



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NÍVEL MESTRADO ACADÊMICO

**AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EM BIRIGUI/SP**

VINÍCIUS FELIPE CARDOSO

GOIÂNIA
2024



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.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

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

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

2. Nome completo do autor

Vinícius Felipe Cardoso

3. Título do trabalho

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BIRIGUI/SP

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

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

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

a) consulta ao(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 29/01/2024, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius Felipe Cardoso, Discente**, em 30/01/2024, às 11:53, 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 **4344104** e o código CRC **CDC1BC60**.

VINÍCIUS FELIPE CARDOSO

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EM BIRIGUI/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.
Área de Concentração: Educação Física, Esporte e Saúde.

Linha de Pesquisa: Aspectos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física e Esporte

Orientador: Prof. Dr. Humberto Luís de Deus Inácio

GOIÂNIA

2024

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

Cardoso, Vinicius Felipe

As Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física
em Birigui/SP [manuscrito] / Vinicius Felipe Cardoso. - 2024.
CCI, 201 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Luis de Deus Inácio.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós
Graduação em Educação Física, Goiânia, 2024.

Anexos. Apêndice.

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

1. Práticas Corporais de Aventura. 2. Formação docente. 3.
Currículo. 4. Educação Física Escolar. 5. Educação Ambiental. I. Inácio,
Humberto Luis de Deus, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 53 da sessão de Defesa de Dissertação de Vinicius Felipe Cardoso, que confere o título de Mestre(a) em **Educação Física**, na área de concentração em **Educação Física, esporte e saúde**.

Ao/s dezanove dias de janeiro de dois mil e vinte e quatro, a partir da(s) 19:00, no auditório da FEFD/ UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BIRIGUI/SP”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Humberto Luís de Deus Inácio (PPGEF/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Gabriel Carvalho Bungenstab (PPGEF/UFG), membro titular interno; Professor Doutor Oromar Augusto dos Santos Nascimento (RBCE/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, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **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, aos **dezanove de janeiro de dois mil e vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Humberto Luis De Deus Inacio, Professor do Magistério Superior**, em 22/01/2024, às 09:53, 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 22/01/2024, às 10:04, 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 **Gabriel Carvalho Bungenstab, Usuário Externo**, em 22/01/2024, às 11:19, 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 **4273669** e o código CRC **BACD3E22**.

AGRADECIMENTOS

Honestamente essa é a parte mais sensível de uma pesquisa, pois tantas descobertas passaram desde minha entrada no mestrado, tentar lembrar das responsabilidades entre a vida acadêmica, às leituras, ao trabalho escolar e ao lazer, é (re)fazer um exercício desprovido de crenças. Assim, neste rolo de filmagem, tentarei revelar meus sinceros agradecimentos, trazendo minhas influências e reconhecimento daqueles que me auxiliaram durante a ‘jornada’.

Ao professor Dr. Humberto Luís de Deus Inácio que orientou meus trabalhos, mas também por liderar os trabalhos no grupo de pesquisa. Sua confiança em mim, o respeito mútuo estabelecido e a maneira como me aproximou do meu objeto de pesquisa foram fundamentais para meu desenvolvimento deste estudo e de outros projetos.

Aos professor Dr. Gabriel Carvalho Bungenstab que tenho apreço por suas construções acadêmicas ao campo da Educação Física, por ser uma pessoa inspiradora, motivadora, reflexiva e que flexibilizou suas aulas no ano de 2022 ao observar um pequeno número de discentes fora do Estado de Goiás.

Ao professor Dr. Oromar Augusto dos Santos Nascimento por ter aceitado o convite de contribuir, como banca, nesta dissertação.

Em especial aos meus pais, Fatima e Carlos, por sempre me incentivar a continuar os estudos, com minhas viagens, participações em congressos e dias fora de casa.

Agradeço aos meus colegas de Pós-Graduação, Paulianny e Iron, pois o apoio moral e encorajamento foram essenciais para superar os desafios ao longo deste processo.

De forma singular, à chama que foi plantada durante minha trajetória no Ensino Médio, uma grande profissional de Educação Física, Erica Firmino Maziero, no qual tenho um enorme prazer em tê-la em minha vida particular... uma segunda mãe.

Outra grande pessoa que pode me incentivar durante minha graduação, à Maira Gonçalves Viani Balani, acompanhando de perto minha trajetória acadêmica e profissional.

Sou grato pela vida de vocês

Por fim, aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC), expresso minha gratidão pela colaboração constante em todas as pesquisas realizadas, incluindo esta dissertação. Suas valiosas contribuições, tanto em termos de qualidade das proposições quanto das intervenções realizadas, foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho específico.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o ensino das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) nas aulas de Educação Física escolar em Birigui/SP. O problema da pesquisa consistiu no interesse em compreender como as PCAs são inseridas e aplicadas nas escolas estaduais de Birigui-SP. Dessa forma, o objetivo geral foi compreender a inserção das PCAs no Currículo Paulista e sua aplicação nas escolas estaduais de Birigui a partir da perspectiva dos professores de Educação Física. A pesquisa teve como base teórica os estudos desenvolvidos por Inácio (2021), Tahara e Darido (2019), Armbrust e outros autores sobre o objeto. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva. A organização do trabalho englobou a análise de documentos norteadores da Educação Física no Estado de São Paulo, bem como a descrição do território onde a pesquisa foi conduzida. O instrumento de pesquisa foi a entrevista semiestruturada com professores de Educação Física que atuam nas escolas estaduais em Birigui. A análise desses dados foi conduzida com base em Laurence Bardin (2015), juntamente do software WebQDA[®]. Para os professores, a “aventura” está relacionada ao bem-estar, à sensação de liberdade, à superação de limites e à busca de emoções que muitas vezes não são caracterizadas nos esportes tradicionais, assim como ao encontro do ser humano com o Meio Ambiente. Percebemos que há dificuldades na implementação das PCAs na escola, intrinsecamente ligadas à falta de materiais, formação continuada, locais apropriados e aceitação da comunidade. Comprovou-se que as escolas estaduais estão carentes de materiais, com poucos espaços considerados “apropriados” para as práticas de aventura, pouca adesão por parte da comunidade escolar (professores, gestores e estudantes) a essa temática e resistência por parte dos docentes, que muitas vezes recorrem a materiais alternativos construídos pelos próprios docentes e estudantes. As PCAs executadas nas aulas foram a Corrida de Orientação, o Parkour, o surfe, o skate e a escalada. A proposta metodológica para o ensino das PCAs está relacionada aos documentos institucionais, sendo mais comum ocorrer de forma teórica dentro da sala de aula, com poucas concretizações práticas. Não identificamos quais abordagens e caminhos pedagógicos os professores adotam para alcançar o objetivo de levar os estudantes a experimentar e fruir as PCAs em suas aulas. A escolha da abordagem pedagógica depende de diversos fatores, como os objetivos da instituição de ensino, o perfil dos alunos, as condições de infraestrutura disponíveis e as concepções educacionais do professor. Em suma, observamos algumas razões para que tais docentes não se familiarizem com essas abordagens, possivelmente devido à formação inicial limitada, baixa adequação e atualização profissional, cultura educacional e limitações institucionais, ênfase exaustiva em resultados e, por fim, a inércia profissional. Este último associa-se ao hábito de práticas específicas ao longo de suas carreiras, tornando-os relutantes em explorar novas abordagens, especialmente se não perceberem uma necessidade imediata de mudança.

Palavras-chave: Práticas Corporais de Aventura, Formação docente, Currículo, Educação Física Escolar, Educação Ambiental.

ABSTRACT

The object of study of this research was the teaching of Adventure Bodily Practices (ABPs) in Physical Education classes in Birigui/SP. The research problem consisted of the interest in understanding how ABPs are inserted and applied in state schools in Birigui-SP. Thus, the general objective was to understand the inclusion of ABPs in the São Paulo Curriculum and its application in state schools in Birigui from the perspective of Physical Education teachers. The research was theoretically based on studies developed by Inácio (2021), Tahara and Darido (2019), Armbrust and other authors on the object. This was a qualitative and descriptive research. The organization of the work encompassed the analysis of documents guiding Physical Education in the State of São Paulo, as well as the description of the territory where the research was conducted. The research instrument was a semi-structured interview with Physical Education teachers who work in state schools in Birigui. The analysis of this data was conducted based on Laurence Bardin (2015), together with the WebQDA[®] software. For teachers, “adventure” is related to well-being, the feeling of freedom, overcoming limits and the search for emotions that are often not characterized in traditional sports, as well as the encounter between human beings and the Environment. We realize that there are difficulties in implementing ABPs at school, intrinsically linked to the lack of materials, continued training, appropriate locations and community acceptance. It was proven that state schools are lacking materials, with few spaces considered “appropriate” for adventure practices, little adherence on the part of the school community (teachers, managers and students) to this theme and resistance on the part of teachers, who They often use alternative materials constructed by teachers and students themselves. The ABPs performed in classes were Orienteering, Parkour, surfing, skateboarding and climbing. The methodological proposal for teaching ABPs is related to institutional documents, and it is more common to occur theoretically within the classroom, with few practical implementations. We did not identify which approaches and pedagogical paths teachers adopt to achieve the objective of getting students to experience and enjoy ABPs in their classes. The choice of pedagogical approach depends on several factors, such as the objectives of the educational institution, the profile of the students, the available infrastructure conditions and the teacher's educational conceptions. In short, we observed some reasons why such teachers are not familiar with these approaches, possibly due to limited initial training, low professional adequacy and updating, educational culture and institutional limitations, exhaustive emphasis on results and, finally, professional inertia. The latter is associated with the habit of specific practices throughout their careers, making them reluctant to explore new approaches, especially if they do not perceive an immediate need for change.

Key-words: Adventure Bodily Practices, Teacher Training, Curriculum, Physical Education Classes, Environmental Education.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	9
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES.....	12
1. INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS.....	18
1.2 MATERIAIS E MÉTODOS.....	19
1.2.1 Caminho metodológico.....	19
1.2.2 Tipo de estudo	20
1.2.3 Pesquisa Piloto	20
1.2.4 Entrevistas.....	21
1.2.5 Os entrevistados.....	22
1.2.6 Análise de dados	23
1.2.7 Instrumentos	25
1.2.8 Currículo do Estado de São Paulo	26
1.2.9 A cidade de Birigui-SP	26
2. O CONTEXTO DE INSERÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA.....	27
2.2 APRESENTANDO AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E A ESCOLA.....	31
2.2 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA BNCC.....	39
2.2.1 Reflexões para além da BNCC	42
2.3 A PROPOSTA DO ESTADO DE SÃO PAULO: O CURRÍCULO PAULISTA.....	47
2.3.1 Reflexões acerca das discussões curriculares no Estado de São Paulo.....	48
2.3.2 As Práticas Corporais de Aventura no Currículo Paulista	49
3. EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIO AMBIENTE: POSSÍVEIS DIÁLOGOS E APROXIMAÇÕES.....	62
3.1 PEGADAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	63
3.2 BIRIGUI: A CIDADE PÉROLA.....	70
3.2.1 Recortes da Educação Ambiental em Birigui.....	74
4. REALIDADE DAS PCAs NA ESCOLA PAULISTA.....	81
4.1 CATEGORIA 1 – PERFIL DO PROFESSOR.....	81
4.2 CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	82

4.3	CATEGORIA 3 – FORMAÇÃO DO DOCENTE COM AS PCAs.....	85
4.4	CATEGORIA 4 – ATUAÇÃO DO DOCENTE COM AS PCAs.....	90
4.5	CATEGORIA 5 – OPINIÃO DO DOCENTE SOBRE AS PCAs NA EFE.....	103
	5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	150
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	154
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	156
	APÊNDICE C – ESTUDO PILOTO	159
	APÊNDICE D – CÓDIGOS ÁRVORE (WEBQDA®)	168
	APÊNDICE E – QUADRO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	171

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de artigos achados segundo os termos de busca.....	29
TABELA 2 - Posicionamento positivo em relação às possibilidades.	92
TABELA 3 - Posicionamento negativo em relação às possibilidades.	92
TABELA 4 - Esportes planejados pelos professores.....	94
TABELA 5 - Opinião positiva sobre as PCAs na EF x Tempo de docência.	116
TABELA 6 - Opinião negativa sobre as PCAs na EF x Tempo de docência.....	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Relação das escolas estaduais no município de Birigui/SP.	21
QUADRO 2 - Relação dos entrevistados com suas idades, tempo de docência e escolas que atuam.	22
QUADRO 3 - Produção Intelectual do ProEF sobre as PCAs.	28
QUADRO 4 - Terminologias e conceitos usados nas PCAs.	31
QUADRO 5 - Conteúdos de EF no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC.	40
QUADRO 6 - Unidade Temática “Práticas Corporais de Aventura” e suas Habilidades	41
QUADRO 7 - Produções temáticas da revista Motrivivência v. 28, n. 48.....	44
QUADRO 8 - As modalidades das PCAs presentes no Currículo Paulista (2022).....	50
QUADRO 9 - Aspectos demográficos de Birigui/SP.....	71
QUADRO 10 - Relação de ano de graduação e tempo de docência.	82
QUADRO 11 - Agrupamento de bimestres com as Unidades Temáticas do Currículo Paulista.	89
QUADRO 12 - Relação entre execução das PCAs, opinião positiva e negativa e tempo de docência.	121
QUADRO 13 - Referências sobre as possibilidades alternativas para as PCAs nas aulas de EF.	127

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Apresentação das fases do método utilizado.....	19
FIGURA 2 - Apresentação das PCAs Urbanas no Currículo Paulista – 7º ano.	51
FIGURA 3 - Apresentação dos tipos de Patrimônio Cultural – 8º ano.	53
FIGURA 4 - Etapa 1 – Minha escola – patrimônio natural da escola – 9º ano.....	55
FIGURA 5 - Etapa 3 – abordagem da educação ambiental – 9º ano.....	55
FIGURA 6 - Urbanas ou da Natureza? Será que existem práticas corporais de aventura que se incorporam nos dois ambientes?	57
FIGURA 7 - Reescrevendo o Paintball	59
FIGURA 8 - Tipo de fisionomia da vegetação do Estado de São Paulo	71
FIGURA 9 - Distribuição de escolas estaduais em Birigui/SP	73
FIGURA 10 - Banner de divulgação do 1º Ciclismo Ecológico de Birigui/SP	78
FIGURA 11 - Nuvem de palavras mais frequentes em “conceito de aventura”	87
FIGURA 12 - Nuvem de palavras mais frequentes em “possibilidade em desenvolver na escola”.	91
FIGURA 13 - Nuvem de palavras mais frequentes em “esportes planejados pelos professores”	95
FIGURA 14 - Nuvem das 30 palavras mais frequentes em “Educação Ambiental”.	100
FIGURA 15 - Nuvem de palavras mais frequentes em “Dificuldades de implementar os esportes de aventura”	107
FIGURA 16 - Palavras mais frequentes em Opinião Positiva sobre Aplicação das PCAs na EF	117
FIGURA 17 - Palavras mais frequentes em Opinião Negativa sobre aplicação das PCAs na EF	118
FIGURA 18 - Relação de tempo de docência e opinião sobre as PCAs nas EFE.....	119
FIGURA 19 - Currículo como processo, no interior da escola segundo Sacristán (2000).....	125
FIGURA 20 - Nuvem de 50 palavras mais frequentes em “Possibilidades alternativas”.	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AFAN	Atividade Física de Aventura na Natureza
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EA	Educação Ambiental
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FABI	Faculdade de Birigui
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Meio Ambiente
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
(n=)	Amostra
ONU	Organização das Nações Unidas
PCAs	Práticas Corporais de Aventura
PCAN	Práticas Corporais de Aventura na Natureza
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SEE-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SP	São Paulo
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

1. INTRODUÇÃO

Na trilha da escola, é comum ouvirmos professores de Educação Física (EF) questionarem qual a finalidade de executar as Práticas Corporais de Aventura se os próprios professores e alunos não as conhecem e, em determinadas circunstâncias, o contexto em que a escola está inserida não contribui para sua concretude.

Durante o início da minha graduação na FABI (Faculdade de Birigui), fui atraído pelos esportes e sua relação com o Meio Ambiente (MA¹). No entanto, essa relação se aproximou quando cursei uma disciplina intitulada “Atividades de Aventura”, e uma das atividades propostas era realizar uma escalada em grupo. Lembro-me de que fomos para a cidade vizinha, Araçatuba, em um sábado, pois havia algumas elevações no solo (como ‘pequenas montanhas’) próximas à linha do trem. Para registrar a atividade, improvisamos alguns obstáculos e eu permaneci no topo, segurando e trançando força na corda para os praticantes. Isso ficou marcado em minha memória.

Após minha graduação em 2020, fui chamado para participar de algumas atividades culturais na Secretaria de Esportes de Birigui que seriam realizadas em áreas verdes. Foi a partir desse momento que comecei a ter um olhar voltado para a área do MA e decidi fazer duas especializações *lato sensu*: uma em Gestão Ambiental e outra em Educação Ambiental e Sustentabilidade.

Ao ingressar como professor na rede estadual de ensino na cidade de Birigui, percebi uma grande dificuldade em colocar em prática determinados conteúdos da EF, como a ginástica, as lutas e as danças, por exemplo. Isso ocorria porque os estudantes já estavam envolvidos em uma estrutura esportiva que se limitava ao futsal, ao voleibol e ao basquete, e muitos professores não exploravam outros conteúdos presentes no currículo.

Em 2021, na escola, assumi uma disciplina na qual eu poderia criar ou utilizar um tema já existente. Decidi criar a eletiva ‘Esportes de Aventura’ e, a partir desse momento, me questionei: por que os professores deixam de usá-la? Quais seriam as dificuldades de executar essas práticas no ambiente escolar? Essas práticas estão no currículo, então como desenvolvê-las?

O fato de os estudantes desconhecerem e não estarem familiarizados com outras modalidades esportivas que vão além do que é considerado “tradicional”, pode gerar surpresa

¹ Utilizaremos a sigla MA ao que se referir ao Meio Ambiente como objeto central, ao invés de utilizarmos o termo para caracterizar sinônimos de ‘natureza’, meio natural ou questões ambientais.

e despertar interesse pela vasta gama de práticas que envolvem a interação do ser humano com a natureza, sobretudo as Práticas Corporais de Aventura (PCAs).

Práticas Corporais de Aventura é o conceito pelo qual vêm sendo tratadas algumas expressões da cultura corporal de movimento que se apresentam com características distintas dos esportes tradicionais, mais detidamente daqueles (basquetebol, futsal, voleibol e handebol) que se repetem há décadas na Educação Física brasileira. Baseadas no conceito de risco controlado, são práticas onde a vertigem, o medo (de cair, de machucar, de morrer), o desequilíbrio frequente e o enfrentamento do perigo se mostram associados a sensações diversas (Inácio; Baena-Extremera, 2020, p. 126).

Também chamadas de Esportes de Aventura, Esportes Radicais, Atividades de Aventura, Esportes Ecológicos e Ecoturismo, as PCAs estão intrinsecamente ligadas ao lazer, sabendo-se que “o ‘lazer’ é um fenômeno social dos mais relevantes nas sociedades modernas: está no cerne do debate sobre a centralidade do trabalho na vida humana” (Inácio; Moraes, 2012, p. 2). Tais práticas têm conquistado espaço no cotidiano, nas comunidades e nas sociedades contemporâneas. Inácio e Moraes (2012, p. 3) destacam inúmeras pesquisas científicas desenvolvidas por profissionais da EF vinculando metodologias e discussões em relação ao lazer, as quais serão abordadas ao longo desta dissertação.

Desde então, as práticas de lazer ao ar livre ganharam força no âmbito da aventura no ambiente natural, relacionadas ao MA. Os temas ‘lazer’ e ‘educação’ surgiram como frutos de pesquisas ao longo da década de 1980, onde novas perspectivas e horizontes se construíram (Silva; Damiani, 2005, p. 90).

Podemos traçar um panorama acerca da construção desse tema: o primeiro passo importante foi quando a Constituição Federal de 1988 incluiu a Educação Ambiental (EA) como exigência a ser trabalhada em instituições governamentais, estaduais e municipais na educação básica (PCNs, 1997, p. 23 *apud* BRASIL, 1988). Nesse contexto, destacam-se as novas práticas esportivas realizadas na natureza, que elegem novas possibilidades e novas experiências para os praticantes, com locais diferentes dos convencionais, entre eles os meios terrestre, aérea e aquática.

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os esportes e atividades que contemplam o meio ambiente (natural) como um fator predominante em sua prática foram inseridos nos “Temas Transversais”, os quais estão voltados para a compreensão e a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados à vida pessoal e coletiva (BRASIL, 1997, p. 16). Na área compreendida pelo ‘Meio Ambiente’, essa inserção se justifica à medida que os seres humanos aumentam sua intervenção na natureza, surgindo perturbações, conflitos e preocupações quanto ao uso dos recursos disponíveis (BRASIL, 1997, p. 173).

Pode-se dizer que o objetivo principal dessas práticas é conectar o ser humano com seu *habitat* natural, lembrando-o dos deveres em conservar e preservar a natureza, unindo-se por meio das práticas de lazer como direito e dever do cidadão (BRASIL, 1988). Reconhecemos que o meio ambiente é tudo que está ao seu redor, com a compreensão da relação corpo-natureza e o próprio “reconhecimento dos seres humanos como parte desse meio” (Marinho, 2001). Relacionando a prática esportiva com os fatores de risco, as fortes emoções e a descoberta do novo, o objetivo das PCAs (tanto no meio urbano quanto na natureza) são proporcionar novas experiências, substituindo o modelo convencional de ‘competição’ e ‘rendimento’ pelo esforço não imaginado; o risco, a incerteza e a liberdade de realizar dentro das capacidades físicas e dos limites do praticante.

Paixão e Tucher (2010, p. 2) afirmam que os surgimentos de novas modalidades vinham crescendo, acompanhando diferentes formatos, faixas etárias, níveis sociais e campos de atuação profissional, evidenciando, na maioria, o potencial econômico atrelado às modalidades, o que exige muita atenção aos riscos presentes, como quedas, colisões, escoriações, fraturas, afogamentos, congelamentos, entre outros (Paixão; Tucher, 2010).

É importante compreender que a expressão ‘práticas corporais’ é um termo inserido em um contexto mais amplo. Segundo Lazzarotti Filho *et al.* (2010, p. 18), o termo “Práticas Corporais” se refere às diferentes formas de atividade corporal ou manifestações culturais, por meio de um diálogo entre as ciências humanas e sociais. Está relacionado a manifestações culturais que enfocam a dimensão cultural, a autoestima, o meio social em que estão inseridas, o bem-estar e a construção social e cultural.

As Práticas Corporais constituem-se como representações, ideias e conceitos produzidos socialmente, ou seja, como cultura corporal de movimento, conforme o Coletivo de Autores. (1992), que podem ser ‘significações objetivas’. Diante da força dessas significações sociais, as subjetividades podem se desenvolver, expressando suas perspectivas individuais sobre a realidade e a própria vida, a partir de suas motivações pessoais

Deste modo, podemos compreender que,

As práticas corporais são 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. Estes fenômenos culturais se expressam fortemente no âmbito corporal e, em geral, ocorrem no tempo livre ou disponível. São constituintes da corporalidade humana e podem ser compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal que, por vezes, escapam às possibilidades de racionalização, o que lhes permite interessantes possibilidades. Tais características das práticas corporais indicam as potencialidades de um trabalho pedagógico e terapêutico, de formação humana em tudo que envolve este termo, que possa auxiliar aos indivíduos

em um contexto social que ao mesmo tempo hipervaloriza o corpo e a aparência corporal, porém subjuga os indivíduos a sua busca incessante. (Silva; Lazzarotti Filho; Antunes, 2014, p. 524)

Em poucas palavras, as Práticas Corporais constituem os conteúdos da Educação Física Escolar (EFE): nos Esportes, nos Jogos, nas Ginásticas, nas Lutas, nas Danças e, por fim, o foco central deste trabalho, as PCAs. Castellani Filho e Carvalho (2006) explicaram que as

[...] manifestações da cultura corporal de determinado grupo que carregam os significados que as pessoas lhes atribuem, devem contemplar as vivências lúdicas e de organização cultural e operar segundo a lógica do acolhimento, aqui no sentido de estar atento às pessoas, de trabalhar ouvindo seus desejos e necessidades. (Castellani Filho; Carvalho, 2006, p. 217)

Segundo Inácio *et al.* (2005), tais práticas recebem denominações diversas, que vão desde a que se utilizou aqui – Prática Corporal de Aventura – até a expressão ‘esportes’, sejam eles radicais, ecológicos ou de aventura, passando pela versão espanhola proposta por Betrán e Betrán (1995), Atividade Física de Aventura na Natureza (AFAN), entre outros.

Fica, aqui, definido utilizar a expressão ‘Práticas Corporais’ ao invés de ‘Atividade Física’, pois essa última nos remete a uma compreensão restrita de humano, limitada a uma concepção biologistica, enquanto a primeira possibilita um entendimento mais ampliado das múltiplas dimensões humanas.

Podemos entender a PCAN como práticas corporais que objetivam comumente a aventura e o risco, realizadas em ambientes distantes dos centros urbanos, notadamente espaços com pouco interferência humana, sejam estes terra, água e/ou ar. Também se caracterizam por possuir alto valor educativo e por uma busca do (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que os 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 solidariedade (Inácio, 2014, p. 533).

No entanto, a prática do docente em sala de aula deve ser realizada e efetivada com o entendimento do conteúdo, no sentido de tornar o aprendiz capaz de desenvolver procedimentos técnicos e estratégias, tanto no aprendizado quanto em sua vida diária. Essa ideia é alicerçada pelos saberes da experiência, da prática pedagógica e da vida acadêmica, conforme sustentam Monteiro (2001), Pimenta (2007) e Tardif (2014), mais explorados ao decorrer do texto.

Por fim, as PCAs foram implementadas no currículo nacional, os professores foram aperfeiçoando-se, produzindo pesquisas e, com a reformulação dos parâmetros básicos, homologou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. Essa adoção de um novo horizonte à EF e à natureza concretiza as Práticas Corporais de Aventura, sobre as quais autores

como Maldonado *et al.* (2014), Darido e Tahara (2016), França (2016), Inácio *et al.* (2016), entre outros, já produziram estudos significativos nessa temática, mesmo antes de sua inclusão na BNCC (Inácio, 2021).

É significativo compreendermos que muitas pessoas desconhecem as PCAs como prática esportiva e como um direito (Guerra; Andrade; Loch, 2021), seja devido à simples falta de divulgação pelas mídias ou aos riscos inerentes à prática. Por outro lado, vemos como um avanço a presença desse conteúdo na BNCC, pois muitos professores de EF desconhecem tais práticas (Inácio; Sousa; Machado, 2020), apesar de sua importância no desenvolvimento humano, que engloba o desenvolvimento físico, cognitivo e social. Essas práticas não são formais e muito menos ‘esportivizadas’ (Inácio, 2006, p. 56).

Apesar de conhecermos os Esportes de Aventura como manifestações esportivas externas do âmbito escolar, e, ao inseri-las no contexto educacional, denominadas como Práticas Corporais de Aventura, vemos a necessidade de compreender e fornecer uma formação contemporânea para professores que desempenham suas atividades e tarefas de acordo com a legislação e base educacional vigente no Brasil em 2023.

Importante destacar que a questão ambiental, a qual une natureza e ser humano, é cada vez mais essencial e importante para o meio social e comunitário, especialmente ao observar a ausência das PCAs no currículo como uma das possíveis causas de tal ignorância.

Por fim, esta dissertação baseou-se pela pergunta: Como são inseridas e aplicadas as Práticas Corporais de Aventura nas escolas estaduais em Birigui/SP a partir da visão dos professores de Educação Física?

Acredita-se que assim como os esportes convencionais (como futebol, futsal, voleibol, handebol, tênis de campo, basquetebol, entre outros) são comuns na vida dos estudantes, as PCAs também têm espaço nesta lista, no sentido de experimentar as várias nuances e as incertezas que tais práticas proporcionam aos alunos.

Vemos que a EF contemporânea tem ensinado jogos, dança, lutas, ginástica e esportes. Nesse sentido, afirmamos que esses são conteúdos clássicos que constituem um patrimônio e devem ser abordados pela escola (Coletivo de Autores, 1992). No entanto, ao considerar essas reflexões sobre a relação do esporte com a educação, é importante destacar as funções que ele pode ter na sociedade atual, enfatizando seu caráter crítico e ‘superador’ como algo relevante para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, as PCAs, identificadas por Portela (2020, p.38) como Esportes de Aventura, são formas de movimento que estão ganhando cada vez mais expressão,

consolidando-se como objetos de desejo de crianças e jovens, reforçando cada vez mais seu caráter social.

Ao compreender os elementos envolvidos na implementação das PCAs e as alternativas de implementação no Currículo Paulista - documento que orienta todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo - em conjunto com o BNCC (2018), visamos fornecer conhecimento para auxiliar os docentes na condução de suas aulas e na vida dos estudantes, incentivando a prática das PCAs tanto no ambiente escolar quanto no ambiente de lazer.

A concretização desse conteúdo na EFE é significativa devido à oferta de novas aprendizagens relacionadas às diversas dimensões do conhecimento, além de uma relevante conexão com as questões ambientais, conforme mencionado anteriormente.

Nesse contexto, trata-se de um processo contínuo e de manifestação ao longo do tempo. Por fim, destacam-se as contribuições que a pesquisa pode trazer à sociedade, proporcionando respostas ao problema proposto e auxiliando na construção de uma nova concepção para as PCAs, para a educação e, possivelmente, para nossa percepção da natureza e do desenvolvimento de nossa civilização.

1.1 OBJETIVOS

OBJETIVOS GERAIS

- I. Compreender a inserção das Práticas Corporais de Aventura no Currículo Paulista;
- II. Compreender a aplicação das PCAs nas escolas estaduais de Birigui a partir da perspectiva dos professores de Educação Física.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- I) Explicitar a presença ou ausência da Educação Ambiental no conteúdo de Educação Física e no Currículo Paulista;
- II) Verificar a aceitação ou rejeição das PCAs por professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino e porque inserem ou não em seus planejamentos;
- III) Identificar as principais dificuldades e facilidades que o *lócus* escolar oportuniza para as PCAs.

1.2 MATERIAIS E MÉTODOS

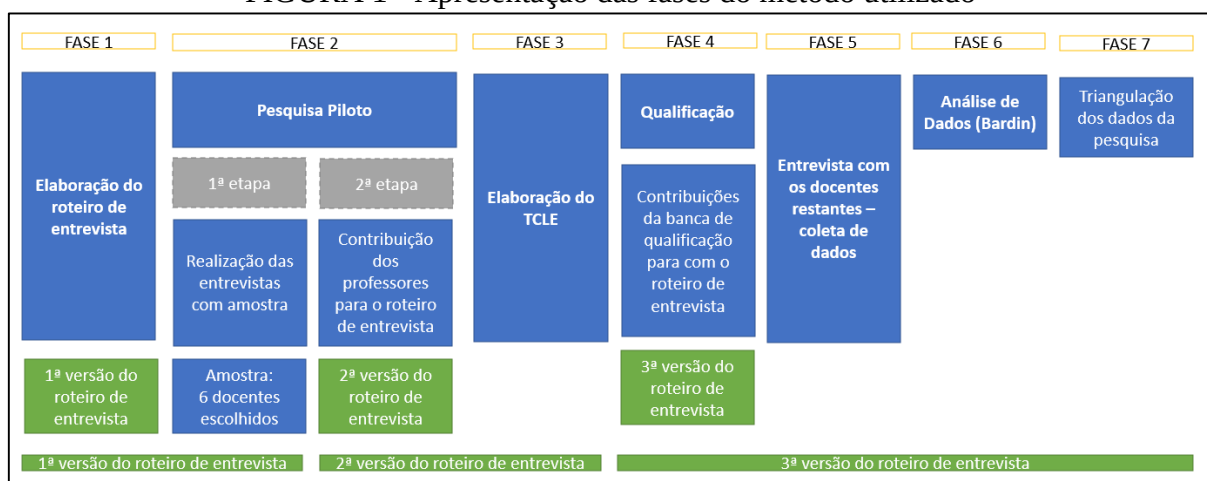
Nesta subseção, demonstraremos como este trabalho foi desenvolvido. Descreveremos, respectivamente, o caminho metodológico traçado para as entrevistas, a análise dos dados, os instrumentos, o currículo paulista do Estado de São Paulo e o território que esta pesquisa foi realizada.

1.2.1 Caminho metodológico

Para fins metodológicos e de validação, as entrevistas foram conduzidas em três fases distintas: a primeira fase envolveu a produção da primeira versão do roteiro de entrevistas, elaborada pelo autor desta dissertação; a segunda fase abrangeu a realização da Pesquisa Piloto e a validação pela banca de defesa, resultando na segunda versão do roteiro de entrevistas; e, finalmente, a última fase contemplou a terceira versão das entrevistas, incorporando todas as modificações feitas ao longo do processo de validação e discussão do roteiro.

A seguir, na Figura 1, ilustramos as fases que vão desde a elaboração do roteiro de entrevistas até a triangulação dos dados.

FIGURA 1 - Apresentação das fases do método utilizado



Fonte: produção própria (2023).

É legítimo afirmar que todos os métodos, de alguma maneira, apresentam suas respectivas limitações. Com base nessa afirmação, a melhor técnica ou método a ser utilizado em uma pesquisa é aquele que melhor atende às exigências do objeto de estudo (Borges; Torales; Guerra, 2011).

Conforme Bourdieu (2004), para compreender a Ciência, não basta apenas ler ou conhecer os textos, teorias ou descobertas produzidas por ela. É preciso conhecê-la como um espaço social dotado de leis próprias e relativamente autônomo em relação aos outros espaços da sociedade. Nesse espaço, ocorrem embates, disputas e lutas em torno de objetos especificamente demarcados ao longo do tempo, possuindo um valor, um capital que merece ser disputado.

1.2.2 Tipo de estudo

Tratamos de uma pesquisa de caráter qualitativo, na intenção de aproximar-se das realidades de cada um dos 17 professores que contribuíram para a pesquisa, sabendo que não é a mesma realidade para todos, nem tanto a realidade brasileira.

1.2.3 Pesquisa Piloto

Inicialmente, foram convidados a participar da pesquisa piloto 6 (seis) professores de EF, no ano de 2022, segundo os critérios de inclusão (profissionais de EF ativos na docência, presentes na rede estadual de ensino de São Paulo, com aulas de EF atribuídas, em Birigui). Após realizar as entrevistas, esses participantes puderam contribuir com a inclusão e exclusão de perguntas, além de dialogarem sobre possíveis dificuldades relacionadas às perguntas. O resultado desse processo foi a segunda versão do roteiro de entrevistas

As questões norteadoras das entrevistas realizadas foram testadas a partir de uma pesquisa piloto. O estudo piloto, de acordo com Thomas *et al.* (2012, p. 298), é “recomendado para qualquer tipo de pesquisa, mas é imperativo para um questionário”. Assim como Thomaz *et al.* (2012) dizem ser imperativo o estudo piloto quando usar um questionário, da mesma forma entendemos que para elaborar um roteiro de entrevistas o estudo piloto é tão importante quanto. A fim de procedimentos metodológicos e para validar as perguntas, a primeira etapa foi pedir que alguns colegas ou conhecidos leiam todo o roteiro. Essas pessoas teceram críticas pertinentes a respeito do formato, do conteúdo, da expressão e da importância dos itens do questionário e da viabilidade de adicionar ou deletar questões (contribuição dos docentes).

Deve-se sempre realizar uma experiência de análise dos resultados no estudo-piloto. Neste caso, é verificável analisar os itens significativamente e, então, averiguar caso algumas mudanças se justificam para facilitar a análise. Esse é um dos resultados mais lucrativos do estudo-piloto. Caso os resultados do estudo-piloto exigiram alterações substanciais,

recomendou-se a realização de outro para determinar se o roteiro estruturado está pronto para a distribuição inicial. Todavia, no estudo piloto aqui desenvolvido, isto não ocorreu: os participantes apontaram que as questões estavam bem formuladas e de fácil compreensão, sem apresentar duplo sentido, sendo suficientes para o objetivo do estudo.

Durante a qualificação do projeto de pesquisa, os membros da banca puderam tecer críticas e contribuições para o roteiro, no qual se resultou a terceira e última versão do roteiro de entrevistas.

1.2.4 Entrevistas

No início de cada entrevista, cada indivíduo recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – aprovado pelo CAEE nº 65253322.6.0000.5083, em 15 de dezembro de 2022), feito no local e no horário decidido por cada docente, de maneira que todos se sentissem confortáveis. Além disso, o nome de cada participante foi substituído por um nome **fictício**, respeitando o sigilo e os princípios éticos na condução da pesquisa

A fins de exclusão², decidimos realizar as entrevistas somente com professores da rede estadual de ensino. Nesses moldes, contamos 23 profissionais de EF, no qual foram convidados *in locus* a participar desta investigação. Tal exclusão tem por justificativa que o conteúdo ‘PCAs’ é apresentado na – e pela – BNCC a partir do 6º ano do Ensino Fundamental na disciplina curricular EF. Por este motivo, ficam excluídas desta dissertação as escolas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, regidas pelo Poder Municipal. A seguir descreveremos como as entrevistas foram procedidas.

Esclarecemos que os 6 professores que participaram da fase de Pesquisa Piloto foram excluídos do montante de 23 docentes, no qual a coleta de dados analisada nesta dissertação procedeu-se com 17 docentes, em 11 escolas.

Por fim, as entrevistas foram realizadas no ano de 2023, com profissionais de EF ativos na docência, presentes na rede estadual de ensino de São Paulo, especificamente pertencentes à Diretoria de Ensino do município de Birigui, presentes no Quadro 1, juntamente com os nomes fictícios de cada docente que participou da pesquisa.

QUADRO 1 - Relação das escolas estaduais no município de Birigui/SP.

² Critérios de exclusão: a) Professores de EF que não estejam ministrando aulas de EF, no âmbito da Rede Estadual de Ensino em Birigui/SP; b) Professores de EF com aulas atribuídas na Rede Municipal; c) Professores de EF que, em sua carga horária, tem Atividades Curriculares Desportivas e Artísticas (ACDA); d) Professores de EF sem aulas atribuídas.

Nome da Escola	Bairro	Tipo de Ensino	Nome Fictício
Antônio Sales Oliveira	Thereza Maria Barbieri*	Tempo Integral	Airton e Matheus
Carlos Rosa	Vila Guanabara	Tempo Integral**	Roberto
Esmeralda Milano Maroni	Parque Residencial Jandaia	Tempo Integral	Amanda e Adriana
Geracina de Menezes Sanches	Jardim São Conrado	Tempo Integral	<i>Pesquisa Piloto</i>
Herminio Cantisani	Recanto dos Pássaros	Regular	Jorge
Izabel de Almeida Marin	Vila Izabel Marin	Tempo Integral	Camila e Roger
Lydia Helena Frandsen Stuhr	Centro	Regular	Laís e <i>Pesquisa Piloto</i>
Regina Valarini Vieira	Centro	Tempo Integral	Valquíria e Wilson
Ricardo Peruzzo	Residencial Alvorada	Tempo Integral	<i>Pesquisa Piloto</i>
Olivia Ângela Furlani	Residencial Monte Líbano	Tempo Integral	Joice e Marcela
Stelio Machado Loureiro	Vila Pontes	Tempo Integral**	Silviane
Terezinha Lot Zin (Teleco)	Residencial Portal da Pérola	Tempo Integral	Fábio e Fernanda
Vicente Felício Primo	Nelson Calixto	Tempo Integral**	Carlos

*Núcleo Habitacional

**Programa de Ensino Integral de 9 horas

Fonte: produção do autor (2023).

1.2.5 Os entrevistados

O Quando 2, intitulado “Relação dos entrevistados com suas idades, tempo de docência e escolas que atuam”, oferece uma síntese detalhada do perfil dos participantes. Esta análise quantitativa e qualitativa visa enriquecer nossa compreensão sobre a influência e diversidade que esses 17 educadores trazem consigo para o contexto escolar. Cada célula da tabela conta uma história única, contribuindo para a tessitura do intrincado tecido que é a educação em nosso cenário atual

QUADRO 2 - Relação dos entrevistados com suas idades, tempo de docência e escolas que atuam.

Nome da Escola	Nome Fictício	Idade (anos)	Tempo de docência (anos)
Antônio Sales Oliveira	Airton	43	2
	Matheus	29	3

Carlos Rosa	Roberto	31	4
Esmeralda Milano Maroni	Amanda	48	20
	Adriana	37	1
Herminio Cantisani	Jorge	53	25
Izabel de Almeida Marin	Camila	43	22
	Roger	52	25
Lydia Helena Frandsen Stuhr	Laís	37	10
Regina Valarini Vieira	Valquíria	52	12
	Wilson	33	3
Olivia Ângela Furlani	Joice	43	5
	Marcela	58	15
Stelio Machado Loureiro	Silviane	50	29
Terezinha Lot Zin (Teleco)	Fábio	53	5
	Fernanda	53	12
Vicente Felício Primo	Carlos	60	21

Fonte: produção do autor (2024).

1.2.6 Análise de dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a proposta de Laurence Bardin (2015), a qual se constitui de etapas essenciais para o êxito do processo, propondo uma triangulação entre os dados coletados, os dados observados e aquilo que está nos documentos e na literatura. As diferentes fases da Análise de Conteúdo foram organizadas em torno de três polos cronológicos:

1. A Pré-Análise/organização da análise;
2. A exploração do material;
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Estes polos cronológicos, segundo Bardin (2015), se organizam por meio de algumas etapas:

1. Organização da análise e Pré-análise: neste momento acontece a organização dos documentos, bem como uma leitura flutuante dos textos, imagens e outros elementos que fazem parte da pesquisa (Bardin, 2015, p. 121):
 - a. Escolha dos documentos, que podem ser determinados *a priori* (p. 122);
Formulação de hipóteses e objetivos, embora “não é obrigatório ter-se como um guia um *corpus* de hipóteses para se proceder à análise” (p. 124);
 - b. Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, isto é, uma menção explícita de um tema numa mensagem. Bardin (2015, p. 126) diz que “uma vez escolhidos os índices, procede-se a construção de indicadores mais seguros e precisos”, deste modo, a contar da pré-análise, “devem ser determinadas operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de *codificação* para o registro dos dados”;
 - c. Preparação do material: a preparação formal dos textos pode ir desde o alinhamento dos enunciados até a transformação linguística, para padronização (Bardin, 2015, p. 127).
2. Exploração do material – “esta fase consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regra previamente formulada” (Bardin, 2015, p. 127), isto é, nesta fase acontecem as operações de codificação, categorização dos documentos previamente definidos e avaliados conforme a fase anterior.
 - a. A codificação – a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades, os quais permitem uma descrição das características do conteúdo, isto é, se reduz a palavra ou a frase que expressa um sentido. Para Bardin (2015, p.131) a escolha da unidade de registro, a palavra ou o tema como núcleo de sentido, compõe “a comunicação cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.
 - b. A categorização – ela é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, como classes ou rubricas, as quais reúnem um grupo, sabendo que o que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles (Bardin, 2015, p. 146). A categorização reúne os códigos adquiridos e codificados, sendo a codificação um grupo das unidades de registro.

3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos (Bardin, 2015, p. 127). Nesta etapa, foram reorganizadas e analisadas as categorias identificadas, buscando relações, padrões e significados subjacentes. A interpretação pôde envolver a comparação entre diferentes categorias, a busca por contradições ou a identificação de tendências e *insights* relevantes. Buscaram-se evidências que sustentem ou contradigam suas inferências, utilizando técnicas como a triangulação, que envolve a comparação de diferentes fontes de dados.

A fim de tornar a análise dos dados mais fluentes, utilizamos o software WebQDA®: ferramenta de análise qualitativa de dados projetada para auxiliar pesquisadores e profissionais na organização, análise e interpretação de dados qualitativos. Ele é especificamente desenvolvido para trabalhar com dados textuais como entrevistas, transcrições, documentos, artigos e outros tipos de texto.

O WebQDA® permite que os usuários importem seus dados qualitativos para a plataforma e apliquem uma variedade de técnicas de análise. O software oferece recursos como: codificação, categorização, anotação, busca, visualização e comparação de dados. Os usuários podem criar categorias e subcategorias para organizar seus dados e aplicar códigos para identificar temas, padrões e relações entre diferentes partes do texto, como também a criação de anotações para registrar observações, comentários e reflexões adicionais.

Além disso, o WebQDA® permite a criação de redes de relacionamentos entre diferentes códigos, documentos ou partes do texto, ajudando a visualizar conexões e interações entre os dados, além de ser baseado em uma abordagem web, o que significa que os usuários podem acessar e trabalhar com seus projetos a partir de qualquer dispositivo com conexão à Internet, permitindo a colaboração entre pesquisadores e equipes, pois várias pessoas podem trabalhar no mesmo projeto simultaneamente.

Tal software, por ser uma ferramenta útil para pesquisadores que realizam estudos qualitativos, como pesquisas sociológicas, antropológicas, psicológicas e educacionais, oferece uma estrutura organizacional e analítica que auxilia na compreensão e interpretação dos dados qualitativos, tornando o processo de análise mais eficiente e sistemático.

1.2.7 Instrumentos

Foi utilizado o Gravador e Reprodutor de Voz – Sony Digital Voice Recorder – ICD-PX240 para gravar a entrevista, as quais foram, posteriormente, transcritas ao *Google Word*, conforme as expressões de cada entrevistado (a).

O roteiro das entrevistas, sendo semiestruturado com questões abertas, foram divididos em cinco categorias: 1. Perfil do professor; 2. Formação docente; 3. Formação do docente com as PCAs; 4. Atuação do docente com as PCAs e; 5. Opinião do docente sobre as PCAs na EFE. Ressaltamos que a Pesquisa Piloto está disponível no Apêndice C dessa dissertação.

1.2.8 Currículo do Estado de São Paulo

Em relação ao Currículo Paulista, foram explorados os documentos referentes ao Currículo do Estado de São Paulo, sobretudo aos documentos disponíveis nos sítios eletrônicos deste acervo. A pesquisa documental, conforme Gil (2002, p. 44), assemelha-se à pesquisa bibliográfica, no entanto, “a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores [...], a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico”.

A análise desse material foi construída no sentido de contextualizar o leitor ao sistema operado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo durante o ano que esta pesquisa foi composta.

1.2.9 A cidade de Birigui-SP

No que se refere ao contexto dessa dissertação, não podemos deixar de lado o território que está inserida, em Birigui-SP. A exploração documental, também mencionada acima conforme Gil (2002, p. 45), assemelha-se à pesquisa bibliográfica, pois “boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas”, utilizando-se fundamentalmente as contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto.

Para Gil (2002, p. 47), “[...] na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas [...]. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas [...]”. Desse modo, foi investigado documentos oficiais do município de Birigui, bem como notícias e dados que possam contribuir com o objeto de pesquisa. Esses documentos serão descritos e devidamente citados ao longo dessa dissertação.

2. O CONTEXTO DE INSERÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA

Nas últimas décadas, grandes mudanças sociais, culturais e político-ideológicas contribuíram para alterações substanciais no que diz respeito às práticas esportivas. Explanam-se algumas reflexões introdutórias sobre a atuação dos professores de EF ao serem confrontados com o tema “Práticas Corporais de Aventura”.

A área da EF vem produzindo, em seus programas de Pós-Graduação, temas que abordam diversas áreas do conhecimento. Dentre elas, destacam-se os aspectos socioculturais e pedagógicos da EF e do esporte, e a área da biodinâmica da atividade física relacionada à saúde e ao desempenho esportivo.

Embora que os Programas de Pós-Graduação a nível acadêmico não sejam exclusivamente para a produção de conhecimento no campo escolar, nacionalmente existem programas *scriptu sensu* que são oferecidos ao público-alvo de professores ativos na Educação Básica, a fim de contribuir exclusivamente para o âmbito educacional. O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), criado em 2018, foca no desenvolvimento e qualificação de professores atuantes no cotidiano escolar.

O ProEF, é um curso com oferta nacional, agregando com 11 (onze) Instituições de Ensino Superior até 2021, sendo elas: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro – e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

Em 2022, oito novas Instituições foram credenciadas no Programa, sendo elas: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Sul da Bahia (UESB), Instituto Federal de Educação do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Curioso ao conhecer esta proposta, cuidadosamente procurei pelo objeto deste estudo no banco de produções intelectuais do ProEF. Inicialmente me deparei com várias produções acerca da pedagogia do esporte, do ensino do voleibol, do ensino do handebol, da prática pedagógica, da prática adaptada para pessoas com deficiência e Síndrome de Down, gestão,

entre outros, e uma rasa produção acerca das PCAs, sendo 8 trabalhos sobre o tema, em um campo de 158 dissertações do programa. Estas produções sobre as PCAs são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 3 - Produção Intelectual do ProEF sobre as PCAs.

INSTITUIÇÃO	AUTOR	ANO	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
UFG	Bruna Brandão Teixeira	2023	Práticas Corporais de Aventura na natureza: possibilidades de vivências e conscientização ambiental na escola e na cidade de Pirenópolis-GO ³
	Henrique Cândido Brandão	2023	O ensino do slackline nas aulas de educação física na educação básica: mediações a partir da pedagogia histórico-crítica ⁴
	Gleison Gomes de Moraes	2020	Práticas Corporais de Aventura: uma proposta de ensino baseada na Metodologia Crítico-Superadora ⁵
UFRN	Cybele Câmara da Silva	2020	Práticas Corporais de Aventura nos Anos Iniciais: a organização e a sistematização curricular nas aulas de Educação Física ⁶
UNESP - FCT	Henrique Camargo Alves da Silva	2020	Parkour na escola – uma sistematização das práticas corporais contemporâneas ⁷
	Marion Costa da Silva	2018	Esporte Orientação, diversificando o Currículo da Educação Física Escolar ⁸
UNIJUÍ	Jean Fortes de Lima	2017	Práticas Corporais de Aventura na perspectiva da educação ambiental ⁹
UPE	Tulio Magno da Silva Campos	2020	Práticas Corporais de Aventura: proposta de unidade didática para anos finais do ensino fundamental ¹⁰

Fonte: produção própria (2023).

³ Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/01e76efa-c540-4844-8e42-06618d6f12b4>. Acesso em 29 jan 2024.

⁴ Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/collections/d3d16974-1b07-4a3e-8883-c4532002f6ee>. Acesso em 29 jan 2024.

⁵ Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/f74fa08f-8543-4f44-b0c1-703140ce8c81>. Acesso em 29 jan 2024.

⁶ Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/10%20-%20UFRN/Cybele%20Camara%20Da%20Silva.pdf>. Acesso em 29 jan 2024.

⁷ Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/1%20-%20UNESP%20Presidente%20prudente/Henrique%20Camargo%20Alves%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 29 jan 2024.

⁸ Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/1%20-%20UNESP%20Presidente%20prudente/Marion%20Costa%20Da%20Silva.pdf>. Acesso em 29 jan 2024.

⁹ Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/6%20-%20UNIJUI/Jean%20Fortes%20De%20Lima.pdf>. Acesso em 29 jan 2024.

¹⁰ Disponível em: <https://encurtador.com.br/deBGK>. Acesso em 29 jan 2024.

Sabemos que as produções que versam sobre a EF no ambiente escolar também estão presentes nos Programas de Pós-Graduação à nível Acadêmico (veja APÊNDICE D), entretanto o objeto “PCAs”, talvez por estar ligado ao lazer, à aventura e ao meio educacional como é operacionalizado, é quase ausente nas produções dos programas acadêmicos.

No entanto, devemos considerar a limitação desta análise, tanto no campo dos trabalhos acadêmicos já produzidos quanto a produção de novas dissertações sobre nosso objeto de estudo, pois novas turmas do ProEF estão em andamento, ou seja, possivelmente outros discentes do programa estejam produzindo conhecimento sobre esta temática.

Neste rumo, fomos guiados pelas produções acadêmicas publicadas em revistas da área da EF no Brasil, com período de 10 anos¹¹ e com estratos A3 e B2 no Qualis 2020¹², no qual também norteiam nossa pesquisa. Ao prosseguirmos, os termos de busca, segundo nosso objeto de pesquisa, foram:

- 1 – Práticas Corporais de Aventura;
- 2 – Esportes de Aventura, Escola;
- 3 – Práticas Corporais de Aventura, Escola;
- 4 – Esporte de Aventura;
- 5 – Esporte de Aventura, Lazer;
- 6 – Meio Ambiente, Esportes de Aventura.

Ao procurar esses termos no banco de dados de cada revista inserida segundo os critérios decididos, organizamos os dados conforme a Tabela 2 a seguir.

TABELA 1 - Número de artigos achados segundo os termos de busca.

Periódico	Termo					
	Práticas Corporais de Aventura	Esportes de Aventura, Escola	Práticas Corporais de Aventura, Escola	Esporte de Aventura	Esporte de Aventura, Lazer	Meio Ambiente, Esportes de Aventura
Movimento	1	1	1	6	0	2
Pensar a Prática	1	0	1	2	0	0
Motrivivência	1	1	7	3	1	3

¹¹A pesquisa aconteceu no ano de 2023, desta forma o fragmento temporal dos artigos foi do ano de 2013 a 2023.

¹² É importante ressaltar que, no site do Qualis Capes, em 2023, o “Qualis 2020” era o evento de classificação mais recente disponível. No momento (outubro de 2023), o “Qualis periódicos” está em vigor, e o evento de classificação mais recente corresponde à “CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2017-2020”. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em 14 out de 2023.

RBCE	1	0	0	0	1	0
Revista da UEM	0	1	1	3	0	0
Motriz	0	0	0	2	0	2
Licere	5	0	1	5	1	6
RBEF	0	0	1	2	0	0
RBCM	1	0	0	1	1	1
RBCDH	0	0	0	0	2	1
RBPFE	0	0	0	2	1	0
Conexões	0	2	0	1	0	1
Total	10	5	12	27	7	16

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Podemos concluir que o termo “Esporte de Aventura” foi o termo que mais encontramos artigos, sendo um total de 27 e a revista Movimento com 6 achados e a revista Licere com 5 artigos. Em segundo lugar, o termo “Meio Ambiente; Esportes de Aventura” foi o termo com 16 artigos, sendo a revista Licere (revista da Pós-Graduação em Estudos do Lazer da UFMG) com 6 achados. Por fim, em terceiro plano, o termo “Práticas Corporais de Aventura; Escola” foi o termo com 12 achados, sendo a revista Motrivivência (revista da Pós-Graduação da UFSC) com 7 achados.

Destacamos que a revista Licere contribuiu com 18 achados (23,3%), sendo que é uma revista atribuída a uma instituição acadêmica, especificamente ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, cuja missão consiste na publicação de pesquisas científicas relacionadas ao campo do lazer e disciplinas correlatas.

A revista Motrivivência contribuiu com 16 artigos (20,7%), é uma publicação acadêmica brasileira voltada para a área de Educação Física e esportes. Essa revista é editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esta revista é conhecida por publicar artigos científicos, ensaios e pesquisas que abordam questões relacionadas à EF, esportes, atividade física, lazer e temas afins.

Por fim, a revista Movimento, com 11 artigos (18,2%), é uma revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Brasil. Essa revista é dedicada à área de Educação Física e Ciências do Esporte. Ela é um importante meio de comunicação para a divulgação de estudos e conhecimentos produzidos por pesquisadores e acadêmicos nesses campos.

Ao passo de evidenciar o termo “Meio Ambiente” com a EF e as PCAs, compreendemos sua fundamentação e o destaque que teremos ao absorver os conceitos que a educação ambiental pode contribuir à pesquisa.

2.2 APRESENTANDO AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E A ESCOLA

Antes de explorarmos os conceitos e definições das PCAs, é fundamental compreendermos a origem dessas atividades. Essa contextualização nos permite compreender sua justificativa e importância no campo da EF.

Alguns autores defendem o surfe como precursor das PCAs no Brasil, sendo sua origem por volta do século XVIII, no entanto, difundido pelo havaiano Duke Kahanamoku na década de 1950 (Costa, 2000; Marinho; Bruhns, 2003; Terezani, 2004; Costa, 2005; Tahara; Dias; Schwartz, 2006). No Brasil, em 1965, no Rio de Janeiro, surgiu a primeira organização denominada “Associação de Surf do Estado do Rio de Janeiro”, reconhecido pelo Conselho Nacional de Desportos em 1988, sendo que dez anos mais tarde, em 1998, foi fundada a Confederação Brasileira de Surf (CBSurf), também na cidade do Rio de Janeiro.

Franco (2008, p. 19) acredita que outras modalidades foram incorporadas com esta terminologia e com objetivos similares – de deslizar no meio líquido com uso de um equipamento, como: *snowboard*, *windsurf*, *wakeboard* etc. Apesar dos precursores, Costa (2000), Marinho e Bruhns (2003) afirmam que a partir dos anos de 1970 houve um avanço e desenvolvimento dessas práticas no mundo, no entanto, no Brasil, manifestou-se por volta da década de 1980, devido à demanda de empresas especializadas em equipamentos de segurança e de produção mais sofisticada.

Salientamos que vários são os termos utilizados para o mesmo conjunto de práticas, ao qual Betrán (2003, p. 08) resume algumas dessas várias terminologias dispostas no quadro a seguir:

QUADRO 4 - Terminologias e conceitos usados nas PCAs.

TERMINOLOGIA	CONCEITO
Esportes Californianos	Em razão da origem de várias das modalidades nessa região; novos esportes considerando-os diferentes dos tradicionais e inovadores
Esportes Ecológicos	Fazendo referência à associação dos equipamentos utilizados para a prática de diversas modalidades com seu uso na natureza;
Esportes em Liberdade	Negando regulamentações típicas de outros esportes vinculados às federações e ambientes delimitados por linhas, quadras, ginásios, estádios etc.;
Esportes Selvagens	Pelo caráter natural e numa comparação oposta aos locais típicos urbanos e estruturados dos outros esportes;
Esportes Radicais	Típica gíria de surfistas e skatistas da década de 80 e pelo cunho fundamental das sensações e exposições a perigos relacionados à altura, vertigens, deslizamentos, entre outros;

Esportes Extremos	Em razão do grau de exposição às situações em que ocorrem descargas de adrenalina - grau máximo de medo, susto e superação de limites;
Esportes de Ação	Numa provável referência à manifestação de força e de energia do corpo agindo sobre implementos, numa tentativa de controle sobre os efeitos da natureza;
Esportes Alternativos	Aludindo-se à conveniência de escolher atividades físicas que não sejam as tradicionais e em locais fora do comum.

Fonte: Adaptado de Betrán (2003, p. 08)

Neste momento, destaco que essas terminologias vão se expandindo, variando de acordo com o público e os locais de prática. Mais adiante perceberemos que a terminologia “Esportes Radicais” está presente tanto na BNCC (2018) quanto no Currículo Paulista (2022).

Terezani (2004), em sua dissertação intitulada “*Popularização de Canoagem como Esporte e Lazer – o caso de Piracicaba*”, não se preocupa com terminologias, mas conceitua essas práticas como “atividades que exprimem radicalidade”, já que nesta época eram conhecidos como ‘Esportes Radicais’ (Terezani, 2004, p. 29). O átrio da palavra “radical” tem origem no latim, *radicalis*, um adjetivo que significa “relativo ou que possui raiz”; o Dicionário Michaelis (Michaelis, 2022, p. 720) complementa sendo “comportamento ou opinião inflexível; extremismo”, se opõe ao que é conservador ou tradicional, em outras palavras, sugerindo um “sim ou não” dessas atividades. Ou se consegue praticar; ou se tem coragem ou não. Por isso, corroborando com a introdução deste trabalho, iremos padronizar o termo ‘PCAs’, ao nos referirmos sobre tais práticas no ambiente escolar, no entender que não podemos “expressar radicalidade” nas aulas de EF.

A expressão “expressar radicalidade” está totalmente ligada a uma prática que, no senso comum, é considerada *radical*, aspecto este das PCAs que também podem estar presentes na escola. Caso presente na escola, deverá ser moldado em seus diferentes níveis cognitivos e corporais, assim como nós não conseguimos – e nem devemos ter esporte de alto nível (esporte de rendimento) durante as aulas de EF –, a radicalidade pode estar presente, mas dentro deste *lôcus* com determinada intensidade para os limites da capacidade física, emocional, intelectual, cultural, social e cognitivo dos estudantes. Em outras palavras, as PCAs quando presentes nas aulas, precisam englobar os aspectos que a definem, mas não levar o praticante ao seu extremo. Por isso devem ser moldadas

Também conhecidas como Esportes de Aventura, tais práticas são meios de proporcionar a sensação de liberdade, a sensação de bem-estar e em contato consigo mesmo ao encarar os desafios que a própria natureza oferece, somada ao contato direto com a natureza,

promove o encontro de condições favoráveis a uma melhor qualidade de vida (Zimmermann, 2006).

O Esporte de Aventura, conforme Zimmermann (2006), sobretudo aquele realizado na natureza, representa mais uma possibilidade de aproximação entre o indivíduo e o meio ambiente, devido à interação com os elementos naturais e as suas variações como: sol, vento, montanha, rio, vegetação, chuva, desencadeando atitudes de admiração, respeito e preservação. A EF, particularmente, pode, por meio da experiência na natureza, “potencializar suas estratégias de ação para desenvolver, nos alunos, habilidades motoras, capacidades físicas e, até mesmo, muitos fundamentos esportivos específicos” (Marinho; Schwartz, 2005). Para Grezzana (2001), tais práticas viabilizam momentos de lazer, de modo que possibilita o surgimento e fortalecimento de promoção, recuperação e manutenção da saúde. Estudos de Costa (2000) e Lacruz e Perich (2000), afirmam que tais manifestações proporcionam o “rompimento com o cotidiano e o contato com a natureza”.

Segundo Betrán (2006, p. 188), essas atividades são caracterizadas por serem práticas individualizadas e que se fundamentam, geralmente, no deslizamento sobre superfícies naturais, onde o equilíbrio dinâmico é utilizado para evitar quedas, aproveitando as energias encontradas na natureza (eólica, ondas, cursos fluviais e a força da gravidade). Tahara e Schwartz (2004) afirmam que os Esportes de Aventura são dotados de “características que configuram risco, vertigem¹³, superação de limites, em busca incessante pelo prazer, pela conquista de “estar livre”, concretizando um ideal de liberdade de vida” (Tahara; Schwartz, 2004, p. 2).

No entender de Betrán e Betrán (2006, p. 192), essas práticas realizadas na natureza, como braço direito da EFE, contribuem e oportunizam aos estudantes novos padrões motores desenvolvidos em contato com a natureza, bem como proporcionam níveis altos de incerteza motora e superação de limites, oportunizando a manifestação de inúmeras situações emocionais em determinadas circunstâncias.

De acordo com Franco (2008), os Esportes de Aventura, na contemporaneidade, representam um desenvolvimento positivo ocorrido principalmente nas duas últimas décadas¹⁴. São eventos relacionados a modalidades como o surfe, o *skate*, o montanhismo, o mergulho, o

¹³ De acordo com Dicionário Michaelis, vertigem é a sensação de movimento giratório ou oscilatório do corpo, ou do seu entorno, causada por um distúrbio de equilíbrio; tonteira, tontura, vágado.

¹⁴ Franco (2008) afirma que a partir do Congresso Mundial Científico “Desporto na Sociedade Moderna”, na década de 70, mostrou-se o interesse pela temática natureza-esporte, porém tais interesses vêm crescendo em pequenos passos.

voo livre, entre muitos outros, vivenciados por várias faixas etárias, grupos sociais¹⁵, sendo largamente difundidas em documentários, revistas e outros periódicos especializados neste tema, inclusive no meio acadêmico, com o aumento de publicações nessa área.

Franco (2008) nomeia essas modalidades como Atividades Físicas de Aventura (AFA), considerando terminologia mais interessante para o uso da EFE, afirmando que essas atividades mostram diversas possibilidades educativas, ampliando experiências e vivências na escola, podendo ter um caráter corporativo ou não, serem inclusivas, coletivas, introspectivas e todas ao mesmo tempo. No entanto, este mesmo autor, ressalta:

O termo Esportes de Aventura é, disparado, o mais utilizado por toda a comunidade que lida com Atividades Físicas de Aventura, inclusive a maior feira anual da América Latina que trata do tema, utiliza o nome *Adventure Sports Fair* (Feira de Esportes de Aventura), com representantes das mais diversas áreas relacionadas. A mídia televisiva também utiliza o termo Esportes de Aventura mais que qualquer outro. Talvez, expressar Esportes de Aventura seja no senso comum e o termo mais atraente para jovens escolares [...] (Franco, 2008, p. 28).

Para Costa (2000), a expansão dessas atividades pode ser traduzida pela teoria que o ser humano, apesar do processo de civilização, é um animal que precisa dar vazão às sensações e atitudes instintivas de alegria e ‘violência’ que, na sociedade contemporânea, só costumam ser bem-vistas no esporte.

As “atividades de aventura” passam a ser algo privilegiado para a vida do homem contemporâneo, tornando-se “válvula de escape” do cotidiano repetitivo e padronizado, à resposta de necessidade de reencontrar na natureza novas oportunidades de experiências, sensações e emoções perdidas no meio urbano (Portela, 2020, p. 17).

Segundo Portela (2000, p. 19), os Esportes de Aventura¹⁶ – quando levados ao interior da escola e *ressignificados*, são chamados ‘PCAs’ – “atividades que apresentam um risco iminente, 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”.

Estes Esportes de Aventura, compreendidos por Portela (2020, p. 20), apresentam um grande potencial para o professor fazer seus alunos perceberem de maneira crítica a relação ser humano-natureza. Tal potencial se desenvolve de maneira favorecida pelo fato de os esportes

¹⁵ Segundo Marinho e Seabra (2002), esse movimento na sociedade foi aproveitado, por exemplo, pela mídia que percebeu a possibilidade de transformação dessa ligação entre esporte-natureza, em esporte espetáculo e em fins mercadológicos.

¹⁶ Utilizarei essa expressão quando algum autor se referenciar à Prática Corporal de Aventura fora do ambiente escolar.

colocarem os indivíduos em contato com a natureza, dando-lhes consciência de que o espaço natural pode ser usufruído de maneira responsável e prazerosa (Zimmerman, 2001; Tahara; Schwartz, 2004; Tahara; Dias; Schwartz, 2006; Marinho; Inácio, 2007).

Nesta trilha, Portela (2020, p. 18), acredita na possibilidade de trabalhar as PCAs nas aulas de EF, sendo necessária atenção ao desenvolvimento e à divulgação das propostas curriculares e metodológicas que embasem melhor a prática.

Embora que esta temática já esteja presente em discussões acadêmicas brasileiras por volta de mais de uma década, guarda-se um caráter novo, contemporâneo e original, sabendo que é pertencente a uma área da EF que amplia a formação dos profissionais e de professores que lecionam esta disciplina.

Marinho e Inácio (2007, p. 61), afirmam que essa reflexão deve partir de todos os espaços educacionais, além do debate sobre as PCAs na formação profissional, justamente, pois a partir do momento em que conhecemos a realidade dos docentes de EFE sobre a aplicação dos Esportes de Aventura em suas aulas e relacionando com sua formação acadêmica, podemos desenvolver propostas de abordagens do tema na formação dos educadores e na aplicação do mesmo nas aulas de EFE, além de instigar os educandos a perceberem de maneira crítica a relação do ser humano com o meio.

A expansão da procura dessas práticas não se justifica apenas pelo fato do desempenho físico, mas também a proporcionar ao ser humano, fortes emoções e sensações (Betrán; Betrán, 2006, p. 192). Tal tendência pode ser evidenciada pela crescente busca dos Esportes de Aventura, o que pode carregar valores que retratam uma nova dimensão do relacionamento entre o homem e a natureza, e um novo potencial educacional (Inácio, 2006).

A sociedade atual vive em um período caracterizado pela rotina, pelo excesso de trabalho ou atividades padronizadas e essencialmente urbanas, o que as afasta do contato diário com a natureza. Dessa forma, muitas pessoas procuram alternativas para aliviar o estresse e a tensão, e uma das opções é a prática de atividades físicas na natureza (Betrán; Betrán, 1995; Costa; Correa, 2005; Portela, 2020).

Alguns atributos dos Esportes de Aventura, citados por Costa (2005), são peculiares como: “o risco e a incerteza, o desenvolvimento articulado com a expansão das tecnologias, a oposição de competição clássica em práticas desportivas tradicionais e sua relação próxima com a natureza” (Costa, 2005, p. 25). Neste último atributo, o ambiente natural ou paisagem humanizada deve ser um forte componente, visto que estabelece o risco e a aventura graças a imprevisibilidade e características de cada modalidade. Pimentel (2006, p. 44) define a

“aventura” como possibilidades de vivenciar situações em que o indivíduo necessite de criatividade para controlar as mudanças e situações de incerteza e risco.

Neste sentido, Alves e Nazari (2009) reiteram o conceito de que as atividades devem ser tão naturais e prazerosas quanto possíveis, a fim de promover um estilo de vida mais ativo, sendo incorporadas no cotidiano de cada pessoa. A diversidade de “movimentar-se” está ligada às culturas e o movimento cultural brasileiro onde essas práticas estão inseridas, nos remetendo a pensar sobre os espaços naturais, como praias, rios, montanhas, entre outras eco regiões.

Nesta trilha, Portela (2020, p. 20), nos diz que a diversidade brasileira é um campo fértil para o exercício das Práticas Corporais de Aventura, afinal, por apresentar inúmeros espaços adequados a esta prática, esses poderiam ser usufruídos por instituições sociais como, por exemplo, a escola, onde as diversas disciplinas, entre elas a Educação Física, “poderiam trabalhar seus conteúdos no meio natural, oportunizando inúmeras vivências aos estudantes”. Este trecho se fundamenta devido ao grande potencial geomorfológico¹⁷ de nosso país para a prática dos Esportes de Aventura e o aumento de praticantes desses esportes, embora às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e determinações da BNCC (BRASIL, 2018) fomentam e ofertam subsídios para a abordagem do referido tema nas aulas de Educação Física.

Para os PCNs (BRASIL, 1997), a disciplina EF,

[...] tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento. Ou, dito de outro modo, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos. Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e corpo — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural — e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal (BRASIL, 1997, p. 22-23).

Em outras palavras, têm por caráter de superação às tendências da EF do século XX, como os pressupostos higiênicos, eugênicos e físicos, baseados em princípios biológicos; tendências militaristas, pedagógica, ‘esportivista/competitivista’ e popular. Em contrapartida, dos PCNs (BRASIL, 1997), a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que:

¹⁷ Segundo Cassetti (1994), a geomorfologia é uma área das Ciências da Terra responsável pelo estudo das formas superficiais de relevo, compreendendo a compartimentação morfológica – ocupação e delimitação das áreas de risco de determinado ambiente – e da fisiologia da paisagem – movimentação das formas de relevo e os efeitos da ação humana sobre o meio.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

Desta maneira, a EFE tem por objetivo instigar os alunos à Cultura de Movimento (Bracht, 2005), visando uma formação integral do cidadão, na qual possa criar, reproduzir, usufruir e transformar a diversidade cultural e exercer a cultura corporal de movimento. Tais afirmações colocam que cada vez mais a sociedade contemporânea transforma as atividades corporais praticadas em ambientes abertos e fechados, sendo esses elementos que também devem ser trabalhados nas aulas de EF.

Quanto a abordagem das PCAs, Portela (2020, p. 14), percebe a escassez de estudos voltados a aplicação desses esportes no ambiente escolar, portanto, revela-se a necessidade de pesquisas que contribuam e aprofundem nesta temática, juntamente com a intervenção dos professores de EF que atuam na educação básica.

Deste modo, busca-se em Morin (2018) um ponto de apoio que afirme a necessidade de formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo, em uma pedagogia transdisciplinar, indo além da junção das disciplinas ou multiplicidade delas.

Morin (2018), em seu livro intitulado “*Os Sete Saberes Necessário à Educação do Futuro*”, defende a ideia de que é importante ter o pensamento complexo, ‘ecologizado’, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida. Estes saberes rondam a sociedade contemporânea em relação ao ser humano, ao conscientizar *quem ele é e quem está sendo*, reconhecer que a unidade humana e a complexidade humana interagem com as ciências humanas e naturais, e isso que faz a diversidade humana e sua identidade. Ao que tange o *enfrentamento das incertezas*, é necessário que a educação crie estratégias para refletir que todos os humanos têm os mesmos “problemas de vida e de morte, partilhando um destino em comum”, supere seus limites e vão em busca ao enfrentamento de imprevistos e incertezas, com a compreensão de seus atos.

Por fim, Morin (2018) abre o caminho sobre “*A ética do gênero humano*”, dizendo que “a educação deve conduzir à “antropo-ética”, considerando o caráter ternário da condição humana, sendo ‘ser’, ao mesmo tempo, indivíduo-sociedade-espécie”. Defende-se a ideia de que sejam necessárias práticas pedagógicas centradas na transformação da condição humana, em todos os sentidos e significados do desenvolvimento humano, cultural, ético, e na construção de um futuro sólido e viável para futuras gerações.

Neste caminho, percorremos a outra questão ímpar na literatura: as práticas do professor em sala de aula, pois, não raramente encontram-se profissionais que se baseiam em esportes tradicionais, coletivos e competitivos, onde muitos alunos são excluídos da prática devido à falta de inovação ou frustrações em determinado esporte (Costa; Nascimento, 2006).

Para Gebara *et al.* (2001), os docentes de EF trabalham as qualidades físicas básicas, no contexto competitivo, na busca da constante perfeição, estabelecida por parâmetros e tabelas extremas aos corpos dos estudantes, na qual as aulas podem ser confundidas com “treinamento desportivo”, acabando com a oportunidade de novos contatos com outros esportes “não” explorados pelos estudantes, resultando no desinteresse da prática de atividade física. Corroborando com esta afirmação, estudos de Costa (2005) e Costa e Nascimento (2006), relatam que na maioria das escolas apenas praticam os esportes tradicionais, onde alguns alunos se internam muito cedo e acabam gerando certa exclusão para os que nunca praticaram ou não tem uma boa atuação nos mesmos.

Marinho e Inácio (2007), relatam que os professores poderiam oportunizar novas experiências aos estudantes, como também novas práticas esportivas, neste caso, os Esportes de Aventura, juntamente com a Educação Ambiental (EA). Nessas aulas, o docente deve levar os educandos a se perceberem integrantes, dependentes e agentes transformadores do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente, buscando ampliar de uma visão biológica, para dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais.

Para Portela (2020, p. 35), os Esportes de Aventura podem, por exemplo, “levar a um repensar sobre o meio ambiente a partir de três principais aspectos interdependentes: a prática, a conservação ambiental e o processo educativo”.

Deste modo, o crescente número de praticantes de Esportes de Aventura traz uma nova perspectiva à atuação do profissional de EF, juntamente com reflexões sobre a práxis. Um problema justificado acerca das PCAN é a formação do profissional que conduzirá os praticantes. Destaca-se Paixão e Tucher (2010):

Essa situação pode ser mais bem compreendida quando se considera a falta de regulamentação da maioria das modalidades de esporte de aventura, a inexistência de curso de formação superior, o que dificulta o fortalecimento da categoria do profissional que atua com esporte de aventura e sua representatividade no contexto social (Paixão; Tucher, 2010, p. 11).

Devemos perceber que a atuação profissional com praticantes dos esportes de aventura difere do profissional que convive e ministra aulas com alunos em escolas, o professor. Neste

sentido, é importante destacar a formação acadêmica de ambas as formações acadêmicas (bacharel e licenciatura) a fim de que o profissional de EF compreenda os riscos presentes na prática da aventura.

Ressalta-se a importância da habilitação de professores e docentes da área de EF para a condução das modalidades esportivas de aventura mediante pesquisas e formação de qualidade, a fim de aprender técnicas básicas que lhe serão suficientes para sanar a maioria dos obstáculos presentes, que surgem no decorrer execução da prática. Ou seja, na maioria das vezes, são desconhecidos os riscos e possibilidades de contusão, por exemplo, que uma modalidade poderá acarretar, ainda com o conhecimento do condicionamento físico, das condições ambientais, da noção dos primeiros socorros, bem como a forma certa de empregar os equipamentos de segurança com a finalidade de prevenir e minimizar o risco.

Um exemplo disso é no ensino da escalada, onde o profissional que instruirá os demais praticantes deverá centralizar suas ações nas técnicas corretas, visando acima de tudo, a segurança. Como ressalva estudos de Costa (2004), por exemplo, são necessários três fatores para a efetivação de uma modalidade: a segurança, sua experiência com a prática e a relação com o meio ambiente.

2.2 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA BNCC

A BNCC é um documento elaborado por especialistas das diversas áreas do conhecimento, além de ser “completo e contemporâneo”, prepara os estudantes para o futuro de acordo com suas demandas (BRASIL, 2018, p. 07), sendo que “possibilita a adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras” (BRASIL, 2018, p. 14).

Este documento visa “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros” e seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2018, p. 07) – no entanto, sabemos que a *garantia* é algo inacabado, visto o desenvolvimento educacional e financeiro que persegue a educação brasileira não têm estruturas e condições de garantia do aprendizado, por este modo, podemos presumir que este documento é inacabado e, à luz da EF, não se revela ao contexto cultural, local e social que é desenvolvido. Ou seja, em diferentes contextos não há como formalizar a garantia de que ele providenciará todos os aprendizados, todas as competências e habilidades dispostas em um único norte.

É um documento de caráter normativo que define a progressão de aprendizagens das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em semelhança com o que prescreve o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC não determina *como* ensinar, mas *o que* ensinar¹⁸.

A Base e os currículos identificam-se na comunhão de princípios e valores orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Dessa maneira, reconhecemos que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas perspectivas e dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018).

Destaca-se que a BNCC divide o Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Uma das grandes mudanças para a EF é a sua inserção na área de Linguagens, ao lado de disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, assumindo, com maior ênfase, seu papel sociocultural.

Quanto à disciplina EF, a BNCC entende que esta é responsável por desenvolver as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social.

Conforme o documento, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural, dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Para que a prática corporal seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados conferidos às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018).

Os conteúdos da EF no Ensino Fundamental são divididos em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e – nosso objeto de estudo – Práticas Corporais de Aventura, distribuídos da seguinte maneira:

QUADRO 5 - Conteúdos de EF no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC.

UNIDADES TEMATICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO			
	1º e 2º anos	3º ao 5º ano	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 jogos de matriz indígena e africana	Jogos eletrônicos	-
Esportes	Esportes de marca e de precisão	Esportes de campo e taco, de rede/parede e de invasão	Esportes de marca, de precisão, de invasão e técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede, de campo e taco,

¹⁸ Neste percurso, refletimos que o *como* ensinar é o que faz o Currículo Paulista, a partir da tentativa de experimentar e ofertar as PCAs e outros conteúdos da EF, a qual descreveremos na seção 2.3.2.

				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 do Brasil	Lutas do mundo
Práticas Corporais de Aventura	-	-	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Adaptado de BRASIL (2018).

Daremos enfoque na Unidade Temática 6, sendo o objeto de nosso estudo, pois diz respeito ao grupo de atividades que o participante deverá superar um ambiente desafiador. Essa Unidade Temática é dividida em modalidades urbanas, como o *Parkour*, o *Skate*, o Patins, práticas simuladas como uma Escalada *Indoor*, entre outras; e práticas realizadas na natureza, como exemplo a Corrida de Orientação, o *Trekking*, o Arborismo, o Rapel, o Surfe. A distribuição desses conteúdos, conforme os anos do Ensino Fundamental, ocorre da seguinte forma, pautando-se pelas habilidades descritas na BNCC:

QUADRO 6 - Unidade Temática “Práticas Corporais de Aventura” e suas Habilidades

EDUCAÇÃO FÍSICA			
UNIDADE TEMÁTICA	ANOS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Práticas Corporais de Aventura	6º e 7º anos	Práticas Corporais de Aventura Urbanas	- 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 anos	Práticas Corporais de Aventura na Natureza	- 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).

Percebemos que já no Ensino Médio (EM), apesar de as PCAs não serem mencionadas, a BNCC orienta os alunos a experimentem novas brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e as Práticas Corporais de Aventura. Porém, nesta etapa do ensino, eles precisam ser desafiados a refletir sobre tais conteúdos pelas lentes sociais e culturais. Neste sentido, os professores devem colaborar na conscientização sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de uma vida ativa e a manutenção da saúde (BRASIL, 2018).

A EF no EM, segundo a BNCC, também deve favorecer o diálogo com as demais áreas do conhecimento, concretizando as habilidades no foco da experimentação e nos cuidados com a integridade física, além do respeito ao patrimônio público e natural. Deste modo, é provável que o estudante será capaz de identificar a origem e os tipos de práticas de aventura, bem como suas transformações históricas (Portela, 2020, p. 50), contribuindo para a conscientização e preservação ambiental.

Como já foi mencionado anteriormente, é importante salientar que além da BNCC¹⁹, temos outro documento importante que orienta a aplicação da EFE, sendo os PCNs²⁰ e, no ambiente em que esta pesquisa é difundida, o Currículo Paulista, documento norteador das escolas estaduais do Estado de São Paulo, no qual podemos perceber que as PCAs dialogam na BNCC a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, neste contexto, pertencente à diretriz estadual, sendo obrigatória sua implementação nas aulas de EFE. Isto é a BNCC determina *o que* ensinar, e o Currículo Paulista, *como* ensinar.

2.2.1 Reflexões para além da BNCC

¹⁹ À BNCC compete determinar os conhecimentos essenciais obrigatórios que todos os alunos da Educação Básica devem aprender (ano a ano), sendo que cada município pode incluir, além do que determina a BNCC, os conhecimentos regionais, por exemplo.

²⁰ Os PCNs são mais antigos, criados em 1997, e funcionaram como referência, orientação para renovação e reelaboração da proposta curricular, neste caso, da disciplina de Educação Física, cabendo uma reflexão que a BNCC foi elaborada, também, tendo como luz o que diz os PCNs.

Durante a produção da BNCC, professores, gestores e a comunidade científica foram consultados para dar significado nos anseios da educação básica. Desse modo, foram apresentados na Revista *Motrivivência*, em 2016, vol. 28, n. 48, vários artigos que contemplavam esta discussão, e ali Inácio, Cauper, Silva e Moraes (2016)²¹ publicaram um artigo que baliza a inserção das PCAs.

No que tange às PCAs, foram classificadas conforme o ambiente que os praticantes executam, ou seja, àquelas que podem ser feitas no ambiente urbano, no ambiente natural e ainda nos dois espaços (Inácio; Sousa; Machado, 2020, p. 4).

Ainda, segundo Inácio *et al.* (2016, p. 180), quando iniciaram a elaboração do artigo, buscaram-se no sítio da BNCC pelas contribuições que a comunidade havia feito, no qual houve uma etapa de consulta pública, identificando-o tal distanciamento e desconhecimento por parte dos professores de Educação Física em relação às PCAs. Nesta *trilha*, alguns dados foram identificados como: “1.601 contribuições propondo inclusão de novos objetivos de aprendizagens na EF (ensino fundamental: 1.336; ensino médio: 265)” (Inácio *et al.*, 2016, p. 180). Em relação ao alto número de contribuições para o Ensino Fundamental (6.697) e ao Ensino Médio (4.342), os pesquisadores realizaram a busca por 3 palavras-chave, sendo elas: aventura, natureza e meio ambiente. Foram poucos os achados a respeito do conteúdo de PCAs, descritos logo abaixo:

Nas práticas corporais de aventura, não temos segurança para que o aluno desenvolva essa prática dentro da escola, não sendo pertinente para série.

[...]

Trabalhar com esportes de aventuras na natureza requer materiais adequados, experiência com os esportes escolhidos e local apropriado. Sugere-se que haja muito conhecimento sobre o esporte e sua prática.

[...]

Revisar os conceitos referentes ao eixo das práticas corporais de aventura, considerando a realidade da educação pública brasileira (Inácio *et al.*, 2016, p. 181).

Em resumo às citações neste artigo de Inácio *et al.* (2016, p. 181), os professores dizem que as PCAs estão fora da realidade escolar, faltam materiais específicos, ausência de espaço físico apropriado, falta de segurança para o aluno desenvolver esta prática dentro da escola. Em relação à BNCC, alguns professores disseram que alguns conteúdos da EF deixam de ser explorados enquanto as PCAs não deveriam ser incluídas, também pela ausência de estrutura física e profissionais apropriados.

²¹ Práticas Corporais de Aventura na Escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p168>. Acesso em 22 out 2022.

Os autores mostram algumas expressões identificadas ao longo dos achados, como: ‘experiência’, ‘formação adequada’, ‘conhecimento sobre’ e ‘profissionais capacitados’ (Inácio *et al.*, 2016, p. 182), indicam que tal qualificação e experiência com o trato das PCAs estão ausentes no *lócus* escolar, possibilitando tamanha preocupação por esses profissionais.

No entanto, a partir do momento que afirmam que não há espaços, locais, equipamentos e materiais específicos, Inácio *et al.* (2016, p. 182) conclui que os professores, neste contexto histórico que a BNCC foi formulada, imputa um “distanciamento ainda maior”, entre os saberes que a formação inicial e/ou acadêmica do docente em sua instituição de ensino e os contextos das diversas regiões do Brasil, embora muitas contribuições não sejam contrárias à inclusão das PCAs no ambiente escolar, destacando, também, aspectos importantes à sua integração e exposição.

Podemos elucidar algumas limitações quanto a abordagem que a BNCC foi produzida, pelo viés da limitação dos materiais da escola, a comunidade que o *lócus* escolar é pertencente, ao significado de *meio ambiente* que os estudantes trazem consigo, a realidade da educação brasileira e o fomento educacional.

Ressaltamos que o referido artigo acima, de Inácio *et al.* (2016), que sustenta nossa inquietação, faz parte de uma edição temática²² da revista *Motrivivência* em 2016, sob volume 28, número 48, com 11 contribuições, na qual realizou publicações a respeito da abordagem e das novas ideias da produção da BNCC, com os mais diversos olhares, no qual é exposto no quadro abaixo.

QUADRO 7 - Produções temáticas da revista *Motrivivência* v. 28, n. 48

Título da obra	Autoria
Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum?	Miguel G. Arroyo
Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física	Anegleyce Teodoro Rodrigues
Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino	Luiz Gustavo Bonatto Rufino, Samuel de Souza Neto
Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco	Laine Rocha Moreira, Marcos Renan Freitas de Oliveira, Marta Genú Soares, Meriane Conceição Paiva Abreu, Suziane Chaves Nogueira
A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos	Telma Adriana Pacifico Martineli, Carlos Henrique Magalhães, Keros Gustavo Mileski, Eliane Maria de Almeida
A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?	Juliano Daniel Boscatto, Fernanda Moreto Impolcetto, Suraya Cristina Darido

²² Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/2427>. Acesso em 20 jan 2023

Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização e suas relações com a cultura corporal na Educação Física	Ivo Dickmann, Ieda Pertuzatti
A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física	André da Silva Mello, Bethânia Alves Costa Zandominegue, Raquel Firmino Magalhães Barbosa, Rodrigo Lema Del Rio Martins, Wagner Santos
Educação física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Comum... Como é que conecta!!?	José Ribamar Ferreira Júnior, Marcio Romeu Oliveira
Práticas Corporais de Aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular	Humberto Luís de Deus Inácio, Dayse Alisson Camara Cauper, Luzia Antônia de Paula Silva, Gleison Gomes de Moraes
A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos	Marcos Garcia Neira, Marcílio Souza Júnior

Fonte: produção do autor, (2023).

Os autores tecem algumas críticas a respeito da abordagem da Educação Física na BNCC, um exemplo disso “parte da hipótese de que esses documentos representam uma negação política da ética na condução dos avanços no direito à educação como direito ao desenvolvimento humano pleno” (Arroyo, 2016, p. 16). Este autor faz uma crítica ao documento, no sentido de replicar o modelo ultrapassado de currículo, sendo que se justifica em um olhar negativo, desqualificado dos professores. A resposta da EF e de suas análises da BNCC devem avançar, reafirmando o direito à educação entendida como formação humana plena: intelectual, cultural, ética e corpórea (Arroyo, 2016, p. 29).

Há uma indagação sobre a BNCC a partir da influência de orientar os mecanismos de gestão da escola, do currículo escolar, do trabalho dos professores, da reforma das graduações e licenciaturas. Rodrigues (2016) cita uma publicação da Nova Escola, em 2014, quase um ano antes de iniciar os trabalhos com os especialistas de educação, no qual as pessoas das fundações de educação entrevistadas já destacavam a importância da BNCC, principalmente para o mercado editorial, para os textos em larga escala e para as mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores (Rodrigues, 2016, p. 33). Há semelhanças nos procedimentos de implementação no Brasil. A autora destaca a importância de que outros países que tiveram seus currículos reformados, como a Inglaterra, Argentina, Austrália e EUA, os resultados foram o empobrecimento pedagógico (Rodrigues, 2016, p. 36).

Rodrigues (2016, p. 36) reitera que não fica claro, na BNCC, a integração com outros componentes curriculares na área de Linguagens, como também as muitas limitações no que se refere aos diálogos interdisciplinares, como também os temas integradores, como “Consumo e Educação Financeira; Ética; Direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias Digitais e Culturas Africanas e Indígenas”. Em geral, foram pouco articulados aos objetivos de

EF. Outros temas como “Meio Ambiente” e as questões de gênero e sexualidade não foram contemplados (Rodrigues, 2016, p. 37), no entanto, devemos lembrar que este estudo analisou a proposta preliminar.

Sabemos que a estruturação da BNCC teve a proposição e o debate com alguns setores da comunidade por meio de consultas públicas. Rufino e Souza Neto (2016) tecem alguns riscos como: a) desenvolver uma proposta utilitarista para a formação de professores, já que ela torna base na formação profissional e, b) desenvolver uma perspectiva de formação “salvadora” dos infortúnios e dilemas advindos da prática profissional (Rufino; Souza Neto, 2016, p. 53).

Constata-se que a BNCC aloca a EF na área de “Linguagens” e a filia a um ecletismo no que diz respeito à sua concepção de corpo de conhecimento específico, gerando algumas incoerências nos conteúdos. Conclui-se que o documento, na fase de apresentação à comunidade, concretiza uma aliança entre “educação” e o “capital”, defendendo os interesses dos grupos hierárquicos centrais, transformando o direito à educação em serviço mercadológico. Interesses empresariais que estabelecem aliança com o poder público, para garantir ações pedagógicas da educação básica, a concepção de sociedade, de ser humano e de educação orientada para a mercantilização da vida (Moreira *et al.*, 2016, p. 72).

A versão analisada da BNCC não explicita, objetivamente, quais tipos e características dessas práticas corporais devem ser ensinados e qual finalidade. Martineli *et al* (2016, p. 85) conclui que há dificuldades em definir esses tipos de esportes, gerando incompreensões e dificulta a organização sistemática do trabalho pedagógico.

Cabem diversos questionamentos quanto ao processo de acesso, compreensão e implementação dos pressupostos que esse documento apresenta para as disciplinas curriculares, tema para outros estudos (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016, p. 110).

Por fim, sabemos que a EF é um componente curricular cujo compromisso educacional é “tratar das práticas corporais na escola como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando aos estudantes a construção de um conjunto de conhecimentos necessários a formação plena do cidadão” (Dickmann; Pertuzatti, 2016, p. 113).

Fica claro o compromisso firmado com a educação e a importância de ter uma política bem elaborada, garantindo os direitos de aprendizagem e o fomento da construção crítica dos estudantes a fim de efetivar essa educação.

É evidente que a garantia é um conceito em constante evolução, dada a contínua transformação do sistema educacional e financeiro no Brasil. Não existem estruturas e condições sólidas para assegurar o aprendizado. Portanto, podemos concluir que este

documento não está completo e, à luz da Educação Formal, não se adapta ao contexto cultural, local e social em constante mutação. Em outras palavras, em diferentes cenários, é impossível formalizar a garantia de que ele fornecerá todos os conhecimentos, competências e habilidades contidos em uma única diretriz.

2.3 A PROPOSTA DO ESTADO DE SÃO PAULO: O CURRÍCULO PAULISTA

O Currículo Paulista é um documento norteador para as escolas estaduais do Estado de São Paulo, que atua com os diferentes saberes, procedimentos e reflexões para os diferentes componentes curriculares. Neste documento é abordado e contemplado as competências gerais da BNCC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017.

Ainda assim, as competências e habilidades são explícitas no Currículo Paulista, orientando a Proposta Pedagógica de cada escola, em cada comunidade, sendo uma referência comum para toda Rede, “bem como a organização dos tempos e dos espaços, das práticas pedagógicas e de gestão”, na medida de oportunizar aprendizagens a todos os estudantes (São Paulo, 2019, p. 11).

Ela vai ao encontro da melhoria de qualidade de educação do Estado de São Paulo, no que se refere às matrizes de avaliação, à formação continuada, aos materiais didáticos e à oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação, embora que sua elaboração seja fruto de uma colaboração entre diferentes redes na implementação do Currículo Paulista, tornando-se referência no cenário da educação brasileira, garantindo o desenvolvimento das competências gerais propostas na BNCC, como dito anteriormente, bem como o “apoio às escolhas dos jovens e adolescentes à concretização dos seus projetos de vida e à continuidade dos seus estudos” (São Paulo, 2019, p. 12).

Para ampliarmos o olhar nesse currículo, a seguir, explanaremos e descrever uma sutil trajetória das discussões curriculares que o Estado de São Paulo operou e, em seguida, o que ele versa sobre as Práticas Corporais de Aventura.

2.3.1 Reflexões acerca das discussões curriculares no Estado de São Paulo²³

Como mencionado anteriormente, irei fazer uma breve reflexão acerca das discussões curriculares no Estado de São Paulo, na qual iniciou-se em 1971 com a Lei Federal n.º 5.692, orientando os estados brasileiros a formularem suas propostas curriculares de modo que sejam comuns para as escolas públicas e privadas de seu território, iniciando as discussões acerca de aprendizagens mais abrangentes como políticas, econômicas e sociais, trazendo o estudante a ser o centro do processo educacional, e não apenas para o ensino.

Na década de 1980, começaram-se as discussões para a elaboração e revisão dos conteúdos estabelecidos pela Lei no 5.296/71, com a participação de diversos professores e educadores. Em 1983, com o Decreto no 21.833, iniciou-se a implementação do Ciclo Básico, que reorganizou o Ensino de 1º Grau, bem como a democratização da oferta de ensino de qualidade para os estudantes das escolas do Estado de São Paulo. Um dos objetivos visava “[...] a redução dos altos índices de repetência e da evasão escolar dos estudantes em seu processo inicial de alfabetização” (São Paulo, 2019, p. 13).

Conforme o material de consulta disponível no sítio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) (São Paulo, 2019), essa reestruturação dá o pontapé inicial a um processo de reformulação do currículo, sendo que, em 1985, cada componente curricular teve sua proposta elaborada.

Em 1988, com a formulação da Constituição Federal, as propostas curriculares para o ensino do 1º grau ganharam nova acentuação, destacando a necessidade dos profissionais da educação se apropriarem de conhecimentos pedagógicos sobre democratização e comprometimento estudantil.

Até então, o Ensino Fundamental estava sob responsabilidade do Estado. Foi em 1996 o início do processo de municipalização do Ensino Fundamental, sendo que naquele ano cerca de 46 municípios paulistas entraram neste “jogo”, assumindo as primeiras séries de 1º grau (embora parte dos municípios ofertava apenas a Educação Infantil, chamada de pré-escola). Vale destacar que neste ano, os PCNs estavam sendo discutidos no âmbito nacional, homologados em 1997. Anos mais tarde, em 2000, a Educação Infantil passou a ser parte integral das Secretarias Municipais de Educação, ampliadas desde a creche à Educação Infantil.

²³ É importante frisar que, para efeito deste trabalho, o documento analisado será baseado no ano de meu ingresso ao PPGEF, ou seja, em 2022, embora possa haver mudanças nos próximos anos, fica registrado esta informação para o avanço da discussão.

Em 2008, alguns programas foram lançados a fim de promover o desenvolvimento pessoal, intelectual e emocional dos estudantes. Em destaque, o “Programa Ler e Escrever” sugerido para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, o “Programa São Paulo Faz Escola” para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estes programas promoviam os recursos e conteúdos necessários para os professores e estudantes da rede, contemplando orientações metodológicas, a definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada série.

Quatro anos mais tarde, em 2013, a SEE-SP promoveu discussões para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Ciências Sociais (Ciências e História) e Linguagens (Arte e Educação Física) que culminaram nos documentos de Orientações Curriculares publicados entre 2013 e 2015.

Destaca-se que as redes municipais e estaduais de SP agiam, com autonomia, diversas conferências curriculares em prol da melhoria da educação pública, reafirmando a escola como “um direito democrático de todo cidadão, que definiram políticas públicas necessárias para a formação continuada do professor” (São Paulo, 2019), resultando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, aderido por vários municípios paulistas.

Com o passar dos anos, das discussões das Orientações Curriculares e com a homologação da BNCC, a SEE-SP inicia a elaboração do Currículo Paulista, na busca de conformidade com este documento orientador, pelo compromisso com a melhoria da qualidade da educação e pela convicção da importância do currículo (São Paulo, 2019, p. 19), concretizando e operando nas escolas estaduais em 2020, ainda com sua versão preliminar.

2.3.2 As Práticas Corporais de Aventura no Currículo Paulista

As PCAs contempladas no Currículo Paulista são categorizadas por ciclos, abordando inicialmente o meio “cimentado” nos 6º e 7º anos, explorando a “paisagem do cimento”, pelas práticas de aventura urbanas, durante a experimentação de Parkour, Skate, Patins, Bike entre outros.

Em seguida, as aventuras na natureza tomam conta do currículo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, caracterizando-se por “explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado” (São Paulo, 2020). Nos 8º e 9º anos é introduzido a Corrida de Orientação, o Rapel, a Tirolesa, o Arvorismo entre outros.

Segundo o documento orientador, a proposta é que “tais práticas sejam transformadas no interior da escola, porém algumas delas necessitam do contato real do estudante com as condições estruturais exigidas para a experimentação do objeto de conhecimento” (São Paulo, 2020).

Explorando o currículo, desde o 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do EM, produzimos um quadro relacionando a série, a modalidade de PCA e o bimestre que se encontra nosso objeto de estudo.

QUADRO 8 - As modalidades das PCAs presentes no Currículo Paulista (2022)

SÉRIE	BIMESTRE	OBJETO DE CONHECIMENTO	MODALIDADE
6º ano	3º bimestre	Práticas Corporais de Aventura Urbanas	Parkour e Slackline
7º ano	1º bimestre	Práticas Corporais de Aventura Urbanas	Skate Parkour*, Base jump*, Slackline*, Escalada Indoor*, Paintball*, BMX*
8º ano	4º bimestre	Práticas Corporais de Aventura na Natureza	Arvorismo, Escalada Desportiva Escalada <i>Speed</i> *, Escalada <i>Lead</i> *, Escalada <i>Boulder</i> *
9º ano	1º bimestre	Práticas Corporais de Aventura na Natureza	Corrida de Orientação
1ª série do EM	3º bimestre	Práticas Corporais de Aventura Urbana e da Natureza	Paintball**
3ª série do EM (São Paulo faz Escola)	2º bimestre	Práticas Corporais de Aventura Urbanas	Skate, Patins e Parkour

* as modalidades são trabalhadas conceitualmente e sugeridas para serem exploradas em forma de vídeos e textos.

** o Paintball, embora denominado esporte de combate individual, o Material do Aluno/SP trata como uma crescente aderência pelo público juvenil nos centros urbanos e espaços ao ar livre, como o BMX.

Fonte: Elaboração própria, com base nos materiais de apoio EFAPE²⁴ (2022).

Destaca-se que a disciplina EF não está presente na 2ª série do EM, visto que de acordo com promulgação do “Novo Ensino Médio”, torna-se optativa ao estudante cursar ou não, todavia, os alunos que continuam na proposta anterior à 2021, cursam com o currículo “São Paulo faz Escola”.

Nesse caminho, o material do professor foi consultado na sua integridade com a busca especificamente sobre as PCAs, desde o 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do EM. Por fim, descreveremos os procedimentos que este documento norteador opera as PCAs.

No 6º ano do Ensino Fundamental, as PCAs estão alocadas no 3º bimestre, iniciando na Unidade Temática: Corpo, Movimento e Saúde e, na sequência, abordando o universo das

²⁴ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em 23 ago. 2022.

Práticas Corporais de Aventura (urbanas). “Vale ressaltar que as atividades aqui propostas podem ser adaptadas para atender o contexto escolar em que está inserido, porém, sem deixar de desenvolver as habilidades previstas para o bimestre”, diz o documento (São Paulo, 2020, p. 111). Ele cria uma trilha sobre as capacidades físicas, a identificação e diferenciação de “exercício físico” e “atividade física”. Por fim, termina o bimestre com as PCAs Urbanas.

A respeito das PCAs Urbanas que se manifestam nesta série, é tratado o conceito, os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema e introduz dois esportes: o Parkour e o Slackline. Apresenta-se um texto para cada esporte e, ao final dessa atividade, os alunos fazem uma roda de conversa e respondem algumas questões do material de apoio do professor e do aluno (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 120).

Em seguida, os alunos são instigados a realizar pesquisas para ampliar o conhecimento adquirido em sala de aula. O material de apoio os estimula a experimentar o Parkour e o Slackline, bem como identificar os riscos durante a realização e os benefícios proporcionados durante a vivência das atividades. Conforme o documento, “tais questões irão permitir ideias e percepções sobre o que os estudantes já sabem deste tema” (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 192).

Seguindo, no 7º ano do Ensino Fundamental, as PCAs Urbanas estão situadas na 3ª Situação de Aprendizagem, no 1º bimestre, perpassando pelos Jogos Eletrônicos e Jogos de Tabuleiro – trilha, jogo da dama e jogo do xadrez –, Lutas do Brasil – capoeira regional e capoeira Angola – e, por fim, PCAs Urbana, especificamente “skate”. A seguir, a Figura 2 nos mostra como este tema deve ser introduzido no 7º ano.

FIGURA 2 - Apresentação das PCAs Urbanas no Currículo Paulista – 7º ano.

Diagnóstico inicial – Professor, no sexto ano estava previsto que os estudantes tivessem contato com as práticas corporais de aventura urbanas: Parkour e o Slackline, verifique o que os estudantes já sabem sobre essas práticas, origem, equipamentos de segurança, indumentária etc. Só após a realização do diagnóstico inicial realize as atividades propostas.
Logo após, explique o conceito abaixo:

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).

Neste sentido, explore com a turma que a ideia é se arriscar e experimentar emoções intensas e que podem ser bem interessantes. Então, convide os estudantes a conhecer um pouco mais sobre eles!

Questão Norteadora: como as práticas corporais de aventura urbanas podem conscientizar sobre a preservação do patrimônio público?

Fonte: Material de Apoio do Professor – Currículo Paulista (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022).

Após estampar como as PCAs Urbanas podem conscientizar sobre a preservação do patrimônio público, o Material de Apoio diz que os estudantes poderão ampliar o conhecimento sobre essas práticas e construir um banco de dados segundo os esportes citados no currículo e, posteriormente, realizar um “circuito” com atividades que envolvam movimentos característicos das PCAs Urbanas, como: “transposição de obstáculos de forma fluída, com o mínimo de interrupções, com altura e velocidade, desafiadores, desequilíbrios, que desestabilizam e que exijam controle emocional” (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 192).

Segundo o material da SEE-SP (2022, p. 192), a “paisagem do cimento” tornou-se o ‘chão’ até o momento dessa discussão, sabendo que as possibilidades são imensas e, ao mesmo tempo, poucas para serem trabalhadas na EFE. Neste caso, a questão norteadora presente no material faz referência à *preservação* do ‘patrimônio público’. Por exemplo, quais formas o praticante do Slackline pode *preservar* os bens que pertencem ao Estado ou aos lugares públicos, como praças, parques, monumentos, entre outros.

Ao momento em que é introduzido as PCAs urbanas, é retomado o conceito sobre a “paisagem do cimento”, juntamente com os conhecimentos prévios dos estudantes. Após essa atividade, o material propõe uma discussão do tema com os colegas de sala, bem como uma pesquisa sobre o Skate, o Parkour, o Base Jumping, o Slackline, o Rapel, a Escalada, o Paintball e o BMX. Essa pesquisa inclui perguntas para o grupo de alunos. Essas perguntas englobam: origens, vestimentas, equipamentos de segurança, locais para a prática, instrumentos, organização, curiosidades, movimentos, curiosidades, principais atletas e principais características. Após a pesquisa, cada grupo deverá apresentar a PCA urbana para os colegas, na forma de ‘circuito’. O material de apoio do professor intitula essas atividades de **festival**.

Discutindo e trazendo o Material de Apoio do Aluno para um diálogo institucional, evidenciamos um problema organizacional: este material aborda os jogos populares e os jogos eletrônicos (alocado entre as páginas 165 a 170), em seguida as Lutas (disponível nas páginas 170 a 177) e as PCAs Urbanas (entre as páginas 177 e 180). Este problema se concretiza, efetivamente, ao dividir um bimestre com 16 aulas (8 semanas), em 3 conteúdos completamente diferentes.

Seguindo nosso percurso, já no 8º ano do Ensino Fundamental, o material de apoio ao Currículo de EF traz nosso objeto de estudo no 4º bimestre, sendo proposto o desenvolvimento

das práticas corporais: “Corpo Movimento e Saúde e PCAN”. A princípio inicia-se a “Situação de Aprendizagem 1 – Corpo, movimento e saúde”, onde é abordado as ginásticas, os benefícios da ginástica – ioga, *tai chi chuan* e pilates –, uma reflexão sobre exercício físico em excesso e uso de medicamentos, revisitando textos que abordam a prática excessiva de exercício físico e a vigorexia.

Após o momento acima e introduzindo as PCAN, como Atividade 1, é solicitado para os estudantes diferenciarem os esportes tradicionais com os esportes de aventura, ainda requerido para o docente apresentar dois vídeos, sendo um deles sobre Basquetebol e outro sobre Rafting. Após isso, solicita-se a cada estudante a anotação de um quadro com duas PCAs que praticou e outras duas que gostariam de praticar. Conforme o material da SEE-SP (2022), após a criação desse quadro, deve-se buscar apontamentos dos estudantes a respeito dos motivos de não praticar os esportes contemplados no quadro e, por fim, socializadas na turma, com diálogos e conversas. Na Atividade 2, é introduzido mais uma vez o conceito das PCAs que revisita na BNCC (2018). Para isso, remete-se ao que é **Patrimônio Cultural**, ilustrado na Figura 3, disposta na página 137 do Material de Apoio do Professor.

FIGURA 3 - Apresentação dos tipos de Patrimônio Cultural – 8º ano.

Existem dois tipos de Patrimônio Cultural: material e imaterial.

O **patrimônio material**, protegido pelo Iphan, é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza, conforme os quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. Os bens tombados de natureza material podem ser imóveis, como as cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.

Os bens culturais de natureza **imaterial** dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

Fonte: IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Fonte: Material de Apoio do Professor – Currículo Paulista (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, p. 137, 2022).

Em seguida, na Atividade 3, é pedido para os alunos lerem o texto sobre Arvorismo e formularem estratégias e normas de segurança a fim de superar os desafios que virão durante a realização do arvorismo. O material do professor revela um método de orientação para realizar o mini arvorismo na escola, bem como um vídeo de apoio para executar a atividade. Por fim, aborda-se a Escalada.

Ao final das apresentações, propomos um desafio aos estudantes. Eles devem pensar em uma maneira de realizar a escalada na escola. Dessa maneira, precisam pensar no espaço que seria utilizado para essa prática e quais as adaptações necessárias para a realização no ambiente escolar. Faça um tour por todos os espaços da escola com a turma, recomendando que prestem atenção aos espaços. Ao final, os grupos devem criar a sua adaptação para a prática de escalada na escola (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022).

Na última reta do Ensino Fundamental, o 9º ano traz, em seu primeiro bimestre, as PCAN, contemplando as habilidades ‘EF09EF19’ e ‘EF09EF21’. O Material de Apoio traz uma orientação ao diagnóstico principal:

No oitavo ano, os estudantes tiveram contato com as práticas corporais de aventura na natureza, tais como o arvorismo e escalada e neste momento é factual verificar o que os estudantes já sabem sobre essas práticas referente aos riscos e às normas de segurança, bem como sobre o conceito de patrimônio natural e patrimônio cultural material e imaterial (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022).

Em outras palavras, este documento sugere uma linha de raciocínio ao manter a temática “PCAs” no final do 8º ano ao início do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como os conteúdos já trabalhados nos anos anteriores. Neste sentido devemos ter um cuidado, pois sabemos da real situação educacional no Estado de São Paulo, na qual muitos estudantes não tiveram a oportunidade de vivenciar ou acessar às PCAs Urbanas ou da Natureza dado que o docente *liquidou e substituiu* esse conteúdo por outros, como lutas, esportes, ginásticas, danças ou jogos.

Retomando ao 9º ano, na Atividade 1, os alunos conhecem as PCAs na natureza por meio de questões, lembrando alguns conceitos dos anos anteriores ou até mesmo de seu cotidiano e suas experiências. Para conhecer algumas modalidades, como a Corrida de Orientação, a Atividade 2 introduz pesquisas e vídeos a respeito dessa temática e socialização com a turma de estudantes. A Atividade 3 introduz a Corrida de Orientação por meio de técnicas de cartografia, bem como a localização por meio de bússolas e a localização dos ambientes da escola como: portão de saída, sala dos professores, biblioteca, refeitório, entre outros. Em seguida, os alunos são instigados a pensar sobre o lugar onde vivem e a localização da escola com a natureza em seu redor, por meio da utilização de aparelhos tecnológicos. Nesta atividade, os estudantes precisam estar organizados em grupos para localizar, geograficamente, a escola que estudam, com auxílio de um mapa (ou *Google Maps*), para criarem um croqui, contendo as construções, árvores, escadas, áreas gramadas e áreas descampadas.

Após a atividade, a preservação do meio ambiente é abordada. Na página 217 do Material do Professor (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 217), é

proposto para o docente desenvolver ações de conscientização ambiental, conforme figura a seguir:

FIGURA 4 - Etapa 1 – Minha escola – patrimônio natural da escola – 9º ano.

Professor, é importante neste momento que os estudantes proponham e desenvolvam ações de conscientização ambiental, visando o respeito ao patrimônio natural da escola, das suas imediações e do bairro onde moram. Inicie esta etapa perguntando o que os estudantes sabem sobre o patrimônio natural e, em seguida, se necessário, apresente o conceito para eles.

Patrimônio Natural: O patrimônio natural compreende áreas de importância preservacionista e histórica, beleza cênica, enfim, áreas que transmitem à população a importância do ambiente natural que deve ser preservado. São locais de interesses naturais ou zonas naturais estritamente delimitadas, com valor universal excepcional do ponto de vista da ciência, conservação ou beleza natural.

Fonte: IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Fonte: Material de Apoio do Professor – Currículo Paulista (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 217).

Em concordância com o proposto acima, a *educação ambiental* se apresenta como fator fundamental pela primeira vez na disciplina de EF no Currículo Paulista, reiterando o saber necessário para as próximas etapas e atividades propostas que indicam identificar os espaços livres na escola, ao descrever os achados e fazer anotações sobre os detalhes e a localização das construções erguidas. A descrição de detalhes nos indica uma habilidade e competência que os alunos desenvolverão ao longo das atividades, neste sentido, os detalhes das “condições do terreno, os possíveis ponto de atenção, como as raízes de árvores que possam estar à mostra, flores que tenham espinhos, desgastes no terreno causados pela erosão, pontos de despejo e acúmulo de lixo ou entulho, entre outros” (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 218).

O material propõe que o professor instigue os alunos a refletir sobre os aspectos relacionados ao meio ambiente, identificados na Etapa 3. “Espera-se que eles reflitam sobre as questões ambientais presentes no contexto escolar, como a predominância ou não de áreas verdes, a organização do lixo, sobre a reciclagem, etc” (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 219).

FIGURA 5 - Etapa 3 – abordagem da educação ambiental – 9º ano.

Etapas 3 – Depende de mim a preservação do meio ambiente?

Após a visita e o estudo das imediações da escola, reúna-se novamente com seus colegas e o professor para que possam debater sobre:

- Existem áreas verdes nas imediações da escola?
- E dentro dos limites da escola? Existem árvores ou bosques, jardins com flores, hortas, gramados, entre outros?
- Quando comparamos a quantidade de terreno construído com a de áreas verdes, qual tem a maior proporção?
- Você viu algum inseto, pássaro ou outros animais durante a exploração do terreno da escola?
- Durante o percurso você encontrou latões ou algum recipiente específico para o descarte de lixo? Quantos? Você considera a quantidade suficiente?
- Foi possível encontrar lixo jogado nas imediações e na área verde da escola?
- De quais formas poderíamos diminuir a quantidade de lixo encontrada na escola, jogada fora dos latões?
- Existe alguma ação de descarte correto e reciclagem de lixo na sua escola? Qual? Como funciona?
- Que ações poderiam ser desencadeadas para melhorar ou aumentar as áreas verdes da escola?
- Qual é a importância da conscientização ambiental e da preservação das áreas verdes da escola e imediações? Justifique.
- De quais formas você poderia contribuir para as ações de preservação das áreas verdes do bairro onde mora?

Fonte: Material de Apoio do Professor – Currículo Paulista (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022).

Ao caminhar neste Material de Apoio, o esporte de aventura “Corrida de Orientação” é abordado detalhadamente, desde os instrumentos necessários para sua prática – prismas, mapas, picotador, bússolas, leitura de cartografias, identificação de relevos e símbolos – até suas execuções dentro do *lócus* escolar, trazendo uma proposta metodológica de realização. Esta proposta, também denominada como **festival**, deverá ser realizada conforme os espaços disponíveis na escola. Por fim, inicia-se a temática “Danças de Salão”.

No Ensino Médio, as PCAs se encontram no 3º bimestre, justamente na Situação de Aprendizagem 4, repartindo o bimestre com os conteúdos Brincadeiras e Jogos (jogos eletrônicos – entre as páginas 100 e 105), Danças (danças do mundo – entre as páginas 112 e 117), PCAs Urbanas e na Natureza (entre as páginas 117 e 121). O Material de Apoio fornece a Situação de Aprendizagem 2, na qual retoma os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento,

[...] para que os estudantes compreendam as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, mais precisamente analisando e compreendendo por que é tão comum o uso da língua inglesa em algumas práticas corporais (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 106).

Neste momento, o documento entra em diálogo com a Língua Inglesa e as Unidades Temáticas (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginástica, Lutas, Danças e Práticas Corporais de Aventura), a fim de desvendar e incorporar a língua estrangeira nos esportes. Na Etapa 3 dessa situação de aprendizagem, são realizadas a reflexão e a produção de um mapa mental sobre a

importância da língua estrangeira nos esportes mencionados nos textos (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 109).

Não satisfeito, o Caderno do Aluno propõe um roteiro de pesquisa para ser realizado um “Jornalismo digital” no formato de vídeo. Segundo o Caderno do Aluno (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 112), os estudantes “poderão realizar o registro com ferramentas digitais, produção de *memes*, usando texto e informação jornalística, como uma entrevista ou apresentação de uma matéria esportiva”. Após a concretização da atividade, iremos para a Situação de Aprendizagem 3, que trata a respeito das Danças do Mundo.

Na Situação de Aprendizagem 3, compreendendo as páginas 112 e 117, é proposto a leitura de textos, experimentação, apreciação de vídeos, resolução de questões sobre o tema e utilização de uma ferramenta tecnológica a fim de construir a composição coreográfica.

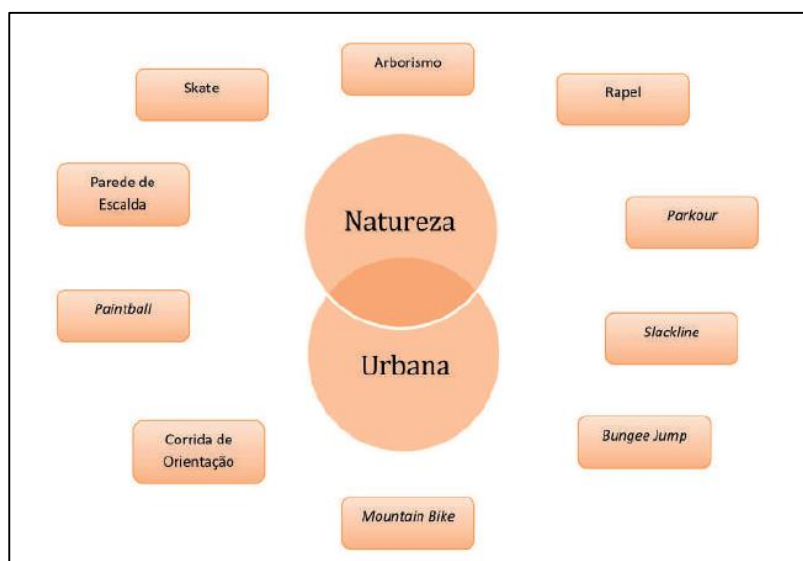
Nessa direção, a última Situação de Aprendizagem refere-se às PCAs, tanto Urbana quanto da Natureza, entre as páginas 117 e 121. Segundo o Caderno do Aluno (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 118), no final da 1ª série do EM os alunos “conhecerão e experimentarão o Paintball adaptado e irão ‘*remidiar*’ essa modalidade utilizando-se dos meios digitais de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Sendo assim, todo percurso tem uma finalidade tecnológica conforme orientado no início do 4º bimestre.

Na primeira etapa, o material disponibiliza um texto sobre desafios e superação, sendo solicitado uma socialização e um debate sobre o texto. Em seguida, deixa evidenciado que nos anos anteriores foram trabalhadas algumas PCAs e relacioná-las quais são realizadas na natureza e no meio urbano, para que na próxima etapa da atividade consigam identificar quais práticas podem ser executadas nos dois contextos (p. 118).

Nesse sentido, é esperado que os alunos comparem as definições das PCAs e façam a relação de quais esportes podem ser praticados nos dois ambientes, direcionando uma seta para a intersecção dos círculos na figura a seguir.

FIGURA 6 - Urbanas ou da Natureza? Será que existem práticas corporais de aventura que se incorporam nos dois ambientes?



Fonte: Material de Apoio do Professor – Currículo Paulista (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 119).

Após esse exercício, aprofundamos as PCAs com a Tecnologia, no qual o docente terá que apresentar um texto, alguns vídeos e imagens relacionadas à tecnologia nas PCAs.

Seguindo nesta análise, o material retoma a discussão das PCAs que podem ser feitas na escola. Nesse rumo, a Etapa 1 (Esportes Radicais na escola), versa para os estudantes fazerem uma pesquisa de campo, no *lócus* escolar e fora dele, analisando as possibilidades de execução das PCAs, registrando-o num quadro do Caderno do Aluno. O material reitera que, para seguir com sua preposição para o *Paintball*, conforme citado no início do 4º bimestre, “o ideal é que seja uma prática que possa ser adaptada aos dois ambientes”, como mencionado no Momento 1 da Etapa 3 (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 119).

No momento seguinte, de registro no quadro, o documento trata que o ideal é que o professor oportunize a vivência de algumas práticas que os alunos trouxeram na pesquisa de campo, para o ambiente escolar. Deixamos claro que em um bimestre de tantos conteúdos, tantas atividades a serem feitas e propostas pelo Currículo em Ação, a experimentação e a vivência tornam-se completamente escassa e ‘teórica’.

Em seguida é apresentado um texto sobre o *Paintball*, uma breve história e o momento em que o professor deverá propor sua prática. O documento sugere dois vídeos para serem analisados e adaptados no contexto escolar, sendo um intitulado “Queimada Paintball”²⁵ e o outro “Atividade para aula de Educação Física: QUEIMADA PAINTBALL”²⁶. Ambos os vídeos demonstram uma forma alternativa de operar o *Paintball* nas aulas de EF, com

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2T1ESdsvfs>. Acesso em 1 nov 2023.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5tBDVa-fHt4>. Acesso em 1 nove 2023.

colchonetes e outros utensílios, de forma que todos os estudantes do EM possam ser partícipes. Essa prática deverá ser filmada para a utilização na próxima atividade.

Para finalizar a sequência de atividades e o bimestre, é solicitado que os grupos de estudantes da etapa anterior sejam mantidos para que eles possam explorar os meios digitais com a filmagem da experimentação do *Paintball*.

FIGURA 7 - Reescrevendo o Paintball

- | |
|---|
| <p>Grupo 1 – Produzir um Podcast narrando o jogo.</p> <p>Grupo 2 – Escrever o jogo relatando os acontecimentos do início até a vitória de alguma equipe.</p> <p>Grupo 3 – Gravar um jornal esportivo com os comentaristas discutindo a tática de cada equipe e o que fez com que uma equipe chegasse à vitória.</p> <p>Grupo 4 – Elaborar um jogo de tabuleiro tendo como base a filmagem do Paintball.</p> |
|---|

Fonte: Material de Apoio do Professor – Currículo Paulista (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022, p. 121).

Ao final do tempo de criação determinado pelo professor, os estudantes deverão apresentá-los aos outros grupos. Em seguida, em uma roda de conversa e discussão sobre os trabalhos realizados, devem destacar os pontos de vista, sua criatividade e seu protagonismo.

Após explanar quais PCAs estão presentes no Currículo Paulista e descrevê-las, concluímos que a questão de *educação ambiental* se fez presente, de modo sutil e ‘rápida’. Embora a temática EA deva estar presente em todos os componentes curriculares da BNCC, ela foi abordada neste trabalho no próximo capítulo.

Ao Currículo Paulista, não podemos deixar de lado as abordagens pedagógicas que a EA vem sendo trabalhada desde os PCNs, sua referência à LDBN – Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – e os Documentos Curriculares Nacionais. Ao pesquisar sobre o tema, autores como Loureiro, Layrargues e Castro (2002) evidenciam, em seu livro intitulado “*Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*”, que o ato da cidadania está amplamente relacionado ao fazer EA. Articular o exercício da cidadania ao enfrentamento da questão ambiental não pressupõe apenas a conscientização dos deveres individuais determinados pela moral ecologista, mas, sobretudo, a “conscientização dos deveres coletivos definidos pela negociação política, criando a nova cultura da Gestão Ambiental participativa” (Soffiati, 2002, p. 39).

Isso implica o reconhecimento de que a crise ambiental contemporânea, mais do que uma questão ética, é uma questão política; mais do que uma questão individual e privada, é uma questão coletiva e pública. Implica reconhecer, ainda, que os seres humanos não compartilham igualdades de condições tanto das responsabilidades como dos efeitos da crise ambiental. Ou seja, o livro aborda o papel da educação ambiental na disputa pela responsabilização dos riscos,

danos e crises ambientais, e na construção e ampliação dos canais de participação política e negociação do consenso coletivo do acesso.

Para Loureiro (2002, p. 69), a EA é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a “construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lucida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente”. Dessa forma, para a real transformação do quadro de crise estrutura e conjuntural em que vivemos, a EA, por definição, é “elemento estratégico na formação de ampla consciência²⁷ crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza” (Loureiro, 2000).

Identificando os atributos da EA, partimos para o Currículo Paulista, no que tange às PCAs e quais momentos são apresentados à inserção do ser humano no meio ambiente, ou seja, o momento em que a EFE encontra a EA e caminham em busca da reflexão antropológica do ser humano e da conscientização ambiental.

Partindo para uma discussão organizacional e institucional, o Material de Apoio introduz as PCAs a partir de atividades urbanas nos primeiros anos e “progride” para aventuras na natureza nos anos finais do Ensino Fundamental. Os alunos aprendem sobre essas atividades por meio de leituras, vídeos, pesquisas, produções de cartazes e discussões em sala de aula. Vemos esses atributos como incompletos, pois as reconhecemos como meio e não finalidade das PCAs e, por isso, algumas atividades tornam-se obsoletas e superficiais. A exemplo, temos um vídeo que ilustre a execução de esporte de aventura que realmente acontecerá nas próximas atividades, o que, na maioria das passagens, não o ocorreu. A conscientização ambiental também é incorporada, destacando somente a importância da preservação do patrimônio público e do meio ambiente.

O currículo visa combinar teoria e prática, com um foco crescente na utilização da tecnologia para enriquecer a experiência de aprendizado. Os alunos são incentivados a experimentar as PCAs sempre que possível, mas, devido ao grande número de conteúdos a serem abordados, a experiência prática é limitada.

Em geral, o currículo de EF do Estado de São Paulo visa proporcionar, aos alunos, uma ampla gama de experiências e conhecimentos relacionados às PCAs, no entanto não se torna possível devido às lacunas a serem apresentadas.

²⁷ Consciência aqui entendida no sentido proposto por Paulo Freire (1983), em *Pedagogia do Oprimido*, que implica o movimento dialético entre o desvelamento crítico da realidade e a ação social transformadora, segundo o princípio de que os seres humanos se educam reciprocamente e mediados pelo mundo.

Neste sentido, existem algumas lacunas e áreas em que este material poderia ser mais decisivo:

1. Avaliação e medidas de segurança: O Currículo menciona várias atividades, mas não oferece detalhes sobre como os alunos serão avaliados em seu desempenho ou como são ensinadas medidas de segurança essenciais para a prática segura dessas atividades. Vemos que uma descrição mais aprofundada e especificada desses aspectos, seria importante e valioso.

2. Recursos e infraestrutura: em consonância com a BNCC, o Currículo Paulista aborda breve e superficialmente a adaptação das PCAs para o ambiente escolar, no entanto não descreve, em detalhes, sobre os recursos e a infraestrutura necessária para oferecer essas atividades aos alunos. Isso incluiria equipamentos, instalações específicas e treinamento para os profissionais de EF.

3. Desafios na implementação: questões como restrições de espaço, orçamento e disponibilidade de instrutores qualificados poderiam ser mencionadas, visto o cenário financeiro brasileiro no qual os esportes com mais destaque não são de aventura.

4. Inclusão e acessibilidade: acreditamos que, como os outros conteúdos e temas da EF tentam oportunizar seu acesso às pessoas com alguma das múltiplas deficiências, o Material de Apoio não explora como abordar a inclusão de alunos tais necessidades especiais ou questões de acessibilidade relacionadas às PCAs. cremos ser importante o debate de como o currículo trata da diversidade de alunos e quais moldes são feitos ajustes para atender todos.

5. Resultados e impacto: reconhecemos que ter informações sobre o impacto positivo nas habilidades físicas, cognitivas e sociais dos estudantes, ou até mesmo sugestões de leituras como artigos e/ou livros, seriam pontos positivos para instigar (os alunos e professores) à busca de conhecimento sobre os Esportes de Aventura.

6. Sequência lógica: em vários momentos e em certos bimestres as PCAs dividem seu espaço com conteúdos que não dialogam entre si. Retornamos, a exemplo, na 1ª série do EM, no qual nosso objeto é encurtado (numa questão de tempo) e sobrecarregado com o tema de tecnologia que não o completa, e outros conteúdos.

Em resumo, enquanto esta seção fornece uma visão geral das PCAs no currículo de SP, constatamos lacunas em relação a detalhes específicos e desafios na implementação. Como vimos, mais informações sobre avaliação, segurança, recursos, inclusão e resultados reais seriam peças valiosas para uma compreensão de ensino-aprendizagem de excelência para os estudantes.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIO AMBIENTE: POSSÍVEIS DIÁLOGOS E APROXIMAÇÕES

Ao falar de Práticas Corporais de Aventura – ou, até mesmo, Esportes de Aventura – é fundamental refletirmos sobre o espaço viável sobre tais práticas, pois a perspectiva do sujeito entra em simbiose com suas práticas esportivas. Este espaço está no cerne do *habitat* humano. Dialogar com os esportes californianos implica em relatar as praias, onde estão as pegadas dos surfistas, por exemplo. Não podemos negar aquilo que está no átrio da ‘aventura’, aquilo que está no coração do sentimento de superar limites e de conectar-se à Terra. A natureza, presente nas PCAs, é o meio onde tais esportes são praticados, imersos de emoções, imprevisões e incertezas, em contato com o Sol, com a água, com as plantas, com o vento e com os animais (Marinho; Bruhns, 2003, p. 33-34).

Percebemos que no nosso dia a dia estamos ao redor sobre algum assunto ou menção sobre o “meio ambiente”, sendo ao caminhar, ao assistir televisão, ao ‘navegar’ na internet, ao ligar o rádio, ao abrir uma revista ou jornal. Sabemos que nem sempre a questão de “conscientização” e “preservação ambiental” esteve presente na história da humanidade. Na contemporaneidade, a discussão de tais assuntos tem nos aproximado deste conhecimento, fornecendo-nos fundamentos para refletir sobre a preservação destes para um futuro sustentável iminente.

Nesta perspectiva, é importante sabermos que o “ambiental” pode significar-se “a partir de um conjunto de conhecimentos e de práticas específicas, resultados de uma constante disputa de forças nos campos e espaços pelos quais essa temática transita” (Rodrigues, 2019, p. 18), ou seja, ela nos fornece compreensões diferentes para quem a utiliza. Por exemplo, diferente para um médico, para um cientista, para um empresário, para um gestor e para um ativista ambiental. Assim, conhecer que a construção e efetivação da ideia “ambiental” também é compreender o cerne social e político da humanidade em relação a seus interesses pela natureza.

Cae Rodrigues (2019), em seu livro intitulado “*Atividades Alternativas e Meio Ambiente*”, ajuda-nos a compreender que as questões ambientais estão em um contexto social e político, dotado pelos diferentes grupos sociais, sejam contextos institucionais, políticos ou científicos, no qual cada grupo social justifica seu discurso a partir de seus interesses (Rodrigues, 2019, p. 15).

Ao longo deste capítulo, faremos algumas reflexões dos princípios que fundamentam a questão da educação ambiental, referente ao modo como ela se desenvolveu ao longo das décadas, sua essência, sua inserção nas escolas, ao campo das PCAs e ao conhecimento do

locus onde essa pesquisa sucedeu-se. Vale ressaltar que conhecer e apropriar do contexto que toda pesquisa científica está inserida é levar em consideração os tratos sociais, políticos, econômicos, éticos e estéticos ao campo da EF, visto que Bracht, no livro “*Educação Física & Ciência: Cenas de um Casamento (in)feliz*” (2003), diz que é necessário resolver o problema de fragmentação da Educação Física.

Bracht (2003), afirma que o objeto da EF “é retirado do mundo da cultura corporal/movimento”, ou seja, é selecionado, a partir de critérios variáveis, ou seja, dependentes de uma teoria pedagógica, deste universo”. Isto significa que retiramos da cultura corporal/movimento o nosso objeto de estudo, porém não é o mesmo do objeto científico, pois o objeto sociocultural é variável. Nesse sentido, também nos envolve a especificidade da EA.

No lago do saber, Worster (1991) nos indica que a necessidade de integração da Educação Ambiental com outras disciplinas como a Geografia, a História, a Biologia, a Geologia, por exemplo, são instrumentos necessários para a reconstrução de paisagens do passado, analisando e verificando o modo de operar antes que o *ser humano* as penetrasse e as modificasse.

3.1 PEGADAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

[...] estou incerto mesmo quanto à natureza desta incerteza; é a incerteza do nosso devir social que se projeta no cosmo? É um rápido do devir cósmico que se acelera e enlouquece localmente hoje no e pelo devir antropossocial? Não é antes o meu espírito que, incerto por natureza e por cultura, projeta assim a sua própria incerteza sobre a sociedade e sobre o cosmo? E não será, sobretudo, tudo isto ao mesmo tempo? (Morin, 2018, p. 14).

Meio Ambiente (MA), sociedade, cidadania e educação: palavras e conceitos empregados atualmente à exaustão. De fato, o meio ambiente no Brasil apresenta-se extremamente vulnerável, assim como a educação, em seu mais amplo significado, quanto ao ser cidadão.

Entre o antropocentrismo²⁸, que leva o humanismo a seu limite, e o cosmocentrismo²⁹, que dissolve a ideia de ‘centro’, podemos situar a concepção de ecocentrismo³⁰, na qual os ecossistemas devem ser tomados como centro e no interior do qual as sociedades humanas também se movimentam. Soffiati (2002) define o ecossistema como uma organização complexa, dinâmica com, ou sem o ser humano. Nele, podemos diferenciar três tipos de ecossistemas: os nativos, os transformadores e o antrópico.

Para Soffiati (2002, p. 26), um ecossistema nativo é formado pela natureza não-humana. Questiona-se, desde Marx e Engels (s/n), a existência de uma natureza virgem de pés, mãos e cérebros humanos. Nessa perspectiva, toda natureza ‘autocriada’ já sofreu alguma sorte de intervenção humana que não mais nos autoriza a falar em natureza virgem, sem a intervenção causada pelo ser humano.

Abandonados à sua sorte, esses elementos de ecossistemas são capazes de “autorreconstrução”. Por sua vez, os ecossistemas transformados são de origem de ecossistemas nativos, alterados por ação antrópica.

Em síntese, este último ecossistema sinaliza que a ordem nativa foi drasticamente substituída por alguma ação humana a ponto de, muitas vezes, desaparecer, ou seja, o *Homo sapiens*, para Soffiati (2002, p. 35), espécie que se considera predominantemente e até mesmo exclusiva desses ecossistemas, conceitua sendo um “animal, vertebrado, mamífero, primata e homínídeo”.

Nesta reflexão da dinâmica do ecossistema, onde o situamos, ramifica-se, assim, a fronteira, a divisão e a separação entre o “natural” e o “cultural” (Soffiati, 2002, p. 35 – aspas do autor). Todavia, ainda permanece um problema nas unidades urbanas, na qual cultivam, no século XXI, a pretensão de negar a natureza, de conceber e produzir uma ordem inteiramente artificial, linearizando e resumindo os complexos progressos ecológicos.

Um exemplo disso ocorre no sistema agropecuário: entre matéria e energia que alimentam lavouras e animais.

²⁸ A terminologia antropocentrismo advém de um vocábulo híbrido de composição greco-latina, do grego: *antropos*, o homem; do latim: *centrum*, *centricum*, o centro. Em suma, genericamente, tal concepção faz do ser humano o centro do Universo (Abreu; Bussinguer, 2013, p. 33).

²⁹ Segundo Boff (2010), o “cosmo centrismo” é uma posição filosófica que afirma a prioridade do mundo natural, na qual ocupa o centro da origem da existência, sendo a natureza ou o mundo o ser mais importante de toda a realidade, na obrigação de ocupar o centro de referência de toda explicação filosófica.

³⁰ Para Abreu e Bussinguer (2013, p. 6), coloca em primeiro plano de discussão e proteção o equilíbrio dos ecossistemas e do meio ambiente natural. A natureza, de modo geral, tanto os fatores vivos (seres vivos – ressalte-se todas as espécies e não apenas a humana) quanto os fatores que auxiliam a vida (como água, ar atmosférico, solo, minerais etc.) e suas inter-relações são protegidos, tendo em vista, sua importância para a homeostase.

A produção nele realizada sai como parte dessa matéria e energia agregada; já na outra parte, perde-se sob a forma de entropia no solo, no ar ou na água, sem a devida ciclagem. Daí os processos de erosão no solo, de perda de fertilidade, de poluição da água, do solo e do ar, de assoreamento, de eutrofização e outros. A produção dos ecossistemas agropecuários situa-se numa das pontas dos ecossistemas urbanos como produto ou como matéria-prima. Os resíduos do Pré-consumo constituem o lixo, normalmente depositado em áreas urbanas e/ou aterros. Cada vez mais, abandona-se a solução ecológica da reciclagem (Soffiati, 2002, p. 43).

Na tentativa de interpretar estes fenômenos, percebemos que há uma crise ambiental revelando tal singularidade e particularidade comparada a outras crises, todavia derivada de atividades humanas, ou seja, antrópicas. Vale dizer que o modo de vida capitalista colabora com tal crise, contudo, crises ambientais de raízes antrópicas não constituem uma novidade na história da humanidade. Elas ocorreram na China antiga, na civilização maia, na civilização grega, entre outros. Em *Crítias*, um dos *Diálogos* de Platão (2007, p. 160-161), produzida por mais de 2.400 anos, há uma preocupação com o fenômeno de erosão:

Quanto à excelência do solo, nossa terra superava a todas, [...] a melhor prova disso é que a porção remanescente pode competir com qualquer outra região do mundo, na variedade de seus frutos e na riqueza das pastagens para animais de toda espécie [...]. Mas, além da superioridade dos frutos, a terra então se distinguiu por produzi-los em abundância [...] muitas e grandes inundações se fizeram sentir, e com tamanhas revoluções da natureza, sem que durante todo esse período se depositasse a terra deslocada das alturas pelas águas [...] o que resta do passado é como os ossos de um corpo devastado por doenças: a terra pingue e mole desapareceu, só ficando a carcaça do terreno. Naquele tempo, antes de haver sido devastada a região, as montanhas consistiam em elevações da terra, e as planícies pedregosas conhecidas atualmente pelo nome de Faleu eram cobertas de humo, estando as montanhas ornadas de matas, das quais ainda restam vestígios eloquentes. Algumas dessas montanhas, que hoje só conseguem alimentar abelhas, até bem pouco tempo ostentavam árvores que forneciam madeira para cobrir grandes edifícios e cujas vigas ainda podem ser vistas. Abundavam também as árvores frutíferas, fornecendo a terra pastagem infinita para o gado [...] (Platão, 2007, p. 160-161).

O que Platão descreve é um processo clássico de erosão provocado pela derrubada de florestas, de encostas e pelo arraste de solo das partes altas para as partes baixas, além da destruição dos sistemas retentores de água e de sedimentos nas planícies, com a diminuição do tempo de permanência das águas e da deposição de aluviões no solo. A remoção da cobertura vegetal nativa deixa o solo exposto às intempéries e dificulta a infiltração das águas pluviais que alimentam os lençóis freáticos. Por outro lado, a terra carregada e depositada no mar produz assoreamento. Atentando para as palavras de Platão, nota-se que as alterações ambientais de origem antrópica ocorreram em vários pontos do Planeta Terra, em distintas épocas.

Desse modo, a Educação Ambiental³¹ emerge num contexto derivado do uso inadequado dos bens coletivos planetários em diferentes escalas espaciotemporais. É legítimo supor que devam ser explicitados alguns eventos trilhados pela EA no contexto internacional, nacional, estadual e educacional. São trajetórias para podermos nos situar cronologicamente no processo de instalação e desenvolvimento da EA em nosso cotidiano. A verticalização da abordagem será na sequência global para o específico, descrevendo alguns entroncamentos cronológicos do percurso por onde a EA tem trilhado. Com base em Pedrini *et al.* (2011), oferecer-se-á uma visão panorâmica que expressa a leitura dessa arte.

Pedrini *et al.* (2011) nos indicam alguns personagens que, publicamente, demonstravam preocupados com a intervenção do ser humano urbano – ou, o homem das cidades – na natureza. O primeiro personagem que identificamos, foi o cacique indígena norte-americano Seattle, em 1854, atestando que os indígenas sabiam viver “saúdáveis e felizes sem destruir os recursos naturais, demonstrando conhecer profundamente as leis da natureza” (Pedrini *et al.*, 2011). A segunda personagem a denunciar a desatenção ao meio ambiente, foi Rachel Carson: cientista norte-americana, na qual produziu a obra “*Silent Spring*” (2010) (em português, “Primavera Silenciosa”), no início da década de 1960, somente a publicando em 1962, atingindo a população que vivia em custas da destruição dos recursos naturais de países pobres e emergentes. Isso significa que, ao longo da história, houve pessoas preocupadas com o desequilíbrio ambiental.

Vários eventos internacionais foram realizados no século XX. O marco inicial para a EA foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente humano — também conhecido como Conferência de Estocolmo, em 1972 —, mesmo ano em que o Clube de Roma³² publicava um importante documento que denunciava o futuro colapso humano e a exploração de recursos naturais, sendo este modelo reavaliado. Pedrini *et al.* (2011, p. 29) dizem que ela é um marco histórico, na emergência de políticas ambientais em vários países, incluindo o Brasil, sendo o marco inicial e essencial para solucionar a crise ambiental internacional, enfatizando reordenar suas necessidades básicas de supervivência na Terra.

A UNESCO adotou as recomendações do Plano de Ação da Conferência de Estocolmo sobre capacitar professores e ao desenvolvimento dos métodos e recursos institucionais, promovendo, ao longo das décadas de 1970 e 1980, três conferências internacionais. A primeira, a Conferência de Belgrado, em 1975, preconizou uma nova ética planetária para a

³¹ A partir deste momento, irei referenciar o termo “Educação Ambiental” como EA.

³² Coletivo de países ricos economicamente.

erradicação da pobreza, analfabetismo, fome, poluição e exploração. Como resultado, surgiu a criação de um Programa Mundial em EA.

A segunda reunião internacional promovida pela UNESCO, trata-se da Primeira Conferência Intergovernamental sobre EA, efetuada em Tbilisi, na Geórgia, de 14 a 26 de outubro de 1977. Aliado à UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) contribuiu para sua realização. Consagrada como a “Conferência de Tbilisi”, sua declaração foi publicada na íntegra em castelhano (UNESCO, 1980). Constam-na os objetivos, as funções, as estratégias, as características e recomendações para a EA que foram aperfeiçoando em publicações subsequentes (UNESCO, 1985, 1986, 1988, 1989, por exemplo).

Em sequência, a terceira conferência foi a de Moscou (antiga União Soviética), em agosto de 1987, que agrupou cerca de 300 (trezentos) educadores ambientais de 100 (cem) países. Pretendeu-se uma avaliação sobre o desenvolvimento da EA desde a Conferência de Tbilisi, em todos os países integrantes e filiados da UNESCO. A EA nesta reunião não governamental, reforçou os conceitos de promoção da conscientização, propagação e da difusão de informações como: o desenvolvimento de hábitos e habilidades, estímulo e fomento de valores, estabelecimento de critérios e orientações para a resolução de problemas e tomada de decisões.

Reconhecendo que havia muito o que fazer para a sociedade preparar-se para o próximo milênio, a ONU decidiu mover uma segunda conferência nacional. Então, o Brasil ofereceu para sediá-la, denominando a famosa “Eco-92” ou “Rio-92”, aprovando cinco acordos oficiais internacionais:

- a) Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento;
- b) Agenda 21 e os meios para sua implementação;
- c) Declaração de Florestas;
- d) Convenção Quadro sobre Mudanças Climáticas;
- e) Convenção sobre Diversidade Biológica.

Durante este megaevento, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, organizou um *Workshop* paralelo à Rio-92, no qual foi aprovada a “Carta Brasileira para a Educação Ambiental”. Este documento realça o papel do Estado, encorajando a instância educacional: às unidades do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras para implementação e implementação imediata da EA em todos os níveis de ensino.

Neste ponto, podemos destacar a importância para a contribuição de Morin no que se refere ao meio ambiente.

Não se pode tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo desse circuito; tampouco se pode fazê-lo com a sociedade ou a espécie. No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade. Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. [...] A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (Morin, 2018, p.54- 55).

O texto de Edgar Morin (2018) aborda a interdependência e complexidade das relações entre o indivíduo, a sociedade e a espécie humana. Não se pode considerar o indivíduo, a sociedade ou a espécie como objetivos absolutos. Cada um desses elementos é meio e fim ao mesmo tempo. A cultura e a sociedade contribuem para a realização dos indivíduos, enquanto as interações entre eles permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. O desenvolvimento humano verdadeiro envolve o crescimento conjunto das autonomias individuais, da participação comunitária e do sentimento de pertencer à espécie humana. Em suma, compreender a complexidade humana requer a consideração das interligações entre esses elementos na construção das relações humanas.

De acordo com Matallo *et al* (2020, p. 29), desde os anos 1970, vêm propondo um grande eixo para compreender a condição humana, nos termos que denomina relação *indivíduo-sociedade-espécie*, como elementos indissociáveis de uma tríade em que se pode tornar único.

Como Matallo *et al* (2020, p.30) observam, esteve em curso uma segunda revolução científica, que tem como antecedente o conceito de ecossistema formulado nos anos de 1930, mas que a partir dos anos 1960, indica um *remembramento* entre as ciências naturais e ciências humanas, que vem possibilitando a construção de uma concepção complexa, multidimensional, histórica da condição humana e das relações de natureza/cultura, desenvolvimento biológico/desenvolvimento social.

Ao lado dos saberes locais, regionais, nacionais, coloca-se a necessidade de reflexão, de descoberta de novas estratégias para conhecermos a sociedade global, seu movimento de planetarização, sua totalidade complexa, que comporta ao mesmo tempo diversidades, desigualdades, homogeneidades, heterogeneidades, identidades, contradições, novos e diferentes mitos.

Além disso, a Agenda 21 e o fórum das ONGs, contribuíram para termos a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNMA), sendo instituída pela Lei 9795 de 27 de abril de 1999. Neste sentido, precisamos entender que “Educação Ambiental” é, antes de tudo, Educação. Os determinantes, o ponto de partida e o ponto de chegada da EA é a educação. O termo “ambiental” é uma adjetivação, isto é, é educação, mas com uma especificidade, sendo ela o “ambiental”. Maia (2015a, p. 14) faz esta reflexão pois, na criação da PNMA, muito se debateu sobre a EA e ecologia, sobre as Ciências Ambientais ou outras áreas que debatem sobre, mas sim qual o fundamento pedagógico por detrás da especificidade. Por fim, o termo Ambiental não está por cima da Educação, mas sim inserido na Educação.

Desde a concepção da PNMA, ocorreu o desenvolvimento de diversas concepções de EA, sobretudo no Brasil que existe diversas linhas para pensar em EA. A princípio, Maia (2015a, p. 19) as colocam em dois grandes grupos:

1. Perspectivas que, a serviço do capital, tendem a adaptar os indivíduos ao modelo de sociedade existente – isto é, quando se faz uma EA pragmática, uma EA voltada para as especificidades do meio ambiente sem considerar o elemento humano, social e político, trata-se da EA em uma perspectiva que é atender à demanda do capital. Em outras palavras, é uma EA dentro do sistema e feita para o sistema;
2. Busca a transformação das relações socioeconômicas e políticas, denominada de perspectiva crítica – isto é, existem perspectivas diferentes, como a perspectiva da fenomenologia, da hermenêutica, na perspectiva empírico-analítica (sendo essa mais voltada a serviço do capital), a perspectiva crítica dialética (na perspectiva do materialismo).

A EA crítica compreende que as relações dos grupos sociais entre si e como o ambiente sob o modo de produção capitalista são relações históricas marcadas pela exploração e degradação social e ambiental. Note que esta é uma conceituação de EA cuja ideia principal é por meio dela enfrentar o modo capitalista de produzir. Logo, a EA crítica “busca a superação das formas de dominação capitalista” (Maia, 2015a, p. 9), e, para tanto, rompe com as perspectivas forçadas exclusivamente nas questões naturais e ecológicas, que visam mudanças comportamentais e superficiais e não na lógica de desenvolvimento da sociedade.

Maia (2015a) faz algumas reflexões na operacionalização dentro do ambiente escolar como forma de projetos, por exemplo, reciclagem, cartazes sobre a degradação do meio natural e a oleicultura. Neste sentido, devemos pensar em EA para além do simples comportamento; é

preciso pensá-la a partir da ação política, da afetividade e do domínio teórico-cognitivo dos elementos que nos permitem entender as demandas e os fenômenos que se processam na relação entre o mundo natural e a sociedade.

Portanto, a EA crítica constitui-se como um processo pedagógico que não se conforma e evidencia “que a educação não pode ser um instrumento ideológico a serviço de interesses dos majoritários” (Maia, 2015a, p. 110), mas que ela seja um instrumento ideológico que nos permite identificar a contradição dos fenômenos, pensar a contradição e pensar por contradição, desvendando a essência por detrás das aparências, tanto dos fenômenos sociais quanto dos fenômenos ambientais.

3.2 BIRIGUI: A CIDADE PÉROLA

Birigui, reconhecida como Capital Nacional do Calçado Infantil, reúne de forma singular os grandes atrativos de uma cidade com perfil marcadamente industrial. Com os olhos voltados para o futuro, a cidade cresce e se moderniza em ritmo frenético, embalada por centenas de indústrias dos mais diversos segmentos, com destaque para o calçadista, que sozinho gera empregos para mais de 30 mil trabalhadores. Mesmo com todo este crescimento, Birigui não perdeu seu ar interiorano de cidade aprazível e gostosa de se viver. Sua gente mantém uma rotina saudável de vida, valorizando a amizade, a hospitalidade e a ordem. O biriguiense está sempre de braços abertos e um sorriso no rosto, mostrando com orgulho que a cidade tem de melhor. Assim é birigui, onde os bons negócios caminham lado a lado com hospitalidade e as oportunidades se abrem para aqueles que aqui desejarem se instalar e prospera, com segurança e muita tranquilidade (Estrada; Bulgarão; Souza, 2000, p. 7).

Situada na região noroeste do Estado de São Paulo, distante a 510km da capital paulista, Birigui possui uma extensão territorial de 530,031 km², onde predomina o clima tropical seco.

Fundada em 07 de dezembro de 1911 pelo português Senhor Nicolau da Silva Nunes, o pequeno distrito, na época, foi ‘batizada’ por Birigui (de origem Tupi-Guarani, ‘a mosca que sempre vem’), e, somente em 8 de dezembro de 1921, alcança sua emancipação com o avanço do ciclo do café e da lavoura (Cardoso, 2022).

Birigui, também conhecida como “a cidade pérola”, é delimitada pelos rios Tietê, Ribeirão Baixotes, Ribeirão Baguaçu, Córrego Biriguzinho e Córrego do Veadinho. É servida pela SP-300 – Rodovia Marechal Rondon, Rodovia Gabriel Melhado (SP-461) e Rodovia Teotônio Vilela, que ligam o município a diversas regiões e Estados vizinhos. Esta cidade é atendida por outras importantes vias, destacando-se a Ferrovia Novoeste, recém-privatizada, e

a Hidrovia Tietê-Paraná, facilitando e barateando o transporte de cargas, principalmente para o Mercosul. Abaixo, no Quadro 8, indicaremos alguns aspectos demográficos da cidade pérola.

QUADRO 9 - Aspectos demográficos de Birigui/SP.

Área Territorial	530.031 km ²
População Estimada	126.094 pessoas
Densidade Demográfica	204.79 hab./km ²
Clima	Tropical seco, com precipitação pluviométrica em torno de 1.500 mm/ano.
Relevo	Faz parte do Planalto Arenítico Basáltico (Planalto Meridional do Brasil) com colinas suaves, onduladas.
Rios	Passam por Birigui os rios: Tietê, Ribeirão Baixotes, Ribeirão Baguaçu, Córrego Biriguizinho e Córrego do Veadinho
IDHM*	0,780
Mortalidade Infantil	10,25 óbitos por mil nascidos vivos
PIB per capita	R\$ 29.382.24
Escolas de Nível Superior	Três Instituições: FATEB, FABI e UniCesumar

* Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

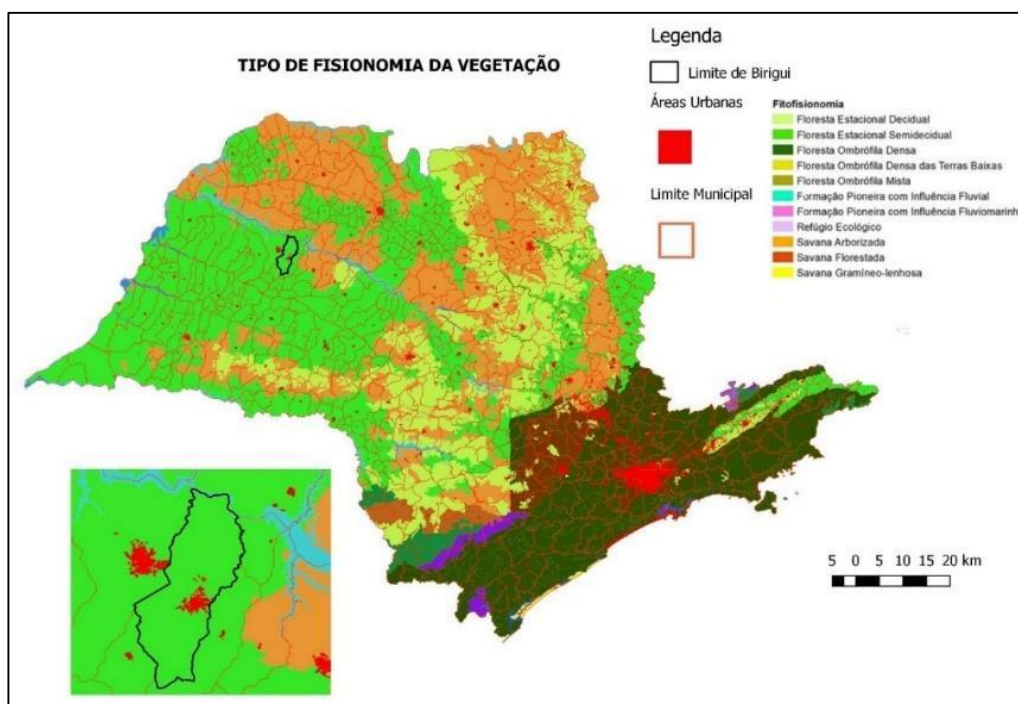
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021)³³.

Localizada na região sudeste do Brasil, o Estado de São Paulo possui uma vasta vegetação, sendo a região que apresenta diferença nas paisagens naturais se comparada com a vegetação nativa (Matias, 2018). Um dos fatores que contribuíram para esta diversidade está ligado à destruição das grandes áreas de matas para construção de cidades, parques industriais e ferrovias, no qual podemos encontrar quatro tipos de vegetação: a caatinga, o cerrado, a floresta tropical (ou Mata Amazônica) e a vegetação litorânea (Manguezais).

A seguir, apresentamos os tipos de fisionomias da vegetação disponível no Estado de São Paulo, com ênfase em Birigui.

FIGURA 8 - Tipo de fisionomia da vegetação do Estado de São Paulo

³³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/birigui.html>. Acesso em 19 dez 2022.



Fonte: Inventário Florestal do Estado de São Paulo (2020)³⁴.

Ainda em sua história, a vocação industrial de Birigui surgiu nos idos de 1941, pelas mãos de uma família de imigrantes japoneses, os “Tokunaga”. Grandes empreendedores, os “Tokunaga” tiveram uma antevisão do futuro desta cidade e inauguraram a primeira fábrica de Birigui, exclusivamente voltada para a produção de botinas e sapatos (calçados apropriados para a época, quando o município possuía uma grande população rural e a maioria de suas ruas não eram asfaltadas) (Estrada; Bulgarão; Souza, 2000, p. 15).

Somente sete anos depois, em 1948, Birigui passou a contar com uma unidade extremamente industrial, a Avak Bedouian. O primeiro *boom* industrial veio 12 anos mais tarde, já na década de 1960, com a consolidação de importantes empresas do setor como Kiuty, Popi e Bical, entre outras. Elas começaram timidamente produzindo menos de 100 pares diários, mas suficientes para acalentar o sonho de um parque industrial/calçadista inédito para a região, concretizando-se nos anos 1990 e 2000.

O sucesso dessas indústrias de calçados tornou Birigui com reconhecimento nacional e internacionalmente como a “Capital do Calçado Infantil da América Latina” que, na década de 1980, chegou a ter mais de 700 representantes do segmento, desde microempreendedores até às grandes indústrias, não se esquecendo das chamadas ‘fundo de quintal’ (conhecidas como “bancas”) (Estrada; Bulgarão; Souza, 2000, p. 16).

³⁴ Disponível em: <https://smastr16.blob.core.windows.net/consema/sites/15/2020/08/mapeamento-da-vegetacao-nativa-do-estado-de-sao-paulo-inventario-florestal-2020.pdf>. Acesso em 19 dez 2022.

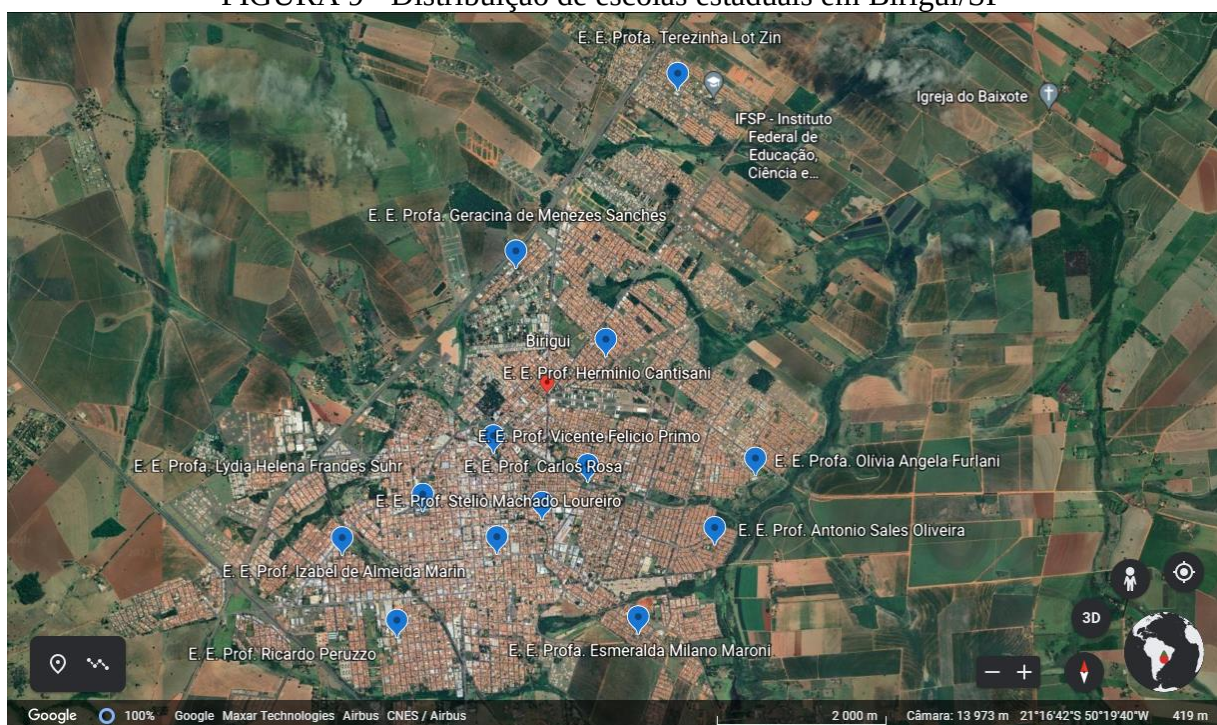
Atualmente, na área da alimentação, ainda existem excelentes restaurantes que oferecem um rico cardápio, indo da tradicional pizza, bastante apreciada em suas variadas versões, passando por inúmeros tipos de massas, representando a boa cozinha italiana. Outra campeã de procura, é a carne bovina.

A tradicional colônia japonesa de Birigui organiza grandes festas anuais como, por exemplo, o *Bon Odori* (uma das mais importantes festas, que reúne pessoas de todas as idades com danças, trajes típicos e tamanha animação, anunciando um pouco da milenar cultura japonesa). Juntamente, a Casa da Cultura “Cristina Calixto” é palco de exposições dos mais representativos artistas plásticos locais que aquecem o cenário cultural da cidade.

Vale a pena um passeio para conhecer o Aeroclube de Birigui, um dos mais antigos do Brasil, onde funciona uma escola de pilotagem, de paraquedismo, de voo à vela e aeromodelismo, atraindo pessoas da região. Na década de 2000 a 2010, os finais de semana eram programados disputas de voos panorâmicos aos principais pontos turísticos da cidade e região.

A nível educacional, Birigui possui dezesseis Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), dezoito Centros de Educação Infantil e treze instituições de Ensino Estaduais (de 6º à 3ª série do Ensino Médio), sendo esta última ilustrada e distribuída na cidade como observamos a Figura 9 a seguir, na qual o nosso estudo está inserido.

FIGURA 9 - Distribuição de escolas estaduais em Birigui/SP



Fonte: Google Earth (2022)³⁵

Estrada, Bulgarão e Souza (2000, p. 22) dizem que a proximidade do Rio Tietê faz do biriguiense um grande “entusiasta de pescarias”. A cidade está às margens da Represa Nova Avanhandava, trecho da Hidrovia do Tietê-Paraná, local privilegiado para a prática da pesca, tornando emocionante a captura de belos exemplares de curimbas, piaparas, tucunarés, pacus, corvinas e até dourados. O local também é um oásis para os praticantes de esportes náuticos, como *jet ski*, lanchas e outros.

Com a duplicação da Rodovia Marechal Rondon (SP-300), totalmente concluída em 1998, a recuperação da Ferrovia Novoeste e a construção do Gasoduto Bolívia-Brasil, a Hidrovia Tietê-Paraná, é considerada a grande alavanca do progresso da região Noroeste do Estado de São Paulo. Como subsele regional e possuidora de uma localização privilegiada, Birigui foi diretamente beneficiada por estes três mega investimentos.

Criada em 1981, a hidrovia transformou-se em realidade para nossa região em 1994. Ela abrange uma área de 76 milhões de hectares, ou 9% do território brasileiro, atingindo 33% da população do país (o equivalente a 50 milhões de pessoas), que detém uma renda per capita de US\$ 5 mil, 60% superior à média nacional (Departamento Hidroviário, 2021).

Segundo Estrada, Bulgarão e Souza (2000, p. 20), na década de 2000, a região teve potencial para investimentos da ordem de US\$ 6 bilhões e foi a mais indicada para receber indústrias moageiras de grãos, de calcário, moinhos de trigo, madeiras, de papel e celulose, pescados de água-doce, melão, açúcar e álcool, entre outras, além de grandes investimentos no setor de turismo.

Atualmente, a hidrovia conta com 1.200 km navegáveis, iniciando a partir de Conchas, na região de Piracicaba. A hidrovia é considerada o principal meio de transporte do Mercosul, responsável pelo intercâmbio entre países que formam este importante bloco econômico com o Brasil.

3.2.1 Recortes da Educação Ambiental em Birigui

³⁵ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-21.2858572,-50.3435474,9228m/data=!3m1!1e3!5m1!1e4>. Acesso em 19 dez 2022. De acordo com normas dos Termos de Utilização Adicionais do Google Maps/Google Earth.

Birigui é uma cidade situada no noroeste paulista na qual abrange uma grande e vasta área verde, sobretudo o seu entorno hídrico, em destaque ao Rio Tietê. Muitas pessoas, quando pensam sobre o Rio Tietê, vêm à memória uma imagem acerca da metrópole São Paulo, na qual esta imagem ilustra a poluição, o descarte de lixo inapropriado, o mau cheiro, as enchentes e as doenças que estas águas transmitem, ou seja, totalmente inutilizável para o ser humano. Porém, quando voltamos o olhar para o interior do Estado, o Tietê se torna de outra forma: um rio apropriado e utilitário para o ser humano como fonte de energia via hidrelétrica e turismo.

A Represa do Rio Tietê, por acesso nas cidades de Brejo Alegre e Buritama, é operada pela Usina Hidrelétrica Nova Avanhandava, criada em 1994. Este rio, no interior paulista, é bastante conhecido por banhistas em águas doces, por pescadores, pelo parque turístico João Simão Garcia, conhecido por “prainha”. Este parque é acessado por meio da Av. Antônio Alves Teixeira, no qual contém área de *camping*, vestiários, campo de futebol, minicampo, quadra de areia e cerca de 1,2 km de praia artificial, onde os turistas e visitantes podem, através desta infraestrutura, praticar esportes tradicionais e esportes náuticos, em rumo ao turismo e do lazer (Prefeitura Municipal de Buritama, 2014).

Ao entrar na zona urbana de Buritama, deparamo-nos com diversos residenciais que proporcionam acesso ao Rio Tietê, como o Residencial Marbella, Residencial Orla Um, Parque Turístico João Simão Garcia (“prainha”), Residencial Paraíso das Águas, Residencial Portal da Praia, Residencial Praia Bela, e os Condomínios Lago Azul I e II. Vale importante destacar que nesses residenciais são comuns a construção de “ranchos”, termo bastante popular no Sul e Sudeste do Brasil, especialmente no interior de São Paulo. Este conceito refere-se a casas ou propriedades voltadas para o lazer ou turismo, com acesso a rios ou lagos. Portanto, para ingressar em qualquer um desses residenciais, é necessário possuir uma propriedade ou obter a devida autorização do locador de algum rancho.

Segundo a Prefeitura de Buritama (2019), “o turista pode visitar o parque turístico ‘João Simão Garcia’, ilha dos pescadores, Usina Hidrelétrica Nova Avanhandava, fazer passeio no barco Odisseia, [...] além da possibilidade de fazer esportes náuticos”.

É importante contextualizar o acesso ao Rio Tietê com os moradores das cidades adjacentes como Birigui, por exemplo, pois sabemos de biriguienses que têm propriedades em residenciais e as utilizam durante os finais de semana. Neste sentido, há procura maior em feriados, datas comemorativas, fins de ano e na época de férias. Isto é, tanto os ‘ranchos’ quanto a ‘prainha’ têm uma procura maior em datas que as pessoas não trabalham e finais de semana, devido ao clima ser quente e tropical durante maior parte do ano quanto acesso ao lazer que as pessoas tanto almejam.

Santos e Carvalho, em 2015, publicaram um artigo na Revista GEOAMBIENTE Online (UFG/REJ), referenciando trabalhos na educação de Birigui, dizem que o professor pode abordar o conceito de EA em quase todas as situações, de forma “direta”, como visitas *in locus* nos campos, parques e outros locais, ou de forma “indireta”, com o uso de fotografias, filmes, desenhos e outros recursos (Santos; Carvalho, 2015, p. 112).

Nesses termos, precisamos considerar algumas ações que a Prefeitura de Birigui realiza (e realizou) por meio da Secretaria de Meio Ambiente e outras ações concomitantemente com a Secretaria de Educação. A exemplo temos:

1. Programa de apicultura para produtores e trabalhadores rurais (Prefeitura Municipal de Birigui, 2021a) – seu principal objetivo foi ensinar as técnicas corretas para a implantação do apiário, da produção de mel e aproveitamento da cera, da produção de pólen, da produção de geleia real e rainhas, da produção de própolis e gestão e armazenamento do apiário;
2. Curso sobre processamento de leite e seus derivados (Prefeitura Municipal de Birigui, 2021b) – o principal objetivo do curso foi a profissionalização dos pequenos produtores para as atividades de produção do leite e seus derivados, conforme as técnicas padronizadas e legislação atual.
3. Curso de jardinagem e poda (Prefeitura Municipal de Birigui, 2021c) – os alunos aprenderam sobre identificação das plantas, adubação, preparo do berço, plantio, pragas e doenças, arborização urbana, tipos de poda, lei ambiental e equipamentos de segurança. Com o curso, os participantes podem atuar como podadores no município, conforme previsto na Lei de Arborização Urbana (Lei 6.559/2018).
4. Curso gratuito sobre instalação de lavoura de café (Prefeitura Municipal de Birigui, 2022a) – instruiu os participantes sobre a lavoura do café no sistema tradicional e adensado. Foram abordadas as características do café arábica, a escolha ideal da área para o plantio, preparação do solo e o plantio do cafeeiro.
5. Orientação para produtores rurais sobre combate a raiva de herbívoros (Prefeitura Municipal de Birigui, 2022b) – entre as estratégias previstas, esteve o incentivo à vacinação dos herbívoros domésticos (bovinos, bubalinos, caprinos, ovinos e equinos) e o controle da população de morcegos hematófagos.

Entre os anos de 2011 e 2017, foi implantado uma formação com jovens e adolescentes, durante o contra turno escolar, intitulado “Projeto Sementes do Bem” (Mazini, 2017). Este projeto visou proporcionar a 120 jovens adolescentes na faixa etária entre 14 e 16 anos, aspirando a “Qualificação de Jovens Viveiristas”, vivência voltada ao Paisagismo e Artesanato Ecológico.

O Projeto “Educação Ambiental Birigui Sustentável” (Prefeitura Municipal de Birigui, 2017) foi realizado pela Secretaria de Meio Ambiente juntamente com a Secretaria de Assistência Social, no qual crianças atendidas pelo Núcleo CIS (Centro de Integração Social), do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, por meio do programa Arte de Crescer. Participaram de um projeto pioneiro cujo objetivo foi conhecer os desafios ambientais do município, reduzir a pegada ecológica, promover o sentimento de pertencimento e uma melhor qualidade de vida dos moradores de Birigui.

Em 2019 foi discutido determinados cuidados ambientais, na qual se culminou em projeto que Plano Municipal de Combate à Erosão (Câmara Municipal de Birigui, 2019a). O documento trouxe informações técnicas que possibilitam traçar diretrizes para o uso sustentável das terras agrícolas e para o desenvolvimento urbano sustentável. O plano também serviu às associações e cooperativas, atuantes na recuperação e conservação do solo.

Outro projeto de lei que foi aprovado, estabelece o Programa Municipal de Educação Ambiental (ProMEA) (Câmara Municipal de Birigui, 2019b), a fim de desenvolver processos permanentes de aprendizagem e formação individual e coletiva na construção de valores e atitudes para uma relação sustentável da sociedade com o meio ambiente.

Este plano apresenta estudos sobre as características de Birigui quanto às classes de solos predominantes; grau de susceptibilidade à erosão; clima, vegetação e bioma; uso e ocupação do solo; declividade; geomorfologia; recursos hídricos e nascentes; localização, tipos e fatores que influenciam a formação de erosões; medidas de prevenção e controle de erosões em áreas rurais e urbanas e práticas de conservação adotadas, além de programa de conscientização dos produtores rurais para implantação ou adequação de práticas conservacionistas e cronograma das ações futuras.

Em 2020, Birigui foi premiado com o Selo de Município Verde Azul, por meio do Governo do Estado de São Paulo, que reconhece os municípios com melhor desempenho, visando medir e apoiar a eficiência da gestão ambiental com a descentralização e valorização da agenda ambiental. Para conquistar o Selo, o programa possui 10 diretrizes, as quais são: Município Sustentável; Estrutura e Educação Ambiental; Conselho Ambiental; Biodiversidade;

Gestão de Águas; Qualidade do Ar; Uso do solo; Arborização urbana e Esgoto Tratado e Resíduos Sólidos (Prefeitura Municipal de Birigui, 2020).

Entre as ações voltadas para a educação, há o plantio de árvores nas datas festivas. A exemplo temos na semana do Meio Ambiente, que, em 2021, foi realizado o plantio de 80 mudas de jacarandá e ipês-brancos e amarelos nos canteiros de avenidas, juntamente com palestras e visita à Captação de Água e Estação de Tratamento de Água com alunos de escolas municipais.

Durante o período de pandemia, foi realizado palestras *on-line* sobre Meio Ambiente, realizada pela Secretaria de Meio Ambiente de Birigui com a Secretaria de Educação. “Durante a palestra foram abordados os temas como água, arborização e reciclagem e as crianças interagiram fazendo perguntas e contaram situações vivenciadas por eles. [...]” (Prefeitura Municipal de Birigui, 2021c).

Há alguns concursos educacionais como, por exemplo, o concurso cultural “Meio Ambiente e Minha Cidade” (Prefeitura Municipal de Birigui, 2022d), sobre “A importância do meio ambiente para minha cidade”, dividido em três categorias: desenho, frase e redação, foram realizados em parceria com a Polícia Militar Ambiental.

Em junho de 2023, foi realizado um passeio ciclístico e plantio de mudas de árvores, na qual marcaram a abertura da Semana do Meio Ambiente. Este evento foi intitulado como “1º Ciclismo Ecológico” (Prefeitura Municipal de Birigui, 2023), teve o plantio de mudas de árvores para continuidade da ação de recomposição da vegetação ciliar às margens do Ribeirão Baixotes (Figura 10). Além do Ciclismo Ecológico, a Semana marcou presença com palestras nas escolas, distribuição de mudas e visitas com as crianças da rede municipal na captação de água, ETA (Estação de Tratamento de Água) e ETE (Estação de Tratamento de Esgoto).

FIGURA 10 - Banner de divulgação do 1º Ciclismo Ecológico de Birigui/SP



Legenda: “A Secretaria Municipal de Meio Ambiente, realizará no dia 4 de junho, o 1º Ciclismo Ecológico com plantio de mudas de árvores para continuidade da ação de recomposição da vegetação ciliar às margens do Ribeirão Baixotes”.

Fonte: Prefeitura Municipal de Birigui (2023)³⁶

Algumas ações realizadas entre a Secretaria do Meio Ambiente em conjunto da Secretaria da Educação são realizadas por meio de projetos integrativos entre a comunidade escolar e seu entorno, desde que esteja atrelado ao Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, na qual oferta visitas ao Viveiro Municipal de Mudas, à Captação de Água e Estação de Tratamento de Água, à Estação de Tratamento de Esgoto, ao Aterro Sanitário, realização de palestras e outras sugestões que a instituição escolar julgar necessária e relevante para a realização de trabalhos sobre/de EA.

Em relação à disciplina EF, não foram encontrados projetos que a interação diretamente, já que a temática de EA pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com oficinas em componentes curriculares em cada instituição escolar.

Estes projetos e outras ações que a Secretaria de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável faz visam a manutenção dos recursos naturais, bem como formas para frear a

³⁶ Disponível em: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=10065. Acesso em 31 mai 2023.

intervenção do homem na natureza, como o desmatamento, a exploração irregular de fontes renováveis, atualizando Leis e adequando-se às normas internacionais de Meio Ambiente. Podemos destacar tamanha importância de um trabalho em conjunto e parceria com outras secretarias, como a Educação, o Turismo, o Desenvolvimento Econômico e com os Esportes e Lazer.

4. REALIDADE DAS PCAs NA ESCOLA PAULISTA

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida (Freire, 1999, p.19).

Neste capítulo, foram analisadas as entrevistas, bem como algumas discussões sobre o objeto central da pesquisa, as Práticas Corporais de Aventura nas aulas de EF. Para fins metodológicos, seguiu-se a sequência das categorias elencadas nas entrevistas, como também a análise. É importante ressaltar que, após as fases da Análise de Conteúdo propriamente para entrevistas, Bardin (2017) sugere alguns procedimentos descritos na Seção 1.2 – Materiais e Métodos, ao que tange a explicação e explanação dos dados coletados.

A seguir, descreveremos nossa análise com base nas entrevistas e sua explicação, conforme a sequência das categorias previamente estruturadas. Destacamos que, as perguntas que os entrevistados responderam estão disponíveis neste material, no Apêndice B.

4.1 CATEGORIA 1 – PERFIL DO PROFESSOR

O corpo docente que participou da pesquisa foi composto por 17 docentes, sendo 9 identificados do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Dentre esses 17 participantes, 8 têm mais de 50 anos de idade, 1 tem entre 46 e 50 anos, 3 têm entre 41 e 45 anos, 2 docentes têm entre 36 e 40 anos, 2 estão na faixa etária entre 31 e 35 anos, e, por fim, 1 está entre os 26 e 30 anos de idade. Em relação à posse de pós-graduação (*lato sensu*), 10 professores possuem, sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino; vale ressaltar que 8 dos professores com mais de 50 anos de idade não possuem pós-graduação.

Quanto ao tipo de ensino que esses professores estão envolvidos, 8 atuam exclusivamente no Ensino Fundamental, 6 estão no Ensino Médio e 3 trabalham simultaneamente nos dois níveis de ensino. Em relação à etnia, 13 identificam-se como brancos (as) e 4 como pardos (as) como observado na tabela abaixo.

A respeito do local que cada docente reside, 14 responderam que residem em Birigui (na cidade que atuam, sendo 8 do sexo feminino e 6 do sexo masculino), 2 residem em Araçatuba (sendo 1 do sexo masculino e 1 do sexo feminino) e apenas 1 professor reside em Bilac. Também se destacam 4 professores que se formaram entre 1991 e 1995, seguido por 3 formados entre 2016 e 2020, 2 docentes entre 2006 e 2010, 2 docentes entre 2001 e 2005, 1 entre 2011 e 2015 e, por fim, 1 entre 1996 e 2000.

4.2 CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

Questionados a respeito do tempo de docência, percebeu-se que apenas 1 professor tem entre 25 e 30 anos de docência, sendo este graduado entre 1991 e 1995. Destacam-se 5 professores com 21 a 25 anos de docência, 2 professores entre 16 e 20 anos de docência, 2 docentes entre 11 e 15 anos, 3 docentes entre 5 e 10 anos e, 5 professores entre 1 e 5 anos de docência. Outro elemento de evidência, refere-se ao fato de que único professor graduado entre 1980 e 1985 está no grupo com 21 e 25 anos de docência, percebendo que alguns docentes têm determinada lacuna entre suas graduações e o início de carreira pedagógica, conforme apresentado no quadro abaixo.

QUADRO 10 - Relação de ano de graduação e tempo de docência.

Matriz (E)		Tempo de docência							Total
		De 1 a 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 35 anos	
Ano de Graduação	Entre 1980 e 1985	0	0	0	0	1	0	0	1
	Entre 1986 e 1990	0	0	0	1	0	0	0	1
	Entre 1991 e 1995	0	0	1	0	2	1	0	4
	Entre 1996 e 2000	1	1	0	0	0	0	0	2
	Entre 2001 e 2005	0	0	0	0	2	0	0	2
	Entre 2006 e 2010	1	1	1	0	0	0	0	3
	Entre 2011 e 2015	1	0	0	0	0	0	0	1
	Entre 2016 e 2020	2	1	0	0	0	0	0	3

Fonte: dados da pesquisa (2023).

O roteiro semiestruturado (vide APÊNDICE B) incluiu a pergunta sobre o tempo total de trabalho dos professores de EF participantes da pesquisa, divididos em intervalos de 5 anos para facilitar a análise dos dados. Neste momento, para fins de análise, baseamo-nos na proposta de Huberman (1995), o qual traz a definição de cinco fases para o ciclo de vida dos professores: a **entrada** (1 a 3 anos), a **estabilização** (4 a 6 anos), a **diversificação** (7 a 25 anos), a **serenidade** (26 a 35 anos) e o **desinvestimento** (35 a 40 anos). Essas fases têm características específicas para cada período da carreira docente, em que Huberman (1995, p. 32) reitera que “a sequência de fases não é vivida por todos os profissionais”, e “as fases não são lineares para todos e nem possuem a mesma duração”, isto é, variam entre os profissionais, tornando importante evitar generalizações ao interpretar os resultados.

Ao analisar os dados, verificou-se que 4 dos professores pesquisados tinham entre 1 e 3 anos de experiência profissional, 3 estavam na faixa de 4 a 6 anos de carreira, 9 possuíam de 7 a 25 anos de experiência e apenas 1 tinha de 26 a 35 anos de experiência. Não houve respostas para o intervalo de tempo de 36 a 40 anos na rede estadual de ensino em Birigui, o que era esperado devido ao período de contribuição necessário para a aposentadoria dos professores no Brasil.

A fase de **entrada**, abrangendo o período de 1 a 3 anos, compreende 4 dos professores de EF investigados. Huberman (1995) aponta duas etapas nesta fase: o estado de sobrevivência e descoberta. O estado de sobrevivência é o momento que o professor entra em choque com a realidade, em outras palavras, quando ele imagina a escola de uma maneira e defronta-se que ela não é do modo que imaginava – isto é, a distância entre o ideal e o real, considerando, também, que a escola não é uma utopia. Já a descoberta, refere-se ao entusiasmo do início de carreira e o ‘querer colocar em prática’ o que aprendeu em seu curso de graduação, a transformação do espaço escolar, seus ideais. Ambas as etapas permanecem juntas nesta primeira fase.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), essa fase é considerada crucial para o desenvolvimento do conhecimento docente. Isso ocorre pois é nesse momento que os professores confrontam as teorias e conhecimentos adquiridos durante a formação inicial com a prática pedagógica e as situações cotidianas vivenciadas em sala de aula. Durante esse período, os professores buscam comprovar suas habilidades e competências diante de desafios e problemas do cotidiano escolar, o que pode levar a um afastamento dos conhecimentos científicos assimilados durante a graduação, em função das realidades e condições reais de trabalho. Como resultado, podem ocorrer consequências diversas, que vão desde uma ruptura ou rejeição completa dos conhecimentos teóricos da formação profissional até formas mais atenuadas, como adaptações e seleção de determinados conhecimentos universitários para incorporação prática na sala de aula (Tardif, 2000).

A fase de **estabilização** na carreira docente, que compreende o período de 4 a 6 anos, é caracterizada como um momento em que os professores já internalizaram e adaptaram-se ao funcionamento da profissão docente, consolidando suas práticas através da experiência adquirida no contexto profissional. Segundo Huberman (1995, p. 33), esta fase se caracteriza por um processo de internalização de comprometimento e aceitação por parte do educador.

Nesse contexto, o docente transcende determinados paradigmas e enfrenta obstáculos que, em estágios iniciais de sua carreira, presumivelmente, conduziriam a resultados desfavoráveis. No entanto, tais dificuldades frequentemente emanam do próprio ambiente

escolar, e, como resultado, o professor exprime o desconforto. É crucial notar que essa atenuação, embora possa não ser uma constante vitalícia, perdura ao longo de uma extensão temporal considerável. Durante esse período, “os professores se sentem mais autônomos, integrados aos ambientes de trabalho, mais preparados para lidar com situações complexas e imprevistos” (Huberman, 1995, p. 33).

Por outro lado, um total de 3 dos professores de EF que participaram da pesquisa encontravam-se nessa fase, caracterizada por menos preocupações individuais e maior foco nos objetivos didáticos exigidos pela profissão, proporcionando uma sensação de segurança em suas práticas.

Chama-nos a atenção para a fase seguinte da carreira, denominada de **diversificação**, que abrange os professores de EF com 7 a 25 anos de experiência na educação básica, representando a maioria, ou seja, 9 do total de participantes da pesquisa. Conforme descrito por Huberman (1995), nessa fase, os professores chegam com suas técnicas e abordagens pedagógicas consolidadas ao longo dos anos anteriores, buscando novas formas de ensinar e enfrentando os desafios profissionais, através da utilização de diferentes materiais didáticos, métodos de avaliação, entre outros. Essa fase caracteriza-se como um ciclo de busca pela melhoria e modificação das práticas pedagógicas ao longo do tempo. O professor sente que está estabilizado em determinado tempo e que precisa diversificar sua forma de trabalho, suas metodologias, seu sistema avaliativo e seus materiais didáticos. Em outras palavras, ele sente a necessidade de buscar coisas novas e ambições no *locus* escolar, por exemplo.

A fase da **serenidade**, que abrange o período de 26 a 35 anos de carreira, foi representada por apenas 1 docente do total de participantes. Essa fase refere-se a um ciclo profissional onde os professores estão próximos de desinvestir na carreira, enfrentando crises motivadas pela monotonia e desencanto decorrentes da rotina, bem como de experiências menos significativas. Nessa fase da carreira, os docentes se sentem mais calmos, entendem que fez um bom trabalho, suas experiências e momentos que marcaram sua carreira, “tornam-se rememorados do passado ativo” (Huberman, 1995, p. 57).

As fases mencionadas foram expostas como pontos de referência embasados em características empíricas do trabalho docente, porém não são rígidas nem absolutas, já que podem variar e os professores podem exibir características de diferentes fases, mesmo estando principalmente em uma delas (Huberman, 1995, p. 58). Além disso, é possível que apresentem características não mencionadas nas fases citadas. Nestes termos, as fases de **entrada** na carreira e de **diversificação** foram destacadas, não apenas por suas características peculiares relacionadas ao exercício da docência, mas porque comportaram os notáveis números de

professores de EF incluídos na pesquisa. Contudo, isso não diminui a relevância das outras fases, e é importante enfatizar que, nas entrevistas realizadas, a inclusão das PCAs na BNCC e no Currículo Paulista foram em 2019, em que compreendem às fases a partir da **estabilização**.

4.3 CATEGORIA 3 – FORMAÇÃO DO DOCENTE COM AS PCAs

Sabendo que o conceito de aventura é diverso, seu núcleo é situado nas “possibilidades de acontecimentos imprevistos, particularmente de riscos à integridade física do praticante durante sua realização” (Inácio, 2014, p.532), no qual destacam-se alguns conceitos elencados pelos pesquisados:

[...] dá emoção, descoberta e experiência emocionante. Aventura é sair da sua zona de conforto, né, e explorar o desconhecido... enfrentar desafios e buscar novas experiências, né. Pode ser viajar para um lugar novo, experimentar uma atividade radical, explorar diferente cultura, ou... só... apenas de se permitir fazer algo que você nunca fez antes (Jorge).

Aventura é você sair para algum lugar e tentar se desafiar, né... tentar se desafiar todo momento, sair do seu do seu ócio, não é (Matheus).

Ao analisarmos os conceitos sobre aventura trazidos pelos docentes, descreveremos as principais ideias e articularemos com as definições já apontadas nesta dissertação.

Para Laís, a aventura está relacionada à sensação de liberdade, de bem-estar, à noção de espaço. Zimmerman (2006) conceitua as PCAs como meios de proporcionar, aos seus praticantes, a sensação de **liberdade**, a **sensação de bem-estar** e em contato consigo mesmo ao encarar os desafios que a própria natureza oferece, somada ao contato direto com a natureza, promovendo o encontro de condições favoráveis a uma melhor qualidade de vida. Neste debate, Tahara e Schwartz (2004, p. 2) reiteram o conceito trazido por Zimmerman, adicionando “características que configuram risco, vertigem, superação de limites, em busca incessante pelo prazer, pela conquista de “**estar livre**”, concretizando um ideal de liberdade de vida”. Em outras palavras, Laís descreve traz as ideias de liberdade, bem-estar e a noção de espaço, no qual os autores Zimmerman (2006), Tahara e Schwartz (2004, p. 2) dão suporte.

Silviane diz que aventura “é superar seus limites, seus desafios que você encontra e que você tem que ultrapassar”. Mais uma vez o conceito de aventura definido por Tahara e Schwartz (2004, p. 2) corrobora com tal afirmação. Para Tahara e Schwartz (2004, p. 2), os Esportes de Aventura são dotados de “características que configuram risco, vertigem, **superação de limites**,

em busca incessante pelo prazer, pela conquista de “estar livre”, concretizando um ideal de liberdade de vida”.

Alguns atributos das PCAs são peculiares como: “o risco e a **incerteza**, o desenvolvimento articulado com a expansão das tecnologias, a oposição de competição clássica em práticas desportivas tradicionais e sua relação próxima com a natureza” (Costa, 2005). Neste último atributo, o **ambiente natural** deve ser um forte componente, visto que estabelecem o risco e a aventura graças a imprevisibilidade e às características de cada modalidade. Esta ideia está no cerne da resposta da professora Fernanda, ao relatar que “é tudo que eles fazem fora do normal, por exemplo, ir para uma floresta”.

Neste debate, dois professores exclamam suas respostas em mesmo tom, com seus timbres diferentes: Roberto diz que aventura é “‘sair da zona de conforto’; aqueles esportes que ‘não são tradicionais’” e, Valquíria, “aquilo que não é o convencional, e pensando que não é esporte”. Vale ressaltar que as PCAs são compreendidas como as diferentes práticas esportivas manifestadas principalmente nos momentos de lazer, **com características inovadoras e diferentes dos esportes tradicionais** (como o futsal, o handebol, o voleibol e o basquetebol), pois as condições de prática, os objetivos, a própria motivação e os meios utilizados para o seu desenvolvimento, são outros. Além disso, também há presença de equipamentos tecnológicos inovadores, permitindo-os uma facilidade do contato entre o praticante e o espaço destinado às práticas na terra, na água ou no ar, conforme Marinho e Schwartz (2005).

Inácio e Baena-Extremera (2020, p. 126) expressam essa ideia ao exibi-la como “expressões da Cultura Corporal de Movimento que se apresentam com **características distintas dos esportes tradicionais**”, onde são perpassadas ao longo das décadas como um resultado da formação dos professores de EF que se formaram entre as décadas de 1970 e 1990.

As professoras Adriana e Joice, conceituam a **aventura** “como algo divertido” e uma “atividade prazerosa”, respectivamente. Neste sentido, Alves e Nazari (2009) reiteram a essência de que são tão naturais e **prazerosas** quanto possíveis, a fim de promover um estilo de vida mais ativo, incorporados no cotidiano de cada pessoa. A diversidade de “movimentar-se” (Castro; Kunz, 2015) está agregada às culturas e o movimento cultural brasileiro onde essas práticas estão inseridas, nos remetendo a pensar sobre os espaços naturais, como praias, rios, montanhas, entre outras eco regiões.

Recorremos à concepção já exacerbada de Tahara e Schwartz (2004), quando afirmam que os praticantes dos Esportes de Aventura estão por meio do risco, da vertigem, da superação de limites, “em busca incessante pelo **prazer**, pela conquista de ‘estar livre’, concretizando um ideal de liberdade de vida”.

Por fim, e não menos importante, outros dois professores trazem a ideia de **emoção** e sobre o hormônio **adrenalina** disparado na corrente sanguínea quando os seres humanos estão em risco ou em perigo, por exemplo, sendo que sua liberação de adrenalina ocorre em resposta a situações de estresse, medo, excitação ou ansiedade, preparando o corpo para reagir rapidamente a ameaças percebidas (Mcardle; Katch; Katch, 1998). Aos termos dos professores, a “aventura é tudo aquilo que acelera o coração, dá adrenalina” (professor Wilson) e “é aquilo que mexe com a nossa adrenalina e que sai da nossa estação de conforto” (professora Amanda). Neste concerto musical virtuoso ‘do viver’, compreendemos que, às lentes de Inácio (2014, p. 533), as PCAs “que objetivam comumente a aventura e o **risco**”, também caracterizam por possuir significativo valor educacional aos termos de superar a lógica capitalista do/no lazer e o resgate dos valores sociais humanos.

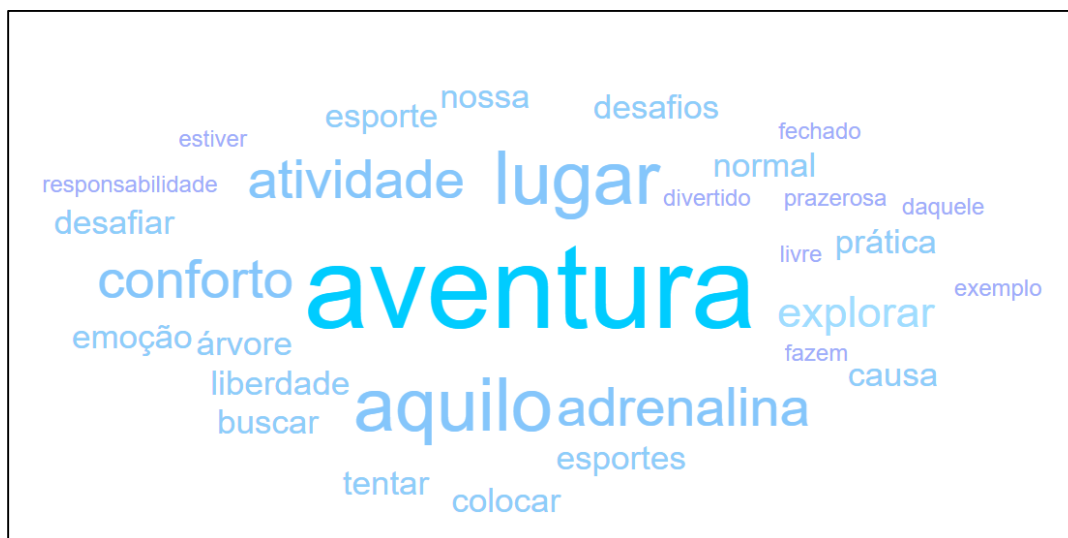
O horizonte que vemos está baseado no conceito de **risco** controlado, conforme a ideia central defendida pelos professores citados acima, no qual são práticas que a “vertigem, o medo (de cair, de machucar, de morrer), o desequilíbrio frequente e o enfrentamento do perigo se mostram associados a sensações diversas” (Inácio; Baena-Extremera, 2020, p. 126).

Continuando a análise, retomamos à ideia de **emoções**, no qual Portela (2020, p. 17), conceitua a aventura como “válvula de escape” do cotidiano repetitivo, padronizado, à resposta de necessidade de reencontrar na natureza novas oportunidades de experiências, sensações e **emoções**, perdidas no meio urbano.

Ao concluirmos, percebemos que as palavras trazidas pelos professores configuram as diversas dimensões que as PCAs têm. Nesses moldes, vale ressaltar que as experiências e, hipoteticamente, a vontade de praticar alguma modalidade desse grupo de esportes, é um fator determinante na tentativa de conceituar algo que já realizou em sua vida particular e suas ambições.

Tais conceitos podem ser relacionados às palavras-chave que cada entrevistado relatou. Logo abaixo (Figura 11), ilustraremos algumas palavras-chave em destaque nas falas dos participantes.

FIGURA 11 - Nuvem de palavras mais frequentes em “conceito de aventura”



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em relação a executar alguma dessas práticas na vida pessoal, 9 professores já executaram, enquanto 8 nunca o fizeram. As práticas mais frequentes citadas foram: slackline (n=3), arvorismo (n=2), Parkour (n=2), bike (n=1).

Indagados acerca de sua experiência durante o período de graduação, 12 indivíduos reportaram a ausência de qualquer disciplina que contemplasse a temática em questão, enquanto 5 participantes anunciaram que já vivenciaram em suas graduações. Valquíria, professora atuante do Ensino Fundamental, com mais de 50 anos, e formada entre 1990 e 1995, compartilhou a observação de que “[...] nem existia essa classificação dela”, uma declaração que se coaduna com as descobertas previamente constatadas por Costa (2000) e Marinho e Bruhns (2003). Estes últimos ressaltaram a evolução e o desenvolvimento dos Esportes de Aventura a partir da década de 1970, em escala global, com o Brasil seguindo essa trajetória e integrando-se a tal movimento durante a década de 1980.

Todos os docentes confirmam que uma disciplina na graduação (em sua formação acadêmica) deveria abordar esta temática, pois a partir do momento em que as PCAs estão na BNCC (2018), no Currículo Paulista e para serem executadas nas aulas de EF, deveriam ter conhecimentos sobre o grupo de práticas. Paixão e Tucher (2010, p. 12) dizem que “essa complexidade inerente à intervenção profissional não reside apenas na sofisticação erudita do conhecimento acadêmico, nem necessariamente no aprimoramento tecnológico advindo do conhecimento científico”, neste caso, envolve a combinação de diferentes tipos de saberes e recursos, considerando as particularidades individuais, influenciando a forma de como realizam sua prática profissional.

A fala dos professores Roger e Matheus corroboram esta afirmação, visto que a partir do momento em que o docente, ao observar e compreender plano legal, precisa operar as PCAs com os estudantes, sendo no Ensino Fundamental ou no EM (a partir da perspectiva dos Itinerários Formativos):

Acredito que sim, porque hoje em dia são atividades, que estão em foco, não? Então hoje você tem uma variedade grande de esportes de aventura e o profissional de Educação Física, ele deve estar inserido também nessas propostas, né? Na minha opinião (Roger).

Importante, porque agora, querendo ou não, os itinerários formativos estão cobrando, né, essa prática e como não tive na graduação, agora to sentindo falta (Matheus).

Ainda a respeito da questão acima, apenas uma professora se posicionou contra a prática de aventura na escola. Em suas palavras: “[...] pode ser que sim, mas eu acho que pra incluir na parte escolar, eu acho que é um pouco mais difícil, na minha concepção” (Adriana).

Neste sentido, alguns docentes reiteram que as realidades das escolas estão longe da proposta que o Currículo Paulista e as Competências Gerais do Currículo Paulista prezam, isto é, os conteúdos presentes na EF, em muitos momentos, tornam-se desconexos uns dos outros: em determinado momento diz-se em “Lutas” e, na sequência, “Esportes” no mesmo bimestre, tornando-se obsoleto por parte dos próprios professores e alunos.

Estas falas são verídicas ao constataremos após análise nas habilidades essenciais de EF presente no Currículo Paulista. Sabemos que a BNCC (2018) ilustra quais conteúdos, habilidades e objetos de conhecimento que a EF deve operar, e, no caso das escolas da Rede estadual de SP, os bimestres acabam cedendo espaço para dois ou mais conteúdos, de forma que não dialogam entre si. Vejamos o exemplo descrito a seguir: no 6º ano, as PCAs situam-se no 3º bimestre dividindo seu espaço com “Corpo, movimento e saúde”, conforme a tabela abaixo.

QUADRO 11 - Agrupamento de bimestres com as Unidades Temáticas do Currículo Paulista.

Ano	Bimestre	Unidade temática	Objetos de conhecimento
6º ano	3º bimestre	PCAs	Práticas Corporais de Aventura Urbanas
		PCAs	Práticas Corporais de Aventura Urbanas
		Corpo, movimento e saúde	Capacidades físicas
		Corpo, movimento e saúde	Formas de Aquecimento
		Corpo, movimento e saúde	Exercício físico e atividade física
7º ano	1º bimestre	Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos
		Lutas	Lutas do Brasil
		PCAs	Práticas Corporais de Aventura Urbanas

8º ano	4º bimestre	PCAs	Práticas Corporais de Aventura Urbanas
		PCAs	Práticas Corporais de Aventura na Natureza
		Corpo, movimento e saúde	Capacidades físicas
		Corpo, movimento e saúde	Exercício físico e medicamento
		Corpo, movimento e saúde	Exercício físico e atividade física
9º ano	1º bimestre	PCAs	Práticas Corporais de Aventura na Natureza
		Danças	Danças de salão

Fonte: produção própria (2023).

Ao analisarmos, constatamos que em todos os bimestres as PCAs fragmentam seu espaço com outros conteúdos, exceto “Esportes” e “Ginástica”. Por sua vez, as PCAs no 7º ano do Ensino Fundamental, talvez seja o período mais difícil para o professor de EF, ao ser fracionada com 3 conteúdos diferentes entre si: Brincadeiras e Jogos, Lutas e PCAs Urbanas. Retomamos ao debate de que este material oferecido pelo Estado de SP é mal elaborado no sentido de que os conteúdos são mutuamente desconexos, ao entender que deveria existir uma lógica interna para a adoção e organização de tais conteúdos.

4.4 CATEGORIA 4 – ATUAÇÃO DO DOCENTE COM AS PCAs

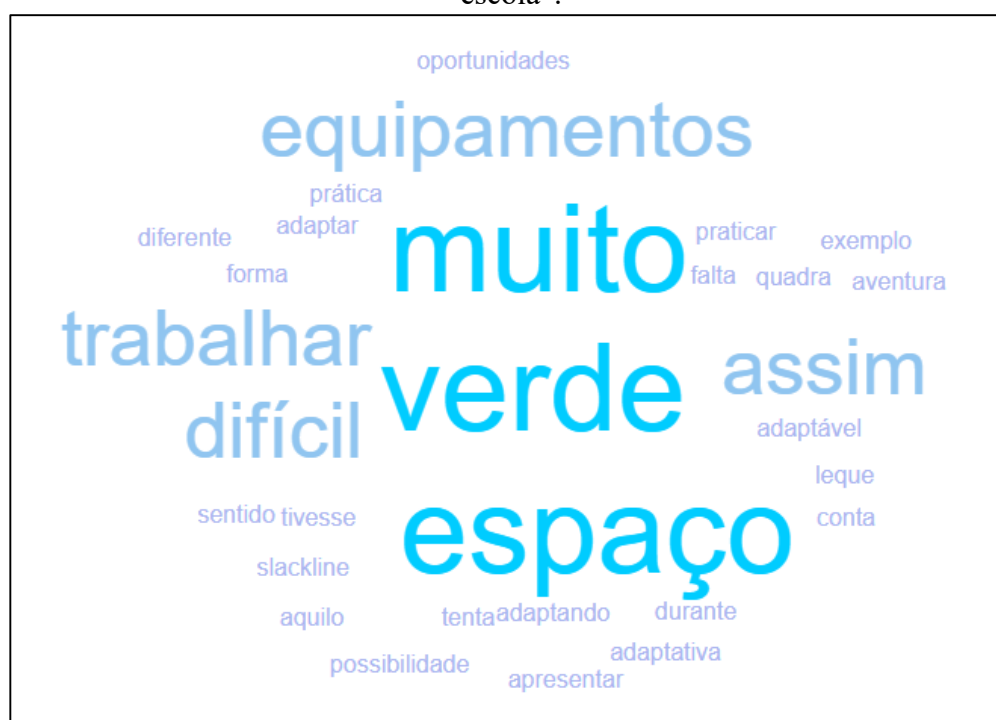
Nessa categoria, abordamos questões que se direcionam à concreticidade das Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física.

Inicialmente, perguntamos se os docentes já trabalharam com alguma PCA em suas aulas e percebemos que os docentes pesquisados pouco trabalharam, sendo as mais comuns: Corrida de orientação (n=2), Parkour (n=1), surfe (n=1), skate (n=2), escalada (n=1) e apresentação de vídeos (n=1). A proposta metodológica para o ensino das PCAs está relacionada ao material Currículo em Ação (Currículo Paulista) no Ensino Fundamental, aos documentos de apoio ao professor (EFAPE), ao Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) e ao Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA) – Itinerário Formativo –, este último, exclusivamente para o EM.

Percebemos que o modelo de adaptação dos conteúdos, os materiais e os elementos da lógica interna dos esportes são ajustados conforme fala de Marcela (professora mais de 50 anos de idade, de 15 e 20 anos de magistério, graduada entre 1985 e 1990): “sim, a gente já fez o Parkour, colocando as mesas, uma do lado da outra... tem o espaço da quadra, que você sabe né, não é coberta, mas a gente tenta, né! ”.

Ao constataremos que a escola de Marcela tem poucos espaços abertos e uma quadra descoberta, percebe-se que ela supera suas limitações institucionais (no quesito de materiais e espaços para utilização) e desenvolve o *Parkour* com objetos alternativos disponíveis na escola. Abaixo, na Figura 12, ilustraremos algumas palavras frequentes sobre o ‘desenvolver as PCAs nas escolas’, na qual facilitam a compreensão sobre o procedimental mais comum entre as respostas.

FIGURA 12 - Nuvem de palavras mais frequentes em “possibilidade em desenvolver na escola”.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao descrever as repostas dos entrevistados, como aponta Bardin (2015), os resultados centrais da pergunta que consideram a viabilidade da implementação do conteúdo de PCAs na aula de EF, evidenciamos algumas conexões como a dependência de uma área verde (n=1), a necessidade de adaptação de materiais (n=4), a importância de materiais adequados (n=1) e a atenção que o professor deve dispensar a essas aulas (n=1). Outras ideias acerca da viabilidade giram em torno da constatação que nem todos os conteúdos são práticos para o ambiente escolar, bem como da escassez de materiais (n=2) e espaço (n=2) para tais práticas, o que inviabiliza a fruição. Na percepção geral dos professores, o conteúdo trabalhado apenas na

esfera da “teoria³⁷”, onde ocorre uma maior consolidação dos conceitos, considerando que as oportunidades de aplicação estejam relacionadas ao momento prático.

Olha só, a gente tenta, mas aqui o único, né, que seria o lugar mais apropriado, né, pra isso “aventura”, como o nome diz, explorar possibilidade, se assim for melhor dizer, o espaço seria ali do estacionamento, uma área verde, grande, né, mas o usual que eu uso, vejo possibilidade como me disse, seria algo urbano, remete o cimento e tal (Jorge).

Aqui sim, porque a gente tem espaço pra fazer, tem essas árvores do lado da quadra, até dentro da quadra dá pra fazer, um monte de coisa, até ali no pátio. Igual eu disse, nós fizemos um mapa, da escola né, tiveram que esconder algo e ir procurar né, usando os pontos cardeais, né (Amanda).

Na matriz que relacionamos as falas positivas com a faixa etária que cada indivíduo pertence, obtemos o resultado que 3 indivíduos percebem a possibilidade de trabalhar as PCAs na escola, têm mais de 50 anos de idade; seguido de 3 professores entre 41 e 45 anos de idade. Contamos também com 1 professor entre 46 e 50 anos de idade e 1 entre 31 e 35 anos. Entretanto, quando questionados sobre seu tempo de docência, reparamos que a maioria dos indivíduos estão entre 21 e 25 anos (n=3) conforme a tabela abaixo.

TABELA 2 - Posicionamento positivo em relação às possibilidades.

Matriz (E)	De 1 e 5 anos	De 11 e 15 anos	De 11 e 15 anos	De 16 e 20 anos	De 21 e 25 anos
Positivo	2	2	1	2	3

Fonte: dados da pesquisa, (2023).

Por outro lado, as posições negativas em sobre as possibilidades de realização das PCAs na escola, percebeu-se que 2 professores têm entre 21 e 25 anos de docência e outros 2 docentes entre 1 e 5 anos de docência.

TABELA 3 - Posicionamento negativo em relação às possibilidades.

Matriz (E)	De 1 e 5 anos	De 6 e 10 anos	De 11 e 15 anos	De 16 e 20 anos	De 21 e 25 anos
Negativo	2	1	0	2	2

Fonte: dados da pesquisa, (2023).

³⁷ Essa expressão se refere ao termo cunhado por Antoni Zabala, no livro “A prática educativa”, em 1998, ao se referir sobre os **conteúdos factuais**. Esses conteúdos dizem respeito ao “conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (Zabala, 1998, p. 41), em outras palavras, a aprendizagem envolve memorização e repetição, a partir de reproduzi-lo de forma oral ou escrita.

Deste modo, concluímos que a questão de “haver” ou “não haver” possibilidade de trabalhar as PCAs depende de outros fatores como materiais, espaços e o próprio cuidado que o docente terá para com as aulas, e não exclusivamente de sua idade ou experiências (embora tenha um valor significativo para sua efetivação profissional).

Questionados a respeito da metodologia que utilizam em suas aulas, elencamos as palavras mais citadas nas entrevistas. As opções que os professores utilizam são: vídeo (n=8), quadra (n=6), pesquisa (n=4), aula teórica (n=3), dinâmicas (n=3), aula invertida (n=3), cartaz (n=3), slides (n=3), celular (n=2), sala de informática (n=2), entrevista (n=2), circuitos (n=2), atividade (n=2), Currículo em Ação (n=2), debates (n=1), aulas diferenciadas (n=1), histórias (n=1), estações (n=1), CMSP (n=1), gráfico (n=1), roda de conversa (n=1), textos (n=1), trabalho em grupo (n=1), *Google Maps* (n=1), *podcast* (n=1), visita a área verde (n=1) e tarefa de casa (n=1). Ao percebermos que as palavras exprimem ideias superficiais e genéricas, iremos analisá-las aos contextos mais próximos, recorrendo às entrevistas, citando-as no corpo do texto.

O uso dos meios tecnológicos como a televisão, o aparelho celular e a sala de informática, são essenciais para ministrar a aula teórica e conceitual de cada prática, para as PCAs ou outros conteúdos. Outra ideia interessante ao debate é que os conhecimentos prévios, os conceitos e as experiências adquiridas pelos estudantes fora das quatro paredes da escola, precisam ser valorizados e contextualizados ao ‘mundo’ escolar, além de ser desenvolvida a partir de uma didática comunicativa (Kunz, 2004, p. 40).

Percebeu-se que uma professora utilizou os conhecimentos prévios dos alunos:

Eu dou muita aula invertida, né? Eu peço para eles ver com os pais o que que eles fizeram. O que os pais faziam quando criança? É pra resgatar, sabe? Então... essas histórias assim, uma prática de aventura, né? Aí vem o cidadão e fala assim: “Ah, meu pai correu da polícia”. A gente tá aí sujeito a tanta coisa. Aí eu ouço de tudo, então eu acho assim, é, eu gosto que eles trazem, né? E aquilo que às vezes eles trazem, a gente ouve tudo. [...] (Amanda).

Ao levantar questões que remetam os conhecimentos prévios dos estudantes, colocamos o aluno como sujeito do processo de ensino e, para Kunz (2004, p. 42), é algo que deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva. Isso significa a aquisição de uma capacidade funcional acrescida da capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados por meio da reflexão crítica. Para Kunz (2004, p. 42), a capacidade comunicativa dos alunos deve ser desenvolvida, pois, para o autor, “não é algo dado como um simples produto da natureza”.

Caminhando nesta trilha, dois docentes descreveram como utilizam e aplicam tais ferramentas (Camila e Carlos) e outros defendem que o material de apoio do professor – Currículo em Ação – é incompleto. Ao mergulharmos nas repostas dos entrevistados, percebemos que há uma lacuna entre a teoria e a prática, visto o senso comum em repartir as aulas entre “aula teórica e aula prática”. Em outras palavras, apresenta-se determinado conteúdo na aula teórica, porém, no momento de executar, articular tal conteúdo e praticá-lo, o mesmo sofre metamorfose e se resulta na “rola-bola” defendida por Darido (2012, p. 23), na qual o estudante torna-se apenas um ‘expectador da aula’ e os alunos escolhem o que querem praticar, sendo que os mais ativos são os meninos em comparação das meninas, fortemente influenciados pelo modelo ‘esportivista’.

No tocante desta ideia, percebemos que 16 de 17 docentes (94%) nasceram entre as décadas de 1970 e 1990, isto é, vivenciaram a visão esportivista da EF quando crianças e jovens (Darido, 2012, p. 21). Nesta perspectiva, estes docentes tiveram aulas e reconheceram a EF como práticas estritamente “esportivizadas”, com treinos repetitivos e fundamentados nos exercícios e alongamentos, exclusivos à participação em competições esportivas. Em outras palavras, “as aulas não eram destinadas à participação ou à aprendizagem do aluno de uma modalidade a ser empregada no tempo livre de lazer” (Darido, 2012, p. 23).

Dando sequência nas análises, quando os professores foram questionados acerca do planejamento das PCAs em suas aulas, responderam que as colocam em seus planejamentos anuais, pois como o conteúdo está inserido no Currículo Paulista, faz-se necessário sua presença nos documentos de planejamento escolar, conforme fala de Valquíria: “a gente coloca porque está dentro do currículo”.

Questionados acerca de *quais esportes colocam em seus planejamentos*, na intenção de descobrir a gama de possibilidades em cada *lócus* escolar, bem como a projeção de cada docente. Obtemos o seguinte resultado:

TABELA 4 - Esportes planejados pelos professores.

Palavra	Repetição
Slackline	10
Parkour	9
Skate	9
Escalada	3
Patins	3
Arvorismo	1
Balonismo	1
Bicicleta	1

Surfe	1
Paintball	1

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Ao observar a Tabela 4, o esporte denominado Slackline emergiu como o fenômeno mais frequente nas respostas, acumulando um total de 10 vezes ao entendermos que é uma modalidade esportiva que permeia o Currículo em Ação desde o 6º ano (no terceiro bimestre, juntamente do Skate e o conteúdo Ginástica). Em paralelo, os discursos também enalteceram as modalidades do Le Parkour e do Skate, sendo ambas citadas em 9 ocasiões, projetando um foco de interesse sobre o domínio temático das PCAs Urbanas. Emerge claramente, nesse contexto, a apropriação dos docentes em relação a esse campo, o qual proporciona a ensejo para a materialização dessas práticas. Com uma representatividade ligeiramente inferior, surgem o Patins (n=3) e a Escalada (n=3) como atividades mencionadas.

Contrastando esse panorama, surgem as práticas que se interagem com ambientes naturais, estabelecendo uma interdependência vital com os ecossistemas que se desenvolveram. Essa faceta foi aludida em 4 instâncias, abrangendo as modalidades de escalada (n=3), arvorismo (n=1), balonismo (n=1) e surfe (n=1). Torna-se relevante frisar que a prática da escalada ostenta a versatilidade de ser conduzida tanto em espaços naturais (*outdoor*) quanto nos âmbitos artificiais/urbanizados (*indoor*). Para darmos sequência no debate, abaixo ilustraremos as palavras mais frequentes sobre quais são os esportes mais citados nas falas dos professores de EF.

FIGURA 13 - Nuvem de palavras mais frequentes em “esportes planejados pelos professores”



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme ilustrado na Figura 13, identificamos os três esportes especialmente apropriados no contexto escolar, segundo Pimentel (2020, p. 18): o Slackline, o Skate e o Parkour. A professora Amanda (que leciona no Ensino Fundamental, de 46 e 50 anos de idade, graduada entre 2000 e 2005), enxerga positivamente a viabilidade desses esportes “urbanos” dentro do ambiente escolar. No entanto, ela reconhece a necessidade de realizar adaptações com base nos próprios materiais e recursos oferecidos pela instituição.

Ali é, olha só, a gente coloca o skate coloca, né as coisas, as possibilidades que têm. Só que para trabalhar aqui na escola a gente não pode. Né? Porque, ah, se cai, se machuca, que, não é? É então o que que eu? Fez, **eu adaptei, né? Coloquei mesas, bancos, fiz, eles pularam, correr, sabe? Então eu fiz alguma coisa.** É meio que diferenciada. Ali é, mas é assim, a gente coloca, né? Mas nem tudo dá para trabalhar por conta desse motivo, né, dá segurança do aluno (Amanda).

Percebeu-se, nesta fala, a disponibilidade de materiais para as PCAs na instituição. A respeito da disponibilidade de materiais, 5 docentes responderam que não tem materiais na escola, enquanto outros 2 fazem adaptações com bancos, cordas e outros objetos; 6 professores disseram que a escola possui material — o Slackline —, enquanto 2 professores disseram que o material é de uso particular e o leva para a escola. Por fim, somente um professor não soube responder.

Neste contexto, duas falas se tornam pertinentes à discussão: a questão de adaptar os materiais no ambiente escolar e ao manusear estes materiais.

Não, se quando a gente tenta fazer, pede pro aluno, pede pra fazer alguma coisa diferente, **um material diferente, adaptado**, né..., mas até quando a gente vai ter que adaptar material? Eu acho, né, que a escola já devia fornecer pro professor o material, né, que ele precisa, se não como é que fica? (Jorge).

Agora a gente tem o Slackline. Mas eu ainda, não tentei **montar sozinha e o professor me mostrou como é que é.** Mas a gente ainda não teve a possibilidade de ir lá, tentar montar sozinha para ver se consegue, porque tem que ter um certo jeito ainda montar. Então ainda não tive possibilidade de tentar sozinho (Valquíria).

Em suma, a ideia central da fala de Jorge é que, se estamos num ambiente escolar, o conteúdo de EF baseia-se no Currículo do Estado de São Paulo e a maioria das escolas estaduais em Birigui pertencerem ao Programa de Ensino Integral (PEI), todas elas têm recursos financeiros suficientes para a compra de, no mínimo, 2 equipamentos que correspondem aos esportes das PCAs, sobretudo, aos outros componentes curriculares que necessitam de materiais para suas disciplinas. Por outro lado, a falta de instrução e condução no manuseio da montagem

do equipamento torna-se uma dificuldade para professores que não tem formação com tais práticas, como cita Valquíria. Este problema é justificado por Paixão e Tucher (2010, p. 11):

Essa situação pode ser mais bem compreendida quando se considera a falta de regulamentação da maioria das modalidades de esporte de aventura, a inexistência de curso de formação superior, o que dificulta o fortalecimento da categoria do profissional que atua com esporte de aventura e sua representatividade no contexto social (Paixão; Tucher, 2010, p. 11).

Conforme estes autores, é imperativo reconhecer a distinção entre a atuação profissional junto aos praticantes de esportes de aventura e a atuação de profissionais que interagem com estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, ressalta-se a importância da formação acadêmica como uma oportunidade de desenvolvê-las, no processo de graduação, uma compreensão aprofundada dos riscos inerentes às práticas de aventura.

Paixão e Tucher (2010, p. 2) enfatizam a relevância da capacitação dos professores e instrutores no campo da EF para a instrução das modalidades esportivas de aventura, mediante uma base sólida de pesquisa e formação de excelência. Essa preparação visa dotá-los de habilidades básicas capazes de abordar a maioria dos desafios presentes durante a fruição das atividades. Vale notar que frequentemente são desconhecidos os riscos e possibilidades de contusão, por exemplo, que uma modalidade poderá acarretar, ainda com o conhecimento do condicionamento físico, das condições ambientais, da noção dos primeiros socorros, bem como a forma certa de “empregar os equipamentos de segurança para prevenir e minimizar o risco” (Paixão; Tucher, 2010, p. 2).

Um exemplo disso é no ensino da escalada, onde o profissional que instruirá os demais praticantes deverá centralizar suas ações nas técnicas corretas e a segurança. Como ressalta estudos de Costa (2004), são necessários três fatores para a efetivação de uma modalidade: a segurança, sua experiência com a prática e a relação com o meio ambiente.

Seguindo a próxima questão, a pergunta sobre o nível de aceitação valida as entrevistas, pois, ao deduzirmos que as PCAs necessitam de objeções culturais, políticas, econômicas e geográficas, codificamos 12 (doze) referências positivas e 9 (nove) referências negativas. Entre as codificações positivas, destacamos que as turmas do Ensino Fundamental são menos resistentes que o EM, pelo fato que gostam do desafio e sentem pertencentes à escola por meio de práticas ‘diferentes’. Ainda nesta codificação, outra ideia está na fala de Jorge (que atua no Fundamental e Médio, com mais de 50 anos de idade e graduado entre 1990 e 1995), no qual a aceitação é “meio a meio, porque tem uns que gostam, tem outros que não são tão mais chegados”.

Em relação às respostas negativas, destacamos que o momento de aula teórica/conceitual é mais aceitável, enquanto o momento da prática corporal a ser realizada é mais dificultoso e com uma maior resistência por parte dos discentes. O que nos chama a atenção é a fala do professor Matheus, relatado os momentos posteriores:

[...] eu não vejo muito sentido pela falta de ser, de ter oportunidades pessoas trabalhadas, por exemplo, no itinerário, é pedido que, ao final, na culminância é pedido que faça um passeio ciclístico, na natureza com os alunos. Onde a gente faria isso com os alunos? Cadê as bicicletas? Então seria bem difícil, né? Eles até têm a bicicleta, mas com um professor, ia tomar conta de 30 alunos numa bicicleta, não é? Então assim, seria interessante porque algo diferente, porém, não é o momento pelo fato de não ter o leque de lugares, né, os equipamentos corretos, certo? (Matheus).

Para ele, é possível notar dois fatores negativos que influenciam a aceitação dos alunos: 1) a falta de oportunidades – ele acredita que os alunos não têm muitas chances de estar/ser envolvidos com tais modalidades, o que pode ser um obstáculo para a sua aceitação e compreensão – e, 2) a limitação de recursos. Matheus também ressalta que as PCAs requerem equipamentos específicos e no momento não estão disponíveis na escola, o que dificulta a introdução dessas atividades. Neste aspecto, ele traz o exemplo de um fragmento do itinerário formativo do EM, em que é solicitado um passeio ciclístico na natureza com os alunos como culminância/atividade final e questiona: “*onde estão essas bicicletas?*”, corroborando que a falta de materiais é um dos diversos obstáculos para o próprio professor de EF trabalhar as PCAs.

Observamos que o determinante para a aceitação está intrinsecamente ligado à capacidade de manipulação dos materiais, assim como à presença de conteúdos contextualizados nos documentos orientadores que se adequem a cada ambiente educacional específico. Além disso, destaca-se a importância da formação do docente na habilidade de manusear os instrumentos das PCAs e na capacidade de gerar alternativas pedagógicas durante suas atividades de ensino.

Essas dificuldades são previstas pelo professor Dimitri Wuo Pereira, em seu livro intitulado *Pedagogia da Aventura na Escola: proposições para a base nacional comum curricular*, em 2020, citado em seu primeiro capítulo, no qual:

[...] muita coisa evoluiu desde o final do século XX até os dias de hoje nesta seara. Conheci diversos professores de cursos de graduação e do ensino básico que estão fazendo suas próprias experiências com a aventura em seu ambiente educacional e este livro é uma prova disso, porque os capítulos que se seguem mostram diversas propostas, suas dificuldades e alegrias desde o trabalho com Educação Infantil, até o Ensino Médio, em escolas públicas e privadas e até um trabalho de parceria com um professor do Chile, o amigo Andrés Uribe, no qual o encontro em um CBAA

proporcionou aprendizagem para ambos, que não poderiam deixar de estar nesse livro (Pereira, 2020, p.15-16).

Em outras palavras, Pereira (2020, p.15-16) diz que existem livros, artigos, congressos, vídeos e produções educacionais no meio acadêmico que proporcionam, à comunidade científica e aos professores de EF, subsídios para operarem em seus cotidianos, em seus cenários educacionais e em sua vida profissional. O que nos deixa claro que a formação acadêmica dos docentes não se restringe apenas às PCAs, mas sim aos outros conteúdos da EF e essa inquietação transcende idade, identificação de gênero e contexto econômico e social.

As questões ambientais inerentes ao mundo humano e natural também se fazem presentes nos argumentos de diversos teóricos sociais. Segundo Schwartz (2002, *apud* Marinho 2008, p. 190) ressalta que “a aventura passa a ser utilizada para a divulgação de mensagens positivas de vida, propondo a geração de autoestima favorável, de certo *status* e, até mesmo, de uma possível noção de preservação”. Esta última noção nos indica um fator de preservação do MA, inerente a qualquer tipo de prática *outdoor* e, sobretudo, uma possível mudança de comportamento.

Neste caminho, descansamos numa pousada sobre a EA, na ideia de compreender se os professores ou professoras, quando utilizam as PCAs como conteúdo da EFE, também previam, em seus planejamentos, questões e aspectos sobre a temática ambiental.

Por tratarmos como objeto de pesquisa as PCAs, percebemos que, na maioria das ocasiões, tais práticas são realizadas em ambientes naturais como campos, bosques, matas, selvas, rios, riachos, entre outros ambientes, como no meio aquoso e aéreo, no qual o ser humano tem se apropriado desses espaços, sendo impulsionado pela resolução de problemas como a fome, a preservação da espécie, a proteção da cultura, da vida, e a expansão (Pereira, 2023, p. 3-4).

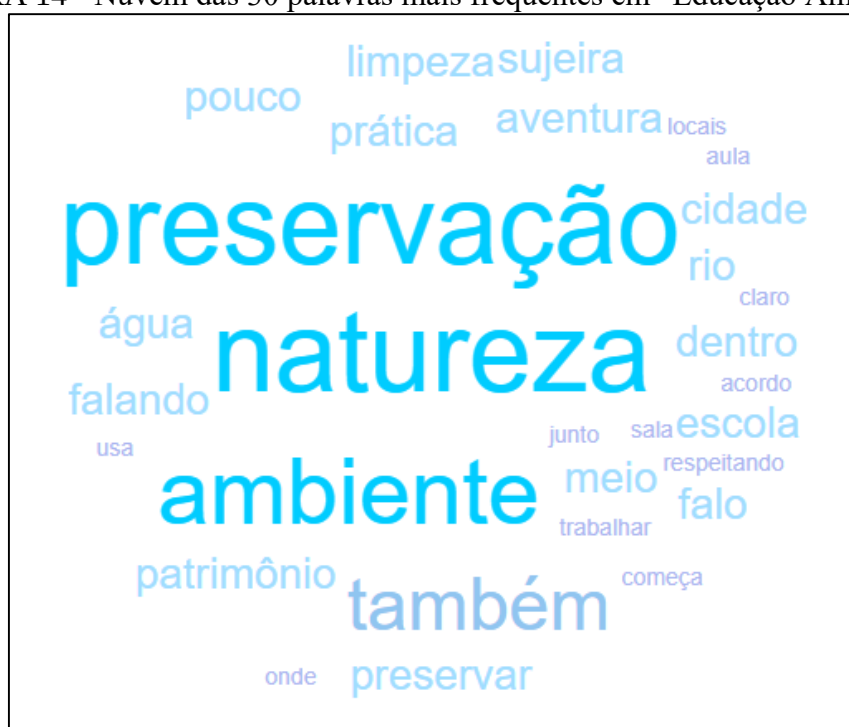
Neste rumo, os professores pesquisados foram indagados se em suas aulas abordam a temática de “Educação Ambiental”, no qual obtemos o resultado que 12 abordam a EA, 3 não abordam e 2 responderam que abordam “*bem pouco*”. Aos que afirmaram que abordam a EA em suas aulas, foi perguntado “*de que maneira o faz?*”, e, ao analisarmos as temáticas presentes em cada resposta, elencamos 9 (nove) perspectivas:

1. Preservação do patrimônio urbano e dos locais onde praticam seus esportes;
2. Conscientização acerca os aspectos ambientais;
3. Inclusão da EA na matriz curricular do Ensino Médio;

4. Organização dos mantimentos de alimentos e seu devido descarte ao viajar, fazer uma caminhada, uma trilha, andar de bicicleta ou fazer *trekking*, por exemplo, visando causar menor impacto àquele ambiente;
5. Cuidados necessários com a água, sobre o desmatamento desenfreado, os assoreamentos dos rios, a respeito da erosão, do tratamento de esgoto;
6. Preservação das florestas e da represa do Rio Tietê;
7. Enfoque específico nas Práticas Corporais de Aventura em Ambientes Naturais;
8. Análise do impacto humano nos esportes tradicionais;
9. Implementação de ações iniciadas na sala de aula, como a higienização do próprio ambiente de convívio.

Essas ideias e perspectivas destacadas demonstram um esforço em integrar conceitos e práticas relacionados à preservação do MA no âmbito educacional. Percebemos que, nas lentes dos docentes pesquisados, a temática, quando incorporada às aulas de EF, proporciona uma abordagem interdisciplinar e engajadora para promover uma EA efetiva, capacitando os alunos a tornarem-se cidadãos conscientes e ativos em relação às questões ambientais. Em outras palavras, além de contribuir para a formação integral dos indivíduos, também promovem uma consciência ecológica e responsabilidade ambiental. A seguir ilustraremos as 30 palavras mais frequentes desta pergunta.

FIGURA 14 - Nuvem das 30 palavras mais frequentes em “Educação Ambiental”.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao quantificarmos as palavras mais citadas ao longo das respostas dos participantes, obtemos: natureza (n=5), preservação (n=5) / preservar (n=2), ambiente (n=4), meio (n=2), prática (n=2), aventura (n=2), limpeza (n=2), patrimônio (n=2), escola (n=2), água (n=2), sujeira (n=2), rio (n=2) e cidade (n=2).

Abordando o conceito sobre MA ou EA, os professores conceituaram como práticas que têm relação com a preservação do ambiente natural, remetendo-a uma imagem mental de lugares verdes, como: matas, florestas, presença de árvores e rios. Embora cada sujeito da pesquisa tenha uma ideia central e uma justificativa do porquê deve-se trabalhar a EA (contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e nos Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019)), recorremos a uma singularidade comum entre elas: a preservação do meio. Na tentativa de interpretar diversas falas, esta singularidade permanece na sociedade contemporânea, estereotipando-se como única e exclusiva forma de ter os recursos ao longo prazo, e, para que isso seja realidade, pensa-se em “preservação”.

Ressaltamos que o modo de vida, fundamentado no capital, colabora com tal crise. Desde as diversas concepções de EA, Maia (2015) tece algumas reflexões na operacionalização da EA no ambiente escolar como forma de projetos, por exemplo, reciclagem, cartazes sobre a degradação do meio natural e a oleicultura³⁸. Nisso devemos pensar a EA para além do simples comportamento: é preciso pensá-la a partir da ação política, da afetividade e do domínio teórico-cognitivo dos elementos que nos permitem entender as demandas e os fenômenos processados na relação entre o mundo natural e a sociedade. Esta ideia está difundida e presente nas respostas de alguns sujeitos de pesquisa, citados abaixo:

É interessante estudar a parte do **meio ambiente**, não é? É o meio que, como ele está, assim é trabalhar. Por exemplo, nós temos **espaço** que poderia trabalhar. Né? Fazendo **carpir, plantar uma horta, cuidar, fazer**. Eles têm um pouco mais de autonomia de fazer alguma coisa, de **plantar uma árvore ou qualquer ser que seja**, para que eles possam **saber a importância de uma ave, a importância de manter o meio ambiente limpo**, igual aqui no bairro deles, a maioria, tudo sujo. Então, se tivesse um trabalho para que eles possam fazer isso no próprio bairro, seria uma coisa.... Seria algo interessante para eles. Só que eles não têm essa mentalidade (Fernanda).

Como eu disse na... questão anterior, pra mim meio ambiente tá relacionado, sabe, a essa **área verde, de natureza, de preservação**, eu... tinha visto esses dias no Face da cidade, to acompanhando, sabe, a movimentação aí das notícias e tal, acho que vai ter um **plantio de mudas**, isso é bom, é interessante, tem a ver com a questão de meio ambiente, não só de preservação, mas, eu acho, né, a.... como se fala.... Questão da

³⁸ Segundo Dicionário Michaelis, oleicultura é o cultivo de oliveiras; indústria que tem por fim o fabrico, o tratamento e a conservação do azeite. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=poQaw>. Acesso em 15 ago 2023.

poluição, do plantio, que tem lugar que o homem vai e tira da natureza **a matéria prima**, sabe, pra fazer as coisas dele e tal, mas tem empresa que faz isso e planta o que tirou da natureza, acho que é uma forma de **preservar** aquilo que a gente tem, entende (Roberto).

Acho que, como professor da escola, eles é **conscientizar os alunos, né, a preservar a natureza**, não é, num ponto geral, né? E tentamos colocar para eles o como trabalhar e **descartar os objetos**, vamos supor: as garrafas pets, copos plásticos, né, sacolas em como local de para **descarte** (Fábio).

Mesmo antes de falar de esporte de aventura, a gente sempre trabalha por uma questão de educação ambiental, nos intervalos, eu sempre oriento os alunos a **ter cuidado com o patrimônio da escola, né?** Tanto aqui dentro da escola ou quanto lá fora. Então assim, eu trabalho nas minhas aulas, e é um serviço de tempo integral, né? Da hora que você está com os alunos até a hora de embora, se você ver, você tá avisando, não é? (Wilson).

Tudo aquilo que.... remete **a natureza, o ser livre, o meio ambiente**, tudo aquilo que **o homem não intervém**, sabe, na natureza. é algo complicado [risos] mas é possível de entender quando eu lembro de **floresta**, sabe.... o **ar que a gente respira na floresta**, numa **praia**, o **sol**, sabe, o **ambiente**.... acho que tudo contribui para o que é meio ambiente (Camila).

Descrevendo estas falas, compreendemos que a professora Fernanda demonstra uma visão prática e localizada sobre o MA. Ela ressalta a importância de estudar essa temática e a relação entre o ambiente e o trabalho. Para ela, é interessante envolver as pessoas do bairro em atividades como cuidar de espaços verdes, fazer jardinagem, plantar árvores e assim compreender a relevância da preservação ambiental. Destaca-se o problema da sujeira no bairro como uma questão que pode ser abordada mediante ações práticas e educativas. Destacaremos as falas de alguns professores abaixo.

Roberto apresenta uma visão um pouco mais ampla de MA. O professor associa o conceito à natureza e à preservação, no qual menciona a importância de iniciativas como o plantio de mudas para a preservação ambiental e valoriza empresas que praticam a reposição dos recursos retirados da natureza. Em sua fala, podemos relacionar ao evento de plantio de mudas da Secretaria de Meio Ambiente de Birigui, citado no capítulo 2.

Fábio enfatiza a conscientização dos alunos como uma forma de preservar a natureza ao destacar a importância de ensinar sobre o descarte adequado de resíduos, como garrafas pets, copos plásticos e sacolas, ressaltando a relevância do cuidado com o ambiente em geral.

Wilson menciona a importância da EA e como ele trabalha para conscientizar os alunos sobre a preservação do patrimônio da escola e do ambiente em geral. Para Camila, o meio ambiente é tudo o que remete à natureza, liberdade e ao que o homem não interfere. Ela destaca elementos como floresta, praia, ar puro e sol como contribuintes para o conceito de MA.

Em geral, as respostas dos cinco professores mostram um interesse genuíno na temática do MA, mas com diferentes níveis de conhecimento e ênfase em aspectos particulares. Embora que as respostas revelam uma perspectiva própria de cada sujeito sobre o que é o MA, é possível identificar alguns pontos em comum: a maioria associa o meio ambiente à natureza, áreas verdes e preservação, além disso, a conscientização sobre a importância de cuidar do MA é mencionada por alguns professores, especialmente no contexto escolar. Salientamos que algumas respostas anunciam que essa temática pode ser mais explorada e trabalhada de forma abrangente e sistemática na educação e na conscientização das pessoas.

Vimos a necessidade de ampliar o conhecimento sobre questões ambientais, incluindo a importância da biodiversidade, o papel dos ecossistemas, a relação entre ação humana e impactos ambientais, além de estratégias mais abrangentes para promover a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente a nível local e global aos docentes.

Em suma, cada professor contribuiu com uma perspectiva diferente, entretanto seu cerne consolidou no termo de “preservar o meio”, algo comum entre eles.

4.5 CATEGORIA 5 – OPINIÃO DO DOCENTE SOBRE AS PCAs NA EFE

O entendimento da justificativa para a inclusão das PCAs no contexto da escola brasileira, considerando sua harmonização com a BNCC e o plano legal do Currículo Paulista, revela-se essencial para uma operacionalização eficaz desses conteúdos no ambiente educacional.

A assertiva de que os conteúdos relacionados às práticas corporais de aventura são considerados ‘novos’ nos currículos adiciona complexidade à discussão, sugerindo uma interpretação crítica desse adjetivo, indicando a possibilidade de questionamento ou debate em torno de sua natureza inovadora. Essa característica peculiar denota uma percepção de relevância e profundidade na contemporaneidade, fomentando uma reflexão sobre o papel e a contribuição dessas práticas para o desenvolvimento educacional.

Em suma, a compreensão da justificativa para a presença das PCAs na escola brasileira exige uma análise crítica e aprofundada do contexto normativo e curricular. A consideração da inovação, aliada à sua relevância na contemporaneidade, destaca a necessidade de uma abordagem reflexiva para efetivamente incorporar esses elementos no cenário educacional, visando aprimorar a qualidade e a pertinência das práticas pedagógicas.

Nesses termos, é necessário observar o que os docentes de EFE compreendem quanto a importância de as PCAs na escola, visto que a partir de seus conceitos e na tentativa de

compreender a subjetividade de visão de mundo dos sujeitos, podemos tecer teias e redes a respeito de sua execução na escola.

As ideias dos entrevistados partem do pressuposto de que as PCAs são conteúdos novos no currículo brasileiro, e, por conseguinte, partem da perspectiva de ‘esportes alternativos’, fugindo dos esportes tradicionais como futebol, handebol e outros. Nesses termos, 7 professores sustentam a ideia que os esportes de aventura abrem o leque de oportunidades sobre outras manifestações esportivas e de práticas do lazer, quanto outras vivências que os esportes tradicionais não alcançam – codificadas por: abrir um pouco mais o horizonte; abrir o leque de opções; experimentar alguma coisa diferente; anunciar outros esportes; possibilitar eles, outros conhecimentos; atividades que acontecem em vários lugares; oferecer outras possibilidades para o jovem; fugir do tradicional.

Essas ideias partem da lógica interna desse conteúdo que apartam das ações motrizes dos esportes tradicionais e das ações de ataque/defesa, por exemplo. No entanto, tais práticas anunciam e revelam que as ações táticas e estratégicas são incorporadas nos esportes de aventura. Em outras palavras, trazer os alunos a experimentarem e ampliarem o *rol* de práticas corporais na escola e aconselhá-los a praticar em locais diferentes para, assim, levar o esporte para sua vida, segundo seus contextos.

A seguir, destacaremos algumas respostas dos entrevistados. Airton diz que essas práticas trabalham “tanto a natureza quando o esporte em si [...] ao mesmo tempo”. Carlos remete a ideia de que o próprio andar de bicicleta na rua, na terra, no barro já é aventura. Silviane diz que as PCAs estão no currículo para fazer com que “o aluno supere seus desafios”.

Chama-nos a atenção a fala do professor Fábio:

Eu acho que vai da prática do professor e os demais colegas de trabalho, esse esporte é um esporte que, **no Brasil é pouco divulgado**, né, as nossas crianças, adolescentes também **poucos conhecem sobre esporte**, né? Então a maneira de **divulgar** o esporte a para a sociedade, né, então é **divulgar** mais as práticas de aventura tanto de natureza quanto de urbana, não é, para ver se os alunos... **começam a praticar no dia a dia**, na prática (Fábio).

Fábio menciona que a prática dos “Esportes de Aventura” é pouco divulgada no Brasil, e destaca a falta de conhecimento sobre essas modalidades entre crianças e adolescentes. Ele expressa a necessidade de divulgar mais amplamente as atividades esportivas de aventura, tanto em ambientes naturais quanto urbanos, como meio de incentivar os alunos a incorporarem essas práticas em seu cotidiano. Em outros termos, percebemos a importância da promoção de

atividades de aventura e a necessidade de os professores criarem estratégias eficazes para envolver a sociedade, especialmente os jovens.

À medida que os professores têm mais experiência de vida, conseguem relacionar este grupo de prática com os ambientes que ela opera, isto é, com o meio natural ou artificial.

As falas dos professores aqui citados, corrobora com Inácio (2021) ao destacar que as PCAs quanto os “Esportes de aventura” ainda são pouco divulgados, de modo a existir um “número insuficiente para atribuir a este conteúdo o devido valor pedagógico que aqui reforçamos, o que agiganta a necessidade de produzir conhecimento específico para esta dinâmica” (Inácio, 2021, p.2). No entanto, o autor destaca que “já havia uma expansão significativa dos estudos nessa temática mesmo antes da BNCC” (Inácio, 2021, p.1) e não devemos considerar somente a divulgação como um ‘problema’, pois, como Inácio (2021, p. 2) aponta, desde 1995 as classificações das PCAs já estavam sendo difundidas e sistematizadas por Betrán e Betrán (1995).

Questionados sobre possível aceitação por parte da escola (alunos, gestores ou a comunidade escolar), codificamos 8 respostas que dizem ter aceitação por parte dos alunos e da direção escolar, 5 respostas que se intercalam entre ter e não ter aceitação, 3 respostas negativas e 1 não soube responder. Abaixo, mencionaremos algumas falas que descrevem essas ações.

Entre as falas positivas, destacam as de Wilson e Roger:

Aceita bastante porque tá dentro do caderninho. **Aqui eu gosto da escola, da direção, porque apoia o professor**, mesmo que a gente tem, as vezes né, dificuldade e tal, dentro da escola dá pra fazer e a gente faz. Agora se tem uma coisa, é que uma boa escola, né, eu falo porque a gente já trabalhou junto, tem um tempo, que a gestão faz a diferença, acho que não só na aula de Educação Física, mas eu acho que, nas outras aulas também, porque veja bem, **se não tiver, a gente não consegue trabalhar** (Wilson).

Às vezes, é mais fácil, só que tem que **ser dentro da escola**, porque embora tem alunos que gostam de outros esportes, sendo mais seletivo, né, tem aceitação sim, e por **consequência**, né, a direção viabiliza a aceitação dos alunos (Roger).

Para Wilson e Roger, a aceitação da comunidade para com as PCAs está relacionada com o relacionamento que os docentes têm com a gestão escolar e esta, por sua vez, tem com a comunidade. Para ele, como essas práticas estão mencionadas no Currículo do Estado de São Paulo, é necessário executá-las de acordo com seu contexto, sua inserção e o diálogo com os estudantes, para tornarem-se atores de seu aprendizado e possam apreciar as PCAs – e os outros conteúdos da EF – em sua vida escolar. Outra ideia que foi apresentada nas falas codificadas positivas, é a organização do professor: antes de executar alguma PCA, os alunos e seus

responsáveis precisam estar cientes de que haverá alguma “prática corporal diferente” (aspas do autor) do que estão habituados, na condição de se sujar ou molhar, por exemplo.

No entanto, ao destacarmos que as PCAs têm caráter desafiador para todos os agentes envolvidos, alguns aspectos podem ser negativos como o desconhecimento por parte dos alunos e as políticas públicas, conforme destacam os professores Matheus e Jorge:

Não, não tem. Eu acho **que não tem aceitação** pelo fato de que **eles não sabiam o que é...** Então não tem como falar se tem aceitação ou não, é meio complicado (Matheus).

É difícil, né. Foge um pouco da.... Como é.... da alçada deles, tem espaço pra fazer fora da escola, tem uma pracinha que revitalizaram ali, tem o campo do flamengo pra jogar uma bolinha, tem ali o antigo, é.... campo de baseball do Bandeirante, nem sei se tá funcionando mais..., mas dentro da escola, é complicado né (Jorge).

O desconhecimento das PCAs por parte dos estudantes, citado pelos docentes acima, corrobora a afirmação que trouxemos no início dessa pesquisa, pois compreendemos que, ao longo dos anos, tais práticas foram ganhando espaço nos meios de comunicação. No entanto, não devemos ficar presos nessa afirmação à medida que o meio midiático e até mesmo os Jogos Olímpicos trouxeram alguns “Esportes de Aventura” que estão sendo comuns no meio dos jovens, como o caso do Skate, e programas de televisão como o Globo Esporte, por exemplo.

Betti (2002, p. 2) discorre sobre essa ação que, na contemporaneidade, faz-se na mídia. Betti defende que há uma prevalência de interesses econômicos no qual objetiva na maximização da audiência televisiva. Isso resulta em um ciclo vicioso, onde os produtores supõem o que o público quer, oferecem apenas isso e, portanto, não podem identificar outras preferências. Isso leva à repetição constante de temas e formatos, como na cobertura esportiva. Devemos compreender que, por outro lado, do “fundamentalismo do mercado”, há o anúncio e a divulgação dos esportes de aventura, ao encontro da falta de divulgação a nível nacional, mesmo que há produções acadêmicas acerca do tema. Nesses termos, Betti (2002, p.5) traz o lado “B” nesse debate, sendo que o esporte *na* mídia se releva “uma maior interação com os receptores, considerados indivíduos singulares, instaurando um verdadeiro processo de comunicação.”

Entre a aceitação total das PCAs e os termos negativos que podem ser superados, há a figura do meio-campo, intercalando entre esses dois polos. Abaixo trouxemos duas falas que se destacam nesse meio-campo, representado pela fala de Carlos e Marcela.

É.... tem vez que sim, mas se os alunos cooperarem, então, dá pra fazer sim, tranquilo. Quando eu estava em Bilac, a gente fez, a direção super topou, mas é aquela coisa, se

a gente dá pra fazer, aí você ganha apoio da direção, da coordenação, né, quando eu fiz, super toparam (Carlos).

Tem aceitação, né. Umas das coisas que eu queria fazer, né, é caminhar no entorno da escola, porque você sabe como é aqui, né, olha o espaço verde que tem envolta da escola, tem bastante, né. Olha o verde, dá pra ver daqui. Então, uma das coisas que eu queria fazer, é isso, uma caminhada envolta da escola, mas aí vai da direção, né, comprar a ideia, mesmo que a gente tem aí no currículo, né. Eles gostam bastante (Marcela).

Ao visualizarmos esse meio-campo, podemos constatar que a aceitação da comunidade escolar quanto dos estudantes está relacionada a dois pontos: a interação entre os alunos ao instigar mutuamente para praticar as PCAs que o docente propôs e ao apoio que a gestão escolar oferece ao docente. Essa última ideia nos faz pensar numa via de mão dupla, na qual o professor tem *domínio* com tal assunto ou prática e o faz com maestria, até mesmo mostrando aos outros professores buscarem seu melhor desempenho. Em outra via, está em direção a deixar práticas que são superadas pela EF, ao que tange ser somente um expectador da aula e oportunizando um grupo restrito de práticas, o chamado “rola bola” defendida por Darido (2012, p. 23),

Nesse sentido, trazemos uma reflexão que, ao entender de Paixão (2017, p. 173), a EFE precisa ser integrada ao desenvolvimento humano dentro dos “padrões morais aceitos em determinada sociedade”, além de serem ampliadas pelos próprios professores para que seus alunos sejam produtores e transmissores de cultura.

Ao destacar os elementos que se tornam ‘favoráveis’, ‘não favoráveis’ e o ‘meio-campo’ para as PCAs, identificamos um tripé que sustenta a execução: 1. O bom relacionamento/diálogo com a gestão escolar; 2. O bom relacionamento/diálogo entre professores-alunos-comunidade; 3. O bom diálogo entre gestão-alunos-comunidade. Este tripé sustenta não apenas a EFE, mas sim todo o sistema de ensino que se idealiza a partir da qualidade do ensino público.

FIGURA 15 - Nuvem de palavras mais frequentes em “Dificuldades de implementar os esportes de aventura”



Fonte: dados da pesquisa (2023).

As palavras mais citadas foram: material (n=11) / materiais (n=3), machucar (n=5) / machucando (n=2), espaço (n=5) / local (n=3), ter (n=5), falta (n=4), risco (n=3), medo (n=2) e cuidado (n=2). Ao relacionarmos as palavras mais frequentes, podemos concluir que as dificuldades estão amarradas à falta de materiais e instrumentos necessários para as PCAs, seguido do espaço apropriado para sua execução, tempo necessário para montar os equipamentos, pouco tempo de aula e conteúdos que se apartam da realidade da comunidade escolar.

Ao constataremos a presença do risco iminente em tais práticas, toda a organização do docente, ao planejar cuidadosamente como será sua aula, deve levar em consideração que todas as práticas (inclusive nos esportes tradicionais, os discentes não estarão resguardados dos riscos de cada modalidade, isto é, enquanto alguém estiver jogando voleibol, poderá torcer o tornozelo, enquanto alguém estiver praticando basquetebol, poderá colidir com o colega e causar algum impacto. Em outros termos, todas as modalidades esportivas têm impacto com o praticante, com os seres humanos que fazem/ou não presentes e com o MA.

Na tentativa de relacionar as palavras mais frequentes e citadas nas entrevistas nessa pergunta, evidenciamos o surgimento de mecanismos que possam contribuir para a operacionalização das PCAs nas aulas de EF, nas falas das professoras Amanda e Valquíria, respectivamente:

É espaço, não é? E também quebrar um pouco esse tabu de das crianças, aí vai se machucar. Aqui não sei o que, né? Então porque tudo, né? Os pais, eu acho, deveria, tá eu ter nada nas escolas, né? O termo do pai assinar, né? Que ele fique ciente de que nas aulas de educação física pode acontecer alguma coisa, né? Então, e que o pai esteja ciente disso daí. É porque às vezes a gente deixa de fazer as coisas porque o aluno vai se machucar. O pai vai vir aqui, vai acionar isso. Aquilo porque o aluno se machucou aqui na escola, né? Por mais que a gente é, tente é, não é da segurança para o aluno. Às vezes, ele na hora do intervalo, aí ele está correndo, tropeçou, caiu e quebra o braço. Isso é aquilo, né? Então ninguém vai ter culpa, né? Mas assim mesmo, eles culpam a escola que não olhou. Né? Então eu acho que tinha que ter um respaldo maior quanto a isso aí dentro da escola para a gente trabalhar sem é sem esse, né? É porque se ela está ciente do que pode acontecer, não é? Então aí a gente, né, olha, se acontecer tal coisa, a gente pode chamar, é o resgate tal a gente não esperar o pai vir até. A escola, para poder ir sim, né, então a gente, teria que ter um respaldo (Amanda).

Que são de material mesmo, de local apropriado, E às vezes, uma formação. Eu nunca pratiquei e o que a gente sabe é de teoria, então a gente vai muito vai atrás de vídeos. O que que pode ser feito, né? Até onde pode ir, até onde ele pode ir? Então, essa questão, mais de aprendizado de nosso também, que a gente acha que na grande maioria também a gente não tem (Valquíria).

A resposta da professora Amanda aborda a complexidade da implementação das PCAs nas atividades escolares, destacando a necessidade de gerenciar a segurança dos alunos e a responsabilidade legal. Ela propõe a adoção de um termo de consentimento pelos pais ou responsáveis legais dos alunos, a fim de documentar as possíveis consequências e riscos associados às práticas corporais.

Amanda também ressalta a percepção de que a escola muitas vezes é responsabilizada por incidentes imprevisíveis, como acidentes durante o recreio, mesmo quando a instituição não tem controle direto sobre tais eventos. A docente enfatiza que, para a implementação bem-sucedida das PCAs na escola, é crucial o fortalecimento do suporte institucional para os professores, proporcionando-lhes um ambiente mais seguro para trabalhar sem temores de implicações legais. Em síntese, é destacada a importância na gestão de riscos, documentação de consentimento e a criação de protocolos de segurança para viabilizar a integração dos esportes de aventura no contexto educacional. Paixão *et al.* (2011) indicam que o domínio da técnica, a manutenção e a qualidade dos equipamentos para os esportes de aventura, precisam estar entre os “procedimentos e medidas no sentido de prever, minimizar e controlar os riscos no momento da prática das modalidades de esporte de aventura, percebeu-se consenso na percepção dos instrutores no tocante à sua importância” (Paixão *et al.*, 2011, p.421). Nesse aspecto, corroboram com a ideia de legalizar a prática dos esportes de aventura nas escolas a partir de um termo no qual o responsável pelo aluno tome ciência. No entanto, precisamos nos lembrar que este caso de risco de ‘se machucar’ não é exclusivo das PCAs, mas também presente nos esportes tradicionais como defendemos anteriormente.

A professora Valquíria aponta que a dificuldade em incorporar as PCAs na escola está relacionada principalmente a escassez de recursos materiais apropriados (como apontamos anteriormente) e a necessidade de formação especializada. Em relação à formação para manusear os instrumentos dos esportes de aventura, a professora reconhece que sua própria experiência prática nesses esportes é inexistente, o que a leva a depender principalmente de conhecimento teórico e recursos audiovisuais, como vídeos, para adquirir informações relevantes. Em outras palavras, Valquíria sublinha a importância do processo de aprendizado e do desenvolvimento de competências específicas por parte dos professores, destacando que a maioria dos educadores enfrenta deficiências nessa área. Nesses termos, ressaltamos as restrições de recursos e a imperatividade da capacitação para a efetiva implementação de esportes de aventura nos contextos escolares pesquisados.

Então, ‘quais seriam as possibilidades de trabalhar as PCAs nas escolas, tomando por base as dificuldades asseveradas anteriormente?’.

Codificamos 12 fontes que trazem a ideia de “possibilidades” para executar as PCAs nas escolas. Ao analisarmos cuidadosamente, as falas giram em torno de utilizar os espaços disponíveis no *lócus* escolar, adaptar materiais e incrementar suas aulas teóricas sobre o tema com tecnologia. Identificamos que apenas uma escola não possui área natural em seu interior, pouco possibilitando a resignificação do ambiente por parte do estudante. Neste ambiente, os dois professores que atuam na mesma escola, porém com períodos de trabalho diferentes, têm uma visão particularmente parecida:

Aqui é difícil, porque tudo depende assim: o professor ia atrás de comprar ou, o professor tem que colocar a mão, então tá errado isso aí. Então a escola tem que dar as condições: olha aqui tem o equipamento para essa prática, tem um espaço ali para você desenvolver. É diferente, tem como você trabalhar aquilo, porque a gente está tendo um respaldo, porque tudo ou professor correr atrás fica difícil. E desenvolver e coloca a mão no bolso e é errado isso. A gente está tirando do nosso bolso para poder proporcionar aquilo que eles querem implementar, implementar que é a PEI, mas não dá os recursos necessários (Fernanda).

Eu acho que através da aula teórica, né? Através de vir mostrar aos alunos como a desenvolver o esporte (Fábio).

A possibilidade de executar as PCAs ou outro conteúdo da EF gira em torno dos materiais, isto é, sem os instrumentos inviabiliza o professor oferecer uma aula prática para os estudantes, gerando apenas o interesse em uma aula expositiva (teórica, nos termos dos docentes) e, realizar uma prática diferente do conteúdo pré-estabelecido. Em relação aos apetrechos, podemos afirmar que a professora Fernanda ressaltou a necessidade de uma infraestrutura adequada, incluindo equipamentos e espaço, para a execução das PCAs como

parte do Programa de Ensino Integral (PEI). Destaca-se a importância de não sobrecarregar os professores com a responsabilidade de adquirir equipamentos com recursos pessoais, enfatizando a importância do apoio da instituição educacional.

Outra fala que nos chamam a atenção, é a adaptação de materiais conforme citado por alguns professores, como Amanda, por exemplo:

Bom as possibilidades foram, é, aquelas que eu falei que fiz, o parkour, pular em cima das mesas, mas pra fazer alguma coisa fora da escola, né, aí seria, vai mesmo do diretor, né (Amanda).

No exemplo acima, vemos que há “Esportes de Aventura” que podem ser realizados no ambiente escolar sem muitos materiais, ao exemplo do Parkour. Embora o Parkour estar presente há um bom tempo no currículo do Estado de São Paulo, a exploração de outros ambientes podem ser uma grande oportunidade para o aprendizado dos discente. Com base em Fernandes (2020), o Parkour não exige equipamentos específicos: pode ser praticado em qualquer ambiente, desde que se analise suas condições. Dessa maneira, o Parkour pode ser praticado como atividade física, como treinamento desportivo, como prática de lazer e recreação (Fernandes, 2020, p. 116).

Vieira e Carvalho (2019) dizem que não é comum encontrarmos professores de EF que abordem as PCAs, talvez pelo fato de “não possuírem o conhecimento técnico ou por falta de equipamentos e/ou espaços físicos apropriados” e até mesmo pelos riscos que podem encontrar em tais práticas. Os autores sugerem que, para o Parkour ou para outra prática, o professor pode substituir os materiais e os espaços para criar um ambiente seguro e propício a sua execução. Ao Parkour, Vieira e Carvalho (2019) ofertam o exemplo de um circuito, na qual “o aluno tem que correr e saltar pelo *Step*, parando de frente para o colchão e realizar um rolamento logo na sequência” (Vieira; Carvalho, 2019, p. 69).

Por fim,

Percebeu-se que a aceitação e o anseio das crianças por novas modalidades que desafiavam suas habilidades foram muito bem recebidas durante as aulas de Educação Física. Tal proposta também foi bem aceita pelos gestores da instituição como sendo viáveis e seguras para os alunos e que de fato contribuíram para uma aula diferenciada (Vieira; Carvalho, 2019, p. 71).

Nesses termos, os autores mostram a importância de diversificar as aulas de EF apresentando novas oportunidades de práticas, já que na sociedade atual as tecnologias vêm tomando gradativamente o espaço das atividades que envolvem a EF e que as adaptações em

cada *lócus* escolar necessita, em certa medida, estar presente para oferecer as PCAs e as ações motrizes presentes em cada uma das modalidades aos estudantes.

Seguindo no debate, realizamos a pergunta: “Quais aspectos definem os professores de EF não utilizar as PCAs mesmo as conhecendo?”. Nesta pergunta, codificamos 38 referências que se relacionam os aspectos que definem os professores de EF não utilizarem as PCAs em suas aulas, mesmo ele/ela conhecendo. Observamos que tais falas oferecem as peças desse quebra-cabeça.

Na tentativa de sermos fiéis às entrevistas, dividimos o núcleo das respostas em três partes: primeiramente, às ideias essenciais de cada resposta; em seguida, as falas que se podem ampliar o horizonte da *práxis* dos professores e, por fim, uma possível relação com seu tempo de experiência na docência.

Para os professores, os aspectos que definem a experimentação das PCAs em suas aulas partem dos seguintes pressupostos: “alguns tem medo por causa do **risco**” (Joice); “**insegurança** do professor” (Amanda); “apenas se o professor não gostar” (Marcela); “**materiais** que não tem” (Adriana); “**resistência** do professor mais a **falta de espaço e materiais**” (Fernanda); “falta de **espaço e material**” (Fábio); “falta de **materiais** e o **risco** que não é seguro” (Valquíria); “não **machucar** ou causar **acidentes**” (Wilson); “falta de **conhecimento**, falta de **material**, pois exigem **preparo** do local” (Roger); “**insegurança, comodismo**, aceitação pela gestão, não ter **material**, não ter **capacitação** e o **tempo** é muito curto” (Camila); “o professor não coloca se não tiver **material**” (Carlos); “por causa do **suporte, custo e espaço**” (Airton); “não ter **material e lugar**” (Matheus); “**comodismo**” (Roberto); “o professor faz somente no possível” (Laís) e “ter **espaço** e apoio da direção” (Jorge).

As palavras em negrito destacam aquilo que podem ser dificultoso para o professor executar as PCAs, sendo elas: espaço, materiais, tempo disponível, capacitação/formação, custo dos equipamentos, insegurança e resistência do mesmo. A seguir mostraremos algumas respostas que ampliam nossa investigação e, logo em seguida, uma análise sobre cada resposta.

Alguns têm medo, né? De alguns machucados, só que tem. Eu converso muito, mesmo que eu sei o risco. Claro que eu não vou nada igual. “Como sair do Parkour? Eu dei um exemplo a vocês, não vão faltar. Vocês vão apoiar a mão?” Então, assim, de acordo com o professor também, né? Tem professor que tem medo de machucar. Isso é normal machucar. Claro que a gente tem que tentar o máximo, né... Evitar isso (Joice).

Talvez a insegurança deles. É insegurança... lógico que tem alguns professores que prefere omitir isso daí para não, talvez um que dá trabalho, né. Eu não, não tem essa, não... vou fazer, vou fazer, sabe? É como eu já fiz até há anos atrás: fiz um bilhete de

para os pais que nós iríamos sujar, porém eles tinham que trazer uma muda de roupa, porque nós fizemos a maior “lamasseira” Fez, sabe, é assim, resgatando, né? [risos] O meu Passado [risos] não é deles. Assim, mais pra ensinar eles serem crianças nem um pouco, sabe? Então eu fiz isso. Deu super certo, né? Mas isso depende muito da direção. Depende muito, né? Não é só de mim. Mas eu acho que assim tem professor que não gosto mesmo, só gosta de deixar a bola lá e jogar futebol (Amanda).

Acho que comodismo, comodismo é o esporte de aventura, ele exige um pouquinho de preparo, né? Preparo do ambiente, preparo do local do material, né? Então, às vezes, o professor é muito mais fácil dar uma bola do que é fazer um trabalho, concorda? Fazer um trabalho é diferenciado no espaço, que não é um espaço de Quadra, né? Eu penso dessa forma, porque na minha Opinião, deveria ser trabalhado, sim (Roger).

Eu acho que é por, talvez por insegurança, né? Ou talvez... ó, vai de professor para professor, comodismo? Vai da direção, ali da coordenação... Isso permite ou não? Porque às vezes, eu, por exemplo, tomar cuidado, vai que uma mãe vem, reclama assim, assado, entendeu? Então, assim, o porquê, às vezes, tenho vários fatores e aí eu acho que esses são os principais. Um comodismo, infelizmente, é triste falar isso, não tem material... Ó, tem os professores que ficam... são comodismo e passou a teoria e pronto, entendeu? Que não tem vontade de fazer as coisas ali porquê... o Slackline, beleza, demora uns 15 minutos pra arrumar bonitinho, então não tem, é? O problema é não ter material, não tem um Profissional, não tem um estudo sobre aquilo, entendeu isso que seria a barreira do porquê os professores, não. Aplicam bom eu, na minha opinião, e é difícil falar, né? Porque olha, tem professor bons, mas tem uns que se limitam ao só tradicional (Camila).

A resposta da professora Joice relata que alguns professores de EF não incluem as PCAs nas aulas devido às preocupações com lesões e medo dos riscos envolvidos, embora reconhecemos que as lesões podem ocorrer em qualquer prática corporal. Nesse sentido, a insegurança de alguns professores pode levá-los a evitar atividades que considerem mais desafiadoras, talvez para evitar problemas ou dificuldades com os alunos.

Amanda também ressalta que a decisão de incluir ou não as PCAs nas aulas podem depender da direção da escola e das políticas educacionais, sugerindo que fatores além das preferências individuais dos professores também podem influenciar essa decisão. No entanto, Amanda destaca que ela mesma não compartilha dessa visão e está disposta a implementar atividades mais criativas e envolventes, como brincadeiras que envolvem sujeira, para proporcionar experiências diferentes para os alunos. Outra ideia presente em sua fala está relacionada ao passado e experiências que ela mesma vivenciou, é corroborada em outras respostas de mesma autoria.

Segundo o professor Roger, a não inclusão de PCAs nas aulas de EF pode ser devida ao comodismo dos professores que preferem atividades mais tradicionais e menos desafiadoras devido a necessidade de maior preparação e recursos para a implementação das práticas de aventura.

Por fim, a professora Camila identifica múltiplos fatores que contribuem para a não inclusão de práticas corporais de aventura nas aulas de EF. Esses fatores incluem a insegurança de alguns professores, influências da direção e coordenação escolar, preocupações com reclamações dos pais, comodismo, falta de material adequado, falta de treinamento especializado e a ausência de estudos sobre essas práticas. Estes elementos, de acordo com Camila, podem levar alguns professores a limitar-se ao ensino tradicional em EF.

Importante notar que a decisão de incluir ou não as PCAs nas aulas de EF pode variar de professor para professor, dependendo de sua experiência pessoal, do treinamento e da avaliação dos riscos envolvidos. Alguns professores podem sentir mais confortáveis em incorporar essas atividades em suas aulas, enquanto outros preferem concentrar-se em atividades consideradas menos arriscadas e/ou trocar o conteúdo das PCAs por outro de seu gosto.

Nossa próxima questão a ser analisada, é “por que outros professores, mesmo com as dificuldades apontadas, o fazem? ”.

Ao codificarmos essa questão, nos deparamos com 21 referências que assemelham a operacionalização das PCAs nas aulas de EF, colocando os sujeitos numa situação idêntica à que relataram na resposta anterior, porém com a condição de operar as PCAs. Isto é, com as mesmas condições que relataram sobre as dificuldades de executar os esportes de aventura na escola, outros docentes o fazem mesmo com os obstáculos citados. Essa questão nos remete a uma transcendência de limites (Kunz, 2004) e de pensamento, no qual o docente precisa se distanciar daquilo que o impede.

Nessas referências, procuramos organizá-las de acordo com sua pertinência à presente dissertação, ao que tange sobre as condições necessárias para as PCAs serem executadas segundo a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista. Nesses termos, temos a presença das seguintes caracterizações:

1. Características da turma e do professor (n=1);
2. Professor que ama o desafio e desafia a direção (n=1);
3. Consegue adaptar os esportes (n=3);
4. Domina uma técnica e tem mais facilidade (n=3);
5. Tem a necessidade de superar seus limites (n=2);
6. Executa com os materiais e nos locais da escola (n=1);
7. Pesquisa e implementa segundo suas características pessoais (n=1);

8. Entende os deveres do professor e *veste a camisa*³⁹ (n=2);

Apenas 2 (dois) professores não compreenderam a questão e 1 (um) não opinou. Essas caracterizações vestem a imagem de um docente que consegue realizar as PCAs de forma que todos os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar, ao mínimo, uma prática. A seguir, expomos 4 falas que nos torna pertinente analisar com cuidado, pois trazem o horizonte para a escola do século XXI ao que tange às PCAs.

[...] então talvez um professor que domine um pouquinho mais, uma técnica de um esporte ou outra, ele tem uma facilidade maior, né, de tentar executar é adaptar materiais (Valquíria).

Porque eu vejo, assim, o professor reconhece essa disciplina que o aluno deveria e tem que aprender, né? Tem que vivenciar, então educando, entendendo isso eu vou sempre pelo bem maior que a do aluno, então ele tem que vivenciar isso, Ele tem que passar por essa etapa, né? Então eu vou lá e apliquei para o aluno, né? Independente se me dá trabalho ou não. Eu acho que o aluno, ele tem que ter essa possibilidade de praticar tudo o que está dentro da apostila e dentro da não é dentro da escola e dentro da disponibilidade que a escola tem aí para oferecer (Wilson).

Compromisso, responsabilidade, né? Com educação, não é? A vontade... a vontade de fazer o que deve ser feito, se está no currículo, deve ser feito? Não Sempre, mas deve ser abordado nas aulas, na minha opinião. Não é? (Roger).

Porque existe esses fatores que, ne, pode contribuir como o acesso do local, eu acho que o próprio MAPA que a gente utiliza no itinerário, o professor já conhecesse... o acesso ao local, na mata, em volta da escola... eu acho que é isso (Matheus).

As falas acima reiteram que o professor, com as mesmas dificuldades apontadas, consegue concretizar as PCAs em suas aulas, pois este tens características que o difere dos outros. Nesses termos temos o exemplo de Wilson, defendendo a perspectiva que cada conteúdo de EF, quando alinhado e organizado com a participação dos estudantes, pode compreender a “movência” (Souza, 2023) que cada prática corporal tem em seus processos de socialização e apropriação da cultura. O compromisso e a responsabilidade com a educação são portas de entrada para ressignificar as práticas dos professores que se privam de oportunizar novas práticas esportivas, por exemplo. Em relação ao currículo, percebe-se que este deve ser contextualizado de acordo com cada *lócus*, adaptando a BNCC (2018) e o Currículo Paulista

³⁹ O termo “vestir a camisa” é uma expressão idiomática que se origina no contexto esportivo, mas é frequentemente usada em diversos contextos da vida cotidiana para descrever o comprometimento e a dedicação de alguém a uma causa, empresa, equipe ou organização. “Vestir a camisa” implica um alto grau de envolvimento emocional, compromisso e lealdade. É uma expressão que denota a disposição de ir além das responsabilidades básicas e se esforçar ao máximo em prol do sucesso do grupo ou da organização com a qual se está comprometido, isto é, uma forma de expressar que alguém está realmente engajado e motivado em sua dedicação, seja no trabalho, nos relacionamentos pessoais, na política ou em qualquer outra área da vida.

(2022) por meio do Projeto Político Pedagógico da escola, tomando por base a participação da comunidade, de forma democrática. Dessa forma, haveria a tentativa de aceitação da comunidade para com as PCAs.

O compromisso que os entrevistados relatam, pode-se basear em Cortella (2015, p. 56), na qual “o principal papel da escola é fazer com que a prática dos princípios não seja nem automática, nem robótica, nem alienada, nem fingida”. Em outras palavras, tornar as razões claras que nos levam a adotar determinadas concepções, de modo a impedir a degradação do convívio e da diversidade. A respeito sobre os compromissos com a educação, Morin (2018) nos alerta a necessidade de professores criarem estratégias para que todos os humanos reflitam sobre os mesmos “problemas de vida e de morte, partilhando-os um destino em comum”, e que superem seus limites, indo em busca ao enfrentamento de imprevistos e incertezas, com a compreensão de seus atos. Nesse sentido, o autor reitera a importância que a educação visa transmitir conhecimentos que, de fato, não pode ser considerado uma ferramenta ‘pronta e acabada’, mas sim que sua natureza seja examinada.

A respeito da opinião do docente acerca das PCAs nas aulas de EF, codificamos as respostas e opiniões em duas categorias: opinião positiva e opinião negativa. A categoria “opinião positiva”, foi registrada com 13 referências, sendo 5 a mais que “opinião negativa”. Ao final, verticalizaremos as opiniões relacionadas como “positivas” ou “negativas” com as próprias respostas de planejamento e execução de cada professor.

Ao correlacionarmos a opinião positiva sobre as PCAs na EF com os sujeitos com pós-graduação, identificamos que 7 têm pós-graduação e outros 6 não são pós-graduados, totalizando 11 pessoas com opinião positiva sobre as PCAs nas aulas de EF. Por outro lado, percebemos que 4 pessoas têm pós-graduação, enquanto 3 não têm, totalizando 7 pessoas com opinião negativa acerca da concretização dos esportes de aventura nas aulas de EF. Nesses moldes, 11 pessoas têm aceitação sobre as PCAs e 7 não o tem. Para analisarmos mais a fundo, triangulamos com o tempo de docência dos professores participantes da pesquisa, sendo ilustrados nas tabelas a seguir

TABELA 5 - Opinião positiva sobre as PCAs na EF x Tempo de docência.

Matriz (E)	Opinião categorizada como “positiva”
Entre 1 e 5 anos	4
Entre 5 e 10 anos	2
Entre 10 e 15 anos	1
Entre 15 e 20 anos	1

Entre 20 e 25 anos	4
Entre 25 e 30 anos	1
Entre 30 e 35 anos	0
Mais de 35 anos	0

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Identificamos que a maior parcela de docentes que concretizam com as PCAs em suas aulas está alocada de 1 e 5 anos de docência (n=4) e de 21 e 25 anos (n=4), no que tange à entrada no magistério e, respectivamente, a fase de diversificação (Huberman, 1995), onde as ideias aprendidas na formação acadêmica podem ser confrontadas com a realidade escolar; seguido de 5 a 10 anos de docência (n=2); de 11 a 15 anos (n=1), de 16 a 20 anos (n=1) e de 26 a 30 anos (n=1).

A seguir, na Figura 16, ilustraremos as palavras mais citadas na questão em que estamos descrevendo.

FIGURA 16 - Palavras mais frequentes em Opinião Positiva sobre Aplicação das PCAs na EF



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Tais palavras auxiliam nossa análise, pois a partir dela podemos tecer considerações que potencializam a concretude das PCAs nas aulas de EF. Essas palavras trazem a ideia de que os professores acreditam que os ‘esportes de aventura’ são necessários e importantes para suas vidas, aliás contribuem para a experimentação de outras práticas corporais como também ampliam o conhecimento de mundo.

Em contraponto com a ideia acima, abaixo demonstraremos as codificações negativas.

TABELA 6 - Opinião negativa sobre as PCAs na EF x Tempo de docência.

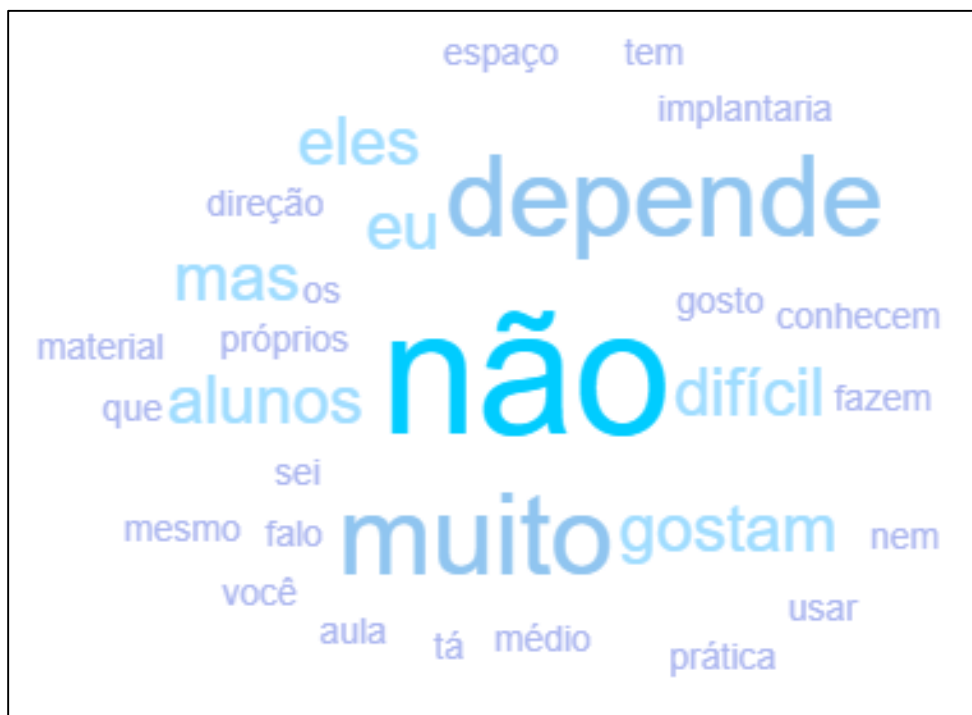
Matriz (E)	Opinião categorizada como “negativa”
Entre 1 e 5 anos	2
Entre 5 e 10 anos	1
Entre 10 e 15 anos	1
Entre 15 e 20 anos	0
Entre 20 e 25 anos	3
Entre 25 e 30 anos	0
Entre 30 e 35 anos	0
Mais de 35 anos	0

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A Tabela 6, ilustrada acima, demonstra sobre a opinião negativa dos docentes de EF acerca das PCAs nas aulas de EF. Observamos que a maior incidência de citações negativas está inserida no grupo de professores de 20 e 25 anos de docência (n=3), no qual Huberman (1995) diz que nessa fase os professores estão próximos de desinvestir na carreira, enfrentando crises motivadas pela monotonia e desencanto decorrentes da rotina, bem como de experiências menos significativas, seguindo de outros dois professores na fase de entrada.

A seguir, na Figura 17, ilustraremos as palavras mais citadas na questão em que estamos descrevendo.

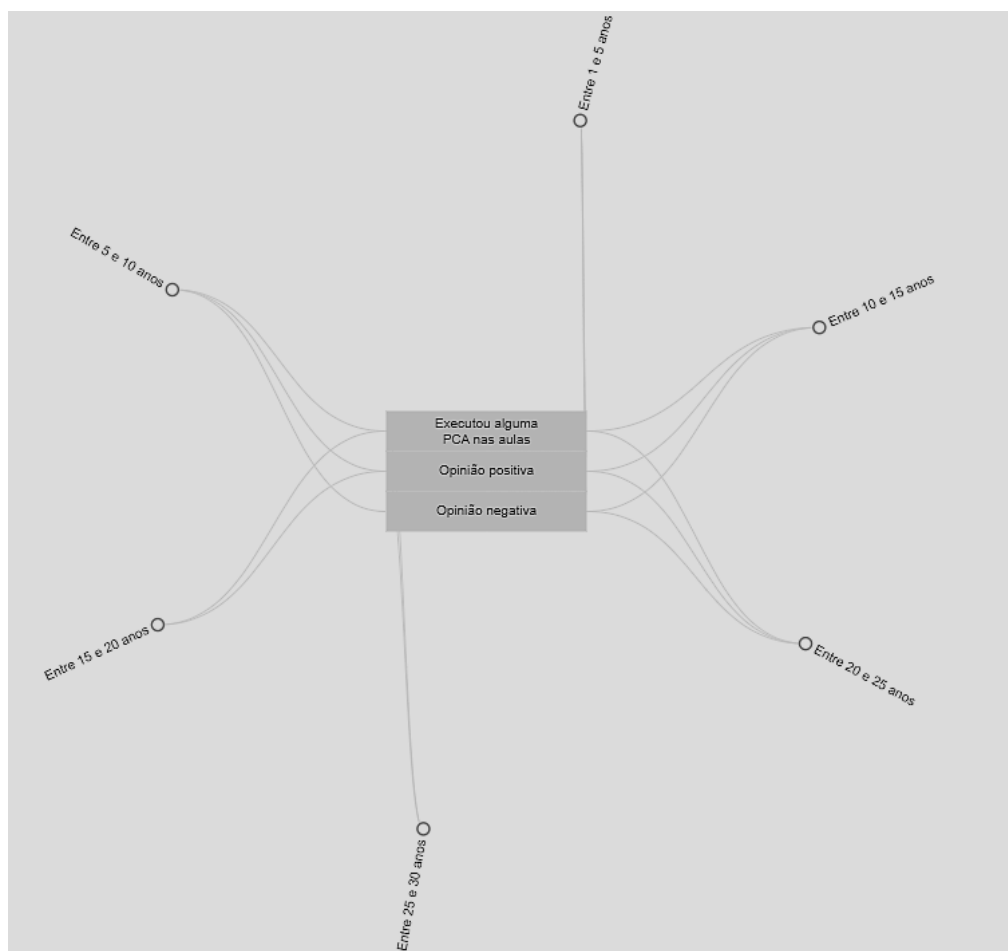
FIGURA 17 - Palavras mais frequentes em Opinião Negativa sobre aplicação das PCAs na EF



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Tais palavras em destaque cooperam nossa compreensão do porquê os professores se expressaram negativamente. Essas ideias giram em torno de: materiais, ou a ausência do mesmo; da gestão escolar, que avalia o risco e o espaço que a escola fornece; do próprio espaço disponível na escola; a dificuldade que se tem ao ensinar no EM e a dificuldade do desconhecimento das técnicas ou formação com as PCAs.

FIGURA 18 - Relação de tempo de docência e opinião sobre as PCAs nas EFE



Fonte: dados da pesquisa (2023)⁴⁰.

Na categoria que se refere a execução de alguma Prática Corporal de Aventura nas aulas, registramos 5 referências com professores de 20 a 25 anos de docência, seguido de 4 professores que estão na fase inicial de carreira (entre 1 e 5 anos de docência), seguido de 3 docentes de 5 a 10 anos, 2 professores de 11 a 15 anos e um único docente de 26 a 30 anos de magistério.

Em relação às opiniões positivas, destacam 4 professores em ambas as fases de entrada (segundo Huberman (1995) – de 1 a 5 anos) e na fase de 20 a 25 anos de docência, seguido de 2 docentes na fase entre 5 a 10 anos e 1 professor nas fases restantes. Em relação às opiniões negativas, registramos duas falas nas fases de entrada e durante 20 a 25 anos de docência, seguido de 2 professores entre 5 e 15 anos de docência.

Esses dados nos mostram que a opinião e a concretização das PCAs na escola mostram-se favoráveis caso o docente regente esteja na fase de entrada, isto é, entre 1 a 10 anos de docência. Durante os 11 a 20 anos de docência, houve uma divisão entre a concretização da opinião positiva e negativa dos professores, visto que, nessa fase, o docente entra na fase de

⁴⁰ Informamos que as cores foram modificadas para melhor visualização dos dados.

estabilização e adequação da sua realidade e da própria escola. No entanto, nas fases finais também teve maior prevalência de operacionalização das PCAs pelos docentes no final de carreira, conforme demonstra o quadro a seguir.

QUADRO 12 - Relação entre execução das PCAs, opinião positiva e negativa e tempo de docência.

Matriz (E)	De 1 a 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 35 anos
Executou alguma PCA nas aulas	4	3	2	1	5	1	0
Opinião positiva	4	2	1	1	4	1	0
Opinião negativa	2	1	1	0	2	0	0

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao analisarmos as palavras mais citadas e a possível relação com o tempo de experiência dos docentes, vemos que a concretização das PCAs vai mais além – e não somente – do docente gostar ou não, de ter mais afinidade ou não com o conteúdo, mas sim uma série de fatores que contribuem positivamente quanto negativamente. Os atores que se expressam positivamente são mais jovens na docência (embora um professor com mais idade também esteja presente nesse grupo), na qual dialogamos com David Le Breton (2009) no que se refere a buscar o significado e novas experiências em sua vida, tanto pessoal quanto acadêmica. Segundo o autor, no mundo atual, o sujeito é levado, cada vez mais, a contar consigo próprio na existência de sentido para sua vida. No que diz respeito aos “Esportes de Aventura”, os mais jovens interrogados sobre sua paixão por tais atividades, reportam-se à procura de adrenalina, o que corrobora com a conceituação sobre “aventura” na categoria 3. Le Breton (2006, p. 97) reitera que numa atividade de lazer ou de desafio pessoal, o risco torna-se uma espécie de reserva de onde retirar o sentido, realçar o gosto de viver enfraquecido ou, por vezes, até mesmo reencontrá-lo após tê-lo perdido.

No entanto, esse cenário ligeiramente se inverte ao observar que os docentes com mais de 20 e 25 anos de docência particularmente não gostam das PCAs, como outros 2 professores que estão na fase de entrada na carreira. Ao tomarmos nota das respostas anteriores sobre cada docente, vimos que as mesmas dificuldades que têm para operar com as PCAs estão ao redor de materiais, na formação e sobre a segurança dos alunos.

Continuando nossa trilha, perguntamos qual a opinião dos docentes sobre o Currículo Paulista. Nesta questão, organizaremos da seguinte forma: as respostas que são coerentes à pergunta sobre a abordagem que o Currículo do Estado de São Paulo faz com as PCAs e, em seguida, as outras respostas que ampliam os fatores que determinam os esportes de aventura na escola, já mencionadas nessa dissertação. De antemão, informamos que um professor não opinou.

Joice tem a necessidade que não removam esse conteúdo de EF no currículo, pois o Currículo Paulista é volátil a cada três ou quatro anos segundo a mudança de governo estadual.

Amanda percebe que as PCAs têm seu espaço no currículo, no entanto, vê a necessidade de adequá-la à estrutura da escola para que este tema seja efetivado em cada contexto diferente. Em sua fala, reitera que há equipamentos tecnológicos como a televisão para ilustrar imagens, vídeos e outras coisas, no intuito de ‘mostrar’ aos alunos.

Adriana alega que o currículo paulista aborda as PCAs mais no âmbito conceitual que procedimental, isto é, apenas que os alunos conheçam a “base teórica científica, intelectual, filosófica, calculista e de outros parâmetros” (Zabala, 1998), já que no âmbito procedimental os conteúdos se resumem em colocar em prática o conhecimento adquirido com os conteúdos conceituais, seja na forma de reprodução, experimentação e fruição.

Valquíria diz que certos conteúdos são difíceis de serem operados na escola paulista. Ela destaca restrições de tempo, falta de recursos e a dificuldade de executar as atividades propostas de maneira eficaz, o que pode impactar o aprendizado e o interesse dos alunos. Essas preocupações apontam para a importância de considerar as condições reais das salas de aula e a disponibilidade de recursos. A professora menciona a dificuldade em trabalhar com uma abundância de alunos em curto espaço de tempo (45 minutos cada aula). Nas entrelinhas, indica que o tempo pode ser insuficiente para realizar as atividades propostas pelo currículo, como também necessita de um tempo adicional para montar os equipamentos, por exemplo. Resulta-se no descompasso entre a descrição presente no currículo e o que é possível realizar na prática, como também a perda de interesse dos alunos. Em suas palavras:

Algumas coisas é complicado a gente fazer. Não é? Porque às vezes não sei que nem de trabalhar com uma sala de 30 e poucos alunos, 40 alunos, uma atividade em 45 minutos. Né? Não dá pra você fazer o passo a passo que está ali? Não é? Não tem como, então às vezes. Não funciona. Às vezes a dificuldade maior é nisso. você tem uma turma muito grande, um tempo reduzido. Se você acompanhar o conteúdo ali, passo a passo, parte teórica e aquilo que eles indicam para fazer, não fecha. O conteúdo não vai fechar, nem na teoria e nem na prática, porque se eu tenho um avanço experimental, sei lá, fazer.... Que nem aqui, os materiais ficam longe da quadra. Se eu quiser fazer um Parkour, quiser montar um circuito, levar banco, levar as coisas pra eles fazerem... até eu montar. Me demanda o tempo. Já acabou a aula. Aí você coloca

40 alunos, 30 alunos para executar, eles vão fazer uma vez, que daí você tem que acompanhar esse percurso até fazer, acabou a aula. Perde o atrativo, né, pro aluno (Valquíria).

Wilson diz que “os esportes de aventura são abordados rapidamente no Currículo Paulista, [...]” e este “não tem muitos esportes.”. Ao seguir com sua fala, ele defende que os professores precisam complementar as informações do Currículo Paulista, sendo um currículo “a desejar”, isto é, incompleto e descontextualizado.

Silviane corrobora com a fala de Wilson, dizendo que o Currículo Paulista é descontextualizado e incompleto, juntamente com a falta dos materiais que as PCAs. A professora também aborda que o conteúdo ‘Dança’, presente na EF e no Currículo Paulista “[...] não está preparado para esse tipo de prática”.

Roger reitera o pensamento que esse material não aborda as PCAs de maneira profunda, no entanto, oferece um norte para que o professor de EF, lotado em determinada escola, contextualize as PCAs de forma criativa. Por fim, expressa-se: “na minha opinião, se não faz é porque não quer”. Isso quer dizer que o docente deixa de operar as PCAs (e não somente elas, mas como os outros conteúdos) por falta de ‘motivação’.

Camila acredita que as PCAs são excelentes no currículo, no entanto, como o Currículo Paulista caminha segundo o governo do Estado de São Paulo e como nos currículos anteriores, em breve serão retiradas. Em suas palavras: “Mas logo, logo vai tirar. Tinha lá, o Rugby, tiraram. Aí tinha umas coisas legal, que é fora da nossa realidade, no ensino médio né, não é interessante? O beisebol também, que estava... tudo bem, não tem nada a ver com aventura, mas é um exemplo, né. ”

Aírton segue as orientações e gosta do currículo, no entanto, em determinados momentos, diz que este material se torna vago e necessita complementar e inserir informações a mais em suas aulas.

Roberto destaca duas ideias centrais sobre a EF no Currículo Paulista: a primeira é que a execução das PCAs no Ensino Fundamental é mais viável quando comparada no EM e, por último, a falta de organização dos temas/conteúdos de EF. Em suas palavras:

Então, eu acho que no fundamental tá ali e dá pra melhorar, já no ensino médio, acho que eu só vi no 1º ano, mas tem muita coisa que foge, sabe, da realidade, dá pra melhorar mais ainda, só que é aquela coisa, sabe, os caras que fazem o currículo, colocar muita coisa que nem dá pra trabalhar direito uma coisa e já tem que emendar, sabe, em outra coisa que não tem nada a ver, tipo, eu to falando de ginástica e no mesmo tema, atividade, ele coloca como etapa e atividade, depois tenho que falar de jogo de tabuleiro. Não tem... sabe... não tá coerente uma coisa com a outra (Roberto).

A professora Laís expressou certa preocupação a respeito da qualidade do Currículo Paulista, tanto em relação à EF quanto às PCAs. Sua fala traz três pontos, os quais irei mencioná-las a seguir.

O primeiro ponto é em relação à flexibilização do Currículo Paulista: a professora sugere que este currículo deveria ser mais flexível em relação às PCAs; em segundo tópico, faz-se a comparação deste material orientador com o anterior: Laís menciona que o material anterior (utilizado cerca de três anos atrás) era superior em qualidade e conteúdo em comparação com o atual. Em teoria, o currículo “São Paulo faz escola” possuía uma qualidade muito superior, incluindo vídeos que eram úteis para o ensino, sugerindo que a riqueza de recursos multimídia pode ser importante para o aprendizado. Por conseguinte, a superficialidade do material e a abundância de QR Codes distancia o ensino de qualidade aos estudantes, visto que alguns alunos não têm acesso à internet ou outros equipamentos tecnológicos para utilizar desse recurso. Em síntese, a presença da internet como um fator que influenciou a qualidade do material educacional, indicando que a disponibilidade de recursos online pode ter impacto na forma como o ensino é conduzido. Neste sentido, o item 3, *ausência dos Esportes de Aventura no currículo anterior*, corrobora com a afirmação acima, onde a professora observou que o material de orientação anterior não incluía as PCAs, indicando que essa é uma adição recente no ensino, o que influencia a compreensão e a aceitação dessas práticas.

Em síntese, as falas apresentadas vão em direção de uma série de preocupações em relação à inclusão das PCAs no Currículo Paulista, destacando a qualidade do material, a acessibilidade dos recursos, a profundidade das abordagens e as mudanças no ensino ao longo do tempo. De certo modo isso nos preocupa, pois 10 de 17 professores (60%) possuem pós-graduação e 53% (n=9) já realizaram, em algum momento de sua vida, alguma Prática Corporal de Aventura. Sabendo que a experiência, a vivência, o conhecimento teórico e, sobretudo, ter o apoio tecnológico e material, são essenciais para operar as PCAs nas escolas, ainda há resistência e dificuldades para serem superadas. No entanto, esse ponto de vista vai ao encontro de oportunizar a todos e a todas a prática não apenas das Práticas Corporais de Aventura, como os outros conteúdos da EF.

A seguir descreveremos as falas que ampliam a visão, não somente sobre o Currículo do Estado de São Paulo, como também acerca das potencialidades e fragilidades que as escolas paulistas em Birigui têm.

A fala de Fernanda coloca em xeque a falta de recursos das escolas e relembra o momento em que as aulas (durante pandemia de Covid-19) eram assíncronas, transmitidas pelo

Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), onde apresentavam os equipamentos, os vídeos dos esportes de aventura, os locais próximos ao estúdio para ser realizadas.

Marcela corrobora com a fala da professora Amanda, no quesito que a burocracia do PEI é tanta que deixam os professores cansados e esgotados fisicamente e psiquicamente.

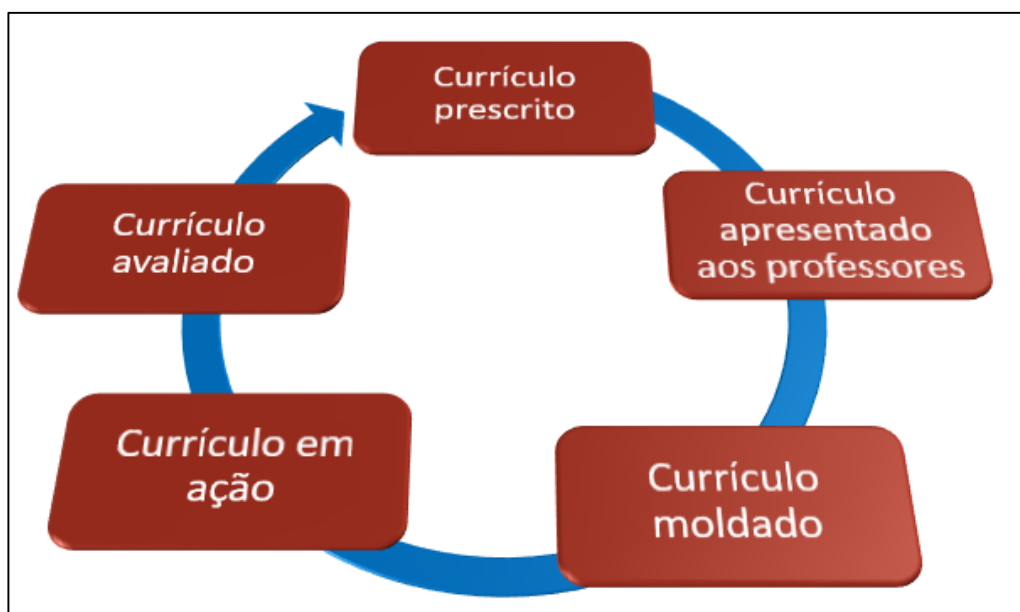
O professor Carlos diz que trabalha há muito tempo com os materiais que o Estado de SP disponibiliza para os professores e os estudantes. Complementa, ainda, que “quando há material, quando há disponibilidade de uma sala de informática, quando há uma sala organizada, você trabalha corretamente, com conteúdo, vídeo para nós...” consegue trabalhar qualquer conteúdo de EF, no entanto, a respeito das PCAs, “depende de cada professor”, isto é, quem decide operar as PCAs ou não, é o professor.

Por fim, constatamos a necessidade de uma análise crítica do currículo atual e a consideração de melhorias para atender às necessidades dos alunos, dos professores e dos conteúdos de EF de forma mais eficaz.

A respeito do Currículo, podemos referenciar uma parcela da obra de Sacristán (2000), no qual argumenta que o currículo escolar é um reflexo evidente da crescente natureza totalizante da instituição escolar em um contexto social em que muitas funções de socialização anteriormente desempenhadas por outras instituições e pela família agora são realizadas predominantemente pela escola, devido a um consenso social. A adoção desse caráter global requer uma transformação significativa em todas as relações pedagógicas, nos padrões de desenvolvimento dos currículos, na postura profissional dos professores e no exercício de controle desses profissionais e da própria instituição sobre os alunos.

O autor organiza esse plano estabelecendo um diálogo “entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc.” (Sacristán, 2000, p. 15-16). Desse modo, o currículo como processo, no interior da escola, está organizado da seguinte forma como ilustra a figura a seguir:

FIGURA 19 - Currículo como processo, no interior da escola segundo Sacristán (2000).



Fonte: adaptado de Sacristán (2000, p. 15).

Todas as etapas e transformações que os procedimentos didático-pedagógicos contido nessa organização, transformam-se num ciclo, na qual o currículo, organizado a partir das dimensões políticas e das diretrizes curriculares, intitula-se como **currículo prescrito**, a origem de todos os outros planos e intervenções educacionais. A partir dele, origina-se o **currículo apresentado aos professores**, no qual é a tradução do currículo prescrito em forma de livros e textos, por exemplo, ou orientações mais precisas daquilo que foi definido apenas genericamente no currículo prescrito.

Em seguida temos o **currículo moldado pelos professores**: refere-se à intervenção que o professor realiza na tradução e uso que faz dos livros, textos e de outros materiais didáticos na efetivação do currículo. Os planos de aula e as atividades realizadas pelos professores, as orientações que dão aos alunos, como lidam com estes, tudo isso faz parte da moldagem do currículo pelos professores. Nessa sequência temos o **currículo em ação**: refere-se à ‘realização de um currículo como prática’, considerando tanto os propósitos de partida (ou até sua negação) e a série de influências que sofre. Por fim, o **currículo realizado**: refere-se aos “efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados ‘rendimentos’ valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos” (Sacristán, 2000, p. 106).

De certo modo, o Currículo Paulista, como um currículo apresentado pelos professores, será moldado por eles segundo as peculiaridades do contexto escolar, comunitário, às limitações e potencialidades dos estudantes, aos recursos, materiais e espaços disponíveis na instituição escolar, como também suas próprias fragilidades e oportunidades que o docente tem.

Nesse sentido, torna-se viável dizer que alguns professores não operam as PCAs por justificar tamanha falta de objetividade do currículo do Estado de São Paulo, como encontrar outros meios que fragilizem e não oportuna tal prática para os alunos, por exemplo: a fala sobre *comodismo*. Este termo refere-se à tendência de alguém em buscar o conforto, evitar o esforço ou a mudança, e preferir situações ou ações que exijam o mínimo de esforço ou que sejam mais convenientes, mesmo que isso não seja necessariamente a melhor opção. O comodismo envolve uma resistência à ação, à inovação ou à saída da zona de conforto. Pode ser visto como uma atitude de passividade ou acomodação diante de desafios ou situações que exigem esforço, empenho ou mudança. O comodismo muitas vezes é considerado um obstáculo ao crescimento pessoal e ao progresso, uma vez que pode impedir a busca de soluções melhores e mais eficazes. Em outras palavras, o docente que evita a mudança com resistência à ação, deixa de lado as possibilidades de desenvolver cidadãos com potenciais que permeiam a cultura corporal.

Questionados na condição de ter alguma possibilidade alternativa para executar as PCAs em suas aulas, codificamos 24 referências que qualificam atividades alternativas, sendo que 2 professores negam alguma possibilidade alternativa e 1 não soube responder (bem pouco).

A seguir, no quadro apresentado abaixo, citaremos os códigos que operamos com o WebQDA® para o montante restante de 21 referências, sendo que este é o número restante ao descontarmos as falas negativas.

QUADRO 13 - Referências sobre as possibilidades alternativas para as PCAs nas aulas de EF.

Referência	Quantidade de citações
Aula de eletiva	4
<i>Questão tecnológica</i>	3
Disciplina de Ciências	2
Visitação em lugares fora do <i>lócus</i> escolar a. Praça	2 a. 1
Disciplina de Geografia	1
Clube Juvenil	1
Disciplina de Língua Portuguesa	1
Palestras	1
Gincanas	1
Materiais recicláveis	1

Conscientizar os alunos sobre o MA	1
Área de estacionamento da escola	1
Explorar as árvores da escola	1

Fonte: produção própria (2023).

Constatamos que, para alguns professores, a aula de eletiva (n=4) é uma boa opção para trabalhar os esportes de aventura, pois nela o professor tem tempo para planejar, adequar os espaços da escola, preparar o material e organizar, com os alunos, o que eles pretendem realizar e mostrar à comunidade na culminância.

Segundo o Documento Orientador de Eletivas (2022), as Eletivas são unidades curriculares temáticas concebidas e desenvolvidas por meio dos professores a partir dos Projetos de Vida dos estudantes, com a consideração da relevância do tema e a possibilidade de enriquecer, diversificar e aprofundar os conteúdos da BNCC. Este componente curricular é disponibilizado e agrupado com base nos ciclos: 3º ciclo, 4º ciclo e EM. O 3º ciclo é composto pelos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; o 4º ciclo inclui os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e, por último, o EM, como um agrupamento único. As Eletivas, na 2ª série do EM, podem ser ofertadas como parte da expansão da carga horária, realizadas remotamente.

Também reiteramos a questão tecnológica (n=3) apresentada no quadro acima. Tal ideia supre a existência de equipamentos tecnológicos que estão presentes nas escolas, como televisores, acesso à internet, notebooks, salas de vídeo, entre outros. Nas entrelinhas, entendemos que a partir da questão tecnológica o docente ministra suas aulas sobre os ‘Esportes de Aventura’ com vídeos, entrevistas, notícias, imagens, etc., para melhorar sua aula e fazer com que os alunos observem o que seriam tais práticas. Nesse rumo, precisamos refletir qual conduta o docente teria para com as PCAs utilizando os equipamentos e qual finalidade, à luz de uma abordagem conceitual que procedimental.

Um dos componentes curriculares foi citado, sendo “Ciências” como uma alternativa para tratar as PCAs na escola. No entanto, há aproximação ao que tange às questões fisiológicas como a secreção de adrenalina, a aceleração do batimento cardíaco, entre outros.

Em seguida, a visitação em lugares fora do ambiente escolar pode ser interpretada como explorar lugares como praças, parques, áreas verdes, florestas, matas, etc., como um fator que autores como Dimitri Wuol Pereira (2019) e Portela (2020) trazem como uma alternativa viável para explorar e expandir o conteúdo ministrado dentro da escola, para fora dela. Nesse sentido, o componente de Geografia (n=1) também se torna uma alternativa ao suplementar a PCA ao

A seguir, ilustraremos duas falas que merecem destaque ao trazer elementos alternativos para a operacionalização das dos esportes de aventura na EFE.

Eu acho que uma das práticas alternativa é o professor, além de implementar, querer validar o esporte, ou seja, correr atrás de que há espaço, de que há possibilidade de comprar material, participar junto com a diretoria, fazer um projeto. Então há possibilidades (Airton).

Dá pra abordar assim, com essa questão da conscientização, que a gente falou do meio ambiente, não é para a gente poder fazer a prática em supor de uma Bike Cross, né? A gente vai fazer, não tem como você fazer no ambiente que está tudo sujo, cheio de lixo, de plástico, né? Numa mata, né? Se não tiver a mata, não tem como praticar. Então pode outras disciplinas abordar da questão de cuidar do meio ambiente, para a gente poder fazer esses eventos, porque onde que geralmente pode-se fazer Slackline? Né? Se o professor abordar esse tema, se cortarem as árvores, se fizer isso, estraga o meio ambiente, né? A gente teria que colocar uma barra de ferro, algum concreto, enfim (Wilson).

A fala do professor Airton nos faz pensar na questão do envolvimento do professor ao adaptar as PCAs ao seu ambiente de trabalho, sendo este no sentido de “validar o esporte”, ajudando a aumentar a credibilidade das PCAs no espaço educacional. Nesse sentido, a comunicação com a instituição (gestão/direção, diretoria de ensino, etc.) faz com que o docente tenha recursos e espaços para esta prática e para projetos que a própria escola tem em seu Plano Político Pedagógico. Em resumo, para Airton, as possibilidades alternativas também requerem planejamento, esforço em conjunto e o apoio institucional.

Wilson complementa a fala de Airton na questão de ter um ambiente adequado às PCAs, no entanto, é perceptível que a possibilidade alternativa estaria relacionada à interdisciplinaridade como outros professores já mencionaram. É possível visualizar a referência sobre os cuidados com o MA para permitir a prática dessas atividades. Isso promove a ideia de integração interdisciplinar, onde temas de EA podem ser incorporados em várias disciplinas, incluindo a EFE. Notamos que Wilson fez uma citação à “Bike Cross”, também conhecida por *Cross-country*, na qual é uma modalidade do *mountain bike*⁴¹. Não é menos importante sua defesa à interdisciplinaridade da EF com outras disciplinas, sobretudo à temática das Práticas Corporais de Aventura, na qual advoga esta ideia e, em respostas anteriores, tem aceitação por parte dos alunos e da gestão escolar ao operar as PCAs.

⁴¹ Disponível em: <https://tswbike.com/blog/novidades/conheca-as-diferencas-entre-as-bikes-de-cross-country-all-mountain-e-trail/>. Acesso em: 12 nov 2023.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “As Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física em Birigui/SP”, foi desenvolvida entre 2022 e 2023, com professores de EF da rede estadual paulista de ensino, por meio de entrevistas.

Tal pesquisa teve, como precursor, o problema que afetou a operacionalização das PCAs nos currículos após sua efetivação na BNCC, em 2018. Compreendemos que as PCAs ganharam espaço nos currículos e propostas pedagógicas nos Estados do Brasil, incluindo o Estado de São Paulo. No entanto, questionamos sobre como são inseridas e aplicadas as PCAs nas escolas estaduais em Birigui/SP a partir da visão dos professores de Educação Física.

Para embasar nosso referencial teórico e dialogar o problema de pesquisa com o objeto “PCAs”, decidimo-nos contextualizar por meio de documentos institucionais do Estado de São Paulo, do Material de Apoio de professores e alunos dessa rede de ensino, do contexto municipal onde as escolas e o grupo participante estão inseridos, um sintético debate acerca de Educação Ambiental, no qual este último está no cerne dos ‘Esportes de Aventura’ e na EFE desde os PCNs e um breve referencial teórico sobre os ‘Esportes de Aventura’ e PCAs.

Seguindo a mesma trajetória percorrida nesta dissertação, observamos que desde a década de 1980 pesquisadores se debruçaram sobre as atividades realizadas no meio natural, ganhando estrutura e forma. A base teórica e clássica sobre essa temática está entre 2000 e 2010, no qual estudos de lazer, do ecoturismo e da iniciação dos “esportes radicais” tomaram grandes proporções, culminando sua inclusão nos currículos nacionais, em debates, em congressos acadêmicos, em programas televisivos, entre outros.

Embora a terminologia “Prática Corporal de Aventura” seja utilizada para referenciar os ‘Esportes de Aventura’ que são utilizados e (na tentativa de ser) concretizados nas escolas por meio do viés pedagógico, ela se faz presente, com suas possibilidades e restrições, em clubes, em academias, em retiros espirituais e na vida ativa de pessoas que se apropriam de seus esportes com a natureza, como prática corporal.

Após as discussões e a inclusão das PCAs na BNCC, observamos que sua inserção é exercida a partir do 6º ano do ensino fundamental ao Ensino Médio, dividindo-se em ciclos: do 6º ano ao 7º ano, são trabalhadas as PCAs urbanas, no 8º ano e 9º ano, são inseridas as PCAs na Natureza e, por fim, na 1ª série do EM, justamente no último bimestre, é retomada as PCAs urbanas e na natureza. Não devemos nos esquecer que pesquisadores de EF se debruçaram sobre a BNCC e teceram críticas pertinentes sobre sua implementação a nível nacional, pois

sabemos que a garantia de educação a respeito de tudo que ela indica, é inviável visto a situação econômica, política e social que o Brasil tem enfrentado nos últimos anos.

De mesmo modo, o Currículo Paulista (material de apoio que orienta gestores, professores e estudantes) é baseado nos documentos legais que regem a educação brasileira (podemos citar a LDB n.º 9394/96, os PCNs, os Temas Transversais, a BNCC, a reformulação do EM e os documentos norteadores do Estado de São Paulo). Tal Currículo orienta toda cadeia de ações propostas em escolas e instituições pedagógicas de São Paulo, como na cidade de Birigui.

Birigui, conhecida como a “capital do calçado infantil” e nacionalmente conhecida como “a cidade do Biribol”, foi o contexto que esta pesquisa foi realizada, considerando todos os aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e geográficos. Este último, atrelado à EA – por meio de ações municipais como cursos, eventos, palestras e ações pedagógicas –, levar-se-ia os esportes de aventura para seus espaços de lazer e eventos que buscam promover o ecoturismo e uma cidade com filosofia sustentável.

Na busca pelas possíveis respostas para nosso problema de pesquisa, partimos inicialmente a identificar as Práticas Corporais de Aventura no Currículo Paulista. Nesse sentido identificamos, entre as PCAs urbanas, o Parkour, o Slackline, o Skate, o Paintball e o Patins. Nas PCAs na Natureza, observamos o Arvorismo, a Escalada Desportiva, a Escalada *Indoor*, a Escalada *Speed*, a Escalada *Lead*, a Escalada *Boulder*, a Corrida de Orientação e o Base Jump.

Após o aparecimento das PCAs urbanas, o Currículo Paulista pincela a EA por meio das PCAs ao citar a preservação do “Patrimônio Cultural”, no 8º ano, e no ano seguinte, essa questão é operada a partir do pressuposto que o aluno tenha condições de intervir em sua comunidade ou no local onde mora a partir da conscientização ambiental.

O nosso segundo objetivo visava por explicitar a presença ou a ausência da EA no conteúdo de EF do Currículo Paulista, no qual desbravamos nessa busca e encontramos pouca adesão sobre a temática. Este objeto somente é articulado ao retratar as PCAs na natureza, levando a uma conscientização de “preservação” e “reciclagem”. Reiteramos, aqui, que esta temática deve ser difundida na EF não só por meio das PCAs, mas sim em todos os outros conteúdos.

Já o terceiro objetivo deste trabalho, pretendia-se verificar se há aceitação ou rejeição das PCAs por professores de EF da Rede Estadual de Ensino e porque inserem ou deixam de inseri-las em seus planejamentos. Neste caso vimos a necessidade de uma coleta de dados com os profissionais que atuam nessas escolas.

Partimos para uma entrevista semiestruturada, dividida em 5 categorias que pudesse contribuir com os outros objetivos desta dissertação. Os participantes desta coleta foram 17 professores de EF, ativos na rede estadual de ensino, previamente convidados a realizá-la em horário pré-estabelecido pelo docente.

Este fragmento de participantes é uma fotografia (um mero 3x4) da realidade da EF no Estado de São Paulo, juntamente com suas possibilidades e restrições. A seguir, estamparemos as conclusões de cada categoria com devido significado e notoriedade para esta seção.

Em relação à primeira categoria (Formação do Professor), o corpo docente que participou da pesquisa foi composto por 17 docentes, sendo 9 identificados do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Em relação à posse de pós-graduação, 10 professores possuem, sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino; vale ressaltar que os 8 dos professores com mais de 50 anos de idade não possuem pós-graduação.

Quanto a segunda categoria, destacamos 5 professores de 21 a 25 anos na docência e outros 5 docentes de 1 a 5 anos na docência. Em outras palavras, utilizando os termos e classificações de Huberman (1995), houve grande incidência de pessoas entre as fases de entrada e diversificação. As fases mencionadas foram apresentadas como referências embasadas em características empíricas do trabalho docente, no entanto, não são rígidas nem absolutas, uma vez que podem variar e os professores podem demonstrar atributos de diferentes fases.

No que diz respeito à terceira categoria denominada “Formação do docente com as PCAs”, visava responder perguntas que embasavam o objetivo geral do trabalho, como o conceito que o docente entende por “Prática Corporal de Aventura”, seu conceito sobre aventura, caso em sua vida pessoal já executou (ou não) alguma dessas práticas, se em sua formação acadêmica houve a disseminação de tais práticas e se alguma disciplina em sua graduação sobre a temática seria válida para a formação contemporânea de professores.

Para eles, a “aventura” está relacionada ao bem-estar, a sensação de liberdade, à superação de limites, à busca de emoções que em inúmeras vezes não são caracterizadas nos esportes tradicionais, bem como o encontro do ser humano com o MA. Os esportes praticados por eles foram o Parkour, a Bike, o arvorismo e o Slackline. Na formação profissional, 12 docentes não tiveram contato com os “Esportes de Aventura” e outros 5 participantes o tiveram. Todos eles confirmam que uma disciplina na faculdade deveria abordar esta temática, pois a partir do momento em que as PCAs estão no Currículo Paulista, para serem executadas nas aulas de EF, deveriam ter conhecimentos sobre este grupo de esportes

No tocante à quarta categoria, intitulada “Formação do docente com as Práticas Corporais de Aventura”, foram perguntadas quais PCAs já foram executadas nas aulas de EF, qual proposta metodológica foi utilizada, quais possibilidades das PCAs serem desenvolvidas no ambiente escolar, quais materiais a instituição fornece para os professores, qual nível de aceitação dos alunos e como a EA é abordada nas aulas.

As PCAs executadas nas aulas foram a Corrida de orientação, o Parkour, o surfe, o skate e a escalada. A proposta metodológica para o ensino das PCAs está relacionada ao material Currículo em Ação (Currículo Paulista) no Ensino Fundamental, CMSP e ao MAPPA, este último exclusivamente para o EM, sendo mais comum acontecerem na sala de aula (de forma teórica) e pouco concretizadas em sua prática. Não identificamos quais abordagens e quais caminhos pedagógicos os professores tecem para alcançar o objetivo de levar os estudantes a experimentar e fruir as PCAs em suas aulas, isto é, utilizam-se as abordagens ou concepções Fenomenológica, Sociológica, Cultural, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Emancipatório, Plural ou da Crítico-Superadora.

Constatamos nenhuma relação direta com a idade do sujeito e seu posicionamento negativo ou positivo sobre as PCAs no Currículo. No entanto, observamos uma significativa dificuldade em difundir essas aulas para o grupo mais velho, isto é, que tem mais de 20 anos na docência, ao que nos leva a crer às experiências vividas durante sua infância e juventude, apropriando-se da tendência tecnicista e ‘esportivista’.

Por conseguinte, respondendo ao quarto objetivo específico deste trabalho, as possibilidades das PCAs serem executadas relacionam-se a explorar os locais que a escola disponibiliza, como o pátio, a quadra e as áreas verdes para realizar alguns esportes de aventura, juntamente com materiais dos esportes e/ou alternativos. Isto é, há dependência direta entre espaços e materiais para a prática, desde uma simples folha de papel para o rascunho de um mapa de Corrida de Orientação, até equipamentos de grande porte como a Escalada.

A validação do nível de aceitação nas entrevistas é crucial, pois ao considerarmos que as PCAs enfrentam obstáculos de ordem cultural, política, econômica e geográfica, codificamos 12 referências positivas e 9 referências negativas. Nas codificações positivas, destacam-se que as turmas do Ensino Fundamental demonstram menor resistência em comparação ao EM. Isso se deve ao apreço pelo desafio e ao sentimento de pertencimento à escola por meio de práticas estimulantes.

No que diz respeito às respostas negativas, enfatizamos a ideia central de que o momento da aula teórica/conceitual é mais aceito, ao passo que a execução da prática corporal é mais desafiadora e encontra maior resistência por parte dos alunos.

As ideias e perspectivas apresentadas refletem o esforço em integrar conceitos e práticas voltados para a preservação do MA no contexto educacional. Observa-se que a temática, na ótica dos docentes pesquisados, ao ser introduzida no currículo do Ensino Fundamental, o tema proporciona uma abordagem interdisciplinar, na tentativa de promover uma EA eficaz. Em outras palavras, a tentativa é de contribuir para a formação integral dos indivíduos, ao que tange uma consciência ecológica e a responsabilidade ambiental. Esta explicação complementa o segundo objetivo específico já descrito nessa seção.

No âmbito da quinta e última categoria das entrevistas, “Opinião do docente sobre as PCAs na EFE”, objetivamos por explicar os atributos que as PCAs têm nas escolas, as principais dificuldades e facilidades de implementá-las, os aspectos de definem professores a não a utilizas, a opinião do docente acerca do material de apoio que os orientam e possibilidades alternativas para a prática.

O grupo pesquisado versa que as PCAs na escola visam promover autonomia ao introduzir novas manifestações esportivas, no sentido de ampliar os horizontes da prática esportiva, destacando, ainda, a interconexão com o meio ambiente. A ênfase reside na experimentação e na introdução de modalidades esportivas inovadoras para o público jovem.

As principais dificuldades de operar as PCAs estão ligadas a: a ausência de materiais e instrumentos desses esportes ou aquele que o docente queira operar, a falta de formação continuada, a falta de treinamento especializado, aos estudantes que não tem motivação para realizar as PCAs, a falta de espaço na escola, a resistência da gestão escolar e tempo das aulas. Esta última dificuldade fica clara ao percebermos que somente duas aulas tem duração de 90 minutos (1h30), no qual o docente, ao trabalhar nosso objeto de estudo, necessita debruçar mais que o convencional.

Outra questão chave é a segurança dos alunos ao trabalhar as PCAs, com medo deles se machucarem. Já foi discutido a probabilidade de qualquer pessoa ‘se machucar’, e em qualquer esporte, sendo os tradicionais, sendo nas lutas, nas ginásticas ou nas PCAs. Tal dúvida nos leva a crer que a formação acadêmica é a base para sanar tais dificuldades e inquietações.

Em contrapartida, há contextos em que o docente consegue concretizar sua prática (de acordo com suas possibilidades e limitações, dentro de seu esperado), ao ter o espaço, o material que necessita para a prática e uma formação superficial sobre tal esporte.

Interpretamos que instituições educacionais (estaduais ou municipais) devem fomentar encontros, palestras, conferências e atividades sobre o conteúdo ‘PCAs’, a partir das características operado no Currículo Paulista. A tentativa de o professor levar para suas aulas experiências que ocorreram em sua vida particular, pode enriquecer sua prática, no entanto,

necessita de diálogo entre escola-família-gestão, para oferecer aos estudantes o ensino de qualidade para com as PCAs.

Os aspectos que definem os docentes a realizar ou não nosso objeto, é cercado pela insegurança do professor, da ausência ou presença de materiais, da ausência ou da presença de espaço, dos recursos imateriais, da administração do tempo e, por último, do comodismo. O comodismo, segundo desvelado no texto, é uma característica dos professores de EF que se contentam em operar o “quarteto fantástico” e não avançar outros conteúdos (não somente esportivas, mas na dança, nas lutas, por exemplo).

Em relação ao material de apoio (o Currículo Paulista), observamos que todos os docentes utilizam desse documento. Ao analisarmos e verticalizamos as respostas dos entrevistados com o Material de Apoio do Professor na íntegra, encontramos diversas lacunas já expostas na Seção 2.3, como a avaliação e medidas de segurança com as PCAs, os recursos e a infraestrutura, a inclusão e a acessibilidade, os resultados e impactos (*feedback*) e a sequência lógica.

Este documento traz as duas classificações simples sobre as PCAs: aquelas realizadas no ambiente urbano e no meio da natureza. Tivemos poucas interações entre o documento e o contexto escolar que se propõe a ser realizado. A EA tornou-se opaca na maioria das citações nas PCAs, se expondo de forma ‘misteriosa’ no 8º ano e no 9º ano ao tratar sobre “Patrimônio Cultural”. O currículo Paulista deixa claro que o docente de EF deverá contextualizar suas práticas com o cenário social no qual está envolvido. No entanto, este material não lhe diz como aplicar, sua importância de aplicar na escola, sua compreensão e conexão com outros conteúdos.

Vemos, sim, um documento raso, superficial e desconexo da realidade educacional brasileira, justamente ao trazer dados em forma de QRCode, no qual muitos alunos ainda não possuem acesso à internet, fragmentando, assim, a disseminação da informação. Trazemos uma crítica fundamental para a oportunidade de experimentação e vivência de todos os esportes para todos: o currículo paulista deixa de operar com grupos minoritários e pessoas com deficiência, gerando certo distanciamento e opressão entre tais grupos.

Em relação às possibilidades alternativas, destacamos 4 apontamentos: a) trabalhar em conjunto com outras áreas do saber; b) efetivar em outras disciplinas como “Eletivas”; c) realizar passeios, visitação em parques, zoológicos, estação de tratamento, trilhas entre outros, e; d) desenvolver projetos em comum com a gestão municipal de Birigui.

Um desses apontamentos dialoga com as políticas públicas e espaços de lazer presentes no município de Birigui, ao diagnosticar as possibilidades geográficas que a cidade possui, bem como realizar ações de ecoturismo com estudantes.

Em resposta ao terceiro objetivo específico que nos trouxe neste ponto de chegada, enfatizamos que alguns docentes têm rejeição quanto à utilização das PCAs em suas aulas. Essa rejeição está atrelada à falta de formação acadêmica, ao desconhecimento sobre como manusear equipamentos, como abordar nas aulas, como relacionar à educação ambiental, quais caminhos conceituais tem mais resultado para este conteúdo e como levar os alunos experimentar e fruir tais práticas para sua vida. Quanto à aceitação dos docentes, em sua grande parte de sua experiência pessoal do que pela formação acadêmica. Isto é, andar de bicicleta nas estradas, jogar seus esportes em campos/lugares abertos, em dias de chuva, pular no barro, etc. Essa justificativa leva o docente a ter uma aceitação maior para passar a sua cultura infanto-juvenil às crianças e adolescentes do século XXI, pois conhecem que tais grupos não tiveram tantas experiências ao longo da implementação das PCAs no Currículo.

Em seus planejamentos, todos incluem as PCAs (podemos citar: skate, *Parkour*, *Slackline*, escalada, patins, arvorismo, balonismo, bicicleta, surfe e *Paintball*), os quais são esportes que o currículo paulista disponibiliza em seu material. Não obstante, esse planejamento é institucional, visto que grande parte do corpo docente pesquisado atua em Programa de Ensino Integral (diga-se de passagem, Escolas de *Tempo Integral*), no qual necessitam estar entrosados com os documentos corporativos, e assim serem “bem avaliados” pelos gestores e — na tentativa de, permanecer compulsoriamente nos próximos anos (visto que grande parte deles é contratada). Entendemos que este fator é algo mercantilista do ensino, pois docentes que atuam nessas escolas tem seus subsídios ligeiramente superiores (com 8h diárias, muitas vezes ministrando aulas que não tem formação e que não se descrevem na BNCC) àqueles que atuam em escolas regulares e com carga horária máxima de 32 horas semanais. Nesta questão, temos um dualismo entre professores que estão motivados (e subordinados) a planejar segundo o que a instituição orienta e a prática em si, isto é, o ideal e o real.

Outra ideia, que define as PCAs nas escolas de acordo com o planejamento, são os fatores variáveis que podem aproximar ou distanciar sua concretização: a aceitação dos estudantes/comunidade, da gestão escolar, do próprio professor e dos materiais. Caso raciocinarmos que os materiais podem ser adaptados e que há contribuições acadêmicas os quais auxiliam docentes e gestores para desempenhar as Práticas Corporais de Aventura em suas escolas, ele não deveria ser o primeiro quesito a ser pensado, pois em sua ausência recorreria às adaptações como vimos nas citações do *Parkour* (utilizando mesas, cadeiras, etc.).

Vemos que o primeiro quesito a ser levado em consideração é o diálogo que o docente deverá tecer com os estudantes e fornecer o atrativo das PCAs mesmo com materiais adaptativos, sem esquecer de buscar outras estratégias como a oportunidade de passeios, visitação em parques, numa exploração ao Biriguzinho, ao Ribeirão Baixotes, em cidades vizinhas, trilhas nas estradas entre outros.

Notadamente, este ponto dialoga diretamente com a exploração da cidade Birigui em seu aspecto geográfico e ambiental, pois vimos nas entrevistas a significativa dificuldade do docente operar as temáticas sem os subsídios da formação acadêmica ou mesmo empenhando-se, de fato, a levar os alunos transcender seus limites com experiências e vivências que podem ser amplamente realizadas, sobretudo em escolas de ‘tempo’ integral.

Concluimos que a ‘inserção das PCAs no Currículo Paulista’ está intrinsecamente ligada à BNCC e sua ‘aplicação’ é caracterizada pelo concerto com 2 timbres: formação do professor e enredo escolar.

A formação do professor é caracterizada por suas vivências na infância, na juventude, na vida adulta, na formação formal, e outras atividades concomitantemente realizadas na docência, que, por sua vez, estará na direção da tentativa de solucionar as lacunas das PCAs no Currículo Paulista, como a segurança, a acessibilidade e a sequência lógica, por exemplo. Nesta direção, retomamos as Unidades Didáticas (como um passo-a-passo sobre nosso objeto de pesquisa) e Produtos Educacionais produzidos pelo ProEF (descritos na seção 2).

O enredo escolar é o cenário onde as PCAs acontecem. Define-se com o conjunto de alunos, a forma de operar com os documentos institucionais, a personificação da gestão escolar e dos sistemas avaliativos.

Por fim, vimos que as lacunas já demonstradas que definem a inserção das PCAs na escola paulista, como, respectivamente, currículo paulista, questões inerentes aos instrumentos e materiais necessário, a aceitação do próprio docente, a comunidade (contexto escolar que cada instituição está localizada), locais na escola que podem ser *ressignificados* e formação docente. No entanto, vemos a cidade com potencial e com locais e lugares apropriados para as PCAs *fora da escola*, que a articulação política também entra discussão, ao enxergarmos que há possibilidade de usufruir e utilizar a Prática Corporal em contextos que ‘somente’ a escola pode ser um lugar de formação da cidadania.

Dentro do enredo escolar, devemos ter atenção aos espaços e materiais que a instituição disponibiliza, pois vimos serem fundamentais, porém adaptá-los e oportunizar aos estudantes experimentar as diversas manifestações esportivas, culturais e corporais, também é sinônimo de educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, I. D. S.; BUSSINGUER, E. C. D. A. ANTROPOCENTRISMO, ECOCENTRISMO E HOLISMO: UMA BREVE ANÁLISE DAS ESCOLAS DE PENSAMENTO AMBIENTAL. **Derecho y Cambio Social**, Lima, 2013. Disponível em: http://repositorio.fdv.br:8080/bitstream/fdv/914/1/escolas_de_pensamento_ambiental.pdf. Acesso em: 17 novembro 2022.
- ALVES, L. S.; NAZARI, J. Atividades de Aventura e deficiência: limites e possibilidades. **Revista Online EFDeportes**, Buenos Aires, n. 138, nov 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd138/atividades-de-aventura-e-deficiencia.htm>. Acesso em: 16 ago 2022.
- ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, 28, n. 48, 2016. 15-31. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15>. Acesso em: 25 jan 2023.
- BAETA, A. M. B. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRAGUES, P. P; CASTRO, R. D. (Orgs.) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2002, p. 69-98.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1ª. ed. São Paulo: Edições 70, v. 1, 2015. 288 p.
- BETRÁN, A. O.; BETRÁN, J. O. Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. **Apunts. Educación Física y Deportes**, Lleida, n. 41, p. 108-123, 1995. Disponível em: <https://revista-apunts.com/propuesta-de-una-clasificacion-taxonomica-de-las-actividades-fisicas-de-aventura-en-la-naturaleza-marco-conceptual-y-analisis-de-los-criterios-elegidos/>. Acesso em: 16 mai 2022.
- BETRÁN, J. O. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. **Turismo, Lazer e Natureza**. São Paulo: Manole, 2003. p. 157-202.
- BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta pedagógica para as Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) na Educação Física do Ensino Médio. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. **Viagens, Lazer e Esporte: O espaço da natureza**. São Paulo: Manole, 2006. p. 180-210.
- BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan 1992.
- BETTI, M. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**, vol. 17, n. 17, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281652019_Esporte_na_midia_ou_esporte_da_midi a. Acesso em 1 out 2023.

BOFF, L. **Cuidar da Terra, Proteger a Vida:** como evitar o fim do mundo. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BORGES, M. G.; TORALES, M. A.; GUERRA, T. Os estudos biográficos como contributo metodológico para o campo educativo-ambiental: reflexões a partir de uma experiência investigativa com famílias assentadas no Rio Grande do Sul, Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, vol. 6, n. 2, 2011. 45-60. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol6.n2.p45-60>. Acesso em: 23 mai 2022.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, 28, n. 48, 2016. 96-112. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 24 jan 2023.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte:** uma introdução. 1ª. ed. Vitória: Editora UFES, v. 3, 1997.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência:** Cenas de um Casamento (in)feliz. 2ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, v. 1, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - CAPÍTULO VI - DO MEIO AMBIENTE, Art. 225.** Brasília: [s.n.], 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente e saúde. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 jul 2023.

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental. **TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC:** Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 30 set 2023.

CÂMARA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Projeto estabelece programa de Educação Ambiental.** Câmara Municipal de Birigüi/SP, 2019a, Disponível em: <http://www.camarabirigui.sp.gov.br:8180/portal/noticias/projeto-estabelece-programa-de-educacao-ambiental>. Acesso em: 19 jul 2023.

CÂMARA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Projeto estabelece programa de Educação Ambiental.** Câmara Municipal de Birigüi/SP, 2019b. Disponível em: <http://www.camarabirigui.sp.gov.br:8180/portal/noticias/projeto-estabelece-programa-de-educacao-ambiental/>. Acesso em: 19 jul 2023.

CARDOSO, V. F. Planejamento Ambiental e Revitalização em Birigui: Estudo de Caso. In: TOMELIN, J. F. *et al.* **Conhecimento e prática: Learning by Doing**. Maringá: [s.n.], v. 1, 2022. Cap. 10, p. 50-59.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa [livro eletrônico]**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. 1ª. ed. São Paulo: Gaia, v. 3, 2010.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, 2013. 416-435. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251/7810>. Acesso em: 22 jul 2022.

CASSETI, V. **Elementos da Geomorfologia**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CASTELLANI FILHO, L. O esporte vai à escola: o que ele tem a ensinar? **Revista da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo**, São Paulo, p. 26-34, 2004.

CASTELLANI FILHO, L. Lazer, Cultura e Educação: Reflexões nada aleatórias sob a ótica da Educação Física. In: MASCARENHAS, F.; LAZZAROTTI FILHO, A. **Lazer, cultura e educação: contribuições ao debate contemporâneo**. Goiânia: Editora UFG, 2010. p. 11-30.

CASTELLANI FILHO, L.; CARVALHO, Y. M. D. Ressignificando o esporte e o lazer nas relações com a saúde. In: CASTRO, A.; MALO, M. **SUS: ressignificando a promoção da saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 208-220.

CASTRO, F. B.; KUNZ, E. O CONTROLE DA SUBJETIVIDADE E DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS SENSÍVEIS: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. **Motrivivência** (Florianópolis), vol. 27, n. 45, p. 44-57. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p44>. Acesso em 20 set 2023.

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

CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética**. Cortez Editora. Edição do Kindle, 2015.

COSTA, C. D. S. C. Formação profissional no esporte escalada. 2004. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFG, Rio de Janeiro, 2004.

COSTA, L. C. A. D. **Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental**. 2015. 143f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/2136/1/000220773.pdf>. Acesso em: 02 set 2022.

COSTA, L. C. A. D. C. **Prática pedagógica de professores de educação física no ensino fundamental: contribuição da formação inicial e continuada**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102778/211916.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 set 2022.

COSTA, L. C. A. D.; NASCIMENTO, J. V. D. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, 2006. 161-167. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3336/2409>. Acesso em: 02 set 2022.

COSTA, V. L. D. M. **Esportes de Aventura e Risco na Montanha**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2000. 217 p.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 21-33, v. 16, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf>. Acesso em 9 set 2023.

DARIDO, S. C.; TAHARA, A. K. Práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física na escola. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 113-136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646059>. Acesso em: 6 jan 2022.

DEPARTAMENTO HIDROVIÁRIO. Plano Diretor da Hidrovia Tietê-Paraná Volume I. **Hidrovia Tietê-Paraná**, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://www.dh.sp.gov.br/hidrovia-tiete-parana/>. Acesso em: 07 jan 2023.

DICKMANN, I.; PERTUZATTI, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, 28, n. 48, 2016. 113-129. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113>. Acesso em: 24 jan 2023.

ESTRADA, K. I. G.; BULGARÃO, P. A.; SOUZA, S. N. D. **Descobrindo Birigui**. Birigui: Calço Line, 2000.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5ª. ed. São Paulo: Saraiva, v. 2, 2006.

FERNANDES, A. V. Parkour. In: SCOPEL, A. J. S. G. *et al.* **Atividades físicas alternativas: práticas corporais de aventura**, Curitiba: Intersaberes, 2020, Capítulo 3, p. 89-121.

FRANÇA, D. L. **Práticas corporais de aventura nas aulas de educação física: as possibilidades pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental**. 2016. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/45271>. Acesso em: 6 jan 2022.

FRANCO, L. C. P. **Atividades Físicas de Aventura na Escola: uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – UNESP, Rio Claro, 2008.

GEBARA, A. *et al.* **Educação Física e Esportes: Perspectivas Para o Século XXI**. 6ª. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GREZZANA, J. F. Educação, meio ambiente e esportes na natureza. **Consciência**, Palmas, 15, jan/jun 2001. 9-16.

GUERRA, P. H.; ANDRADE, D. R.; LOCH, M. R. Atividade Física nos programas de governos presidenciais do Brasil (2018): diferentes caminhos, diferentes intencionalidades. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 01-25, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312021310322>. Acesso em: 7 jan 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p.31-61.

INÁCIO, H. L. D. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte [online]**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e005321>. Acesso em: 6 jan 2022.

INÁCIO, H. L. D.; BAENA-EXTREMERA, A. Práticas corporais de aventura na educação física espanhola: um estudo com foco na metodologia e na avaliação. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 3, p. 125-131, 2020. ISSN 2318-5104. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n3.p125>. Acesso em 23 abr 2023.

INÁCIO, H. L. D. SOUSA, C. C. MACHADO, L. F. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-16, 2020. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e76350>. Acesso em 23 abr 2023.

INÁCIO, H. L. D. *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p168>. Acesso em: 6 jan 2022.

INÁCIO, H. L. D. Práticas Corporais de Aventura na Natureza. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª [e-book]. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 531-535.

INÁCIO, H. L. D. MORAES, T. M. Diagnóstico Socioambiental do Ecoturismo no Município de Pirenópolis - GO. **Licere**, Belo Horizonte, 15, n. 4, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/696/19415>. Acesso em: 5 jan 2022.

INÁCIO, H. L. D. Lazer, Educação e Meio Ambiente: uma aventura em construção. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, p. 45-63, junho 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/124/119>. Acesso em: 8 jan 2022.

INÁCIO, H. L. D. *et al.* Bastidores das práticas de aventura na natureza. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. **Práticas Corporais - Experiências em Educação Física para uma Formação Humana**. Florianópolis: NAUEMBLU CIÊNCIA & ARTE, 2005. Cap. 4, p. 35-61.

KUBO, K. C. D. M. **Pós-graduação em educação física e produção de conhecimento: estratégias para disseminação científica**. 2012. 131 f. Mestrado (Dissertação em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000183605>. Acesso em: 13 jan 2022.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LACRUZ, I. C.; PERICH, M. J. Las emociones en la práctica de las actividades físicas en la naturaleza. **Revista Digital EFDesportes**, Buenos Aires, v. 5, n. 3, jul 2000.

LAZZAROTTI F., A. *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 11-29, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9000/7513>. Acesso em: 25 mar 2022.

LE BRETON, D. **Condutas de Risco: dos jogos de morte ao jogo de viver**; tradução Lólio Lourenço de Oliveira, Campinas: Autores Associados, 2009.

LE BRETON, D. Risco e lazer na natureza. In: MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa T., **Viagens, lazer e esporte: a busca pela natureza**. São Paulo: Manole, 2006, p. 94-117.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. D. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-72.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. D. (Org.) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002

MAIA, J. S. M. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. 1ª ed., Curitiba: Editora Apris, 2015a. 240p.

MALDONADO, D. T. *et al.* As dimensões atitudinais e conceituais na Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, 14, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/23825>. Acesso em: 6 jan 2022.

MALLET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez 2004. 1301-1332. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400011>. Acesso em: 22 jul 2022.

MANZINO, M. **Educação Ambiental Birigui-SP: Projeto ‘SEMENTES DO BEM’**. Educação Ambiental Birigui-SP (blog), 2 de junho de 2011. Disponível em: <http://projetoecocidadania.blogspot.com/2011/06/projeto-sementes-do-bem.html>. Acesso em: 19 jul 2023.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, A. Lazer, natureza e aventura: compartilhando emoções e compromissos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 143-153, 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/418>. Acesso em: 7 jan 2022.

MARINHO, A. Lazer, Aventura e Risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento**: Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 181-206, maio/agosto de 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.5756>. Acesso em 1 out 2023.

MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. **Turismo, Lazer e Natureza**. São Paulo: Manole, 2003.

MARINHO, A.; INÁCIO, H. L. D. Educação Física, Meio Ambiente e Aventura: um percurso por vias instigantes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 55-70, mai 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/23/30>. Acesso em: 12 jul 2022.

MARINHO, A.; SCHWARTZ, G. M. Atividades de aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre seu valor educativo. **Revista Digital EFDesportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 88, set. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd88/avent.htm>. Acesso em: 02 set 2022.

MARTINELI, T. A. *et al.* A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Florianópolis, 28, n. 48, 2016. 76-95. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76>. Acesso em: 23 jan 2023.

MATALLO JR., E. M. *et al.* **Ciências Sociais, Complexidade e Meio Ambiente**: Interfaces e desafios [livro eletrônico]. 1ª. ed. Campinas: SP: Papirus, 2020.

MATIAS, Á. Região Sudeste. **Brasil Escola**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/brasil/regiao-sudeste.htm>. Acesso em: 06 jan 2023.

McARDLE, W. D.; KATCH, F., KATCH, V. L. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1998.

MICHAELIS. **Dicionário**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2022.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook**. 3ª. ed. Los Angeles: SAGE Publications, Inc, 2014.

MONTEIRO, M. F. D. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 72, p. 121-142, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>. Acesso em: 05 maio 2022.

MOREIRA, L. R. M. *et al.* Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, 28, n. 48, 2016. 61-75. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p61>. Acesso em: 23 jan 2023.

MORIN, E. **Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro [versão do Kindle]**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 124 p.

OLIVEIRA, S. A. D. **Reinventando o esporte**: possibilidades de prática pedagógica. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

PAIXÃO, J. Â.; TUCHER, G. RISCO E AVENTURA POR ENTRE AS MONTANHAS DE MINAS: O PERFIL DO INSTRUTOR DE ESPORTE DE AVENTURA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/10703>. Acesso em: 20 mar 2022.

PAIXÃO, J. A. *et al.* Risco e aventura no esporte na percepção do instrutor. **Psicologia & Sociedade**, vol. 23, n.2, p. 415-425, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zgCxmTndpTP6dp45WrwFt6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 out 2023.

PAIXÃO, J. A. ESPORTE DE AVENTURA COMO CONTEÚDO POSSÍVEL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, **Motrivivência**, vol. 29, n. 50, p. 170-182, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n50p170>. Acesso em 01 out 2023.

PEDRINI, A. D. G. *et al.* **Educação Ambiental: Reflexões e práticas contemporâneas**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PEREIRA, D. W. Tendências e raízes da Aventura. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 35, n. 66, p. 01-14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e87736>. Acesso em 20 set 2023.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTEL, G. G. D. A. Aventura de lazer na natureza: o que buscar nelas? *In*: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Viagens, Lazer e Esporte: O espaço da natureza** (livro eletrônico). Kindle. ed. São Paulo: Manole, 2006. Cap. 3, p. 43-73.

PIMENTEL, G. G. D. A. Introdução às atividades físicas alternativas. *In*: SCOPEL, A. J. G. G. *et al.* **Atividades físicas alternativas: práticas corporais de aventura**. Curitiba: Intersaberes, 2020. Cap 1, p. 17-46.

PLATÃO. **Diálogos vol. XI - Crítias**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2ª. ed. Belém: Editora Universitária UFPA, 2007.

PORTELA, A. **O uso de drogas ilícitas entre os praticantes de escalada em rocha**. 2000. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física e Desportos) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PORTELA, A. **Os esportes de aventura na educação física escolar: Formação e Atuação dos Professores**. 1ª. ed. Curitiba: Editora CRV, v. 1, 2020. 108 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Birigui Sustentável: Educação Ambiental oferecida pela administração formou 63 crianças**. Prefeitura de Birigui, 2017. Disponível em: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=4844. Acesso em: 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **INÉDITO: Birigui conquista o Selo de Município Verde Azul e comprova que faz gestão ambiental**. Prefeitura de Birigui, 2020. Disponível em: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=7355. Acesso em: 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Pequenos produtores e trabalhadores rurais de Birigui participam de curso sobre apicultura**. Prefeitura de Birigui, 2021a. Disponível em: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=8802. Acesso em: 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Prefeitura de Birigui abre inscrições para curso sobre processamento de leite e seus derivados.** Prefeitura de Birigui, 2021b.

Disponível em:

http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=8722. Acesso em: 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Alunos de quatro escolas municipais de Birigui participam de palestra remota sobre Meio Ambiente.** Prefeitura de Birigui, 2021c.

Disponível em:

http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=8794. Acesso em 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Secretaria de Meio Ambiente de Birigui, Senar e Siran promovem curso de Jardinagem e Poda.** Prefeitura de Birigui, 2021d.

Disponível em:

http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=9099. Acesso em: 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Meio Ambiente recebe inscrições para curso gratuito sobre instalação da lavoura de café.** Prefeitura de Birigui, 2022a. Disponível em:

http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=9712. Acesso em: 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Secretaria de Meio Ambiente orienta produtores rurais sobre combate a raiva dos herbívoros.** Prefeitura de Birigui, 2022b.

Disponível em:

http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=9707. Acesso em: 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Prefeitura e Polícia ambiental lançam concurso cultural para alunos da rede municipal de ensino.** Prefeitura de Birigui, 2022c.

Disponível em:

http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=9444. Acesso em: 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Passeio ciclístico e plantio de mudas de árvores marcarão abertura da Semana do Meio Ambiente.** Prefeitura de Birigui, 2023.

Disponível em:

http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=10065. Acesso em: 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BURITAMA. **BURITAMA / SP.** 2014, Disponível em: <https://www.riotiete.com.br/buritama.html>. Acesso em: 19 jul 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BURITAMA. Conheça Buritama e se apaixone por suas atrações turísticas. **Portal da Transparência**, Buritama, 2019. Disponível em:

<https://buritama.sp.gov.br/site2/2019/11/12/conheca-buritama-e-se-apaixone-por-suas-atracoes-turisticas/>. Acesso em: 03 fev 2023.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, 28, n. 48, 2016. 32-41.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p32>. Acesso em: jan 22 2023.

RODRIGUES, C. **Atividades alternativas e meio ambiente**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019. 184 p.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, 28, n. 48, 2016. 42-60. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42>. Acesso em: 23 jan 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, R. M. D.; CARVALHO, A. G. B. M. Geografia e Educação Ambiental: percepção dos professores sobre o uso da Geografia como ferramenta para a Educação Ambiental em Birigui-SP. **Revista GEOAMBIENTE ON-LINE**, Jataí-GO, jul-dez 2015. 103-117. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/geoambiente/article/view/37624/20126>. Acesso em: 02 fev 2023.

SCHWARTZ, G. M. Emoção, aventura e risco – a dinâmica metafórica dos novos estilos. In: BURGOS, Miria; PINTO, Leila M. **Lazer e estilo de vida**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002. p. 139-168.

SÃO PAULO. **Documento Orientador – Eletivas 2022**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/02/documento-orientador-eletivas-2022-1.pdf>. Acesso em 17 out 2023.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. 1ª. ed. São Paulo: [s.n.], 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-E ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 11 novembro 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo em Ação - Linguagens e Inova**: Educação Física. São Paulo: [s.n.], 2022.

SILVA, A. M.; LAZZAROTTI FILHO, A.; ANTUNES, P. D. C. Práticas Corporais. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física [e-book]**. 3ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 522-526.

SILVA, F. D. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, jan-mar 2016. 209-224. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216411>. Acesso em: 22 jul 2022.

SILVA, M.; DAMIANI, I. R. **Práticas Corporais - Gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. 1. ed. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, v. 3, 2005.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRAGUES, P. P.; CASTRO, R. S. D. **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 23-68.

SOUZA, J. Movência: um elogio à Educação Física e ao Esporte. **Movimento**, vol. 29, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/121546/88143>. Acesso em 03 out 2023.

TAHARA, A. K.; DIAS, V. K.; SCHWARTZ, G. S. A aventura e o lazer como coadjuvantes do processo de educação ambiental. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 1, 2006. p. 1–12. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/121>. Acesso em: 15 set 2022.

TAHARA, A. K.; SCHWARTZ, G. M. Atividades de aventura na natureza: investindo na qualidade de vida. **Revista Digital EFDesportes**, Buenos Aires, v. 8, n. 58, mar. 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd58/avent.htm>. Acesso em: 15 set 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEREZANI, D. R. **Popularização da Canoagem como Esporte e Lazer - O Caso de Piracicaba**. 2004. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNIMEP, Piracicaba. 2004. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/EXQRVHSORPHU.pdf. Acesso em: 31 jan 2023.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física [recurso eletrônico]**. Tradução de Ricardo Demétrio de Souza Petersen. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, v. 2, 2012. ISBN 978-85-363-2714-3.

VAGO, T. M. O ‘esporte na escola’ e o ‘esporte da escola’: da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

VIEIRA, J. R; CARVALHO, A. J. de. ESTRATÉGIAS DE ENSINO DOS PESORTES DE AVENTURA: PERSPECTIVAS PARA OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. In: PEREIRA, Dimitri Wuo (Org.). **Pedagogia da Aventura na Escola: proposições para a Base Nacional Comum Curricular**, 1ª ed, Várzea Paulista: Fontoura, 2019, Capítulo 5.

WORSTER, D. Para fazer História Ambiental. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 4, 1991. 198-215. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2324/1463>. Acesso em: 14 novembro 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMMERMANN, A. C. Atividades de aventura e qualidade de vida. Um estudo sobre a aventura, o esporte e o ambiente na Ilha de Santa Catarina. **Revista Digital - EF Desportes**, Buenos Aires, n. 93, 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd93/sc.htm>. Acesso em: 16 ago 2022.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E SUA APLICAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BIRIGUI/SP

Pesquisador: VINICIUS FELIPE CARDOSO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65253322.6.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.817.279

Apresentação do Projeto:

Pesquisador Responsável: VINICIUS FELIPE CARDOSO. Membro da equipe de pesquisa: Humberto Inácio.

A presente investigação tem como objeto de estudo as Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. O problema de pesquisa constitui-se em identificar como, por que e quais possibilidades de abordar e trabalhar as PCAs no ambiente escolar e também em diagnosticar os recursos didático-pedagógicos necessários para que isso ocorra.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a inserção das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) no Currículo Paulista e sua aplicação nas escolas estaduais de Birigui a partir da perspectiva dos professores de Educação Física em Birigui/SP.

Objetivos Secundários:

- I) Identificar as Práticas Corporais de Aventura no Currículo Paulista;
- II) Explicitar a presença da educação ambiental no conteúdo de Educação Física no Currículo Paulista;

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.817.279

III) Verificar se há percepção das PCAs por professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Birigui/SP e a inserção nos planejamentos;

IV) Identificar as principais dificuldades e facilidades que o lócus escolar oportuniza para as PCAs.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador afirma que pode-se tecer mínimos riscos, respeitando as Resoluções 466/2012 (Capítulo V) e 510/2016 (Capítulo IV), nas quais são: 1. Desconforto ao responder algumas perguntas que categorizam a formação do docente; 2. Desconforto ao responder algumas perguntas que tange ao conhecimento sobre as Práticas Corporais de Aventura e como inserir no contexto escolar; 3. A preocupação em ser o mais pessoal possível na categoria "Opinião do Professor", especificamente sobre sua opinião a respeito do Currículo Paulista (em que o mesmo se apropria em suas aulas).

Como benefícios, o pesquisador afirma: I) Reflexão e compreensão das PCAs na BNCC e no Currículo Paulista; II) Possibilitar práticas alternativas sem o uso de materiais; III) Compreensão do espaço escolar para as PCAs; IV) Novas possibilidades de atuar com as PCAs sem o espaço escolar e sem materiais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância pedagógica por trazer à tona a aplicação das Práticas Corporais de Aventura pelos professores de Educação Física no Ensino Básico de Birigui, o que pode levar a uma ampliação na oferta de modalidades diferentes para o ensino da Educação Física.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os seguintes documentos: informações básicas do projeto; folha de rosto assinada pelo pesquisador, bem como pelo diretor da Faculdade de Educação Física; termo de compromisso assinado pelo pesquisador, bem como por seu orientador; Termo de autorização do uso do espaço escolar sem preenchimento nem assinatura do diretor da escola; Termo de autorização da Diretoria de Ensino da região de Birigui para a realização da pesquisa; Roteiro da entrevista com os professores; TCLE e; Projeto de Pesquisa com cronograma com data de coleta de dados prevista para depois da aprovação no CEP.

Recomendações:

Que sejam anexados ao processo os termos de autorização do uso do espaço escolar preenchidos e assinados pelos diretores das escolas onde a coleta de dados se dará no relatório parcial, bem como no relatório final.

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.817.279

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Que sejam anexados ao processo os termos de autorização (Anuência) do uso do espaço escolar preenchidos e assinados pelos diretores das escolas onde a coleta de dados se dará no relatório parcial, bem como no relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatório final em setembro de 2023.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2049777.pdf	16/11/2022 13:18:31		Aceito
Folha de Rosto	Plataforma_Brasil_Vinicius_Felipe_Cardoso.pdf	16/11/2022 13:18:08	VINICIUS FELIPE CARDOSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_CEP_UFG.pdf	16/11/2022 07:45:12	VINICIUS FELIPE CARDOSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_de_espaco_escolar_Diretor_de_escola.docx	14/11/2022 16:44:40	VINICIUS FELIPE CARDOSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_Diretoria_de_ensino.pdf	14/11/2022 16:44:25	VINICIUS FELIPE CARDOSO	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_CEP.docx	14/11/2022 16:40:56	VINICIUS FELIPE CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14/11/2022 16:39:29	VINICIUS FELIPE CARDOSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	14/11/2022 16:39:06	VINICIUS FELIPE CARDOSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br

GOIANIA, 15 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110	
Bairro: Campus Samambaia, UFG	CEP: 74.690-970
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215	E-mail: cep.prpi@ufg.br

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Fone: (62) 3521-1099

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“As Práticas Corporais de Aventura e sua aplicação nas aulas de Educação Física em Birigui/SP”**, sou Vinícius Felipe Cardoso, orientando do Prof. Dr. Humberto Luís de Deus Inácio, pesquisador responsável e área de atuação é Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo.

Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail viniciuscardoso@discente.ufg.br e, através do seguinte contato telefônico: **(18) 99168-4764**, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG)* é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral *“Compreender a inserção das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) no Currículo Paulista e sua aplicação nas escolas estaduais Birigui a partir da perspectiva dos professores de Educação Física, em Birigui/SP”*. Você responderá uma entrevista estruturada e para isso deverá reservar um período de 30 minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Seu nome não será divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Neste caso, a pesquisa não oferece riscos aos participantes, porém poderá ter tais como o cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento e riscos emocionais, como os potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios na expectativa de produzir conhecimento para auxiliar docentes na condução de compreender os desafios que envolvem o contexto escolar em tempos de pandemia. São as contribuições que a pesquisa pode trazer à sociedade, no sentido de proporcionar respostas ao problema proposto.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de **cinco anos**.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

2.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo Intitulado **“AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E SUA APLICAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BIRIGUI/SP”** Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Vinícius Felipe Cardoso sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Vinícius Felipe Cardoso

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Este roteiro é dividido em 5 (cinco) categorias

Categorização do professor

Categorização da formação acadêmica

Formação do professor com os Esportes de Aventura

Atuação do professor com os Esportes de Aventura

Opinião do professor sobre os Esportes de Aventura na Educação Física Escolar

Procedimentos

1. Apresentação do entrevistador;
2. Apresentação das categorias a serem discutidas;
3. Ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sanar possíveis dúvidas;
4. Pedir para assinar o TCLE e entregar uma via para o participante;
5. Permissão para gravar a entrevista.

1ª CATEGORIA – PERFIL DO(A) PROFESSOR(A)

Idade

Identificação de gênero

Etnia

Município que reside

Afiliação Institucional

- Efetivo, contratado ou estável?

Quantas escolas leciona?

Qual tipo de ensino que leciona?

2ª CATEGORIA – FORMAÇÃO ACADÊMICA

Tempo de docência

Ano de formação (conclusão da graduação)

Licenciatura, bacharelado ou licenciatura plena?

Nome da Instituição

Escolaridade

- Se possui pós-graduação, qual o nome dela?

3ª CATEGORIA – FORMAÇÃO DO DOCENTE COM OS ESPORTES DE AVENTURA

Você sabe o que são as Práticas Corporais de Aventura?

Para você, o que é “aventura”?

Você já executou alguma dessas práticas (Para lembrar: surfe, trekking, corrida de orientação, tirolesa, montanhismo, arvorismo, escalada, bike etc.)

- Se sim, qual(is)?

Durante sua graduação / pós-graduação, teve alguma disciplina que abordasse os Esportes de Aventura ou Práticas Corporais de Aventura?

- Sim ou não

- Se sim, qual o nome da disciplina e em que nível de formação ela foi oferecida?

Acredita que essa disciplina na graduação é importante para a formação do docente?

4ª CATEGORIA – ATUAÇÃO DO DOCENTE COM OS ESPORTES DE AVENTURA

Você já trabalhou as PCAs em algum momento de suas aulas?

- Se a resposta for sim:

Você se baseia em alguma proposta metodológica ou programa para o ensino das PCAs?

- Se a resposta for não:

Há possibilidade do conteúdo PCAs ser desenvolvido no ambiente escolar?

Durante seu planejamento escolar, têm colocado as PCAs?

- Se sim, qual(is) esporte(s)?

- Se não, por quê?

Há materiais para essa prática nesta escola?

Qual o nível de aceitação dos alunos quanto a prática de aventura na escola?

- Gostam ou não gostam?

- Se não, por que os alunos têm resistência?

A respeito das aulas de Educação Física Escolar, tens abordado a educação ambiental?

- Se sim, de que maneira?

Qual seu conceito sobre meio ambiente ou educação ambiental?

5ª CATEGORIA – OPINIÃO DO DOCENTE SOBRE OS ESPORTES DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para você, por que e para que abordar prática de aventura na escola?

Quais são as dificuldades de implementar essas práticas no ambiente escolar? - (ou seja, quais são os motivos para **não** aplicar essas práticas nas aulas de Educação Física?)

Quais são as possibilidades de implementar essas práticas no ambiente escolar? - (ou seja, quais são as “facilidades” para implementar os Esportes de Aventura?)

Quais são os aspectos que definem os professores a não utilizar as PCAs mesmo as conhecendo?

Por que outros professores, mesmo com as dificuldades apontadas, o fazem?

Qual sua opinião sobre as Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física?

Qual sua opinião referente ao Currículo Paulista que aborda tais práticas?

Teria uma “possibilidade alternativa” para abordar esses temas na escola?

- Se sim, qual?

VALIDAÇÃO

As questões foram claras?

São muito difíceis de responder?

As questões foram extensas?

As questões foram cansativas?

Você se sentiu prejudicado(a)?

TÉRMINO DA ENTREVISTA

Muito obrigado, vou desligar o gravador!

APÊNDICE C – ESTUDO PILOTO

Categoria 1 – Perfil do(a) Professor(a)

Nome	Idade	Identificação de Gênero	Etnia	Município que reside	Afiliação Institucional	Nº de escolas que leciona
Jaqueline	37 anos	Feminino	Branca	Birigui	Efetiva	Uma
João	61 anos	Masculino	Pardo	Birigui	Efetivo	Duas
Tereza	56 anos	Feminino	Branca	Birigui	Efetiva	Uma
Sebastião	60 anos	Masculino	Preto	Araçatuba	Efetivo	Uma
Maria	61 anos	Feminino	Parda	Birigui	Efetiva	Uma
Renato	33 anos	Masculino	Branco	Birigui	Efetivo	Uma

Categoria 2 – Formação Acadêmica

Nome	Tempo de docência	Ano de graduação	Tipo de graduação	Nome da Instituição	Possui Pós-graduação	Nome da pós-graduação	Tipo da pós-graduação
Jaqueline	13 anos	2007	Licenciatura plena	Uni TOLEDO	Sim	Educação Especial	Esp. Lato sensu
João	25 anos	1985	Licenciatura plena	Escola Superior de Educação Física de Araçatuba	Sim	Fisiologia do Exercício	Esp. Lato sensu
Tereza	25 anos	1986	Licenciatura plena	Escola Superior de Educação Física de Araçatuba	Sim	Ciência do Treinamento Desportivo	Esp. Lato sensu
Sebastião	34 anos	1983	Licenciatura plena	Universidade de Taubaté - UNITAL	Não	-	-
Maria	30 anos	1984	Licenciatura plena	Escola Superior de Educação Física da Alta Paulista	Sim	Educação Física Escolar	Esp. Lato sensu
Renato	11 anos	2009	Licenciatura Plena	Uni TOLEDO	Não	-	-

Categoria 3 – Formação do docente com as Práticas Corporais de Aventura

Nome	Para você o que é “aventura”?	Já executou alguma dessas práticas?	Acredita que este tema presente na graduação é importante para a atualidade? Por quê?
Jaqueline	O que te desafia. Te dá mais possibilidades de desafios.	Sim, arborismo e tirolesa.	Acho que sim. Porque é justamente pelo fato do desafio, de desafiar eles a fazer algo de diferente, desafiar eles a fazer algo que tem medo, de vencer o medo... sair da questão do básico do futebol, do basquete, do handebol, do vôlei.
João	São práticas que você não tem contexto esportivo ou possa ter, que você se aventure em alguma coisa que você não tem conhecimento. A aventura é algo que, inusitado, que você está inseguro e ao mesmo tempo você encara.	Tirolesa	Sim, porque agora as práticas são diferentes, a maneira de se abordar essas práticas também são diferentes, existem várias possibilidades que não existiam na época, o acesso a ela é mais fácil também, então tem que ser abordado sim. Nem se for pra você ter o conhecimento dela, pelo menos tem que haver.
Tereza	Aventura é o desconhecido, é o novo, é adrenalina.	Tirolesa, arborismo, slack line.	Sim. Muito. Uma, pra sair da mesmice, ficar no vôlei, basquete, futebol, handebol, então sair disso, sair da zona de conforto.
Sebastião	Aventura é qualquer esporte que você tenha contato com o mar, montanha, água, céu. Contato com os ambientes da natureza.	Não	Eu acredito que seja importante em locais que estejam favoráveis a inclusão dos estudantes. Exemplo ‘né’, que esporte da natureza a gente vai fazer aqui em Birigui, a não ser, é, caiaque, ‘né’, porque tem o Rio Tietê, né, ou pessoas que queiram se iniciar no arborismo ou arborismo. Se o ambiente dele seja favorável talvez seja viável.
Maria	É aquilo que você vai iniciar, você sabe quando começar, mas não sabe como termina.	Sim, trilha em Londrina	Sim, é importante, mas nós nunca tivemos uma orientação nenhuma, quer dizer, foi colocado no currículo nosso, ‘tá’ aqui na nossa apostila, mas a gente vai às cegas. ‘Ai’, por exemplo, a nossa escola tem slack line, mas nunca tivemos uma orientação de como você convencer o aluno, os primeiros movimentos, então tem material, tá ali na apostila, então seja como Deus quiser. Foi muito jogado, eu acho.
Renato	São práticas que requer do participante atenção à segurança, que requer também a questão da aventura, do desafio, da imprevisibilidade do ambiente. Aventura é você aproveitar... tirar o que tem de melhor do ambiente, aproveitar através daquele ambiente pra se expor a uma prática esportiva, desde que respeite a segurança do indivíduo.	Sim, slack line	É importante, pelo menos na minha época não me lembro de ter visto nada desse tipo, só que tem no Currículo de São Paulo em várias séries.

Categoria 4 – Atuação do docente com os Esportes de Aventura

Nome	Você já trabalhou as PCAs em algum momento de suas aulas?	Você se baseia em alguma proposta metodológica para o ensino das PCAs?	Você vê alguma possibilidade do conteúdo PCAs ser desenvolvido no ambiente escolar?
Jaqueline	Acho que sim. Porque é justamente pelo fato do desafio, de desafiar eles a fazer algo de diferente, desafiar eles a fazer algo que tem medo, de vencer o medo... sair da questão do básico do futebol, do basquete, do handebol, do vôlei.	Na BNCC, porque quando apareceu, eu tive que buscar e aí eu fui pesquisar em sites, em livros e tudo mais, mas partiu da BNCC né.	A prática não, na teoria sim. Na prática não por causa dos riscos envolvidos; porque aí se, como se trata de prática de aventura, deixa para os pais levarem, o risco fica com eles.
João	Sim, porque agora as práticas são diferentes, a maneira de se abordar essas práticas também são diferentes, existem várias possibilidades que não existiam na época, o acesso a ela é mais fácil também, então tem que ser abordado sim. Nem se for pra você ter o conhecimento dela, pelo menos tem que haver.	Você precisa trabalhar a parte teórica pra você explicar para os alunos o que é e como funciona e necessariamente prática não pela idade, né, que envolve riscos necessários, mas você pode mostrar por vídeos como é que ela acontece na prática.	Pouquíssima. O slack line eu consigo trabalhar, se o aluno traz o skate pode-se trabalhar... O Parkour tem proteção nenhuma, eu acho complicado, 'né'. Nesse sentido, garantir a integridade do aluno e a minha também 'né'. Então eu vou lá no slack line, baixinho... com apoio, com ajuda, toda segurança que eu consiga transmitir e ter na minha aula, para que ninguém se machuque e não aconteça acidentes 'né'.
Tereza	Sim. Muito. Uma, pra sair da mesmice, ficar no vôlei, basquete, futebol, handebol, então sair disso, sair da zona de conforto.	Sim, é conteúdo do Ensino Médio. Acho que é segundo bimestre do terceiro do Ensino Médio, fala tudo. Caderno do aluno, o próprio currículo.	Adaptações. A escalada, se tiver um paredão e a escola se dispuser do material, com baixa altura, sempre com baixa altura, porque a escola não permite fazer a escalada sem ter a ferramentas de proteção, que qualquer esporte de aventura se não tiver o equipamento de segurança, não vai.
Sebastião	Eu acredito que seja importante em locais que estejam favoráveis a inclusão dos estudantes. Exemplo 'né', que esporte da natureza a gente vai fazer aqui em Birigui, a não ser, é, caiaque, 'né', porque tem o Rio Tietê, né, ou pessoas que queiram se iniciar no arborismo ou arvorismo. Se o ambiente dele seja favorável talvez seja viável.	Eu lembro só do slack line. Porque tem árvore aqui e tem a corda 'aí', eu acho que tem 4 ou 5 cordas aí. Não... Foi uma formação rápida que tive, pra iniciar a pessoa ali na... no equilíbrio da corda do slack.	Olha, aqui na escola a gente tem o slack, mas... não sei se é bom usar aqui, tem que ter muita... é... vontade pra fazer algo diferente pra eles.
Maria	Já tentei, mas você acredita que nem, não sei se é por causa do medo, e... não foi muito bem aceito não.	Um ou dois alunos que fizeram. O Parkour, eu também tive um aluno que, como ele já tinha a prática no período que ele esteve aqui na escola, nem ele, assim, fazendo, conseguiu motivar os demais. Este ano nos vemos no 3º do Ensino Médio, mas só	Há espaço, não sei se minha escola tem espaço, mas a escola tem, seja maior, eu acho que deve sim se apropriar. Aqui, o Parkour a gente só pede pra subir no banquinho, na arquibancada, só.

		ficamos no vídeo, ninguém quis dar nem um saltinho	
Renato	Sim. Primeiro eu passo a teoria, tem os textos na apostila, tem as questões pra responder. Eu trabalho com vídeos, eu falo da importância da segurança, ‘né’, da questão da confiança que eles precisam ter e eu trabalho de forma adaptada.	Sempre, assim, tudo muito fácil: primeiro eu ensino o movimento básico, depois eu faço um circuito e ‘aí’ eu vou trabalhando dessa maneira. Tudo baseado no Currículo, algumas coisas eu pesquiso, porque é uma coisa que eu não domino tanto como os outros, eu procuro dar uma pesquisada, vejo vídeos no YouTube, pesquiso coisas que ‘dá’ pra trabalhar na aula, circuito, trabalho slack line.	Vem também o skate, mas o skate é complicado porque a escola não tem, os alunos também não têm, então se eles têm, eu peço pra trazerem, ‘aí’ eu monto um circuito com eles e com antecedência.

Nome	Durante seu planejamento escolar, têm colocado as PCAs?	Se sim à resposta anterior, qual(is) esporte(s)?	Há materiais para essa prática nesta escola?
Jaqueline	Sim	Sim, ‘tá’ dentro do currículo ‘né’. Corrida de orientação, skate, patins, Parkour.	Os alunos trazem, adapta... não, não tem.
João	Sim	Eu mostro pra eles todos que são possíveis de se fazer dentro da cidade, quando se trata de aventura urbana, o Parkour, o skate, escalada de parede e por aí vai.	O material você tem a pesquisa, você tem a explicação, você tem vídeos. Material palpável não. Também porque a prática dela não é recomendável por causa dos riscos.
Tereza	Sim	Slack line	Slack line, tatame...
Sebastião	Não	Quando a gente tem o (a) possibilidade, a gente tenta adaptar uma, mas na verdade a maior parte das aulas são teóricas... Até porque no Currículo em Ação do Estado ele possibilita essa interação.	Muito pouco material.
Maria	Sim	Slack line e Parkour.	Tem o slack na escola. Como eu fico no ensino médio, eu acho que são só esses dois que eu coloquei no ‘planinho’.
Renato	Sim	Eu coloco os esportes que já estão no Currículo, como o skate, o “patins”	Tem o slack line.

Nome	Nas aulas de ED, tens abordado a educação ambiental?	Se sim, de que maneira?
Jaqueline	Sim	Valorização da questão da preservação do meio ambiente... Tem até uma parte que fala só da preservação do meio ambiente, então é muito importante. Que nem, eles nem associavam o IMTB, a bike, como um Esporte de Aventura na Natureza. É tão normal a gente vê um grupinho andando aqui na rua, que eles, não imaginam, talvez, que eles vão pra estrada de terra, que vão pra cachoeiras, eles não

		associavam isso... a Prática de Aventura na Natureza. Quando eu falei com a classe “mas, a bike é?” Lógico que é!
João	Sim	É importantíssimo. O meio ambiente é importantíssimo
Tereza	Sim	Sustentabilidade... na Educação Física, Projeto de Vida, eletiva.
Sebastião	Sim	Na verdade, quando a gente fez a... nos nonos anos, o esporte de aventura aparece em todos os anos né, no 6º, 7º 8º 9º anos, aí quando chega no 9º a gente fala sobre a importância de preservação né do meio ambiente. [...] É Corrida de Orientação, mas daí a ideia é que seja preservado esse ambiente para gerações futuras. Menor impacto e, palavra-chave, preservação.
Maria	Sim	Mesmo porque, sempre a gente teve essa consciência, quando você trata em preservar o material, você já tá trabalhando com o aluno qual que é aquele tipo de material, como que ele foi desenvolvido, como que chegou até nós, como que vai ser descartado, então eu sempre falei, mas só pelo fato de eles saberem da bola como que é descartada e, por exemplo, preservá-la ao máximo possível ‘né’, então a gente já trabalha com o meio ambiente.
Renato	Sim	No Currículo ele é dividido nos Esportes Urbanos e na Natureza, eu acho que como um todo, todo esporte tem um viés diferente, acho que todo esporte seja ele de aventura ou não, dá pra trabalhar o meio ambiente, do porque preservar o meio ambiente.

Nome	Qual o nível de aceitação dos alunos quanto a prática de aventura na escola?
Jaqueline	A aceitação maior é nos esportes de aventura urbana, porque eles têm mais contato. Muitos tem skate, tem patins... então eles têm esse contato direto, já. Então eles têm uma aceitação maior. A gente já trabalhou um pouquinho a corrida de orientação, os pontos cardeais.
João	Sim, eles gostam, e porque tem muitas práticas que eles não conhecem, então você explica pra eles que essas práticas são possíveis, são acessíveis e baratas. O que você precisa de mais importante é a natureza e o corpo.
Tereza	Eles acham interessante. Gostam, a princípio tem uma resistência, mas depois eles gostam bastante.
Sebastião	Eu acredito que seja falta de grana, material, até porque a gente tem a prática corporal de aventura, a gente tem que ter o ambiente, tem que ter o instrutor, a pessoa habilitada pra isso e nós profissionais acho que no ambiente escolar não tem formação. Como que eu vou falar sobre paraquedismo se eu nunca fiz salto e nem sei... nunca, sei lá, manuseou um paraquedas. Não faz sentido né, então nesse sentido né seria descontextualizado da prática. Se você falar “lá em São Roque”, então, é diferente. Lá o turismo é voltado para as práticas corporais de aventura, outras cidades já estão se preparando para isso, então a prática gira em torno do interesse, não existe práticas corporais de aventura barata, né, para uma classe, economicamente, mais alta.
Maria	Eu vejo assim como que é muito, assim, sem espaço, então eles não se sentem motivados... essa é a verdade. Eles não criam expectativa em fazer algo diferente, não. É que eu tenho trabalhado com os últimos anos, o Ensino Médio, acho que essa cultura deve se iniciar lá no 6º ano, iniciando e quando chegar no Ensino Médio já terem essa cultura. Tipo de conhecer uma coisa nova, ‘né’.
Renato	Eles gostam, principalmente os 6º e 7ºs, eles não têm resistência. Mas pode ser porque como eu já estou há um tempo com eles aqui, sempre ensinei eles assim, que tem que fazer as atividades da apostila, tudo certinho, então eu não tenho resistência, mas quando é uma escola nova, eles acabam tendo uma resistência, porque eles são muito focados lá no futebol.

Categoria 5 – Opinião do docente sobre as PCAs na Educação Física Escolar

Nome	Para você, porque e para que abordar as Práticas de Aventura na escola?
------	---

Jaqueline	Ainda a questão do desafio, de exploração do medo, da insegurança... até eu ando com eles quando fazem skate, patins... Sim! [risos] quase cai várias vezes [risos] mas adorei!
João	É um tema meio limitado porque nunca foi trabalhado ‘né’, você pode trabalhar a teoria, mas não a prática. Então você tem um conhecimento muito superficial, assim, não é conhecimento, mas uma abordagem muito superficial.
Tereza	A título de conhecimento, a título de os alunos se identificarem com algum, nem todos gostam de jogos... ‘né’, ‘ai’, também, o que ‘tá’ muito na moda é andar de bicicleta ao ar livre... Eles gostam de adrenalina, muita!
Sebastião	Pro aluno conhecer o... a... o quanto radical é uma prática, na neve, na montanha, no rio com corredeira, no mar, com onda, a adrenalina da pessoa é outra né, quem tem o espírito de esporte de aventura tem adrenalina muita intensa, e isso faz a diferença. Porque são pessoas que predestinada, que gostam, que investem, aí nesse sentido porque tem aluno que não tem maturidade para interpretar um esporte de aventura na natureza. Não, em todos os ambientes aquático, terrestre, no espaço aéreo... em todas as modalidades.
Maria	Eu acho que, do jeito que ‘tá’ vindo o mundo, com várias coisas novas, com novas possibilidades, eu acho importante abordar pra essa ideia de outras possibilidades corporais.
Renato	Eu acho que é um tema sim importante, eu só não concordo muito do jeito que ele vem, por exemplo, ele vem no 3º bimestre no 6º e no 7º ano, então de repente, se pudesse mesclar pra não ficar igual, que as aulas ficam muito parecidas tanto no sexto quanto no sétimo, então, ‘tipo’, acabaram de ver no 3º bimestre do 6º ano ‘ai’ eles vão ver no 3º bimestre do 7º ano, então acaba que fica repetitivo até os textos, até o conteúdo, mas é importante para que eles têm a oportunidade de vivenciar isso, sentir a questão da adrenalina, do risco controlado que são características principais.

Nome	Quais são as dificuldades de implementar essas práticas no ambiente escolar?
Jaqueline	Falta de material. Espaço físico a gente tem, o problema é falta de material. Porque as vezes que eu precisei, pedi pra eles trazer os materiais e tudo mais, não tive problema nenhum. É.... eu tive problema na falta de material, porque assim, era um ou dois skates só, um “patins”, então tinha que ficar revezando, mas problema por parte da gestão não tive.
João	Trazer essas práticas pra dentro da escola com o “fazer”, não é algo muito aceitável, porque envolve riscos. Os riscos que podem ocorrer, e a quantidade de alunos por turma não permite que você cuide e ‘ai’ pode ocorrer acidentes.
Tereza	Material... e até no skate, eu não tenho nenhum.
Sebastião	A grande dificuldade seria o acesso econômico.
Maria	Eu acho que a grande dificuldade, talvez para os alunos gostarem mais, passa pela nossa formação. Hoje, na Educação Física, a gente jogou muita coisa nova, mas não foi ensinado isso para o professor. ‘Ai’, por exemplo, ainda o professor de Educação Física é o espelho, em muitas atitudes. Como você vai ensinar aquilo que você não domina, que você nunca fez. Não tem como. Então, eu sempre falo assim pra eles... Se eu faço junto, eles gostam, entendeu? Mas aquilo que eu não dou conta de fazer correntemente que eu penso que vai dar certo, eles também não querem fazer. Então, esses Esportes de Aventura, a gente devia ter formação, seja na faculdade ou na forma de Orientação Técnica. Assim como teve Orientação Técnica de novos esportes como ‘tava’ tendo, tivemos do Corfebol, do futebol pra cegos, o Goalball... pelo menos pra gente saber como trazer nas aulas e como motivar os alunos. Formação do professor e espaço físico na escola.
Renato	Eu acho que ‘tá’ na falta do aparelho, ‘né’, que alguns temas que vêm ‘ai’, que não tem o equipamento, a dificuldade está também na aceitação, um pouco, dos alunos, por ser algo novo e também na dificuldade do profissional. Por exemplo, eu trabalho, mas nunca a gente teve uma formação, nem pela Secretaria, nem pela Diretoria e eu já ‘tô’ há 11 anos na Rede e nunca teve uma formação, então o que eu sei é o que eu pesquiso, pelo que eu sei mesmo como bagagem e o que eu vou estudando.

Nome	Quais são as possibilidades de implementar essas práticas no ambiente escolar
Jaqueline	Eu acho, principalmente voltado pro urbano, acho que hoje a geração deles tem muito contato com o skate, com o “patins” ... Skate até mais Também! Pode ser! Claro! Isso ficou muito em

	voga para eles, porque ‘pô’, na minha idade a menina já ganhou uma medalha olímpica... isso eles falaram muito.
João	Tem, desde que haja diminuição de turma, uma maior quantidade de pessoas no monitoramento, ‘aí’ sim. Mas, assim, no formato atual que está, não: pela quantidade de pessoas, pelo risco envolvido e não dá para assistir a todos ao mesmo tempo.
Tereza	Matéria prima. A gente tem muito aluno. Eles são a minha matéria prima.
Sebastião	São adaptações né que não coloquem em risco a integridade do aluno.
Maria	Acho que só tem esses dois esportes o Parkour e o slack line. Assim, pelo menos ter um local, visto que a gente não pode talvez pondo na árvore, então já ter um poste ou dois adequados, o Parkour já ter uns degraus maiores e menores, pra eles ter uma noção do que ficar subindo em cima de mesa e carteira e se machucar.
Renato	Trabalhar adaptado, mas é aquela coisa ‘né’, improvisando, mostrando pro aluno que o importante é o lúdico, o importante é eles estarem realizando uma atividade diferente para eles saírem desse esporte que eles gostam, o futebol, handebol, voleibol, pra eles conhecerem, porque é cultura também. Desde o momento que eles leem um texto sobre Práticas Corporais de Aventura, da característica, de como surgiu o skate, de quando surgiu o Parkour, os estilos de slack line, é conhecimento e cultura para eles, que agrega na formação deles.

Nome	Quais aspectos definidores para que professores não utilizem as PCAs mesmo as conhecendo?
Jaqueline	Talvez, também! Também a formação acadêmica pela questão de até alguns anos atrás não se trabalhava esse tipo de coisa na faculdade. Não se tinha, imagina o esporte de aventura nunca... O que eu estudei na faculdade foi... É... atletismo, as modalidades básicas e ludicidade. Não ia para outras coisas. Até ginástica de academia eu tive, sendo que nem eu era voltada pra academia... Fisiologia, danças... nada que fosse ou voltasse, por exemplo, a outros países como as lutas... nada, nada, nada. Quando o Currículo caiu no meu colo, eu tive que me virar.
João	Bom, a primeira coisa é o risco, o risco envolvido. Então você não vai assumir um risco desnecessário na prática quando você trabalhar apenas a teoria, então você mostra pra eles as possibilidades, como fazer, quais os critérios de segurança que eles devem adotar, pra fazer os equipamentos de segurança, o que eles têm que observar, e ‘aí’ pela realidade dos alunos em si, fica difícil dizer a eles que eles podem fazer.
Tereza	Resistência ao novo, sair da zona de conforto... Esporte de aventura e adrenalina, ela te traz a autoconfiança.
Sebastião	É muito ético né, porque implementar a gente teria que ter o profissional habilitado, né, o profissional, o instrutor habilitado ele tem que ‘tá’ ali junto do professor da sala de aula, por exemplo, passar as noções de primeiros socorros, de como manusear o equipamento. Até por que né quem não tiver o seguro de vida quem vai se aventurar?
Maria	Eu acho que tem um pouquinho, assim, da formação do professor ela enfatiza muito, ‘aí’ eu falo por mim, porque eu tive uma formação muito baseada no esporte, tanto que é que os alunos saíam sabendo jogar, hoje você sai com os alunos e ninguém sabe fazer nada. Eu falo pra eles que vão pra praia, vão pra algum lugar, vão passear, vão na casa de um amigo, vão no rio, eles passam vergonha, porque nem domina um, nem domina outro; nem faz um, nem faz outro. Hoje tem muita possibilidade de mais. Sabe, é legal, é gostoso, isso faz com que ele até ganhe mais, assim, é, admiração pelo aluno.
Renato	Eles não utilizam nem as Práticas Corporais de Aventura, nem a Ginástica Artística. O principal medo: se machucar. Então muitos professores não fazem nada na prática, só na apostila, porque o medo principal é se machucar, tanto na Prática de Aventura na Natureza, Urbana, Ginástica Artística, o medo é que eles se machuquem. Porque é uma prática difícil que requer uma técnica específica.

Nome	Por que outros professores, mesmo com as dificuldades apontadas, o fazem?
Jaqueline	Acho que é uma série de fatores que podem influenciar na atuação do professor, acho que vai tanto pro mérito da formação, dos materiais da escola, ‘né’, e até da gestão.

João	Isso vai muito de professor pra professor, porque eu não faria a prática de alguns esportes por conta do risco, mas eu mostro na teoria, em vídeos, e deixo o resto pra família.
Tereza	Tem empresas que fazem isso, ‘né’, de pôr o funcionário no arvorismo, é... tirolesa, desenvolvendo a confiança. Então, assim como temos funcionários, temos alunos e professores... que resistem a isso.
Sebastião	Eu acredito que ambiente favoreça da escola. O local é imprescindível né... ‘vamo’ repetir, a gente ‘tá’ aqui em Birigui, aonde a economia gira em torno do agronegócio, em torno do Rio Tietê, então o Rio Tietê seria o local mais propício pra esses esportes de aventura, um deles seria o caiaque. Que é a canoagem.
Maria	Sabe, é legal, é gostoso, isso faz com que ele até ganhe mais, assim, é, admiração pelo aluno.
Renato	Eu acho que é uma junção de fatores, depende muito de professor e professor, o medo de se machucar, eu acho, é uma das coisas que até eu tenho, embora goste do tema, a gente tem que ter certo cuidado.

Nome	Qual sua opinião sobre a aplicação dos Esportes de Aventura nas aulas de Educação Física?
Jaqueline	do que a gente estava falando sobre que eles aprendem, a muito mais superar os medos e a questão do desafiar, porque eles não se desafiam muito nessa faixa etária deles, mas, também, pela questão do fugir do óbvio... De ver que a prática corporal vai muito além que o básico lá do esporte, do futebol, do vôlei, handebol, do basquete, dança. A prática corporal vai muito além. Talvez antes eles não associavam isso com o esporte, mas como uma atividade. ‘Ah’ é meu meio de locomoção, e tem vários alunos que vem de skate. Que é meu meio de locomoção, mas não como um esporte. E ‘aí’ é claro que a menina Fadinha ganhando, mostrou pra eles que é um esporte, de fato, sim. Então, eu acho que amplia muito mais o leque de oportunidades, de opções para eles. E mostrar, também, para eles, que a prática corporal de aventura não é só no momento em que a gente ‘tá’ trabalhando os esportes de aventura, pode ser numa aula livre, por exemplo. Que eles podem trazer para isso.
João	ate, Parkour, você pode até mostrar na teoria, em vídeos como que fazem, mas a prática em si, não, não é recomendável por causa dos riscos.
Tereza	conhecimento.
Sebastião	a ainda o... seria o acesso econômico.
Maria	ue a gente precisa ter o material, aqui na escola, e o espaço. Porque quando fui formada, os alunos já saíam sabendo jogar, hoje dá pra ver isso na aula, ninguém sabe nada, nem um, nem outro. ‘Aí’ a gente volta na Orientação Técnica, que no caso precisa ter uma formação mais... própria pra aquilo que ‘tá’ no Currículo.
Renato	is e profissionais capacitados, porque os alunos vêm isso no <i>YouTube</i> e no <i>TikTok</i> e querem fazer, mas não sabem que tem que tomar os cuidados certos.

Nome	Qual sua opinião referente ao currículo do Estado de São Paulo que aborda tais práticas?	Teria alguma possibilidade alternativa para essas práticas na escola?
Jaqueline	conhecimento do assunto, sim.	ue não querem a questão da prática, teria a questão de vídeos, do acesso à tecnologia, hoje a gente tem muito, mas tem as aulas de eletiva, quem sabe um futuro itinerário, não sei. É, uma prática corporal! Luta não entrou no Itinerário como prática corporal? Então, talvez pode ser sim. A eletiva pode ser um projeto que eles vão, de fato, andar, as regras do esporte em si, que nem a gente vê hoje o surf, skate, escalada como esportes olímpicos. Eles têm regras.
João	pra fazer... Posso só colocar um vídeo, a título de conhecimento, não vai arriscar nada, você não tem o material, você não tem um lugar	estamos fazendo isso, nós já estamos abordando o tema então não tem dificuldade, mas a prática não recomendo, não o recomendo pelo risco envolvido

	que tem o mínimo de segurança, então à título de conhecer, ou pedir pra eles ‘fazer’ uma pesquisa...	e pela não haver o equipamento de segurança necessário e quantidade de pessoas necessária pela quantidade de alunos
Tereza	-	só pesquisar, ampliar, conhecer. Fora da aula de Educação Física a gente vê por aí o pessoal fazendo Parkour na rua, o skate, na escola nunca vi.
Sebastião	amplo, ‘né’, muitas vezes ele é distante da realidade do aluno e da escola também.	s práticas de aventura.
Maria	eu achei interessante colocar esses esportes, assim, visto que estamos num estado com maior número de escolas, e estudantes, entendeu, e vindo que é importante esses esportes e visto que nós professores estamos perdidos. A gente tem a apostila, tem material, e não sabemos utilizar. Essa é uma deficiência, a formação ‘aí’.	veículos, como por exemplo, faculdades trazer essa formação para os professores, e eu falo, aqui em Birigui só tem mais o incentivo da Diretoria e do Sesc, mas outros órgãos, até a faculdade de Araçatuba que é Educação Física, ela não fez absolutamente nada de novo que favorecesse, ‘sei lá’, uma deficiência muito grande.
Renato	ostila nova e ela tem muita fragilidade, porque não é didática, ela não tem um conteúdo e uma abordagem fácil para o aluno, porque o aluno quer ver imagem, o aluno quer ver uma atividade de cruzadinha, ele quer ver textos e hoje o conteúdo que veio nessa apostila do Currículo de São Paulo, é muito “ <i>QR CODE</i> ” de pesquisa, pesquisa, e falta essa didática na apostila que era igual quando tinha a outra, separada, cada matéria era uma cor... Educação Física era a roxa. O professor ensinar, era melhor, e pro aluno aprender também. Desse jeito que tá, tá bem difícil mesmo	de dá pra trabalhar em várias matérias ‘né’, em Tecnologia, em Eletiva... desde que quem for propor tenha uma vivência e um cuidado, zelando... Hoje tem as Eletivas que dá pra trabalhar esses temas sim, e com certeza os alunos vão escolher, porque tudo que é “sair da sala de aula” eles vão.

APÊNDICE D – CÓDIGOS ÁRVORE (WEBQDA®)

Entrevista

Emitido por Vinícius Felipe Cardoso



Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
Formação Acadêmica	10	18
Formação do docente com as Práticas Corporais de Aventura	0	0
Conhecer PCA	17	17
Conceituam "aventura"	17	23
Executaram alguma PCA	17	21
Graduação com a temática Esportes de Aventura	5	5
Sim	2	2
Não	9	9
Importância da PCA na formação	17	19
Atuação do docente com os Esportes de Aventura	0	0
Executou alguma PCA nas aulas	16	24
Metodologia que utiliza	15	26
Possibilidade da PCA ser desenvolvida na escola	7	7
Positivo	9	10
Negativo	7	8
Reflexão	12	17
Metodologias	17	48
Planeja as PCA	14	15
Esportes	15	34
Existência de materiais	11	13
Inexistência de materiais	13	26
PCA e Educação Ambiental	10	12
Abordagem da Educação Ambiental	0	0
É abordado	15	19
De que maneira?	13	22
Conceito de educação ambiental	16	27
Não aborda	2	2
Nível de aceitação	0	0
Positivo	12	14
Negativo	9	13
Opinião do docente sobre as PCAs na Educação Física Escolar	17	34
Por que abordar PCA na escola	15	28
Aceitação da escola	14	16
Reflexão	10	12

Gerado a: 14/10/2023 15:59:44

Página: 1 de 2

Dificuldades	14	41
Possibilidades de executar na escola	12	19
Dificuldade do prof.	16	38
Montar equipamentos	3	3
Por que outros profs. fazem?	15	21
Currículo Paulista	17	48
Possibilidade alternativa	15	24
Implementação	0	0
Aceitação total	8	9
Aceitação parcial	2	2
Rejeição	1	1
Risco	6	9
Não utiliza PCA mesmo conhecendo	4	6
Opinião sobre as PCAs na EF	0	0
Opinião positiva	13	13
Opinião negativa	6	7
Justificativas	14	14

APÊNDICE E – QUADRO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Este material foi produzido a partir da pesquisa realizada nos Bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação Física presentes na Plataforma CAPES. Inicialmente, foi pesquisado quais instituições pertenciam à Área 21, sendo encontrada 31 (trinta e uma) Instituições Públicas que dispõe, ao menos, um Programa de Mestrado. Foram excluídos os cursos que demonstram apenas o ensino *scriptu sensu* Profissional (PROEF), na qual já foram citados no corpo do trabalho. Sendo assim, os descritores que incluem os trabalhos realizados foram: “aulas”, “BNCC”, “Currículo”, “Educação Fundamental”, “Educação Infantil”, “Ensino Médio”, “escola”, “escolares”, “Licenciatura”, “pedagogia”, “pedagógico”, “proposta”. Por fim, os descritores que excluem trabalhos que possam ser achados foram: “Efeito”, “ensino superior”, “extensão universitária”, “formação”, “obesidade”, “PIBID”, “Promoção”, “sedentarismo” e “tratamento”

Instituição	Título	Autor	Ano	Fonte	Tipo de trabalho
UCB	Violência nas Aulas de Educação Física: estudo comparado entre duas escolas da rede pública do Distrito Federal	Lippelt, Ricardo Tucci	2004	https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/978	Dissertação
	Educação para e pelo lazer e seus reflexos na vida de mulheres adultas do projeto lazer e cidadania	Sousa, Ioranny Raquel Castro de	2015	https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1022	Dissertação
UDESC	A criança e o contexto esportivo: projeto esporte escolar da rede municipal de ensino de São José - SC.	Paulo Roberto Zulin Faturi	2001	Não disponível	Dissertação

	O impacto do programa estadual esporte escolar no contexto da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.	Lilian Wagner	2006	https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006b/00006bf2.pdf	Dissertação
	Jogar e aprender a conviver: a construção das relações morais infantis em situações lúdicas vivenciadas nas aulas de educação física.	Giselly Mafra	2010	http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/1104/1/Giselly.pdf	Dissertação
	Provocações durante a educação física escolar e autoestima em adolescentes de Florianópolis-SC.	Duana Torquato Dias	2019	https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00007c/00007c9c.pdf	Dissertação
	Prática pedagógica em Educação Física: percepção dos professores da rede federal	Alessandra Catarina Martins	2022	Não disponível	Dissertação
	Ensino de lutas nos cursos de licenciatura em Educação Física: investigando a base de conhecimento de professores universitários	Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira	2022	Não disponível	Tese
UESB	Não há produções que abordam a temática.				
UEL	O esporte educacional na política de educação em tempo integral no Brasil: a questão da atividade física e saúde	Cleide Marlene Vilauta	2017	http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000216188	Tese
UEM	A educação física nos centros municipais de educação infantil de Maringá: avanços a partir da Lei Municipal N°8392/2009	Silvia Bandeira da Silva Lima	2013	http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000206360	Dissertação
	Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e	Luciane Cristina Arantes da Costa	2015	http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000220773	Tese

	desempenho motor de escolares no ensino fundamental				
	A educação física no programa escolas interculturais de fronteira	Sandra Aparecida Zotovici	2015	http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000224208	Tese
	Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caracterização e habitus de professores do Paraná	Evandra Hein Mendes	2016	http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000225288	Tese
	Educação física e a educação integral e de tempo integral no Brasil	Juliana Pizani	2016	http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000224210	Dissertação
	A animação sociocultural e a educação para o lazer nos tempos de HIV/AIDS	Patrícia Herold	2016	http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000190839	Dissertação
UFES	A CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: USOS E APROPRIAÇÕES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SERRA/ES	Bethania Alves Costa Zandominegu e	2012	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=5391	Dissertação
	AS RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO SOCIAL NA CULTURA ESCOLAR: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES	Bruno de Almeida Faria	2012	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=5589	Dissertação
	VALORES EM JOGO: POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO OLÍMPICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Fabiano Basso dos Santos	2012	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=5662	Dissertação
	REFERENCIAIS PRESCRITOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM	Priscyla Simões Souza Moreira	2012	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=5932	Dissertação

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA				
O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES	Marcos Vinicius Klippel	2013	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=6371	Dissertação
Cultura jovem na cidade de Vitória/ES: as práticas corporais juvenis e sua relação com a Educação Física escolar	Gabriel Carvalho Bungenstab	2013	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=6400	Dissertação
OBJETIVAÇÃO DE UM CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO	Janaína Esfalsini Figueira Assereuy	2013	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=6443	Dissertação
NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO: RELAÇÃO COM OS SABERES COMPARTILHADOS POR ALUNOS E ALUNAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Verônica Freitas dos Santos	2013	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=6559	Dissertação
Conteúdos de ensino da educação física escolar: da produção acadêmica às narrativas docentes	Juliana Martins Cassani	2013	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=7325	Dissertação
DAS PRESCRIÇÕES ÀS PRÁTICAS DE PESQUISA/FORMAÇÃO COMPARTILHADAS: O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Érica Bolzan	2014	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=7680	Dissertação
EDUCAÇÃO OLÍMPICA NO ENSINO MÉDIO: VALIDAÇÃO QUALITATIVA DE UM MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO EM VALORES POR MEIO DO ESPORTE	Eduardo Viganôr Silva	2014	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=7689	Dissertação

Saúde na Educação Física Escolar: ambivalência e prática pedagógica	Victor José Machado de Oliveira	2014	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=7690	Dissertação
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INSERÇÃO/INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA	Joíse Fernandes de Jesus	2014	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=7834	Dissertação
A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor artista.	Karen Lorena Gil Eusse	2015	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=8750	Dissertação
O Ensino em valores a partir das maneiras e artes de fazer: possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física	Thaise Ramos Varnier	2015	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=8912	Dissertação
O PEDAGOGO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CULTURA ESCOLAR.	Paula Abreu Silva	2015	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=8905	Dissertação
Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da Educação Física com a EI	Livia Carvalho de Assis	2015	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=8909	Dissertação
A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	Karolina Sarmiento Rodrigues	2015	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=8930	Dissertação
O Planejamento na jornada de trabalho do professor de Educação Física.	Carol Farias Silva	2015	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=9139	Dissertação
PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL	Marciel Barcelos Lano	2015	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=9306	Dissertação

A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: Os saberes docentes e a prática pedagógica.	Rosiléia Perini	2016	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=9742	Dissertação
Educação em valores no contexto escolar: Um estudo de caso.	Adriano Lopes de Souza	2016	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=9746	Dissertação
Entre a Legislação e a interpretação: o currículo da Educação Física na Rede de Serra-ES	Amarilton Cesar Nascimento Lima	2016	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=10121	Dissertação
Representações sociais dos praticantes da Escolinha de Esportes de Vitória: sentidos produzidos e reorientações pedagógicas	Jéssica de Souza Silva	2017	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=11220	Dissertação
O currículo prescrito da Educação Física num contexto de Ensino Médio integrado	Fernanda Cristina Merisio Fernandes Soares	2017	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=11284	Dissertação
A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo	Flaviane Lopes Siqueira Salles	2018	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=11943	Dissertação
Ver para fazer e aprender para ensinar: prescrições pedagógicas em imagens para a Educação Física (1932-1960)	Renato Pereira Coimbra Retz	2018	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=11944	Dissertação
Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física	Vanessa Guimarães Alves	2018	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=12325	Dissertação
Problematisando a relação existente entre o programa Escola Viva e o ensino do esporte competitivo tendo como foco a dimensão atitudinal	Rodrigo Silva Dal'Col	2019	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=13173	Dissertação

Educação Física e gestão escolar: orientações legais, produções acadêmicas, formação docente e representações sociais	Fernando Torres Otero de Souza	2019	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=13931	Dissertação
Inclusão da criança com autismo na Educação Física escolar	Gabriel Vighini Garozzi	2020	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=13649	Dissertação
Avaliação do ensino e da aprendizagem na Educação Física: das orientações normativas às produções dos livros didáticos	Wagner Rodrigues Zeferino	2020	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=14431	Dissertação
Currículos em projetos sociais: entre prescrições e práticas discursivas	Cássia dos Santos Gonçalves	2020	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=14812	Dissertação
Os conteúdos de ensino da Educação Física: produções acadêmicas e representações de alunos finalistas do Ensino Fundamental	Bruna Almeida Ribeiro	2021	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=15101	Dissertação
A prática pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil: diálogos entre a Sociologia da Infância e o Comportamento Motor	Anne Schneider Ewald	2021	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=15542	Dissertação
Ações colaborativas em aulas de Educação Física: possibilidades inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial	Ingrid Rosa Carvalho	2022	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=16013	Dissertação
Educação Física Escolar: uma análise comparada nas Bases Nacionais Curriculares do Brasil e do Chile	Rafael Almeida Barcelos	2022	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=16129	Dissertação
A “Dança Afro-Brasileira Cênica”: experiências pedagógicas em projeto de contraturno escolar	Darlene Fabri Ferreira Rocha	2022	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=16134	Dissertação

Educação Escolar Indígena, Formação de Professores e Educação Física: tensões e possibilidades para uma perspectiva intercultural na escola Pluridocente Guarani do Espírito Santo	Stephany Castro de Freitas Rocon	2022	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=16603	Dissertação
A Educação Física nos exames estandardizados nacionais: uma análise de sua inserção no ensino médio em contexto americano e europeu	Pablo Mattos Santos	2022	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=16704	Dissertação
A dupla carreira do estudante-atleta: as estratégias de conciliação das rotinas no esporte e na escola	Leonardo Bernardes Silva de Melo	2018	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=12599	Tese
Da imprensa periódica de ensino e de técnicas aos livros didáticos da Educação Física: trajetórias de prescrições pedagógicas (1932-1960)	Juliana Martins Cassani	2018	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=12600	Tese
As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil	Bethania Alves Costa Zandominegu e	2018	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=12716	Tese
O lugar da Educação Física na Educação Infantil	Rodrigo Lema del Rio Martins	2018	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=12725	Tese
Educação Física e Ensino Médio: entre prescrições, produções acadêmico-científicas, sintaxes virtuais e práticas cotidianas	Murilo Eduardo dos Santos Nazario	2018	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=12657	Tese
O currículo de um curso de licenciatura em Educação Física pós-diretrizes curriculares: da prescrição ao cotidiano da formação	Cláudia Aleixo Alves	2019	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=13091	Tese

	Infância e Natureza: uma investigação sobre educação e lazer na cidade de Vitória/ES	Angélica Caetano da Silva	2019	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=13094	Tese
	Usos da avaliação indiciária na Educação Física com a Educação Infantil	Marciel Barcelos Lano	2019	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=13682	Tese
	Educação Integral em Tempo Integral em Brasília: qual o lugar da Educação Física	Andréa Nascimento Ewerton	2020	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=14622	Tese
	A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio: trajetória, conceitos e práticas pedagógicas	Rodrigo Marques	2020	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=13947	Tese
	Produção dos saberes curriculares nas práticas pedagógicas: pensando a Educação Física nas Escolas de Ensino Fundamental de Vitória (ES)	Bruno de Oliveira e Silva	2021	https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=15171	Tese
UFG	Educação Física e pedagogia histórico-crítica: aproximações históricas e apropriações teóricas	Leonardo Carlos de Andrade	2021	https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11858	Dissertação
	A corporalidade da criança e a instituição de educação infantil: reflexões iniciais a partir da teoria histórico cultural	Pâmella Gomes de Brito	2022	https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12449	Dissertação
UFJF/UFV	Não há produções que abordam a temática				
UFMA	Não há produções que abordam a temática				
UFMT	Meio ambiente e brincar: os saberes dos professores de Educação Física Escolar	Alexandre Magno Guimarães	2012	http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/86	Dissertação

Educação Física Escolar e a prova do ENEM: convergências e divergências	Flávio Henrique Lara da Silveira Zaghi	2014	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/323	Dissertação
Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares-MG	Luiza Lana Gonçalves Silva	2014	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/177	Dissertação
Organização curricular da Educação Física no ensino fundamental em Catalão-GO: análise a partir do discurso dos professores	Leomar Cardoso Arruda	2014	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/196	Dissertação
Esporte no ensino fundamental: presença e valores	Rudson Jesus Pereira	2015	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/340	Dissertação
Ação do professor do primeiro ano do ensino fundamental: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos	Fabíola Teixeira Araujo Rios	2016	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/953	Dissertação
Atividades curriculares desportivas: relações entre o currículo oficial do Estado de São Paulo para a Educação Física e as turmas de basquete	Lucas Braga do Couto Rosa	2016	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/349	Dissertação
Concepção de mulher em professoras da disciplina Educação Cristã em escolas educacionais evangélicas do Triângulo Mineiro	Doris Day Rodrigues Marques	2016	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/444	Dissertação
O ser criança na educação infantil: o desvelar do discurso docente	Laudeth Alves dos Reis	2016	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/456	Dissertação
A corporeidade criança vai à escola?	José Carlos dos Santos	2019	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/683	Dissertação
O corpo por detrás da tela: o ensino remoto na Educação Física no ensino médio	Maria Paula Cintra Naves	2021	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1169	Dissertação

	As datas comemorativas e as expressões artísticas no ensino fundamental	Mayron Engel Rosa Santos	2022	http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/123456789/1168	Dissertação
UFPB/UPE	A TENDÊNCIA ANTISSOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E A OFICINA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	Leys Eduardo dos Santos Soares	2016	https://encurtador.com.br/FR038	Dissertação
	PARTICIPAÇÃO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA E COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO LONGITUDINAL	Diego Júnio da Silva	2019	https://encurtador.com.br/dAVX9	Dissertação
	ASSOCIAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA NO HORÁRIO ESCOLAR E COMPETÊNCIA MOTORA DE PRÉ-ESCOLARES: UM ESTUDO CONSIDERANDO CRIANÇAS COM E SEM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Rennê Honório da Silva	2019	https://encurtador.com.br/pEOSY	Dissertação
	APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE	Leys Eduardo dos Santos Soares	2022	Não disponível	Tese
UFPE	Fatores associados à participação na educação física escolar em adolescentes	Bárbara Gicélia da Silva Araújo	2018	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32470	Dissertação

UFPEL	Educação Física no ensino médio noturno na região sul do Rio Grande do Sul: realidades e possibilidade	José Eduardo Nunes de Vargas	2009	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2014/04/vargas.pdf	Dissertação
	A Educação Física no contexto da escola ciclada	Neiva Pereira	2009	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2014/04/neivapereira.pdf	Dissertação
	O professor de Educação Física na direção da escola pública estadual	Julia Coelho Quintana	2010	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2014/04/Julia_Quintana.pdf	Dissertação
	Avaliação por parecer descritivo na Educação Física escolar: estudo de caso	Kátia Denise Costa Berni	2010	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2014/04/katia_berni.pdf	Dissertação
	Intervenção em Educação Física escolar: promovendo atividade física e saúde no ensino médio	Jorge Otte	2013	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2014/04/Jorge-Otte.pdf	Dissertação
	Conhecimento sobre atividade física dos estudantes de ensino médio da zona urbana da cidade de Pelotas	Eder da Fontoura Silveira	2013	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2014/04/EderSilveira.pdf	Dissertação
	Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: intensidade dos esforços físicos e conteúdos desenvolvidos	Carolina Bohns Mattea	2014	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2016/03/Carolina-Mattea.pdf	Dissertação
	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sul do RS: Um diagnóstico sobre a Educação Física no ensino médio	Edison Duarte Coelho	2014	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2016/03/Edison-Coelho.pdf	Dissertação
	Aulas mistas na Educação Física: tensões e contradições	Michele Ziegler de Mattos	2014	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2016/03/Michele-Mattos.pdf	Dissertação
	A implantação da proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul.	Susana Schneid Scherer	2014	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2016/03/Susana-Scherer.pdf	Dissertação
	O ensino do esporte na Educação Física Escolar: uma análise a	João Gilberto Mattos Giusti	2015	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2016/03/Jo%C3%A3o-Gilberto.pdf	Dissertação

	partir do uso do jogo como estratégia metodológica				
	Educação Física e evasão escolar: os cenários e as percepções a partir do corpo docente e diretivo de uma escola pública da cidade de Pelotas-RS	Emanuele Alves de Souza	2017	http://encurtador.com.br/hmGY2	Dissertação
	A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a carreira docente	Ivan Bremm de Oliveira	2017	http://encurtador.com.br/nyzMV	Dissertação
	A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): uma análise da perspectiva dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Pelotas/RS	Angélica Vilela Lessa	2018	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2019/02/Ang%C3%A9lica-Vilela-Lessa.pdf	Dissertação
	Percepção de professores e alunos sobre a prática do punhobol na Educação Física Escolar	Laura Garcia Jung	2018	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2019/02/Laura-Garcia-Jung.pdf	Dissertação
	A percepção de professores sobre barreiras, facilitadores e estratégias para inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física	Luciana Maia Garcias	2019	Não disponível	Dissertação
	A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente	Otávio Avila Pereira	2020	Não disponível	Dissertação
	OS SENTIDOS DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Ivan Bremm de Oliveira	2020	Não disponível	Tese
	Processos formativos para além da base nacional comum curricular: um estudo sobre as contribuições na prática pedagógica dos professores de educação física	Leontine Lima dos Santos	2021	Não disponível	Tese
	A prática pedagógica em Educação Física na Área de	Gabriela Diel de Arruda	2022	https://encurtador.com.br/csTUZ	Dissertação

	Linguagens: um estudo a partir da BNCC				
UFPR	JOGOS ESCOLARES DO PARANÁ/JEPs (2012-2019): INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	Kelwin Santos Da Cruz	2022	http://hdl.handle.net/1884/76058	Dissertação
	A CULTURA FÍSICA NA ESCOLA NORMAL DO PARANÁ: DA GYMNASTICA AOS PRIMEIROS JOGOS E ESPORTES (1882-1930)	Vera Luiza Moro	2022	http://hdl.handle.net/1884/77956	Tese
UFRGS	Atividades de lazer de jovens estudantes das escolas de ensino médio do município de Eldorado do Sul/RS: um estudo descritivo	Daiane dos Reis Gonçalves	2010	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/129832/000977471.pdf?sequence=1	Dissertação
	Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que professores de educação física pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio	Ana Paula Pagliosa Bastos	2011	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36109/000817042.pdf?sequence=1	Dissertação
	Motivação à prática de atividades físicas e esportivas na educação física escolar: um estudo com adolescentes do ensino médio de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS	Lisiane Borges Rocha Sampedro	2012	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61130/000863630.pdf?sequence=1	Dissertação
	Skate, uma prática no lazer da juventude: um estudo etnográfico	Marcelo Rampazzo	2012	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/63159/000869614.pdf?sequence=1	Dissertação
	A organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista	Giovanni Felipe Ernst Frizzo	2012	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60392/000862462.pdf?sequence=1	Tese

A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de educação física do município de Lajeado	Leandro Oliveira Rocha	2014	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98142/000922270.pdf?sequence=1	Dissertação
Diferentes infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física: estudo na rede municipal de Portão/RS	Fioravante Corrêa da Rocha	2014	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117396/000966259.pdf?sequence=1	Dissertação
Práticas curriculares de professores de educação física: “rascunhos” de um projeto de disciplina na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul	Giliane Dessbesell	2014	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104803/000941561.pdf?sequence=1	Dissertação
A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma disciplina em processo de “mutação”	Eduardo Marczwski da Silva	2014	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/99037/000930176.pdf?sequence=1	Tese
O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do ensino médio politécnico: um estudo em escolas de ensino médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul	Maicon Felipe Pereira Pontes	2015	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140159/000990366.pdf?sequence=1	Dissertação
Intervenções pedagógicas de educação ambiental no Programa Segundo Tempo	Rodrigo Cavasini	2016	http://hdl.handle.net/10183/151422	Tese
O abandono discente nas aulas de Educação Física do Ensino Médio: uma etnografia escolar na Rede Estadual do Meio-Oeste	Humberto Luís de César	2016	http://hdl.handle.net/10183/159121	Tese
Atuações pedagógicas inerentes a práxis dos professores de Educação Física	Priscilla Spindola de Aguiar	2017	http://hdl.handle.net/10183/164774	Dissertação
O Programa Mais Educação e os efeitos no trabalho docente de professores de educação física da	Gilse Gonçalves Cassales	2017	http://hdl.handle.net/10183/172197	Dissertação

	rede municipal de ensino de Novo Hamburgo				
	Da massificação do ensino à busca de uma escola justa: a perspectiva dos professores de educação física do Programa Ação Integrada para Adolescentes de Esteio/RS	Patrick da Silveira Gonçalves	2018	http://hdl.handle.net/10183/184635	Dissertação
	Exercícios físicos na Base Nacional Comum Curricular: um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento	Giliane Dessbesell	2018	http://hdl.handle.net/10183/230741	Tese
	O meu pouco, é muito aqui! A Educação Física Escolar na socio educação	Karine De Almeida Müller	2019	http://hdl.handle.net/10183/205198	Dissertação
	Reconhecimento intersubjetivo da multicultural corporal: o reposicionamento da Teoria Crítica na Educação Física Escolar na perspectiva de Alex Honneth	Leandro Oliveira Rocha	2019	http://hdl.handle.net/10183/202167	Tese
	A prática pedagógica dos professores de educação física no ensino médio em uma escola da rede privada e uma escola pública: estudo de caso(s)	Leticia Viana Magni	2020	http://hdl.handle.net/10183/221726	Dissertação
	Narrativas de professores e professoras de Educação Física acerca das implicações das políticas educacionais no trabalho docente na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS	Tatiana Camargo Wolff	2020	http://hdl.handle.net/10183/222975	Dissertação
	Sequência de ensino da navegação com mapa e bússola do eco esporte	José Otavio Franco Dornelles	2020	http://hdl.handle.net/10183/222040	Dissertação
	A saúde de quem? Uma etnografia crítica sobre a saúde na Educação Física do Ensino	Mauren Lúcia de Araújo Bergmann	2020	Não disponível	Tese

Médio de uma escola pública de Uruguaiana-RS					
Análise crítica do posicionamento da Educação Física no currículo do ensino médio integrado de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Tiago Nunes Medeiros	2020		http://hdl.handle.net/10183/222939	Tese
Epistemologias da Educação Física escolar: do alto da torre de marfim ao chão da realidade concreta	Jessica Serafim Frasson	2020		http://hdl.handle.net/10183/223001	Tese
A reforma do Ensino Médio e suas implicações para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto: um estudo de caso	Simone Santos Kuhn	2021		Não disponível	Dissertação
A educação física no ensino médio noturno: composições da docência no terceiro tempo	Francisco Jardel Paim de Freitas	2021		http://hdl.handle.net/10183/235169	Dissertação
O trabalho interdisciplinar em educação física e a micropolítica em escolas públicas da cidade de Camaquã/RS: estudo de casos etnográficos	Jônatas da Costa Brasil de Borba	2021		Não disponível	Tese
A Educação Física Escolar no Ensino Médio Integrado: reflexões de uma minga epistêmica em processo	Eduardo Batista von Borowski	2021		Não disponível	Tese
Construção curricular, interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias	Natacha da Silva Tavares	2021		Não disponível	Tese
Contextos e desdobramentos da base nacional comum curricular na construção e materialização de um documento orientador	Luciane Sironi Farias	2022		http://hdl.handle.net/10183/245532	Dissertação

	curricular municipal da área da educação física, em tempos de pandemia				
	O ensino dos esportes de invasão pautado nas abordagens de ensino baseadas no jogo: uma pesquisa-ação	Camila Amato	2022	Não disponível	Dissertação
UFRJ	Corpo, saúde e o envelhecimento do professor de educação física	Alan Camargo Silva	2011	Não disponível	Dissertação
	Corpo, educação física e ensino médio na contemporaneidade	Fernanda Azevedo Gomes Da Silva	2012	Não disponível	Dissertação
	Lutas de representações sobre o desenvolvimento de uma prática: a Educação Física escolar brasileira em revista (1976-1979).	Bruno Duarte Rei	2013	Não disponível	Dissertação
	Corpo e educação física escolar no ensino médio: a visão dos alunos	Naiana Thaissa Menezes Costa	2014	Não disponível	Dissertação
	Os gerenciamentos dos corpos dos professores de educação física escolar: dos cuidados às práticas pedagógicas.	Paula Pessoa Dos Santos De Nader Pereira	2019	Não disponível	Dissertação
	Corpos e educação física na visão de alunos do Ensino Médio da educação de jovens e adultos.	Clarissa Gimenes Balaguer	2019	Não disponível	Dissertação
UFRN	Esporte de aventura na escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação	Sousa, Dandara Queiroga de Oliveira	2016	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21343	Dissertação

	Educação Física escolar e cinema: experimentando novas formas de ensinar esporte no ensino médio	Tinôco, Rafael de Gois	2017	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23469	Dissertação
	Os jogos eletrônicos na educação física escolar: uma possibilidade na abordagem crítico-emancipatória	Gadelha, George Tawlinson Soares	2020	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28935	Dissertação
	A criança e o brincar: transição do ensino infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal	Dantas, Karluza Araújo Moreira	2021	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/43738	Dissertação
	Educação física escolar e material didático: construção e uso de livro paradidático digital e interativo	Cunha, Sérgio Melo da	2022	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47610	Dissertação
	Reforma curricular do ensino médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física	Oliveira, Nathalia Doria	2022	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48428	Dissertação
UFS	AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FATORES ASSOCIADOS EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NO CONTEXTO SERGIPANO	SAMARA CELESTINO DOS SANTOS	2017	https://ri.ufs.br/handle/riufs/4979	Dissertação
	ESTRUTURA PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS, ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O REPORT CARD BRASIL	ANDERSON VIEIRA DE FREITAS	2022	https://ri.ufs.br/handle/riufs/16213	Dissertação

UFSC	ESCOLA, TECNOLOGIA E SOCIABILIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERCÂMBIOS PEDAGÓGICO-CULTURAIS NO ÂMBITO DO PLANO CEIBAL E DO PROUCA	Verônica Gabriela Silva Piovani	2012	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96170	Dissertação
	ESPORTE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA.	Paulo Carlan	2012	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/29643	Tese
	PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS, COMPORTAMENTOS SEDENTÁRIOS E ASSOCIAÇÃO COM OUTROS FATORES RELACIONADOS À SAÚDE EM ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO DE GUANAMBI, BA	Claudio Bispo de Almeida	2013	Não disponível	Dissertação
	EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE: O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR DA CRIANÇA PEQUENA NA ESCOLA	Aguinaldo Cesar Surdi	2014	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123389	Tese
	O ESPAÇO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS E SUA IMPLICAÇÃO NAS ESCOLHAS CURRICULARES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	André Justino dos Santos Costa	2015	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136332	Dissertação
	SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: Experiências na Educação Física	Luciana Fiamoncini	2015	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160767	Tese

JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: Interfaces Pedagógicas no Programa Mais Educação nas Escolas do Extremo Oeste Catarinense	Raquel Wandscheer	2017	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180411	Dissertação
EDUCAÇÃO PARA E PELA AVENTURA: A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E AS RELAÇÕES FAMILIARES EM ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA	Juliana de Paula Figueiredo	2019	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229037	Tese
AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA: um estudo com professores de Educação Física do ensino fundamental	Luciano Gonzaga Galvão	2020	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216680	Dissertação
DO PARQUINHO PARA A QUADRA: UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Giovana Rastelli	2020	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216324	Dissertação
AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ABORDAGEM NOS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Vinícius Plentz de Oliveira	2021	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229931	Dissertação
PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	Jaqueline da Silva	2021	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226901	Dissertação

	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	Lauriano Cecchin Warth	2021	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227252	Dissertação
UFSM	A avaliação em educação física escolar na Escola Nova Sociedade: as relações de manutenção e eliminação	Calheiros, Vicente Cabrera	2014	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21422	Dissertação
	Professores na corda bamba: as atividades circenses na formação inicial enquanto conteúdo da educação física	Aline de Souza Caramês	2014	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6717	Dissertação
	A relação entre o desenvolvimento das abordagens críticas da EF e a precarização do trabalho docente na escola pública	Maíra Lara Couto	2015	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21890	Dissertação
	Proposta pedagógica para o ensino médio do estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014 - e sua relação com a educação física e o mundo do trabalho	Fabício Krusche Ramos	2015	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6731	Dissertação
	O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID: cultura esportiva da escola	Jaqueline Welter	2016	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17352	Dissertação
	A educação física escolar e o mundo do trabalho em tempos de crise do capital	Francielle de Cássia Tonetto Moraes	2016	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6742	Dissertação
	As diretrizes curriculares nacionais na formação inicial em	Janaíne Welter	2017	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18237	Dissertação

	educação física: realidade e possibilidades				
	Práticas pedagógicas inovadoras em educação física: um estudo de caso	Ana Nathalia Almeida Callai	2020	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22730	Dissertação
	Narrativas de formação continuada de professores de educação física: Programa Residência Pedagógica	Eriques Piccolo Becker	2020	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22420	Dissertação
	Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil	Heloisa Elesbão	2021	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22416	Dissertação
	A Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular: antigas e novas problematizações	Adelina Lorensi Prietto	2021	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23605	Dissertação
	Processo de inclusão e acessibilidade: compreensão de professores de educação física	Lenice de Fátima Cadó	2021	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23133	Dissertação
	Descobrimos os jogos tradicionais: jogo da memória digital como dinamizador de conhecimento na educação física escolar	Eduardo Barasuol	2022	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24085	Dissertação
	Práticas de ensino na formação inicial de professores de Educação Física: um estudo a partir dos estágios e da residência pedagógica	Michael Flores Milani	2022	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/25345	Dissertação
UFV	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL (2001-2010)	Max Oliveira Madeira	2012	https://ppgefi.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/Max-Oliveira-Madeira.pdf	Dissertação
	OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: UMA	Carolina Lessa Cataldi	2013	https://ppgefi.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/Carolina-Lessa-Cataldi.pdf	Dissertação

	REFLEXÃO A PARTIR DO PERFIL E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA				
UNB	Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças	Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro	2012	https://repositorio.unb.br/handle/10482/11590	Dissertação
	A formação humana no jovem Marx: contribuição para a educação física escolar	Simone Tourinho da Silva	2014	https://repositorio.unb.br/handle/10482/18022	Dissertação
	Educação física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental	Juliana de Oliveira Freire	2016	https://repositorio.unb.br/handle/10482/22131	Dissertação
	Prática pedagógica da educação física na Educação Infantil: uma análise dos portfólios do projeto educação com movimento no Distrito Federal	Emanuelli Ramos da Silveira	2019	https://repositorio.unb.br/handle/10482/37184	Dissertação
	A Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção	Graciele Pereira Lemos	2019	https://repositorio.unb.br/handle/10482/37402	Dissertação
	Educação física escolar: a abordagem do esporte nos anos finais do ensino fundamental	Charlles Phetterson Pereira Quirino de Sousa	2020	https://repositorio.unb.br/handle/10482/38806	Dissertação
	Hoje a aula não é na quadra: as Tecnologias Digitais na Educação Física Escolar	Gustavo Rocha Dutra	2020	https://repositorio.unb.br/handle/10482/39419	Dissertação
	Festival de cultura corporal: uma proposta de intervenção pedagógica para os jogos internos da escola	José Henrique de Almeida Costa	2020	https://repositorio.unb.br/handle/10482/38751	Dissertação

	A Educação Física e a interdisciplinaridade na infância: um estudo sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	Aline Protta Lanna Gomes	2020	https://repositorio.unb.br/handle/10482/40710	Dissertação
	Usos e apropriações das mídias na Educação Física: a mediação midiaticizada do currículo	Dennia Pasquali e Cabral	2020	https://repositorio.unb.br/handle/10482/40354	Tese
	Atividades e saberes dos professores de Educação Física escolar	Daniel Silva Monteiro	2021	https://repositorio.unb.br/handle/10482/41588	Dissertação
	O Jiu-Jitsu brasileiro como conteúdo da Educação Física Escolar: uma abordagem metodológica a partir da pedagogia crítico superadora	Robson Marques Fernandes	2022	https://repositorio.unb.br/handle/10482/43868	Dissertação
UNICAMP	Atividades circenses na educação física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos	Teresa Ontañon Barragan	2012	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2012.864390	Dissertação
	Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar das aulas	Juliana Fagundes Jaco	2012	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2012.851313	Dissertação
	Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos	Liane Aparecida Roveran Uchoga	2012	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2012.849348	Dissertação
	Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar	Luciana Dias de Oliveira	2013	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.919789	Dissertação
	Lazer e participação em um grupo de praticantes de escalada	Gabriel Rocha Vargas	2013	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.906066	Dissertação

O jogo e o desenvolvimento moral nas aulas de educação física	Alessandra Caetano	2013	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.920264	Dissertação
A prática pedagógica de educação física a partir do currículo de São Paulo	Rocha, Robinson Luiz Franco da	2014	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2014.930552	Dissertação
Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil	Mariana Kubilius Monteiro	2014	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2014.927729	Dissertação
O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física	Daniela Bento Soares	2015	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.947684	Dissertação
A escola recebe a Copa do Mundo no Brasil [recurso eletrônico]	Rebeca Signorelli Miguel	2015	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.962335	Dissertação
Cotidiano escolar e educação física [recurso eletrônico]: semelhanças, diferenças e implicações pedagógicas em relação à indisciplina	Dirley Aparecido de Moura	2016	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.974216	Dissertação
Educação do corpo e de gênero na educação infantil [recurso eletrônico]: uma análise da produção de conhecimento na área da educação	Rosana Mancini Vieira	2016	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.970524	Dissertação
O jogo no horário livre [recurso eletrônico]: a Educação Física na educação não formal	Débora Jaqueline Farias Fabiani	2016	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.971638	Dissertação
Uma proposta de ensino do Goalball nas escolas [recurso eletrônico]: a visão dos professores e alunos	Romana Rosas Almada	2017	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.980538	Dissertação
Compartilhando práticas pedagógicas do circo na escola [recurso eletrônico]	Leonora Tanasovici Cardani	2018	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.1080414	Dissertação

Pedagogia das atividades circenses na educação física escolar [recurso eletrônico]: experiências da arte em escolas brasileiras de ensino fundamental	Gilson Santos Rodrigues	2018	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.1101162	Dissertação
Educação física na educação infantil [recurso eletrônico]: ambiente e materiais como recursos pedagógicos para bebês	Geovane Silva Ramirez	2019	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1091825	Dissertação
O ato de brincar na escola [recurso eletrônico]: um estudo sobre o seu processo de significação	Gabriel da Costa Spolaor	2019	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1096168	Dissertação
As diretrizes curriculares de Campinas para a educação infantil e o governo dos corpos in(fala)ntes [recurso eletrônico]	Maísa Ferreira	2020	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1149227	Dissertação
Atividades circenses [recurso eletrônico]: compartilhando práticas pedagógicas no ensino extracurricular da escola básica	Caroline Capellato Melo	2020	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128915	Dissertação
Educação física, esporte e inclusão [recurso eletrônico]: perspectiva dos professores de escolas públicas do Brasil	Lizete Wasem Walter	2020	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1157295	Dissertação
Atividades aquáticas na educação infantil [recurso eletrônico]: uma proposta de procedimentos mediante uma experiência vivenciada	Milena Machado Pazett	2021	http://www.repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=548937	Dissertação
Currículo cultural e a ressignificação [recurso eletrônico]: efeitos das práticas de resistência	Welington Santana Silva Júnior	2021	http://www.repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=507704	Dissertação
Violência escolar, políticas públicas e docência em educação física [recurso eletrônico]: suas relações pelo olhar docente	Paulo Vitor Bognoli Mattosinho	2021	http://www.repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=507698	Dissertação

Corpos na escola: (des)compassos entre a educação física e a religião	Ana Carolina Capellini Rigoni	2013	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.909964	Tese
O aluno com deficiência visual nas aulas de educação física: análise do processo inclusivo	Maria Luiza Tanure Alves	2013	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.902184	Tese
Educação física escolar e os saberes na ação docente	Adriano Rogério Celante	2014	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2014.930509	Tese
Pedagogia do esporte: estrutura pedagógica para o processo de iniciação esportiva na ótica de especialistas na temática	Henrique Barcelos Ferreira	2015	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.949455	Tese
Circo na escola [recurso eletrônico]: por uma educação corporal, estética e artística	Teresa Ontañón Barragán	2016	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.968547	Tese
Pedagogia do esporte [recurso eletrônico]: a consolidação de uma política pública de esporte na escola em tempo integral : um estudo no interior paulista	Gisele Viola Machado	2017	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.990106	Tese
A educação física escolar na perspectiva do professor [recurso eletrônico]: descrevendo e interpretando Teorias Subjetivas	Mariella Brighenti Bortoluzzi	2018	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.995416	Tese
Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar [recurso eletrônico]: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional	Camila Lopes de Carvalho	2018	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.1039257	Tese
Ética e educação física escolar [recurso eletrônico]: uma proposta de intervenção no ensino fundamental	Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão	2019	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1095445	Tese
Programa Saúde na Escola [recurso eletrônico]: percepções de diretores, coordenadores pedagógicos e professores de	Marco Aurélio Paganella	2020	https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1157543	Tese

	educação física da região sul da grande São Paulo				
UNIVASF	Avaliação em Educação Física Escolar: a produção do conhecimento e as práticas avaliativas dos/as professores/as do Ensino Médio de Petrolina-PE.	Gleiciane da Silva Lacerda	2020	http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/0000195d.pdf	Dissertação
	Construção, análise e avaliação do impacto de um material pedagógico para o ensino das lutas para as aulas de educação física.	Ivanildo Alves Lima da Silva Júnior	2017	http://www.univasf.edu.br/~tcc/00000b/00000bd1.pdf	Dissertação
	Construção, implementação e avaliação de um material pedagógico sobre o ensino da dança nas aulas de educação física	Emiliana Moreira de Lira	2019	Não disponível	Dissertação
	Construção, implementação e avaliação de um material pedagógico sobre o ensino do atletismo nas aulas de educação física	Maria Larissy da Cruz Parente	2017	Não disponível	Dissertação
	Educação física e Literatura de cordel significado às práticas corporais na poesia popular pernambucana	Edna Micaely Gonçalves Maia	2019	Não disponível	Dissertação
	O ensino do jogo nas aulas de educação física: uma análise das concepções de professores nos anos iniciais do ensino fundamental	Erllis Dias da Silva	2022	http://www.univasf.edu.br/~tcc/000027/00002755.pdf	Dissertação
USP	Educação física na educação infantil: influência de uma unidade de ensino de um	Leonardo Moreira Lobo	2017	https://encurtador.com.br/biyLS	Dissertação

	programa de educação física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de educação infantil do município de São Paulo				
	Escolares com indicativos do transtorno do déficit de atenção /hiperatividade e os comportamentos socioemocionais em aulas de educação física e no âmbito familiar: estudo de caso	Daniela Coelho Lastoria de Godoi	2020	https://doi.org/10.11606/D.39.2020.tde-14052021-193209	Dissertação
	Aula centrada no aluno e aula centrada no professor: experiência na ginástica para todos	Nayana Ribeiro Henrique	2020	https://doi.org/10.11606/D.39.2020.tde-14052021-203514	Dissertação
	Modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental	Daniella Medeiros Moreira Rogel	2020	https://doi.org/10.11606/D.39.2020.tde-14052021-110205	Dissertação
	Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o currículo do estado de São Paulo	Gabriel Francisco Zago Pacheco	2021	https://doi.org/10.11606/D.39.2021.tde-13052021-122819	Dissertação
UTFPR	Não há produções que abordam a temática				

