de aula, se reuniram nos seus grupos e terminaram o mapeamento do colégio, escolhendo aquele melhor para ser entregue à professora. Alguns estudantes mencionaram dificuldade em desenhar determinados elementos do colégio, então foi dito que não era necessário tanto detalhe, que os principais espaços físicos como pavilhões e anexos já seriam suficientes. Com a entrega dos mapas, foi explicado que seriam escolhidos três pontos de controle (ou prismas) para serem demarcados nos mapas que os grupos confeccionaram e a partir deles que a Orientação aconteceria na aula seguinte.

Figura 16: mapeamento feito pelos estudantes do grupo 1 já com os prismas demarcados pela professora



Fonte: a autora

Figura 17: mapeamento feito pelos estudantes do grupo 2 já com os prismas demarcados pela professora

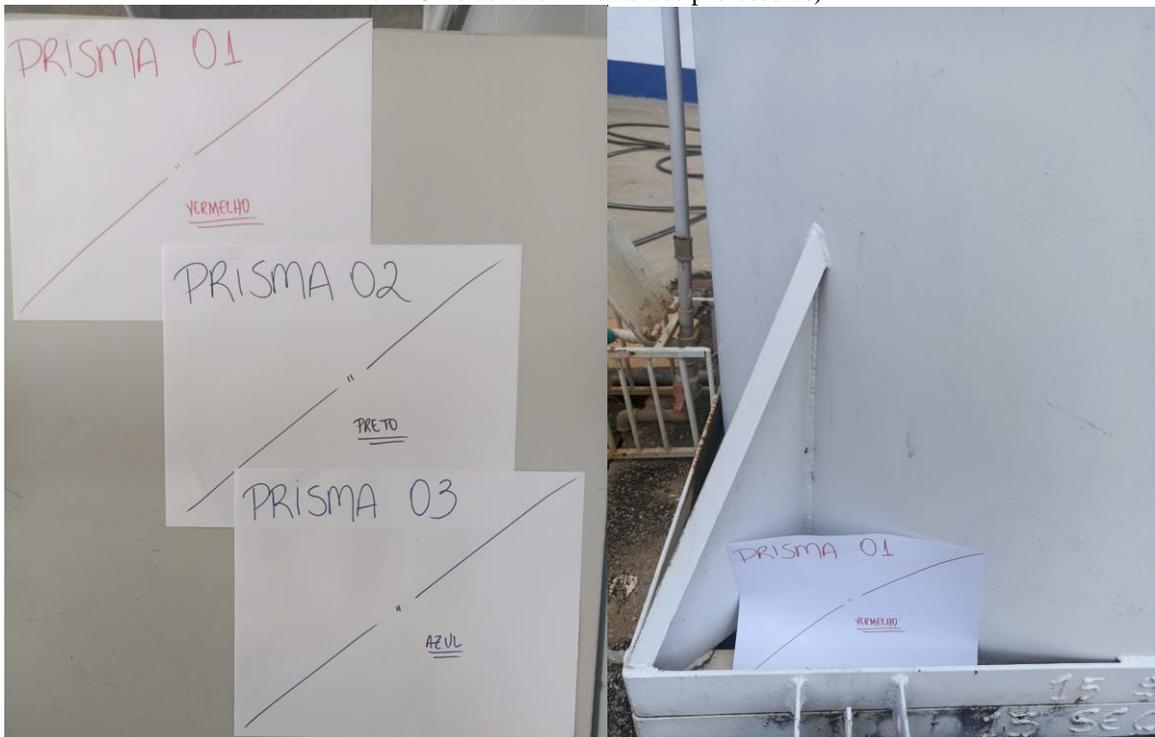


Fonte: a autora

As aulas 7 e 8 tiveram como objetivo desenvolver a vivência da Orientação. Cada estudante recebeu um papel no qual deveria colocar seu nome e o número designado pela professora. Este papel foi o cartão de controle. Por conta do tempo e quantidade de estudantes, na aula 7 o grupo 1 fez a corrida e na aula 8 o grupo 2 quem realizou a atividade.

Os grupos receberam os mapas que haviam feito na aula anterior, e neles estavam marcados os três pontos de controle ou prismas (figuras 16 e 17). Foi explicado que em cada prisma ao invés de ter um picotador (material que não temos no colégio) para marcar o cartão, haveria uma caneta para que fosse feito um risco no cartão de controle. Cada prisma e caneta seriam de uma cor diferente.

Figura 18, 19, 20 e 21: Primas e marcadores (Prisma 1 na caixa d'água. Prisma 2 no Espaço Ecológico e Prisma 3 no estacionamento dos professores)





Fonte: a autora

Cada estudante realizou o percurso sozinho, um de cada vez, obedecendo a ordem numérica dos cartões de controle. Assim que o primeiro estudante iniciou a corrida, o cronometro foi disparado para marcar o tempo total do grupo. Após passar pelos três pontos de controle, e retornar ao mesmo local de saída, o próximo estudante sairia para fazer o percurso.

Figuras 22 e 23: estudantes organizados para a corrida e cartões de controle



Fonte: a autora

Ao finalizar a corrida, cada estudante chegava fazendo um comentário. O que mais se ouviu foram reclamações sobre o cansaço pelo percurso ser longo, dificuldade em achar a caneta especialmente no prisma 1 e pedido para beber água. Pelos próprios relatos também foi possível perceber que a grande maioria dos estudantes não fizeram todo o percurso correndo, em vários momentos apenas caminharam, o que exigiu mais tempo para completarem a atividade proposta.

Ao final da aula 7, todos os integrantes do grupo 1 conseguiram realizar a Orientação no tempo total de trinta e três minutos e quarenta e oito centésimos. Em contrapartida, na aula 8, todo o grupo 2 conseguiu realizar a corrida no tempo total de trinta minutos e quinze centésimos, sendo então o grupo 2 a equipe vencedora. Vale ressaltar que a atividade foi feita de forma individual e não todo o grupo fazendo o percurso juntos, pois as coordenações pedagógica e disciplinar, não permitiram que houvesse o “tumulto” de muitos estudantes percorrendo os arredores da escola todos ao mesmo tempo.

Os integrantes do grupo 2 comemoraram a vitória na quadra, alguns estudantes do grupo 1 pediram para ter outra chance de correrem novamente, o que não foi possível de ser feito.

A aula 9 teve por objetivo avaliar os pontos positivos e negativos da Orientação vivenciada pela turma. Organizamos a sala em círculo para fazer uma roda de conversa. Inicialmente foi perguntado se a turma havia gostado da atividade. Boa parte dos estudantes disseram que sim, apesar de ter sido difícil e cansativo pelo percurso ser longo. E mais uma vez três estudantes reclamaram pois preferiam ter praticado algum esporte.

Na sequência, foi pedido para que eles expressassem com uma palavra o sentimento que foi mais aflorado durante a experiência da Orientação. As principais respostas foram: ansiedade; medo; preguiça; adrenalina; diversão; cansaço; sede; cooperação; responsabilidade; velocidade; frustração. Diante das respostas, foi pedido para que a turma apontasse os principais pontos positivos e negativos da vivência com a Orientação.

Ao levantarem os pontos positivos, o mais comentado foi o de terem tido aulas diferentes e conhecerem uma nova modalidade. Assim algumas meninas comentaram que foi bom poder experimentar uma atividade diferente dos jogos e esportes na qual elas participavam igual aos meninos. Apontaram também a oportunidade de fazer uma atividade de maior esforço e que isso mostrou que não estão com um bom preparo físico. Outro ponto positivo explicitado foi a parte da cooperação dentro de cada equipe, que houve incentivo entre os colegas de grupo, dicas compartilhadas de qual melhor percurso a se fazer, fortalecendo o trabalho em grupo. E que mesmos existindo a competição ela foi mais leve e saudável entre os dois grupos.

Dessa forma, como aponta a Confederação Brasileira de Orientação (2007), o Esporte de Orientação cresce no universo escolar por sua capacidade de unir, sobretudo aspectos físicos e cognitivos, o que amplia a possibilidade de participação dos estudantes em condições de igualdade, por sua necessidade de se conhecer a leitura precisa de mapas, avaliação e escolha da rota, uso da bússola, concentração sob tensão, tomada rápida de decisão, entre outras.

Sendo assim, foi possível entender quando no primeiro questionamento feito à turma, alguns estudantes expressaram a questão da responsabilidade, uma vez que o desempenho de cada um foi importante para o resultado final da equipe, o que para alguns gerou a ansiedade, a frustração, mas também a diversão e alegria.

Por fim, foi questionado quais seriam os aspectos negativos da vivência da corrida de orientação. Alguns estudantes apontaram o fato de cada grupo ter realizado a atividade em uma aula diferente e não na mesma aula. Outro ponto apresentado foi a questão do percurso longo e cansativo, por passar por um local com mato e com carrapicho que grudavam no uniforme. Foi falado também que a atividade poderia ter sido mais legal e difícil se tivessem usado a bússola e o picotador.

Para tentar esclarecer sobre os apontamentos negativos, foi explicado que a escolha por cada grupo fazer a corrida em aulas diferentes foi devido ao tempo, e principalmente por entender que se sássem um estudante de cada equipe juntos, poderia haver “trapaças” especialmente com relação as canetas marcadoras do cartão controle, dessa forma optou-se por cada equipe fazer separadamente. Com relação a passar por local com mato e carrapicho, foi salientado que a escolha do percurso era livre, assim tiveram estudantes que não passaram por esses problemas pois escolheram um caminho diferente. E com relação ao uso da bússola e picotador, mais uma vez foi dito que o colégio não dispunha dos materiais que também não tínhamos tempo para solicitar a compra do material.

A aula foi finalizada de forma harmoniosa e positiva. Lembrando aos estudantes que a Orientação como modalidade esportiva acontece na natureza e que há a constante necessidade de se atentar para os ambientes que serão utilizados para sua prática com ênfase na preservação da natureza, especialmente da flora de modo geral, e que seus praticantes precisam ter um olhar atento e consciente para a não degradação dos espaços.

Percebeu-se ainda, que a Orientação contribui no sentido de que faz o estudante ter tomadas de decisões durante a prática, fazendo uso consciente dos objetos, do seu corpo e de suas capacidades, conduzindo seus recursos específicos para atingir seu próprio objetivo, que pode ser, vencer a disputa individual ou coletivamente, ou obter o prazer de descobrir todos os pontos e finalizar o percurso.

Concordando com Ferreira, Barroso e Junior (2008)

este esporte permite sua utilização no contexto do jogo ou do esporte mesmo, em contexto recreacional, competitivo ou pedagógico. Mas, sua principal característica é a possibilidade de alunos de diferentes níveis escolares ou mesmo de características físicas diferentes, interagirem no mesmo instante por estarem envolvidos não só atributos físicos ou só cognitivos. (OLIVEIRA, BARROSO, JUNIOR, p.8, 2008).

Portanto, avaliamos como assertivo trabalhar a Orientação como uma PCAN, mesmo com todas as adaptações necessárias para o contexto escolar, pois fica claro a importância dessa prática como atividade lúdico-desportiva contribuindo pedagogicamente para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dentro da educação física escolar e contribuindo para a ampliação do seu acervo de práticas da cultura corporal de movimento.

A aula 10 teve como objetivo identificar o que é educação ambiental dentro do contexto escolar e sua importância no processo de desenvolvimento da conscientização ambiental dos estudantes. Para tal, a aula foi iniciada com a pergunta se a turma já tinha tido alguma aula sobre a temática da educação ambiental em outra disciplina. Alguns estudantes lembraram-se das aulas de ciências abordar o tema. Foi explanado que por estarmos trabalhando com o conteúdo das PCAN se fazia necessário enfatizarmos os cuidados com a natureza e sua preservação por meio da educação e conscientização ambiental.

Foi explicado que assistiríamos a série documental “Grandes Temas – Educação ambiental na escola (partes 1 e 2)”²⁰ do professor da UERN Gibson Marinho, que em diversas entrevistas aborda tópicos importantes da educação ambiental como: sustentabilidade, consumo consciente, globalização e cultura, fontes de energias, mudanças climáticas e efeito estufa.

Aos estudantes foi pedido para que extraíssem dos vídeos os conceitos de sustentabilidade, consumo consciente e efeito estufa, anotando nos seus cadernos. Ao final da aula foi disponibilizado os links dos vídeos parte 1 e 2, caso necessitassem revê-los para transcreverem os conceitos, e o link do vídeo 3 da série, para que pudessem assistir e finalizá-la com a parte que aborda as questões da água e sua utilização. O vídeo da parte 3 não foi passado em aula pela questão do tempo disponível. Foi solicitado que para a próxima aula os estudantes levassem os seus *Chromebooks*²¹ que foram emprestados pelo Governo do Estado

²⁰ Disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=aMOXbPphlhE&t=1351s>

https://www.youtube.com/watch?v=K6uALd5Na_E

²¹ Um Chromebook é um notebook que roda o Chrome OS, o sistema operacional do Google para computadores. De certa forma, é o mesmo que o Android em celulares: os fabricantes fornecem o hardware dos notebooks, e o Google, o sistema, no nosso caso adquirimos o Chromebook Positivo N2212 2 em 1, fabricado pela empresa Positivo. A ideia original do Chromebook foi de oferecer notebooks sempre conectados à internet, principalmente para estudantes e usuários que desejam editar documentos e acessar redes sociais, mas que acham um tablet muito limitado. O Chromebook é uma excelente alternativa a um tablet graças à presença do teclado que permite uma

de Goiás, através da Secretaria da Educação beneficiando alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de período parcial do Programa “*Ser Digital é Fundamental*”.

A aula 11 teve por objetivo apresentar aos estudantes o que é uma cartilha educacional. Para isso, utilizamos a televisão da sala de aula conectada ao notebook do colégio. Foi primeiramente explicado o conceito de cartilha, bem como ela pode ser utilizada no âmbito educacional. Segundo, foi lembrado que a turma juntamente com a pesquisadora teria que confeccionar uma cartilha sobre educação ambiental ao final do bimestre. Sendo assim, apresentamos dois exemplos de cartilhas que abordam a temática da educação ambiental e poderiam servir de exemplo e inspiração para a nossa cartilha.

Foi feita a leitura coletiva das cartilhas. A primeira cartilha apreciada foi: Educação Ambiental: suas atitudes fazem a diferença, produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, do Instituto de Ciências Exatas e Geociências, da Universidade de Passo Fundo.²²

Já a segunda cartilha examinada foi: Educação Ambiental: semeando um mundo melhor, obra do Instituto de Ensino Superior de Londrina juntamente com o Instituto Camargo Correia e Espaço Verde da Obra do Berço e Viveiro Te Amo São Paulo!²³

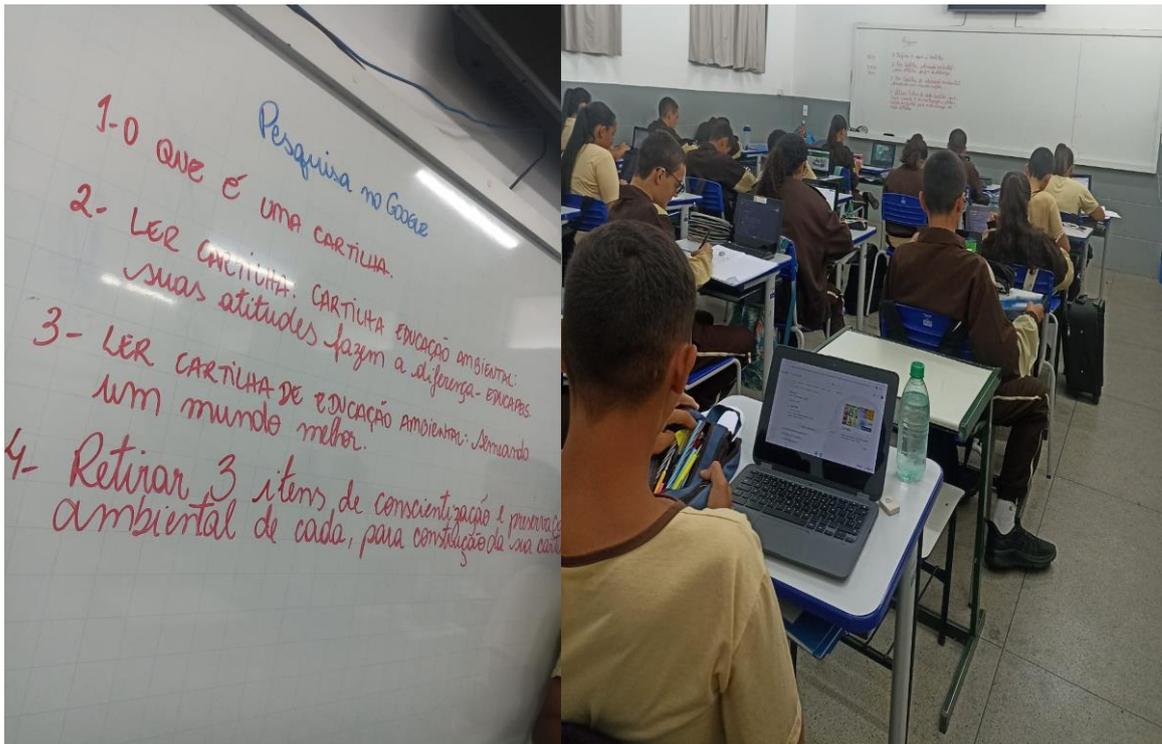
Como os materiais são extensos, não foi possível fazer toda a leitura coletiva de forma minuciosa na aula, sendo assim, foi orientado que os estudantes aprofundassem a leitura como atividade para casa, e a partir dessa leitura retirassem os três itens que julgaram mais importante sobre conscientização e preservação ambiental de cada uma das cartilhas, anotassem em seus cadernos, para que posteriormente pudesse auxiliar na construção da nossa cartilha.

Figuras 24 e 25: Orientações para pesquisas e leitura em aula com auxílio do *Chromebook*

maior desenvoltura na hora de estudar, ou trabalhar. (Fonte: https://portaleduca.educacao.gov.br/suporte_ti/chromebooks-9o-ano/)

²² Cartilha 1- Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429324/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%20-%20suas%20atitudes%20fazem%20a%20diferen%C3%A7a.pdf>

²³ Cartilha 2- Disponível em: https://www.inesul.edu.br/site/portal_educacao_ambiental/documentos/Cartilha_Semeando_um_Mundo_Melhor.pdf



Fonte: a autora

As aulas 12 e 13 tiveram como objetivo iniciar a estruturação das cartilhas de educação ambiental da turma. Para isso, iniciamos fazendo o levantamento dos três itens que os estudantes acharam mais importantes e retiraram das duas cartilhas pesquisadas e apreciadas na aula anterior. Diante da exposição dos alunos e alunas, estabelecemos sete temas principais para pesquisarmos e que fariam parte da nossa cartilha final. Os temas selecionados foram: a) desmatamento; b) aquecimento global; c) reciclagem e coleta seletiva; d) reuso da água; e) consumo consciente; f) preservação das matas ciliares; g) sustentabilidade.

Dessa forma, os estudantes foram orientados a pesquisarem o conceito, as causas, as consequências e as possíveis soluções para os temas selecionados e mencionados acima, de acordo com a coerência e relação que fazem com esses tópicos. De posse desse material, os estudantes começaram a estruturar a cartilha, podendo ela ser feita nos formatos do Word®, PDF® ou em slides. Eles ficaram livres também para criarem charges, tirinhas e/ou história em quadrinhos, além onomatopeias, como formas de textos verbais e não verbais para fazerem da cartilha um produto chamativo, informativo e educativo.

Todo o processo de construção da cartilha foi orientado e acompanhado pela professora pesquisadora e regente, que auxiliou os estudantes nas dúvidas sobre os temas, nas dificuldades com os programas e aplicativos do *Chromebook*, na estruturação da cartilha e em todas as demais necessidades da turma. A professora ainda disponibilizou um e-mail para que os

estudantes pudessem enviar os esboços das cartilhas e ainda serviu como mais um meio pelo qual ela pôde ajudar nas dificuldades deles.

Figuras 26 e 27: estudantes construindo as cartilhas de educação ambiental



Fonte: a autora

Ao final da aula 13, foi lembrado à turma que a próxima aula seria a nossa visita ao Santuário de Vida Silvestre Vagafogo. Foi compartilhado com os estudantes que essa vivência extraclasse seguiria uma metodologia diferenciada, e que além do *trekking*²⁴ eles também participariam de uma palestra sobre educação ambiental com o proprietário da Fazenda, adquirindo mais uma contribuição para a construção de suas cartilhas.

A proposta da nossa vivência do *trekking* foi desenvolvida a partir do método Aprendizado Sequencial, proposto por Joseph Cornell (2008). O método criado pelo autor, tem sido utilizado em vários países e culturas desde 1979, servindo-se da natureza como um espaço pedagógico e defendendo a ideia de que a educação ambiental acontece no corpo e através dele.

Nossa aula 14 começou com a saída do colégio com um total de 28 estudantes da turma do 9º ano ‘B’. O transporte foi feito por dois microônibus, e o policial militar da coordenação disciplinar do colégio acompanhou todo o trajeto de ida e volta com uma viatura.

Assim que chegamos na Fazenda Vagafogo fomos para um gazebo onde nos organizamos para esperar pelo proprietário da Fazenda que faria o primeiro trabalho de despertar o entusiasmo dos estudantes, com uma palestra interativa sobre educação ambiental.

²⁴ De acordo com Franco, Cavasini e Darido (2017, p. 142) o *Trekking* consiste em uma “prática centrada na caminhada, normalmente, em trilhas e espaços naturais, podendo ser competitiva ou não”.

O Santuário de Vida Silvestre Vagafogo já possui o projeto de Educação Ambiental Vagafogo, que “é voltado para escolas, faculdades e grupos específicos, tendo como objetivo demonstrar aos participantes a relação de interdependência do ser humano com a natureza e a importância de sua proteção, manutenção e preservação, tanto no âmbito local quanto global. A atividade principal do projeto é realizada nas trilhas, o que promove interpretação e compreensão sobre flora, fauna, recursos naturais e sustentabilidade.”²⁵

O Projeto de Educação Ambiental Vagafogo contempla a conscientização do meio ambiente como um todo, mas quatro fatores se destacam no processo interpretativo e interdisciplinar que é abordado especificamente na palestra interativa. 1) Floresta primária, Floresta clímax ou Mata virgem; 2) Mata ciliar; 3) Bioma Cerrado; 4) Sustentabilidade.

O proprietário da Fazenda já tinha conhecimento de que os estudantes haviam tido aulas e feito pesquisas acerca da temática da educação ambiental e conduziu muito bem a palestra, contanto desde o início da história da família e a criação do Santuário de Vida Silvestre, até chegar aos temas da sustentabilidade, cerrado e das matas que constituem a flora da Vagafogo.

Durante a palestra foram feitas perguntas simples, que contaram com a participação efetiva da maioria dos estudantes, e duas perguntas mais complexas, sobre ‘rios voadores’ e ‘matas ciliares’ que um mesmo estudante soube responder. Ao final da apresentação reforçamos o que foi dito pelo palestrante, sobre a necessidade de se fazer a trilha em silêncio, para que ela de fato fosse sensitiva e pudéssemos ouvir os sons da natureza.

Figuras 28 e 29: estudantes na palestra sobre educação ambiental

²⁵ Disponível em: <https://www.vagafogo.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental>



Fonte: a autora

A vivência da trilha sensitiva foi pensada exatamente para atender a metodologia de Cornell (2008), contribuindo para que os estudantes, partindo do nível em que estão, pudessem progredir pela experiência direta com a natureza, em um processo contínuo, tornando-os mais receptivos e interessados, através de um ambiente que propicia interações únicas com o meio e favorece as discussões acerca dos temas ambientais.

Além disso, a Fazenda Vagafogo já possui a proposta intitulada “Trilha Mãe da Floresta”, que consiste na “trilha interpretativa de 1.530 metros, parcialmente com calçamento em madeira para proteção do substrato florestal e a não-formação de erosões devido ao pisoteamento humano. Seu percurso acontece sob copas de árvores centenárias da mata ciliar primária margeando o rio Vagafogo. Contando com uma piscina natural de água límpida e potável onde é possível um delicioso banho e uma relaxante massagem na pequena cachoeira, ainda diversos e estratégicos pontos de descanso foram construídos permitindo assim a observação de pássaros, macacos, animais terrestres, orquídeas, bromélias e uma infinidade de espécies típicas do cerrado. Através do percurso da trilha interpretativa todos os sentidos passam a interagir com o meio ambiente, fazendo com que o mundo concreto deixe de existir e dê espaço à contemplativa meditação de que tudo está interligado. As árvores, as flores, o cheiro

da mata, o som natural dos pássaros e do cair das águas nos conduz a uma harmônica conexão com toda natureza.”²⁶

Dessa forma, com o intuito de trabalhar na nossa trilha sensitiva os cinco sentidos tradicionalmente conhecidos através e pela natureza, como forma de continuar despertando o entusiasmo da turma e como um momento de descontração antes de iniciarmos o percurso, fizemos uma parada para a reunião de todo o grupo numa bica de água natural para que os estudantes pudessem encher suas garrafinhas e se prepararem para a trilha. Ali fizemos uns exercícios de alongamentos e demos então início ao primeiro percurso da trilha feito em silêncio e sem paradas.

O intuito da trilha em silêncio foi para de fato concentrar a atenção, então a primeira atividade foi percorrer os primeiros cinco minutos da trilha em silêncio absoluto para que pudessem aguçar especialmente a audição, a visão e o olfato. Foi pedido para que eles percebessem um barulho, uma imagem e um cheiro que mais lhes marcassem para depois compartilharem uns com os outros.

Figuras 30 e 31: estudantes no início da trilha sensitiva



Fonte: a autora

²⁶ Disponível em: (<https://www.vagafogo.com.br/trilha>)

Foi da metade da trilha em diante que concentração começou a ter maior espaço na experiência, potencializando o estudante a observar, perceber e, sobretudo, sentir as belezas da natureza por meio dos diferentes sentidos corporais. Após os cinco minutos de trilha em silêncio, paramos na primeira área com rio e ouviu-se os estudantes relatarem que o ar respirado parecia ser melhor e que o cheiro das folhas era marcante, especialmente onde o solo estava úmido. Com relação à audição, os estudantes comentaram também sobre o barulho das pisadas no solo e vegetação presente no caminho, assim como o som das folhas nas árvores com o vento, o ranger dos bambus, o cantar dos pássaros, a estridulação dos insetos e o barulho das corredeiras e cachoeirinha ao aproximarmos do rio.

Ao chegarmos no rio, fizemos a primeira parada para que os estudantes pudessem contemplar os aspectos do local, observar se a vegetação mudava e principalmente ter a oportunidade de tocar a água e se refrescaram um pouco. Muitos estudantes ficaram maravilhados com o local, que possui um *deck* de madeira.

Nesse momento os estudantes puderam brincar com a água, molhando mãos e pés, alguns poucos deitaram-se no redário que fica neste espaço, e disseram estar apreciando o local e o barulho calmante que a água nas pedras faz, mas a grande maioria preferiu fazer/ter o contato direto com a água, se hidratar e refrescar um pouco.

Figuras 32, 33, 34 e 35: estudantes em contato com a água





Fonte: a autora

Continuando as atividades passando para a terceira fase da metodologia, na qual os estudantes são conduzidos à mais uma experiência direta com a natureza, de forma profunda e inspiradora, além desse contato com a água nas duas paradas com acesso ao rio e cachoeira, demos continuidade a trilha para chegarmos ao ponto 6, nomeado como Jatobá Gigante. No local há um jatobá com mais de 300 anos e que ainda está em crescimento, de acordo com o que nos foi dito na palestra. Ali contemplamos a beleza e grandeza da espécie e organizamos pequenos grupos de cinco e seis estudantes para abraçarem a árvore, com intuito de sentir sua textura e perceber ainda mais sua grandiosidade.

E foi nesse momento de conexão que ouvimos alguns comentários como “nunca vi uma árvore tão grande”, “ela vai parar de crescer quando?”, “a sombra que ela faz é mais gostosa que das outras”, “ela tem uma textura áspera”, entre outras. Dali desse ponto também era possível visualizar o ponto 7, dos Jatobás Gêmeos. Local com duas espécies da árvore, mais jovens e não tão grandes, com mais um redário e espaço de meditação.

Conforme afirma Cornell (2008, p.31) “ao vivenciarmos tal experiência, nos tornamos mais conscientes daquilo que estamos vendo, ouvindo, tocando, cheirando e recebendo por meio de nossa intuição. Com uma atenção calma, somos capazes de nos sintonizar ao ritmo e fluxo da Natureza que nos cerca”.

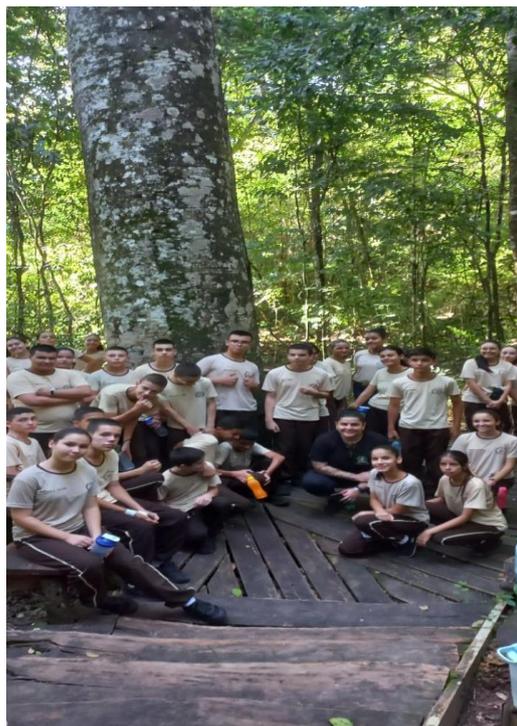
Fotos 36 e 37: Jatobá gigante e abraço dos estudantes



Fonte: a autora

Saindo do ponto dos jatobás, nos reunimos para uma foto de toda a turma ali e finalizamos o percurso da trilha de forma mais descontraída. Dessa vez conversando e comentando sobre a trilha e toda a grandiosidade da natureza, dos sentidos que foram aguçados a partir da metodologia utilizada, do esforço feito, da oportunidade oferecida pelo colégio e pela Fazenda.

Passamos novamente pela bica de água, onde os estudantes puderam novamente encher suas garrafinhas, lavar as mãos e/ou molhar seus rostos, e nos reunimos mais uma vez no gazebo para a parte final da experiência, a fim de compartilharmos a inspiração e ainda desfrutamos de um delicioso lanche oferecido pelo nosso colégio e pela Fazenda Vagafogo.



Figuras 38 e 39: turma no Jatobá gigante e na bica



Fonte: a autora

Nesse momento final, sentamo-nos em círculo mais uma vez no gazebo e foi aberta a fala para os estudantes expressarem o que haviam achado, sentido e percebido de mais interessante na trilha sensitiva. O estudante E1 afirmou que foi uma trilha curta, mas cansativa, e que prestar atenção nos barulhos da natureza era algo que ele nunca tinha feito. E2 ainda pontuou que se sentiu sedentário e com dor nas pernas nos trechos de subida da trilha. Nesse momento vários estudantes concordaram e afirmaram que se sentiram cansados. E3 disse que

observou as aranhas e suas teias, a presença de cogumelos e uma rã pequena numa folha que parecia uma obra de arte. E4 afirmou ter sido uma experiência incrível e que gostaria de voltar com a família, ainda mais por ser algo gratuito para moradores de Pirenópolis. E5 disse nunca ter suado tanto, e que apesar de estar cansado foi incrível apreciar a natureza. E6 se mostrou surpreso por não ter visto nenhum lixo durante todo o percurso da trilha, o que demonstrava a consciência dos visitantes que por ali passavam. O estudante E7 agradeceu a experiência e disse que a única parte ruim foi não poderem de fato tomar banho na cachoeira. Por fim, E7 disse estar muito feliz pela oportunidade, que nunca havia feito uma trilha, tão pouco nunca tinha prestado tanta atenção na natureza, seus sons, cores e cheiro. Esse estudante ainda agradeceu a oportunidade e disse que nunca iria esquecer esse dia.

Figura 40: final da visita com os proprietários da Fazenda e o Bombeiro Militar



Fonte: a autora

Depois da nossa conversa final e compartilhamento dos sentimentos e sensações experienciadas na trilha, os estudantes se deliciaram com o lanche oferecido pelo colégio e pela

Fazenda e em seguida ainda puderam experimentar e brincar um pouco no miniparque de aventuras recém-construído na fazenda. O parquinho possui uma falsa baiana, uma rede de escalagem, balanços e ponte de suspensão. Quando os estudantes iam terminado de lanche eles se direcionavam para os brinquedos enquanto aguardavam o restante da turma.

O tempo não foi grande nos brinquedos devido ao nosso horário de regresso ao colégio, mas aqueles que quiseram puderam vivenciar um pouco dos brinquedos e se divertirem um pouco mais.

Figuras 41 e 42: estudantes no parquinho de aventura



Fonte: autora

Dessa forma, após todos lancharem e retornarem do parquinho, organizamos o lixo, e foi explicada uma atividade que os estudantes deveriam fazer em casa e levarem para nossa próxima aula no colégio. Para a atividade, cada um deveria escolher o momento ou situação que mais lhe chamou atenção, foi importante, diferente e/ou agradável e representá-lo por meio de um desenho que seria apresentado à turma. Por fim, agradecemos ao proprietário da Fazenda pela receptividade e ao bombeiro pelo acompanhamento prestado, nos organizamos novamente nos dois microônibus e fizemos o retorno para o colégio. O retorno assim como a ida foi tranquilo e chegamos no horário exato da dispensa dos estudantes no seu próprio turno.

A aula 15, a última da nossa sequência, teve como objetivo fazer o encerramento do nosso conteúdo, sendo um momento de apresentação dos desenhos da visita à Fazenda Vagafofo e de compartilhamento de como foram feitas as cartilhas de educação ambiental. Realizamos essas atividades no pátio do colégio, em uma roda de conversa, e os estudantes participaram de forma interativa explicando seus desenhos e falando das dificuldades com a cartilha de educação ambiental, assim como propuseram que fizéssemos um projeto de coleta seletiva do lixo no próprio colégio.

Fotos 43 e 44: apresentação desenhos e cartilha

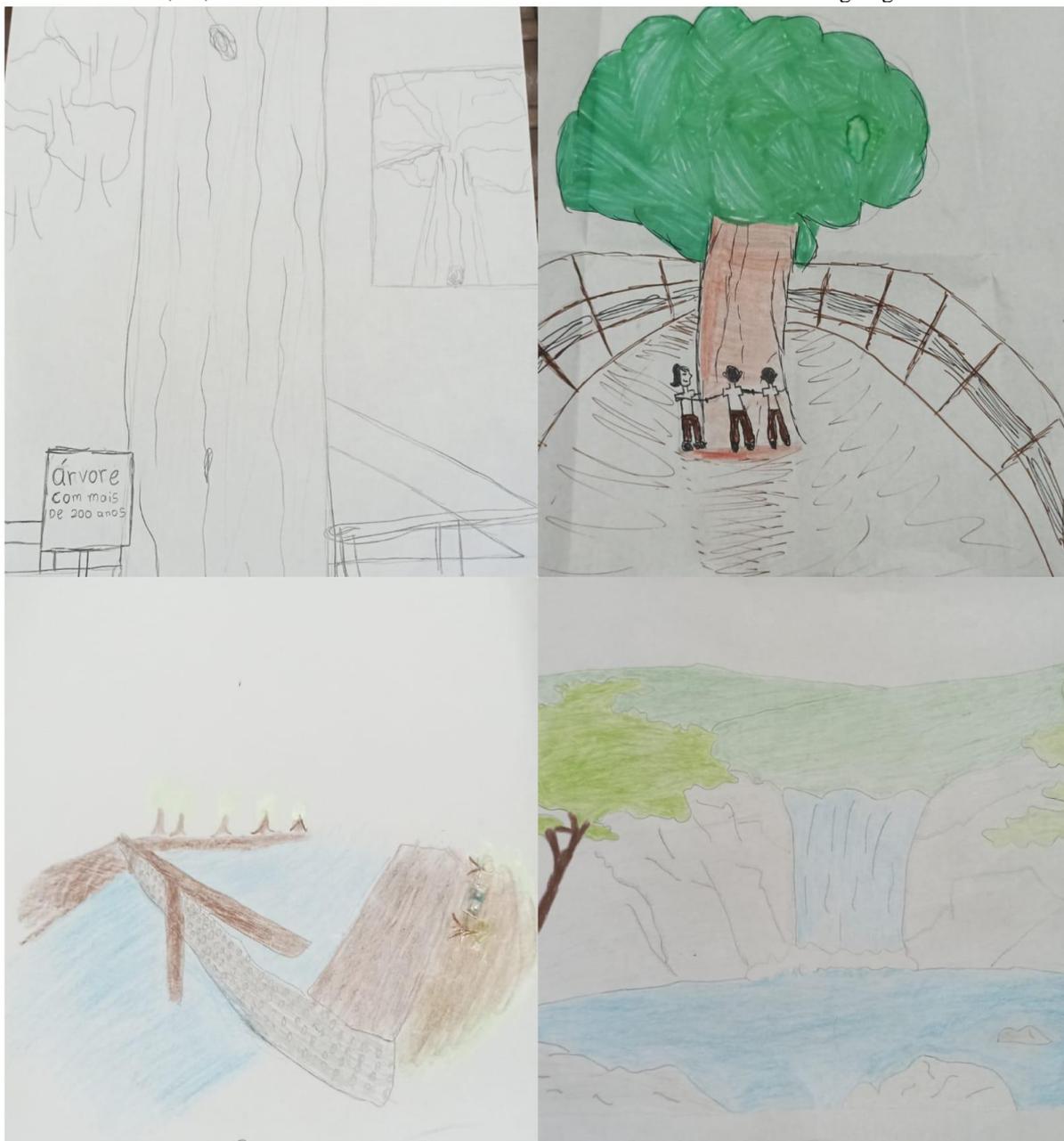


Fonte: a autora

Por meio das falas e apresentações dos estudantes, foi possível perceber que as discussões e vivências da unidade didática de PCAN foram significativas para os mesmos, uma vez que para a maioria foi o primeiro contato com alguma prática considerada de aventura, e/ou radical, especialmente praticada na natureza. Além disso, as aulas no colégio e em especial a

aula na Fazenda Vagafogo, permitiram a indução de uma experiência incomum com a natureza, favorecendo a participação de todos os estudantes em debates a respeito da importância da conservação do meio ambiente, bem como, sobre os cuidados que devemos ter na manutenção dos diferentes ecossistemas, permitindo um processo de sensibilização ambiental por meio dessas experiências e ainda seu compartilhamento através da cartilha eles que produziram.

Foto 45, 46, 47 e 48: desenhos dos estudantes sobre a vivência na Fazenda Vagafogo



Fonte: a autora

Além das falas, os próprios desenhos mostram como os estudantes se atentaram para os aspectos que compõe a natureza dentro da experiência vivida com o *trekking*, o que embasa a relação das PCAN e o meio ambiente. Indo ao encontro mais uma vez do que Tahara e Filho

(2012, p. 62) afirmam “as vivências de aventura podem gerar uma aproximação entre o indivíduo e o meio ambiente, devido à interação com os elementos naturais e as suas variações [...] proporcionando atitudes de respeito, admiração e preservação”. Nesta perspectiva, os autores defendem que “é necessário que o professor tenha em mente que ao propor essas atividades, deve sempre trazer à tona a discussão do meio ambiente natural e uma educação ambiental entre os alunos [...]” (p. 63).

E foi nessa perspectiva que toda essa sequência didática pedagógica foi pensada e executada, com a intenção de tornar as PCAN acessíveis aos estudantes, contemplando o que já é determinado pela BNCC e DC-GO e ainda despertar a consciência ambiental de todos utilizando da educação ambiental como suporte nesse trabalho.

Cabendo lembrar que a educação ambiental deve ser trabalhada por todas as disciplinas curriculares, não basta apenas incluí-la como um tema transversal, multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar que especialmente as disciplinas da área de ciências biológicas contemplam. Há a necessidade de que este seja um dos compromissos pedagógicos dos cursos de formação inicial e contínua, inclusive, possibilitados por meio de um espaço para discussão e construção de intervenções didático-metodológicas de acordo com cada realidade escolar, sendo os professores os sujeitos desse processo (NEUENFELDT, 2016).

4. Considerações Finais

A presente pesquisa, intitulada "Práticas Corporais de Aventura na Natureza: possibilidades de vivências e conscientização ambiental na escola e na cidade de Pirenópolis-GO", foi desenvolvida em um colégio militarizado, que atende o Ensino Fundamental e Médio,

mantido pela Secretaria Estadual de Educação e pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás (CEPMG), contudo, ela aconteceu direta e especificadamente com estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Além da utilização dos espaços físicos pertinentes ao CEPMG Comendador Christóvam de Oliveira, a pesquisa também aconteceu numa aula extraclasse no Santuário de Vida Silvestre Vaga Fogo. O objeto de análise deste estudo consistiu em desenvolver uma sequência didático-pedagógica do ensino das PCAN possíveis na escola e na cidade de Pirenópolis-GO, através de uma metodologia sensitiva em relação à natureza e com vistas para o despertar da conscientização ambiental.

Como produto desta síntese, apresentamos uma proposta de ensino das PCAN sistematizadas em uma Unidade Didática e uma Cartilha sobre Educação Ambiental. A finalidade da sequência didático-pedagógica, objetiva subsidiar professores e professoras de Educação Física, iniciantes ou veteranos na regência de aulas, que ainda não se consideram aptos, preparados e confiantes a trabalharem com este conteúdo em suas aulas. A Cartilha, por sua vez, tem o objetivo de informar estudantes e cidadãos sobre a relação e impactos das PCAN e o meio ambiente, no que se trata das boas maneiras de uso desse espaço com essa finalidade, além de instruir sobre os problemas ambientais recorrentes no município e no mundo, despertando para atitudes positivas em busca de um mundo melhor e ainda servir como um material de apoio para professores e professoras da educação física ou de qualquer área de conhecimento, na execução de aulas e/ou projetos sobre Educação Ambiental.

O suporte teórico metodológico para esta pesquisa aproximou-se com as características da pesquisa-ação (THIOLLENT 2004), e na metodologia crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2009), para organização das nossas aulas dentro do colégio, e ainda, sustentou-se na metodologia de experiência com a natureza, com o ensino da educação ambiental baseado nas emoções e sentimentos (CORNELL, 1997) para realização da aula extraclasse na Fazenda Vaga Fogo. Essas três metodologias se manifestaram ao longo deste estudo como relevantes e passíveis de aplicabilidade prática nos estabelecimentos/espacos que delas se apropriaram. E como resultado geral destas escolhas, podemos considerar que elas nos proporcionaram o avanço na conscientização e no trabalho coletivo dos estudantes, tornando as aulas inclusivas e de grande participação dos sujeitos nela envolvidos.

A Educação Física, enquanto disciplina curricular obrigatória e um campo de conhecimento, deve ser entendida como uma forma de linguagem a ser desenvolvida e ensinada nas escolas de maneira séria, comprometida e inovadora. Dessa forma, ela se encontra num caminho de descobertas, sejam elas de objetos de conhecimento, de metodologias, descoberta

profissional ou de formação continuada, de modo a atender e entender qual é o seu papel nesse processo formativo do sujeito social, dado o momento e as conjunturas sociais.

A unidade temática das PCA é o tema mais recente e pertinente ao componente curricular da Educação Física, tendo sido oficialmente incluído na BNCC de 2017. O que faz com que os conteúdos e/ou objetos de conhecimento referentes a tais práticas sejam bastante desafiadores para grande parte dos professores e professoras do chão da escola. Afinal, muitos não tiveram em sua formação disciplinas que tratassem de tais práticas. E foi pensando nisso que essa pesquisa surgiu, para ajudar e servir de aporte para os profissionais da área que se sentem instigados e provocados a mudarem sua prática pedagógica. Pois ao incluírem a temática das PCA em seus planejamentos, favorecerão para que os estudantes ampliem o acesso às diversas manifestações da cultura corporal, através de vivências significativas com a aventura e a natureza, contribuindo para que tanto o repertório motor quanto a reflexão crítica sejam transformados dentro dos processos de ensino-aprendizagem.

Além do mais, como Tahara e Darido (2016; 2018) apontam, existe a necessidade dos conteúdos das PCA serem tematizados e vivenciados nas aulas de Educação Física, pois, embora ainda tenham pouco espaço no contexto escolar, estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, ocupando um espaço expressivo na mídia e nas atividades de lazer das pessoas. Dessa forma, mais uma vez é notório que os professores de Educação Física devem realizar uma diversificação dos conteúdos trabalhados, uma vez que o desenvolvimento de vivências diferentes das que já são rotineiramente experienciadas, possibilitam que os estudantes aumentem seus conhecimentos teóricos e práticos das mais diversas práticas da cultura corporal de movimento e, dessa forma, tenham condições de realizar escolhas diferentes, seja para lazer, saúde, competição ou para uma melhor qualidade de vida, por exemplo.

Apresentamos como limitações para essa pesquisa, o fato de não termos conseguido fazer uma prática de aventura na natureza de maior risco, uma vez que o colégio não permitiu, alegando os perigos de acidentes. Tentamos argumentar sobre os riscos serem controlados, que a prática aconteceria utilizando-se todos os equipamentos de segurança necessários e que haveria a presença do Corpo de Bombeiros acompanhado a atividade, contudo, mesmo assim o arvorismo (primeira prática apresentada para acontecer na aula extraclasse) não pôde ser realizado. Como percalço tivemos ainda o fato de o colégio só permitir e proporcionar a ida à Fazenda Vaga Fogo apenas para os estudantes com a contribuição em dia com a APMF. Por mais que tenhamos tentado justificar que isso se configurava como exclusão e propusemos outras opções para os estudantes pagarem a parte, ou a professora pesquisadora financiar a aula

extraclasse, houve a negativa por parte do colégio por se tratar de uma atividade que envolveria a APMF, e apenas os estudantes contribuintes puderam ir e participar da aula extraclasse.

Percebemos ainda, que o tempo pedagógico poderia ter sido maior para trabalharmos efetivamente a cartilha com toda a comunidade escolar. Mas em decorrência do fim do primeiro bimestre, juntamente com todas as demandas que o envolvem, e do cumprimento do DC-GO, não foi possível estender o trabalho com a cartilha como previsto. Entretanto, em diálogo com a coordenação, ficou acordado a possibilidade de retomada do trabalho com a cartilha de forma interdisciplinar no último bimestre do ano letivo, no período que antecede a recuperação final.

Com relação aos instrumentos avaliativos, a intenção foi de estimular a participação efetiva dos estudantes em cada atividade proposta, numa perspectiva de superação da mera quantificação, seleção e desempenho deles. Estimulando que os alunos e alunas desenvolvessem o pensamento crítico, criativo e coletivo mediados pela professora, superando seus medos, conflitos e dificuldades no processo de aprendizagem, servindo como meio de troca de conhecimento entre os sujeitos envolvidos no processo.

Ao retirar os estudantes dos limites da escola para uma aula extraclasse e utilizar dos passos da técnica do Aprendizado Sequencial de Cornell, por meio de uma trilha sensitiva, consideramos que houve avanços entre a prática social inicial e final. A relação direta com a natureza, e esse contato feito através dos cinco sentidos estimulados nas quatro fases do sequenciador de aprendizado possibilitou com que as PCAN se tornassem mais real e palpável para a turma, e nos permitiu concluir por meio dos instrumentos avaliativos, das falas, discussões, desenhos e da própria cartilha que a maioria dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa conseguiu assimilar um conceito de aventura, a diferenciação entre as PCA urbanas e na natureza, e principalmente a relação das PCAN e a conscientização ambiental. Vale ressaltar que estes instrumentos foram aplicados no início do andamento da pesquisa e teve a culminância com a confecção da cartilha.

Com relação aos conhecimentos prévios sobre as PCA ficou constatado nesse estudo que a maioria dos estudantes já vivenciaram, mesmo que minimamente, algum tipo de prática de aventura. Assim como os mesmos mencionaram que já tiveram contato com essa temática nas aulas de educação física escolar em anos anteriores. Esses fatos nos revelaram que os estudantes têm aproveitado as características próprias de Pirenópolis, como a questão de ter menos trânsito e menor distância entre os estabelecimentos rotineiros, além do amplo contato com a natureza, já que a cidade conta com uma considerável diversidade de áreas naturais preservadas; assim como ficou claramente exposto que a disciplina de educação física no CEPMG tem seguido e trabalhado em conformidade com o DC-GO.

Os dados produzidos nesse estudo, permitiram concluir que os estudantes participantes dessa pesquisa, compreendem o Meio Ambiente como tudo aquilo que está relacionado à natureza (flora, fauna, terra, água, ar, rios, árvores e animais), entretanto, não se colocam nem se percebem como parte integrante desse meio. Dessa forma, vê-se especialmente nas Práticas Corporais de Aventura na Natureza, sobretudo as abordadas na perspectiva da Educação Ambiental, uma possibilidade para se desenvolver esse sentimento de pertencimento nos estudantes, contribuindo e cooperando para que se reconheçam como parte integrante do Meio Ambiente e entendam que suas ações refletem diretamente na vida das gerações atuais e futuras.

O percurso até aqui percorrido ainda está longe de indicar que de agora em diante acontecerá uma prática genuinamente inovadora e transformadora, que fuja das metodologias mais conhecidas dentro da educação física. Tão pouco podemos afirmar que as inquietações que motivaram este trabalho foram satisfatoriamente resolvidas, de modo que se pode seguir com convicção às escolhas feitas. É muito pelo contrário, a satisfação de ter percorrido até aqui, um caminho com tantos percalços e ao mesmo tempo com avanços dentro da realidade escolar da educação física, endossa e reafirma o fato de que uma atuação profissional requer constante reflexão, reorientação e coragem para buscar e superar os desafios que surgem na realidade do “chão da escola”. Fica mais nítido que com ações reflexivas e críticas, podemos influenciar nossos estudantes e seu desenvolvimento global tomando-o como o centro do processo, sem abrir mão das ferramentas de qualificação que a formação continuada pode disponibilizar.

Sendo assim, consideramos que as propostas e ideias apresentadas aqui podem ser utilizadas e mesmo reelaboradas por cada professor e professora, diante de suas condições e realidade de trabalho. Trata-se de uma proposta de Unidade Didática que busca inspirar, estimular e instigar professores(as) de Educação Física na inserção deste conteúdo em suas aulas, possibilitando a diversificação e democratização da cultura corporal existente e ricamente produzida na história. Trata-se também de uma proposta de cartilha sobre Educação Ambiental relacionada com as PCAN e com as problemáticas ambientais mais conhecidas, que tem o intuito de apresentar ações já presentes no município de Pirenópolis-GO, ao mesmo tempo que sugere ações simples e reais que cada cidadão e cidadã pode adotar em prol de um mundo mais consciente ambientalmente e sustentável.

REFERÊNCIAS

AGAPTO, Raimundo Erick de Sousa; MOURA, Diego Luz. **A disciplina de Práticas Corporais de Aventura a partir dos professores dos cursos de licenciatura em Educação Física.** Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.15

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **O lugar da experiência no âmbito da Educação Física.** Revista Ensaio, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 247-263, out./dez. 2011.

BARDIN, Laurence. 1995. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70

BETTI, Mauro. **Mídias: Aliadas ou Inimigas da Educação Física Escolar?** Revista Motriz, Jul-Dez 2001, Vol. 7, n.2, pp. 125-129.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico.** Educ. Mat. Pesqui., São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 137-150, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacional: educação física.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei Federal 9.795, 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília- DF, 27 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 128 p.

BRASI. Lei n. 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nos 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nos 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória no 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Ano CXLIX, n. 102, 28 de maio de 2012. Seção 1, p.1.

BRUHNS, H. T. **Lazer e meio ambiente: a natureza como espaço da experiência e meio ambiente.** Conexões, Campinas, SP, v. 1, n. 3, p. 7–26, 2007. DOI: 10.20396/conex.v1i3.8647494. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8647494>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BUENO, F. P. **Vivências com a natureza: uma proposta de Educação Ambiental para o uso público em Unidades de Conservação.** In.: Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v.3, n.1, 2010, pp.61-78. Disponível em: file:///C:/Users/NOTE_CEPMG_05/Downloads/zneiman,+artigo19.pdf Acesso em 22 jul. 2022

BRUNHS, H. T. No ritmo da aventura: explorando sensações e emoções. In.: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T (org.). **Turismo, lazer e natureza.** São Paulo: Manole, 2003. p. 29 - 52.

CANCIGLIERI, Felipe Gustavo Santos. **Educação física e meio ambiente: uma proposta de sistematização dos conteúdos.** 2011. 43 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/118504>. Acesso em: 17 ago. 2022.

CAUPER, D.A.C. **O ensino do esporte orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora.** 2018. 388 f. Dissertação (Mestrado em

Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8800>. Acesso em: 01 out. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO. Projeto Escola Natureza. 2007. Disponível em: http://www.cbo.org.br/site/projetos/20040517_ESCOLA%20NATUREZA.doc . Acesso em: 15 abril 2023.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza para todas as idades**. São Paulo: SENAC; Companhia Melhoramentos, 1997.

CORNELL, J. **Brincar e aprender com a natureza: um guia sobre a natureza para pais e professores**. São Paulo: SENAC; Companhia Melhoramentos, 1996.

CORNELL, J. **Vivências com a natureza 2: novas atividades para pais e educadores**. São Paulo: Aquariana, 2008.

CORRÊA, Liciane Vanessa de Oliveira Mello et. al. **Práticas corporais de aventura e biografias de movimento na educação física escolar**. *In.*: Revista Humanidades & Inovação, Palmas, v. 7, n. 10, 253-265, abr., 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2893>. Acesso em: 05 jul. 2022.

DEL MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em Pesquisa Científica: Conceitos e Finalidades**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155306>. Acesso em: 05 jul. 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS (DC-GO). Goiânia/GO:CONSED/UNDIME; Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e educação. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24.

FRANCO, L. C. P.; TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. **Práticas corporais de aventura nas propostas curriculares estaduais de educação física: relações com a base nacional comum curricular**. *In.*: Corpoconsciência, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 66-76, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6022>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FREITAS, Tamires Alvarado de. **Possibilidades das atividades físicas de aventuras (AFAs) no contexto escolar**. 2012. 56 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/119154>. Acesso em: 5 jul. 2022.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007. 207 p.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; FERREIRA, V. D. **Práticas Corporais de Aventura em Pirenópolis (GO): Uma Análise sobre o Perfil de Consciência Ambiental e Comportamento Responsável**. LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 67–98, 2017. DOI: 10.35699/1981-3171.2017.1646. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1646>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; BAENA-EXTREMERA, A. **Relação entre consciência e comportamento ambientais em práticas de lazer na natureza**. In.: CONBRACE, 18, Brasília. Anais...2013.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; MORAES, Thais Messias; SILVEIRA, Amanda Batista. **Educação física e educação ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente**. In.: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, v. 11, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2013.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. **Lazer, Educação e Meio Ambiente: uma aventura em construção**. In.: Pensar a Prática, v. 9, n.1, p. 45-63, jan./jun., 2006.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; SILVA, A. P. S.; PERETI, É. S.; LIESENFELD, P. A. **Bastidores das práticas de aventura na natureza** In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (org.). In.: Práticas Corporais Experiências em Educação Física para uma formação humana. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, v.3, p.69-87, 2005.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. P.; MORAIS, G. G. **Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular**. In.: Motrivivência. Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. **Práticas corporais de aventura na natureza**. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (org.). Dicionário Crítico de Educação Física. 3ed, v. 1, p. 531-535. Ijuí: Unijuí, 2014.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. **Travessuras na natureza: perspectivas de formação e atuação profissional no centro oeste**. In.: Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte, 3., 2008, Cuiabá. Anais... Cuiabá: CBCE-MT, 2008.

LEWGOY, A. M. B.; SCAVONI, M. L. A. **Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado**. In.: Revista Texto & Contextos, nº1. Edipucrs. Porto Alegre: 2006.

LIMA, J. F. **Práticas corporais de aventura na perspectiva da educação ambiental** [recurso eletrônico] / Jean Fortes de Lima. – Ijuí: [S.n.], 2020.

LOBINO, M. G. F. **A questão ambiental: uma visão de mundo**. In: LOBINO, M. G. F. A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes. 2. ed. Vitória: Edufes, 2013. p. 63-89.

MACHADO, Lídia Ferreira. **Práticas corporais de aventura [na natureza] na Educação Física Escolar: limites e possibilidades?** 2014, 50 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Educação Física e Dança - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARINHO, A. **Atividades físicas e esportivas e meio ambiente. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília, DF: PNUD, 2017. Disponível em: <http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/Atividades-Físicas-e-Esportivas-e-Meio-Ambiente.pdf> . Acessado em: 02 de março de 2023.

MARINHO, A.; INACIO, H. L. D. **Educação Física, Meio Ambiente E Aventura Um Percorso Por Vias Instigantes**. Rev. Bras. Cienc. Esportes, Campinas, v. 28, n. 3, p. 55-70, maio 2007.

MENDONÇA, Rita. **Atividades em áreas naturais**. São Paulo: Ecofuturo, 2014. 162 p

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed., Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MORAIS, G. G. **Práticas corporais de aventura na Educação Física escolar: uma proposta de ensino com base na metodologia crítico-superadora**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

NEUENFELDT, Derli Juliano. **Educação Ambiental e Educação Física escolar: Uma proposta de formação de professores a partir de vivências com a natureza**. Rio Grande do Sul: UNIVATES, 2016. Dissertação (Doutorado), Curso de Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari, 2016

OLIVEIRA, A. M. de Gerevini, A. M., & Strohschoen, A. A. G. **Diário de Bordo: Uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica**. In.: Revista Tempos E Espaços Em Educação, 10(22), 119-132., 2017. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429>. Acesso em Julho de 2022.

OLIVEIRA, Fábio Souza; BARROSO, Johelio Santana; JUNIOR, Osvaldo Moura Costa. **A Corrida de Orientação enquanto conteúdo da Educação Física escolar**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 119 - Abril de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/corrida-de-orientacion-conteudo-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em 14 abril de 2023.

PAIXÃO, J. A. **Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar**. Motrivivência v. 29, n. 50, p. 170-182, maio/2017.

PORTELA, Andrey. **Os esportes de Aventura na Educação Física Escolar: formação e atuação dos professores**. Volume 1, Curitiba. CRV, 2020.

RIOS, S. K. O.; FILHO, A. F. S.; RIBEIRO, F. I. **Educação Física e Educação Ambiental: relações no contexto escolar**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, V. 13, No 2: 53-65, 2018.

SANTOS, J.G. et al. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade: um estudo com os alunos do Ensino Fundamental**. Educação Ambiental em Ação, n.38, dez.2011.

SILVA, W. Fabiano. **Corpo e Natureza: perspectivas para uma educação do CorpoMundo**. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física, do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007.

SOUSA, Caroline Castro. **Possibilidades de inserção das práticas corporais de aventura na escola: uma experiência em uma escola da rede municipal de Goiânia**. 2014, 73 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Educação Física e Dança - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. **Práticas Corporais de Aventura em aulas de Educação Física escolar**. Revista Conexões, Campinas-SP, v. 14, n. 02, p. 113- 136, abr./jun. 2016.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. **Diagnóstico sobre a abordagem das Práticas Corporais de Aventura em aulas de Educação Física Escolar em Ilhéus/BA**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 03, p. 973-986, jul./set. de 2018.

TAHARA, Alexander Klein; FILHO, Sandro Carnicelli. **A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física**. Arquivo de Ciências do Esporte – v.1 n.1 p.60-66, março 2012.

TAHARA, A. K.; SCHWARTZ, G. M. **Atividades de aventura na natureza: investindo na qualidade de vida**. EFDportes. Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 58 - Marzo de 2003 Laboratório de Estudos do Lazer UNESP/Rio Claro, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UNESP. **Regimento geral** - PROEF. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/regimento-geralproef.pdf. Acesso em 15 ago. 2022.

APÊNDICE A - Diário de Campo

Dia 1	
Data:	
Local da aula:	
Período da aula: (horário)	
Recursos Materiais:	
Prof. envolvidos:	
Atividades desenvolvidas	
Ações que serão realizadas:	
Objetivos das ações/aula:	
Sujeitos envolvidos:	
Desenvolvimento da atividade:	
Descrição do espaço físico:	
Comportamento e fala dos estudantes:	
Comportamento do observador:	
Dúvidas e questionamentos que surgiram:	
Reflexões:	
Avaliação:	

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL PARA DIAGNÓSTICO INICIAL SOBRE AS

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

11. Você se

ma pessoa?

insegura. medrosa. nem confiante e nem medrosa.

confiante. corajosa

12. Para você, o que é Meio Ambiente?

13. Para você, o que são problemas ambientais?

14. No seu entender, existem problemas ambientais na nossa região, sobretudo em nosso município?

Não existem

Não sei

Sim, existem.

15. Se sim, quais são esses problemas?

16. Como você acha que as pessoas podem colaborar para melhorar e/ou conservar o ambiente em que vivem? E o que você tem feito?

17. Em sua opinião, o que é Educação Ambiental?

18. Na escola, os professores tematizam a Educação Ambiental?

Sim.

Não.

19. A Educação Ambiental é trabalhada na escola somente na semana do Meio Ambiente ou o ano todo? Em sua opinião, em que frequência a Educação Ambiental deveria ser trabalhada na escola?

20. Como é sua relação com a natureza, atividades ao ar livre? Comente.

Pesquisador responsável: Bruna Brandão Teixeira

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo

que meu filho(a) _____

participe do estudo **PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: Possibilidades de vivências e de consciência ambiental na escola e na cidade de Pirenópolis, como sujeito.**

Autorizo a ida do meu filho(a) à Fazenda Vagafogo, no dia 30 de março de 2023, para participar da trilha e palestra sobre educação ambiental.

Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

A pesquisa já está aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFG (Título: Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escola CAAE: 40174720.1.0000.5083)

Assinatura do responsável:

Pirenópolis, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE D- OFÍCIO PARA CORPO DE BOMBEIROS



SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação



SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR
COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS COMENDADOR
CHRISTÓVAM DE OLIVEIRA
Coordenação Pedagógica

Ofício nº 001/2023

Pirenópolis – GO, 10 de Fevereiro de 2023.

Exmº Senhor Comandante Corpo de Bombeiros.

Solicitação (Faz)

Prezado Senhor, O CEPMG Comendador Christóvam de Oliveira, vêm perante Vossa Senhoria solicitar que uma equipe de bombeiros possa acompanhar nossa turma de estudantes em visita à Fazenda Vagafogo para a vivência de práticas de aventura (arvorismo e trekking) no dia de 2023 as 14 horas.

Confiantes de que poderemos contar com Vossa contribuição, agradecemos.

Comandante Diretor
Major Marcelo Araújo Fontinele

APÊNDICE E- SEQUENCIADOR UNIDADE DIDÁTICA



SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COMANDO DE ENSINO POLICIAL MILITAR
CEPMG COMENDADOR CRISTÓVAM DE OLIVEIRA
Divisão de Ensino / Coordenação Pedagógica



PLANEJAMENTO QUINZENAL

Unidade Educacional: CEPMG – COMENDADOR CRISTÓVAM DE OLIVEIRA		Código UE: 52049779
Professor (a): Bruna Brandão	Disciplina: Educação Física	
Ano /Série: 9º ano	Turmas: A, B, C, D	
Mês: FEVEREIRO/MARÇO/ABRIL	Período: 01/02 a 14/04	
Eixo temático do bimestre: Práticas Corporais de Aventura (PCA)		

Aulas	Objetivos de aprendizagem	Objeto de Conhecimento (conteúdo)	Estratégias de Ensino	Avaliação / Instrumentos
1ª	Identificar e conhecer o conceito das Práticas Corporais de Aventura, reconhecendo sua classificação de acordo com a BNCC (urbanas e na natureza).	Práticas Corporais de Aventura (PCA)	Aula expositiva dialogada, iniciada com a pergunta: “o que diferencia as práticas corporais de aventura das demais práticas corporais que conhecemos?” Após as respostas dos estudantes, o conceito foi exposto no quadro, e então explicado as diferenças das PCA urbanas e na natureza. Os estudantes foram questionados sobre exemplos de ambas as práticas e seus exemplos anotados no quadro. Tudo que foi exposto eles copiaram no caderno.	A proposta de avaliação será através da participação oral e interesse dos estudantes ao interagir respondendo as perguntas e questionamentos feitos. Outra atividade avaliativa será a realização da cópia do conteúdo exposto no quadro.
2ª	Identificar e conhecer a diversidade das Práticas Corporais de Aventura e a classificação das PCA quanto ao meio (terrestre, aéreo e aquáticos), através de apresentação de vídeos.	Práticas Corporais de Aventura (PCA)	Nesta aula foi organizado a apresentação de alguns vídeos do Youtube, demonstrando a variedade de práticas corporais de aventura que ocorrem nos espaços urbanos e na natureza (terra, água e ar). No decorrer dos vídeos, será relembrado os conceitos trabalhados na aula anterior quanto à classificação e o ambiente onde as atividades ocorrem. Ao final da aula será feita uma roda de conversa sobre o que foi aprendido nas duas primeiras aulas e entregue um texto de apoio para leitura com atividade	A proposta de avaliação será a partir da percepção dos alunos sobre os vídeos assistidos, da participação oral na roda de conversa, da leitura do texto de apoio e da realização da atividade elaborada.



SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COMANDO DE ENSINO POLICIAL MILITAR
CEPMG COMENDADOR CRISTÓVAM DE OLIVEIRA
Divisão de Ensino / Coordenação Pedagógica



			para ser respondida.	
3ª	Conhecer e vivenciar corporalmente o Slackline, refletindo sobre as relações que há entre os seres humanos e a natureza, observando os cuidados com a escolha e preservação das árvores.	Práticas Corporais de Aventura (PCA)	Aula prática no espaço ecológico do colégio. Primeiramente os estudantes observarão o equipamento do slackline, as proteções das árvores e em seguida eles experimentarão atravessar a fita com auxílio de um a corda – falsa baiana. Ao final da aula será feita uma roda de conversa para compartilharem dos sentimentos experimentados na vivência.	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes na atividade proposta. Assim como na cooperação com seus colegas, no respeito com o espaço da aula, para a sua preservação.

4ª	Vivenciar corporalmente o Slackline, refletindo sobre as relações que há entre os seres humanos e a natureza.	Práticas Corporais de Aventura (PCA)	Aula prática no espaço ecológico do colégio. Os estudantes formarão duplas para atravessar a fita com auxílio a ajuda do seu colega, e experimentar se equilibrar na fita sozinho. Ao final da aula será feita uma roda de conversa para compartilharem quais as percepções em relação as duas aulas, a relação do grau de dificuldade aumentado e da confiança no outro.	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes na atividade proposta. Assim como na cooperação com seus colegas, no respeito com o espaço da aula, para a sua preservação.
5ª	Identificar as principais características da Orientação, compreendendo como ela funciona e quais suas principais características.	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Aula com expositiva dialogada com uso de vídeos sobre a origem, história e principais características da Orientação como um exemplo de PCAN. Indicação de pesquisa orientada para casa sobre utilização da bússola na Orientação.	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes nas atividades propostas. Assim como na entrega da pesquisa orientada indicada como atividade de casa.
6ª	Confeccionar o mapeamento da escola, com foco nos seus espaços além das salas de aulas, detalhando o espaço externo, contudo dentro dos seus muros, que serão utilizados na nossa vivência de Orientação.	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Aula prática com a turma dividida em dois grupos, que percorrerão por todo o espaço do colégio, portando folhas <u>Chamex</u> e lápis, <u>afim</u> de desenhar o mapa do mesmo. Os dois grupos partirão de um mesmo ponto em comum mas sairão por trajetos opostos para que tenham mais liberdade e criatividade na confecção de seus mapas.	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes na atividade proposta. Assim como na cooperação com seus colegas, no respeito com o espaço da aula, para a sua preservação.
7ª	Vivenciar a Orientação, com o exemplo de PCAN, utilizando dos recursos adaptados para a nossa realidade escolar (espaço reduzido, mapas produzidos pelos próprios estudantes, pontos de controle demarcados com cones, canetas coloridas substituindo os picotadores, sem uso da bússola, com tempo cronometrado pela professora).	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Aula prática com primeiro grupo da turma experimentando a Orientação, seguindo todas as instruções (portanto o mapa, seu "cartão de controle", passando pelos três prismas indicados no mapa e percurso, fazendo a marcação correta no cartão e no menor tempo possível. Para a melhor organização da aula, cada estudante fez o percurso individualmente e o foi contabilizado o tempo total do grupo.	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes na atividade proposta. Assim como na cooperação com seus colegas, no respeito com o espaço da aula, para a sua preservação.
8ª	Vivenciar a Orientação, com o exemplo de PCAN, utilizando dos recursos adaptados para a nossa realidade escolar (espaço reduzido, mapas produzidos pelos próprios estudantes, pontos de controle demarcados com cones, canetas coloridas substituindo os picotadores, sem uso da bússola, com tempo cronometrado pela professora).	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Aula prática com segundo grupo da turma experimentando a Orientação, seguindo todas as instruções (portanto o mapa, seu "cartão de controle", passando pelos três prismas indicados no mapa e percurso, fazendo a marcação correta no cartão e no menor tempo possível. Para a melhor organização da aula, cada estudante fez o percurso individualmente e o foi contabilizado o tempo total do grupo.	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes na atividade proposta. Assim como na cooperação com seus colegas, no respeito com o espaço da aula, para a sua preservação.
9ª	Avaliar os pontos positivos e negativos da vivência da Orientação das aulas anteriores, com o uso de uma proposta prática das PCAN.	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Roda de conversa sobre os sentimentos experimentados com Orientação, assim como a pontuação dos pontos fortes e das fragilidades da prática. As falas foram transcritas para o Diário de Campo, e a professora fez a mediação da aula com perguntas norteadoras.	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes na atividade proposta. Assim como na cooperação com seus colegas, no respeito com as falas de cada um, e na aceitação de cada posicionamento.
10ª	Conhecer o que é Educação Ambiental e alguns dos principais temas relacionados à ela.	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Aula com expositiva dialogada com uso de vídeos da Série: Grandes Temas – Educação Ambiental na Escola (disponível no Youtube), com indicação para que os estudantes	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes nas atividades propostas. Assim

			anotassem os conceitos apreendidos sobre Sustentabilidade, Consumo Consciente, Energias Alternativas, entre outros temas.	com o na entrega das anotações dos conceitos indicados em sala.
11ª	Identificar e pesquisar sobre cartilhas de Educação Ambiental, a fim de tomar conhecimento de como as cartilhas são estruturadas, e qual finalidade possuem, com vistas para confecção da sua própria cartilha.	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Aula expositiva dialogada com uso de Chrom ebook por parte dos estudantes, para fazerem uma pesquisa orientada, a partir de dois modelos de cartilhas sobre Educação Ambiental, tomando nota sobre os principais problemas ambientais e analisando como se estruturam as cartilhas.	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes nas atividades individuais propostas, com o uso do seu Chrom ebook, conforme aviso para as turmas.
12ª	Estruturar a cartilha a partir dos conhecimentos adquiridos na aula anterior, especialmente com conteúdos mais visuais e chamativos.	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Confecção de tirinhas, charges, desenhos, frases, e outros conteúdos para cartilha sobre Educação Ambiental; podendo esse trabalho ser feito individualmente ou em duplas, em folha <u>Chamex</u> , disponibilizada ou no próprio Chrom ebook.	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes nas atividades propostas. Assim como na entrega das produções indicadas para a aula.
13ª	Estruturar a cartilha a partir de pesquisas sobre o tema selecionados para constar no material final relacionado aos problemas ambientais mais recorrentes no nosso município.	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Pesquisas na internet, livros e/ou revistas, feitas de forma individual ou em duplas, acerca do tema selecionados para compor nossa cartilha sobre Educação Ambiental para agregar no nosso produto final.	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes nas atividades propostas, com a realização das pesquisas orientadas e esboço da cartilha.
14ª	Vivenciar uma aula extraclasse na Fazenda Vagafogo experimentando a prática do <i>trekking</i> através de uma metodologia sensível. Participar de palestra sobre Educação Ambiental.	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Aula de campo na Fazenda Vagafogo, com a vivência do <i>trekking</i> , desenvolvida sob uma perspectiva com ênfase nos nossos cinco sentidos despertados em contato com a natureza. Além da participação em palestra sobre educação ambiental.	A proposta de avaliação será a partir da participação, cooperação e interesse dos estudantes nas atividades propostas (trilha sensível e palestra).
15ª	Compartilhar os sentimentos e emoções das vivências na Fazenda Vagafogo.	Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN)	Roda de conversa com os estudantes, possibilitando que todos exponham seus sentimentos, emoções, críticas e elogios sobre a aula de campo na Fazenda Vagafogo. Seguida da apresentação da cartilha sobre	A proposta de avaliação será a partir da participação e interesse dos estudantes na roda de conversa. Assim como na entrega e apresentação das



SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COMANDO DE ENSINO POLICIAL MILITAR
CEPMG COMENDADOR CRISTÓVAM DE OLIVEIRA
Divisão de Ensino / Coordenação Pedagógica



			educação ambiental que eles confeccionaram.	cartilhas.
--	--	--	---	------------

ANEXO A

Assentimento da Participação na Pesquisa



i) Se você achar que a pesquisa não foi legal, que alguém não respeitou o seu direito, você pode pedir indenização e isso está garantido em lei.

Informamos que o material coletado para fins da pesquisa será arquivado e armazenado por um período de 05 (cinco) anos.

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____

Concordo () Não concordo ()

Eu entendi tudo o que vai acontecer na pesquisa, às coisas boas e ruins que vão acontecer se eu participar.

Sim () Não ()

Eu entendi que posso desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que não vou sofrer qualquer castigo por isso.

Sim () Não ()

() Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Pirenópolis, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

Testemunha 1

Testemunha 2


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF
Fone: (62) 3521-1099
HP: www.posfed.ufg.br

acontecimentos referentes ao que estará sendo proposto como forma de participação nas atividades.

Sendo assim, solicitamos sua colaboração autorizando a aplicação de um questionário com seu/sua filho(a) ao final das atividades desenvolvidas para se fazer levantamento sobre o nível de satisfação dos(as) alunos(as) sobre as aulas realizadas durante o estudo.

Solicitamos também, como complemento da pesquisa, o uso de imagem e áudio de seu/sua filho/a para uso restrito desta pesquisa. Algumas destas imagens estarão disponíveis em anexos da dissertação de mestrado e em apresentações de congressos e seminários que possivelmente poderá vir a acontecer para divulgação do trabalho.

Informamos que os resultados deste estudo serão divulgados em eventos, em revista científica nacional e/ou internacional, mas que a identidade de seu/sua filho(a) será mantida em sigilo absoluto. Também informamos que os dados referentes à coleta de dados ficarão sob os cuidados do pesquisador por um período de 05 (cinco) anos e posteriormente será destruído.

Esclarecemos que a participação de seu/sua filho(a) no estudo é totalmente voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a autorizar sua participação na pesquisa. Caso decida não autorizar a participação no estudo, ou resolver a qualquer momento desistir, nem o(a) senhor(a) nem seu/sua filho(a) sofrerão qualquer dano. O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa e por isso disponibilizamos o nosso e-mail: brunabrandao8@hotmail.com e o nosso telefone/whatsapp (62) 98241-1120 que estará à disposição até para ligações à cobrar. Caso ainda necessite de mais informações, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 3521-1215.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação de meu/minha filho/a e dos procedimentos deste estudo, declaro o meu consentimento, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

FEFD/UFG

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Estamos realizando uma pesquisa com o título: *PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: Possibilidades de vivências e de consciência ambiental na escola e na cidade de Pirenópolis*, que será desenvolvida por mim, professora **BRUNA BRANDÃO TEIXEIRA**, professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, com atuação na área da Educação Física, lotado no CEPMG Comendador Christóvam de Oliveira, também aluna do curso do Mestrado Profissional em Rede (ProEF) em Educação Física da Universidade Federal De Goiás - UFG em parceria com a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP sob a orientação do Professor Doutor **HUMBERTO LUÍS DE DEUS INÁCIO**. Desta forma, você está sendo convidado a participar como voluntário desta pesquisa.

O objetivo do estudo é construir uma proposta didática sobre as PCA na natureza que podem ser vivenciadas na escola e na cidade de Pirenópolis-GO com vistas à criação de uma cartilha sobre conscientização ambiental.

Este conteúdo é novo na Educação Física e foi inserido oficialmente nas aulas de Educação Física a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 pelo Congresso Nacional e, por isso, se faz relevante para nossa pesquisa.

O trabalho será desenvolvido por meio de uma pesquisa ação, nas próprias aulas de Educação Física da escola e em momentos extracurriculares. Desta forma, os alunos participarão de atividades como trekking, arborismo, corrida de orientação e slackline, atividades que estimulem a confiança e a coragem. Todas as atividades serão supervisionadas pelo professor pesquisador e também pelos pesquisadores participantes prezando pelo item de segurança. Informamos que as atividades realizadas podem ocasionar alguns riscos como em qualquer outra atividade nas aulas de Educação Física. Desta forma, os riscos nas atividades desenvolvidas na pesquisa podem ser em relação à quedas, escorregões e desequilíbrios nas atividades que serão propostas.

Os alunos que não se sentirem à vontade em participar de quaisquer atividades propostas farão relatórios por escrito em seu caderno de Educação Física sobre os


SERVICÓ PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF
Fone: (62) 3521-1099
HP: www.posfedf.ufg.br

- () Autorizo a utilização de imagem, vídeos e áudio nos resultados publicados da pesquisa;
() Não autorizo a utilização de imagem, vídeos e áudio nos resultados publicados da pesquisa.

Pirenópolis, ____ de _____ de _____.

Nome do aluno: _____

Assinatura do Responsável

Testemunha 1

Testemunha 2

