

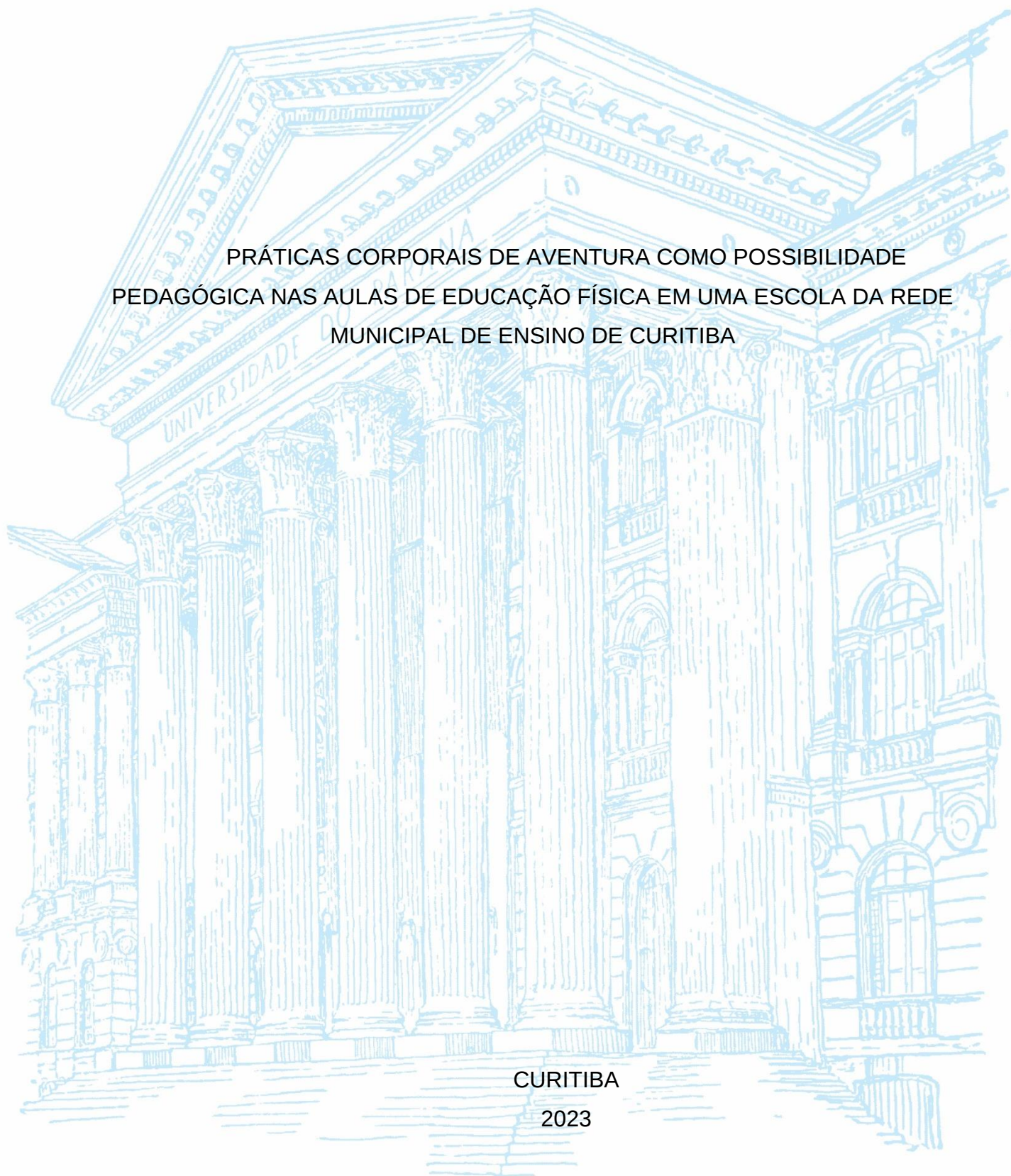
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVERSON ROGÉRIO DA SILVA

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA COMO POSSIBILIDADE
PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

CURITIBA

2023



EVERSON ROGÉRIO DA SILVA

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA COMO POSSIBILIDADE
PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
curso de Licenciatura em Educação Física, Setor
de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador(a): Prof. Dr. Sergio Roberto Chaves
Junior

Coorientador(a): Profa. Dra. Michaela Camargo

CURITIBA

2023

TERMO DE APROVAÇÃO



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Biológicas
Coordenação dos Cursos de Graduação em
Educação Física



ATA DO EXAME DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2023/2

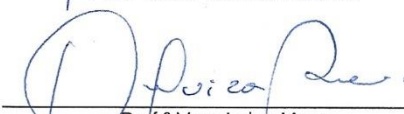
DEFESA PÚBLICA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO DISCENTE EVERSON ROGERIO DA SILVA

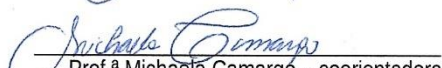
Às 8 horas e 30 minutos do dia 04 de dezembro de 2023 reuniu-se na sala 08 do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná a Banca Examinadora composta pelo Prof. Sergio Roberto Chaves Junior, orientador e presidente da banca; Prof.^a Michaela Camargo, coorientadora; Prof.^a Isabel Cristina Martines; Prof.^a Vera Luiza Moro, avaliadoras, para examinar a monografia do candidato EVERSON ROGERIO DA SILVA, do curso de Licenciatura em Educação Física, nível de graduação, intitulada: "PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA". Após a apresentação, o candidato foi arguido pelas componentes da referida Banca, tendo tido a oportunidade de responder a todas as perguntas. Em seguida, esta banca examinadora reuniu-se reservadamente, para deliberar, considerando o trabalho APROVADO. A sessão foi encerrada às 9 horas e 55 minutos, sendo a presente ata assinada pelos participantes desta banca examinadora.

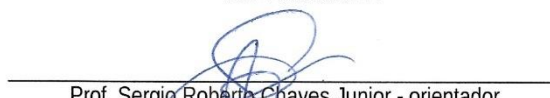
Observações: Realizar as correções sugeridas pela banca examinadora no prazo de 10 dias.


Acadêmico Everson Rogerio da Silva


Prof.^a Isabel Cristina Martines


Prof.^a Vera Luiza Moro


Prof.^a Michaela Camargo – coorientadora
SME/Curitiba-PR


Prof. Sergio Roberto Chaves Junior - orientador
Departamento de Teoria e Prática de Ensino/ED
Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer as crianças que protagonizaram os fatos narrados no presente trabalho. Assim, se há algum mérito na minha escrita, devemos creditar a elas, pois foram a verdadeira inspiração, aceitando que fizéssemos parte, durante o estágio, de suas vidas, e permitindo que seguíssemos juntos nessa trilha.

Aos meus familiares, principalmente, a minha companheira Michelle Powrosnek, por seu inestimável apoio e paciência, e ao pequeno Theo Powrosnek da Silva, meu caçula, que chegou para realinhar a ordem das nossas vidas.

Ao professor Dr. Sergio Roberto Chaves Junior, por ter sido meu orientador, aceitando o desafio de desenvolver o presente trabalho, teve, acima de tudo, paciência para conviver comigo e com minhas ideias nem sempre tão claras e lógicas, seus conselhos permitiram melhorar significativamente minha escrita, dando maior clareza e coerência ao texto.

A professora Dra. Michaela Camargo (Mica), coorientadora e supervisora durante o estágio. Uma das pessoas mais maravilhosas que tive e tenho o prazer de conviver, generosa, amável, gentil, e de personalidade forte. Alguém que ama acima de tudo ser PROFESSORA. De batismo Michaela! Por afeto Mica! Hoje e sempre, por encantamento, minha grande AMIGA.

Ao grande amigo Alberto Heitor Molinari (Beto), também acadêmico de Educação Física, nossa parceria foi muito além da graduação, hoje somos companheiros nos estudos, na escalada e na vida.

As professoras Doutoras Vera Luiza Moro, Letícia Godoy e Rosecler Vendruscolo, que participaram ativamente, desde o início, das diversas ações desenvolvidas pelo projeto Aventure-se com a temática das Práticas Corporais de Aventura. Agradeço também à professora Isabel Cristina Martines a disponibilidade em compor a banca de defesa.

À instituição de ensino em que foi realizado o estágio, essencial para o desenvolvimento do presente trabalho, pois sem sua direção, sua equipe pedagógica, e seus colaboradores não seria possível vivenciarmos a realidade escolar.

Finalmente, a todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

“Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo”
(Fernando Pessoa)

RESUMO

O presente estudo objetivou descrever, analisar e refletir a respeito das intervenções realizadas e experiências vivenciadas durante o estágio docência no processo de formação do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Através de uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, procuramos investigar as intervenções realizadas no Estágio Supervisionado, que teve como temática as Práticas Corporais de Aventura, e compreender de que modo o trato com seus saberes podem contribuir no processo de formação dos graduandos de Educação Física em Licenciatura. O estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de um relato de experiência, apoiado por revisão bibliográfica e documental referente ao tema Práticas Corporais de Aventura no contexto escolar. A pesquisa bibliográfica, realizada nas bases de periódicos eletrônicos do Google Acadêmico, identificou produções científicas nacionais que abordam o tema das Práticas Corporais de Aventura no contexto escolar. A pesquisa documental foi definida pela investigação dos aspectos legais que possibilitaram a integração do tema aos Currículos Oficiais da Educação Física escolar. O relato de experiência narra nossa trajetória durante a realização do estágio supervisionado que ocorreu no segundo semestre do ano de 2022. A partir disso, apresentamos reflexões que surgiram ao longo do trabalho. Todavia, considera-se que são conclusões provisórias que anseiam por futuras discussões, pois o presente estudo revelou que há a necessidade de ampliar as investigações sobre o tema das práticas corporais de aventura na escola.

Palavras-chave: estágio supervisionado; práticas corporais de aventura na escola; relato de experiência.

ABSTRACT

The present study aimed to describe, analyze, and reflect on the interventions carried out and lived experiences during the teaching internship in the training process of the Degree in Physical Education at the Federal University of Paraná. Through qualitative research of the experience report type, we sought to investigate the interventions carried out in the Supervised Internship, which had Adventure Body Practices as its theme, and understand how dealing with their knowledge can contribute to the training process of graduates in Physical Education. The study was characterized by a qualitative approach, developed from an experience report, supported by a bibliographic and documentary review regarding the topic of Adventure Body Practices in the school context. The bibliographical research, carried out in the Google Scholar electronic journal databases, identified national scientific productions that address the topic of Adventure Practices in the school context. Documentary research was defined by the investigation of the legal aspects that enabled the integration of the topic into the Official School Physical Education Curricula. The experience report narrates our trajectory during the supervised internship that took place in the second half of 2022. From this, we present reflections that emerged throughout the work. However, it is considered that these are provisional conclusions that require future discussions, as the present study revealed that there is a need to expand research on the topic of adventure body practices at school.

Keywords: supervised internship; adventure body practices at school; experience report.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FLUXOGRAMA DA COLETA DE DADOS	22
FIGURA 2 – PARCERIA: AVENTURAS NA FAZENDA CANGUIRI (UFPR).....	31
FIGURA 3 – PROJETO AVENTURE-SE E A GRANDE PARCERIA	32
FIGURA 4 – MATERIAIS E EQUIPAMENTOS UTILIZADOS NAS PCAs	36
FIGURA 5 – PREPARAÇÃO PARA AULA DE NÓS E AMARRAÇÕES	37
FIGURA 6 – AULA TEMÁTICA SURFE NA ESCOLA.....	40
FIGURA 7 – PAREDE DE ESCALADA HORIZONTAL NO MURO DA ESCOLA	43
FIGURA 8 – CONSTRUÇÃO DO CIRCUITO DE ARVORISMO	44
FIGURA 9 – CIRCUITO DE ARVORISMO MONTADO NA ESCOLA	45
FIGURA 10 – EMOÇÕES DO ÚLTIMO ENCONTRO: <i>BANNER</i> E PRESENTES	46

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PLANEJAMENTO DOS SABERES DESENVOLVIDOS.....	13
QUADRO 2 – ESTUDOS SELECIONADOS PARA LEITURA NA ÍNTEGRA.....	23
QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS.....	24
QUADRO 4 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	29

SUMÁRIO

1. ARRUMANDO A MOCHILA	11
2. DESATANDO ALGUNS NÓS.....	21
3. REMINISCÊNCIAS DE GRANDES AVENTURAS	33
4. VISLUMBRANDO NOVAS AVENTURAS: VERDADES PROVISÓRIAS	48
REFERÊNCIAS.....	50

1. ARRUMANDO A MOCHILA

O presente estudo tem como objetivo descrever, analisar e refletir a respeito das intervenções realizadas e experiências vivenciadas durante o estágio docência no processo de formação do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Através de uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, procuramos investigar as intervenções realizadas no Estágio Supervisionado, que teve como temática as Práticas Corporais de Aventura (PCAs), e compreender de que modo o trato com seus saberes contribuíram para nossa formação.

Na verdade, este estudo começou a ser idealizado em 2018, ano de calouro, quando nos encontramos com a professora Michaela Camargo (Mica), docente da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, e Alberto Heitor Molinari (Beto), amigo e acadêmico de Educação Física, juntos criamos um projeto batizado de Aventure-se, no qual temos, desde então, desenvolvido saberes provenientes das PCAs.

Também em 2018, o projeto Aventure-se vinculou-se ao Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal do Paraná (PET/UFPR). Passamos, desde então, a desenvolver práticas corporais de aventura com as crianças de uma escola da Rede Municipal de Curitiba, aonde, posteriormente, realizamos nosso estágio supervisionado, e na qual a professora Mica é professora. Tais ações proporcionaram aos acadêmicos do PET experiências ímpares no contexto acadêmico, pois possibilitaram o contato com a realidade escolar, aproximando universidade e escola.

Aliás, o projeto Aventure-se só foi possível a partir de parcerias com professores e estudantes do curso de Educação Física da UFPR. Dentre essas parcerias não podemos deixar de mencionar as realizadas com as professoras Doutoras Vera Luiza Moro, Letícia Godoy e Rosecler Vendruscolo, elas participaram ativamente, desde o início, das diversas ações desenvolvidas pelo projeto.

Contudo, no momento, a discussão tem como foco a nossa trajetória junto a uma turma de educação integral em tempo ampliado, constituída por crianças do 4º e 5º anos, na escola, já citada, da rede municipal de ensino de Curitiba. E deriva das intervenções lá realizadas, que ocorreram no segundo semestre do ano de 2022, no contexto das disciplinas Prática de Ensino A e Prática de Ensino B, do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR.

O Estágio Supervisionado Obrigatório foi dividido em duas etapas. Na primeira, Prática de Ensino A, tivemos o contato inicial com a turma, observamos o contexto geral das crianças, tomamos nota das suas peculiaridades e especificidades, ou seja, nos inserimos na rotina escolar. Em seguida, com orientação dos professores, planejamos e organizamos as aulas, tematizando as PCAs, que seriam ministradas na Prática de Ensino B.

Para Marinho (2005 apud MARTINS, 2016), é crescente o surgimento de práticas de aventura, práticas corporais, manifestadas principalmente no período destinado ao tempo livre. A autora também relata que com o significativo interesse e o rápido crescimento em diferentes instâncias (econômica, social, esportiva, religiosa, dentre outros), as práticas de aventura parecem encontrar eco junto ao contexto educacional.

As PCAs foram selecionadas como conteúdo/eixo temático, essa escolha foi possível pelo fato de não se tratar de uma turma de ensino regular, portanto sem a exigência curricular específica, viabilizando nossa escolha. Contudo, sabíamos de antemão o quanto as práticas de aventura são consideradas muito arriscadas ou perigosas para serem trabalhadas na escola. Porém, no contexto dessa instituição, tais saberes já faziam parte da cultura escolar, sendo tratados como experiência sociocorporal pertinente naquele ambiente. Isso facilitou nosso trabalho, e permitiu que, ao longo dos nossos encontros, as crianças vivenciassem diversas práticas de aventura: escalada horizontal; oficina de nós e amarrações; arvorismo; surf adaptado; skate; jogos de aventura etc. O objetivo foi apresentar novos saberes que enriquecessem o repertório da cultura corporal das crianças, respeitando todo o contexto escolar daquela comunidade.

Além do contexto favorável encontrado na escola, acreditamos que ao optarmos pelas Práticas Corporais de Aventura como conteúdo/eixo estruturante em nossas aulas, vislumbramos a possibilidade de experienciar o que acreditamos se tratar de um duplo risco pedagógico. Ou seja, de um lado o professor em formação arrisca-se em um conteúdo, ainda, pouco trabalhado nas aulas de Educação Física escolar, mesmo estando previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Do outro, o estudante pode se apropriar de saberes que ampliam seu repertório da Cultura Corporal, os quais envolvem conceitos de aventura, perigo, risco e segurança. Todo nosso planejamento das aulas que foram ministradas na escola pode ser observado no Quadro 1.

QUADRO 1 – PLANEJAMENTO DOS SABERES DESENVOLVIDOS (continua)

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA					
TEMA					
TURMA	4º e 5º anos 9 e 10 anos	AULAS SEMANAIS		DURAÇÃO: 1h30min	
SEMANA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
1 17/10/22	Integração à turma	Conhecimento prévio das crianças sobre o tema PCAs	1) Caminhada pela escola guiada por mapa 2) Apresentação <i>banner</i> PCAs 3) Questionário PCAs/Risco	1) Mapa da escola 2) <i>Banner</i> PCAs	Escrita ou desenhada do conhecimento prévio das crianças sobre o tema PCAs
2 24/10/22	Apresentar as PCAs	Conhecer as PCAs; Conceituar o Risco; Participação nas práticas propostas	1) Apresentar as PCAs através de fotos e vídeos 2) Manipulação de equipamentos e materiais das PCAs 3) Desafios e brincadeiras	1) PC 2) Fotos e vídeos 3) Materiais e aparatos de escalada	Avaliação permanente da participação das crianças; Roda de conversa
3 31/10/22	Segurança nas PCAs	Desenvolver atitudes de segurança para as PCAs; Participação nas práticas propostas	1) Brincadeiras de aventura	1) Materiais e aparatos de escalada 2) Via de escalada pintada no chão	Avaliação permanente da participação das crianças; Roda de conversa
4 07/11/22	Apresentar o Surfe adaptado para a escola	Conhecer o Surfe; Desenvolver habilidades inerentes ao Surfe (lógica interna) Desenvolver equilíbrio no skate	1) Apresentar matérias e equipamentos de surfe e skate 2) Circuito de aventura surfe/skate	1) Pranchas de surfe 2) Pranchas de equilíbrio 3) Skates	Avaliação permanente da participação das crianças; Roda de conversa
5 21/11/22	Apresentar o Montanhismo e a Escalada	Conhecer o Montanhismo e a Escalada; Participação nas práticas propostas	1) Jogo de aventura: caminho da Montanha 2) Escalada horizontal	1) Cordas de escalada 2) Cordeletes 3) Giz 4) Mapas da escola 5) Muro de escalada	Roda de conversa; Retomada dos conceitos de risco

QUADRO 1 – PLANEJAMENTO DOS SABERES DESENVOLVIDOS (conclusão)

SEMANA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
6 28/11/22	Apresentar o Arvorismo	Conhecer o Arvorismo; Participação nas práticas propostas	1) Circuito de Arvorismo	1) Slackline 2) Cordas de escalada 3) Materiais e aparatos de escalada	Roda de conversa; Retomada dos conceitos de risco
7 05/12/22	Conhecer os nós e amarrações da Escalada e PCAs	Manipular cordas e cordeletes; Realizar a feitura de nós e amarrações	1) Oficina de nós e amarrações	1) Modelos de nós e amarrações 2) Cordas e cordeletes	Roda de conversa: segurança nas PCAs
8 12/12/22	Aula final	Apresentar <i>banner</i> para a turma	1) Seleção das fotos (escolha feita pelas crianças)	1) <i>Banner</i> 2) Vídeo das aventuras da turma	Roda de conversa; Escrita ou desenho livre

FONTE: O autor (2022).

Segundo Paixão (2017) as práticas de aventura vem sendo um fenômeno crescente no Brasil nas últimas décadas. Centrada no risco calculado, tais práticas se destacam por sua potência em proporcionar aos seus praticantes, além de fortes emoções, o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança, da resiliência, do equilíbrio, da consciência corporal, e da harmonia com o meio ambiente.

Temos, também, em consonância com Paixão (2017), a convicção de que a busca por elementos com potencial para um currículo escolar alternativo aos conteúdos historicamente hegemônicos para Educação Física é, acima de tudo, uma atitude de não conformismo, por parte dos atores envolvidos na ação educativa. A própria realidade nas escolas evidencia a necessidade de propostas e movimentos para implementar o processo educacional nos diferentes segmentos que compõem a educação básica e que, por sua vez, possam atender as necessidades de um modelo de formação para a sociedade atual.

Além disso, temos o entendimento de que as PCAs são práticas corporais atuais e diferenciadas vinculando-se ao princípio da contemporaneidade. Isso significa que sua seleção tem potencial para garantir às crianças o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-as informadas dos acontecimentos nacionais e internacionais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Notoriamente, ao alinharmos o tema aos ideais propostos pelo Coletivo de Autores (1992), podemos entender as práticas de aventura como parte da Cultura Corporal. Ou seja, incluí-las no rol das manifestações corporais socialmente construídas desde os primórdios da humanidade, que se manifestam através do jogo, do esporte, da luta, da ginástica, da dança e da prática circense.

Outros autores apontam que as PCAs têm evoluído como fenômeno cultural em diversas comunidades, com grande destaque no contexto do lazer e do turismo, tornando-se uma realidade na sociedade. Associadas aos interesses da sociedade atual, a educação ambiental e as práticas de aventura vêm ganhando destaque na comunidade científica, o que de certo modo acompanha o crescimento da prática da atividade física (FRANCO, 2013; FIGUEIREDO e SCHWARTZ, 2013).

Infelizmente, o termo “risco”, inerente às PCAs, em muitos contextos, tornar-se apenas sinônimo de perigo ou de situações de grande perigo. Tende-se a criticar pessoas em “situações de risco” considerando tais situações apenas pela probabilidade da ocorrência de acontecimentos negativos. Essa visão reducionista alimenta o senso comum, induzindo a sociedade a enxergar o risco apenas como algo a ser evitado.

Ao contrário, o tema aqui proposto refere-se aos riscos benéficos, àqueles que são intrínsecos ao brincar na natureza desafiando altura e velocidade, movimentos em terrenos desnivelados, subir em árvores ou brincar no parquinho. Vivências pelas quais, temos observado, as crianças anseiam.

Vale destacar que perigo e risco não são sinônimos. O perigo é algo que tem potencial de causar dano, uma condição imposta, como por exemplo o fogo, que vai sempre representar um perigo. O risco é a probabilidade de que um perigo ocorra, ou seja, brincar com fogo é um risco. Aliás, um risco passa a representar também um perigo pela forma como interagimos com ele. Na verdade, toda atividade humana possui um risco associado. Pode-se reduzir o risco evitando determinadas atividades, porém não se pode eliminá-lo por completo. No mundo real não existe risco zero (OMS, 2002).

Talvez a melhor maneira de desmistificar o termo “risco” é entender que falar sobre ele é falar sobre um tema central da cultura humana. O ser humano vem sendo, ao longo da história, exposto aos mais diversos tipos de riscos: biológicos, ambientais, epidemiológicos e econômicos. Encontramos várias versões para a origem da palavra risco. O registro mais antigo da palavra data do século XIV, em castelhano *riesgo*,

mas ainda não possuía a conotação de perigo potencial. Estudos etimológicos da palavra risco sugerem que ela tenha origem do latim *resecum* “o que corta”, utilizada para descrever situações relacionadas às viagens marinhas, como “perigo oculto no mar”. Outro indício dessa hipótese é a palavra “escolho”, do latim *scopulus*, que significa rochedo submerso que pode danificar embarcações. Modernamente o risco é entendido como uma interpretação do enfrentamento do perigo na persecução dos objetivos (LA MENDOLA, 2005).

Segundo Ulrich Beck (2011, p. 26) os riscos e ameaças da atualidade diferenciam-se de seus equivalentes medievais porque “[...] são riscos da modernização [...]”. Ou seja, são um evento produzido pelo progresso industrial, sendo sistematicamente agravados com seu desenvolvimento ulterior. Porém, essa perspectiva não nos parece adequada para o objetivo aqui proposto.

O que nos interessa alinha-se com Le Breton (2009, p. 6) quando escreve que “O risco é inerente à condição humana [...]”, fazendo parte das relações sociais dos indivíduos, afetando na busca dos resultados almejados pelas pessoas, direta ou indiretamente. Consequentemente, o descolamento do significado do termo “risco” apenas para seus possíveis resultados negativos apagaria suas possibilidades, históricas, para o desenvolvimento humano.

Isso nos leva a entender as PCAs como possibilidade pedagógica, pois é inegável que suas práticas permitem que as crianças exerçam verbos genuínos da infância, intrinsecamente ligados ao risco, como: correr, pular, escalar, equilibrar, escorregar e explorar. Na interação com as crianças observamos o quanto elas amam a sensação do corpo balançando, do desequilíbrio, adoram sentir o frio na barriga quando escorregam ou quando se esforçam para escalar até o galho mais alto da árvore. Esses movimentos potentes e expansivos do corpo são incompatíveis com o total controle e/ou com o previsível. Além disso, as PCAs por sua intensidade emocional provocam nas crianças algo percebido como risco imaginário. Desse modo, mesmo com todas as medidas de segurança adotadas pelo professor, tal percepção de risco abre um caminho favorável ao encaminhamento das crianças para autonomia. Ajudando-as a situar-se melhor perante os desafios, deslocam o jogo simbólico com o perigo ou o confronto com o desconhecido em direção a um espaço onde o risco imaginário se converte em (re)construção da autoestima, uma maior confiança nas próprias capacidades físicas e emocionais.

Assim, ao levarmos propostas formativas à escola, oriundas das PCAs, como escalada no chão, escalada horizontal, arvorismo, skate, surfe adaptado, tirolesa etc., podemos proporcionar às crianças a experiência de assumir riscos, que é uma condição fundamental para o seu desenvolvimento sadio. Acreditamos na noção que ninguém alcança o desenvolvimento pleno se isolando do risco. Esclarecemos que o risco, aqui conceituado, é entendido como um componente constituinte das PCAs que permite às crianças a ampliação da consciência sobre suas próprias limitações, contribuindo para o exercício da resiliência, da coragem e, principalmente, da autoconfiança e do autoconhecimento.

Diante do exposto, reafirmamos que o risco, elemento constituinte fundamental das Práticas Corporais de Aventura, tem potencial pedagógico profícuo nas aulas de Educação Física escolar. Pois, dentre as emoções e sensações presentes nas práticas de aventura estão o risco, o medo e o prazer. Este “jogo” emocional é o grande diferencial das PCAs. A própria aventura pode proporcionar aos praticantes certo grau de reações fisiológicas, físicas e psicológicas, as quais influenciam, positivamente, na percepção, na aprendizagem e no desempenho dos estudantes (CARNICELLI FILHO, 2007).

Porém, como educadores, o que nos cabe é ponderar previamente a forma de lidar com uma situação ou um fenômeno arriscado. Precisamos, invariavelmente, avaliar a probabilidade de algo acontecer e a gravidade da consequência, e decidirmos se essa equação vale a pena. Lembrando que a segurança começa pelo domínio que se cria a partir da interação com determinado tema, e não pelo afastamento deste.

No trato com as crianças, segurança vai designar a variável inversamente proporcional ao risco, quanto maior a segurança menor o risco e vice-versa, e aumentar a segurança significa reduzir os riscos. Nas práticas de aventura a segurança é, indubitavelmente, um aspecto indispensável, significando a salvaguarda de vidas humanas, do patrimônio e do meio ambiente. Ademais, essas precauções são uma forma de propiciar uma prática segura e de confiança dentro da perspectiva do risco calculado, reduzindo os acidentes e os eventos não previsíveis.

Tudo isso nos permite, mais uma vez, ponderar sobre o valor educativo das PCAs como conteúdo das aulas de Educação Física escolar. Nas práticas de aventura podemos encontrar aspectos motivacionais como o ambiente diversificado de práticas em contato com a natureza, as modalidades desafiadoras, e o trabalho em equipe.

Esses elementos, comuns da aventura, podem configurar-se como estímulo às sensibilidades corporais dos estudantes a partir do (re)encontro com as sensações corporais, experimentando e sentindo o próprio corpo em meio às fortes emoções e o risco em um mundo que, cada vez mais, se centra na estimulação audiovisual. (BRUHNS, 2000; TRINDADE, 2001 apud PAIXÃO, 2017).

Além disso, as aulas de Educação Física escolar precisam ser integradas aos princípios escolares e estes às condutas que conduzam ao desenvolvimento humano dentro de padrões culturais compartilhados em determinada sociedade. Mais do que considerar os conteúdos tradicionalmente trabalhados pelas escolas e trazidos pelos professores, os conteúdos da Educação Física escolar podem e devem ser ampliados com a diversidade contemporânea dos estudantes que são produtores e transmissores de cultura atendendo aos seus interesses considerados como conteúdos culturais emergentes (ARMBRUST; LAURO, 2010 apud PAIXÃO, 2017).

Sendo assim, acreditamos que as Práticas Corporais de Aventura podem se tornar um campo de intervenção profissional docente profícuo e instigante, já que seu diferencial reside nas inúmeras possibilidades para os diferentes âmbitos de ensino e aprendizagem, especialmente o escolar.

Finalmente, segundo Le Breton (2009, p. 6) “[...] A vida cotidiana multiplica as ocasiões de perigo por escolha, distração, esquecimento, negligência, desconhecimento do ambiente, ou inépcia dos outros [...]”. Para o autor, o perigo tem inúmeras faces. Alojadas não apenas no domínio físico, mas alcançando o sentimento de identidade do indivíduo.

Como dissemos inicialmente, o nosso objetivo principal é a investigação das intervenções, tematizando as PCAs, que foram desenvolvidas ao longo da disciplina Prática de Ensino B do curso de Educação Física da UFPR, e conseqüentemente, compreender de que modo essa trajetória contribuiu para nossa formação.

Nesta perspectiva, alguns objetivos específicos se mostraram essenciais. Iniciamos buscando subsídio teórico que embasasse nosso trabalho, para isso realizamos, paralelamente, duas pesquisas. Uma refere-se ao levantamento bibliográfico sobre as PCAs e sua tematização no contexto escolar. A outra é sobre os documentos oficiais que norteiam os currículos escolares. Ambas estão descritas detalhadamente na sequência do trabalho.

Além do embasamento teórico, desejávamos que o trabalho mantivesse um caráter pessoal. Por isso, optamos por trazer o relato das experiências que

vivenciamos durante a realização do estágio supervisionado em sua etapa prática, discutindo as barreiras e os facilitadores que encontramos durante nossa permanência na escola, atuando como professores em formação.

Em termos de organização nosso plano de escrita segue uma lógica inspirada na aventura. Esse tema marcou nossa presença na escola, e constitui a essência das PCAs, os títulos dos capítulos tentam sintetizar a trilha que percorremos, como professores em formação, na busca por novos desafios.

Introdutoriamente trazemos, em linhas gerais, como organizamos nossa “aventura” em busca do conhecimento necessário para que pudéssemos discutir, com o mínimo de propriedade, sobre as PCAs e suas possibilidades/potencialidades no contexto escolar.

O primeiro capítulo contempla duas partes distintas, porém complementares e realizados paralelamente. Na primeira descrevemos como realizamos a revisão bibliográfica, foi o momento da definição do tipo de pesquisa, da divisão e busca dos materiais a serem lidos. Esses materiais que compõem a pesquisa, foram produções científicas (literatura nacional), artigos e trabalhos já realizados sobre a temática. O levantamento desses materiais veio das bases de periódicos eletrônicos disponíveis para acesso no Google Acadêmico, foram selecionados os seguintes periódicos: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Pensar a Prática e Revista Motrivivência.

A segunda parte foi definida pela pesquisa dos aspectos legais que possibilitaram às PCAs integrarem os Currículos Oficiais da Educação Física Escolar, iniciamos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica que aborda a questão da Educação Ambiental (BRASIL, 1996). Também consultamos a Lei nº 9.795/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e o Parecer CNE/CP nº 14/2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013). Esses documentos tratam especificamente da Educação Ambiental, mas são essenciais para a discussão das PCAs.

Em nível nacional consultamos ainda dois documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que apresenta o tema com a denominação de Esportes Radicais; e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) onde a temática da aventura recebeu a atual nomenclatura, sendo, a partir de então, denominadas de Práticas Corporais de Aventura.

Em seguida, foram consultados os seguintes documentos do Estado do Paraná: Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física (PARANÁ, 2008) e o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). Tais documentos apresentam como foi a inclusão das PCAs nos Currículos da Educação Física em nosso Estado.

Finalmente, no âmbito municipal foram consultados o Currículo do Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação – 1º ao 9º ano (CURITIBA, 2016) e o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC/Secretaria Municipal de Educação – 1º ao 9º ano Educação Física (CURITIBA, 2020). Com isto, foi possível traçar um panorama geral para entendermos como ocorreu o processo de inclusão das PCAs nos Currículos da Educação Física Escolar.

No capítulo seguinte apresentamos algumas experiências vivenciadas durante a realização do estágio supervisionado em sua etapa prática. A narrativa tem um caráter de autoetnografia, pois combina elementos da etnografia e da autobiografia, e foi escrita com base nos relatórios das aulas ministradas, que ocorreram, como já dissemos, no segundo semestre do ano de 2022, no contexto da disciplina Prática de Ensino B, do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR.

Por fim, na última parte do texto, apresentamos reflexões referentes ao presente estudo, são breves apontamentos que julgamos válidos para o momento, e que surgiram ao longo do trabalho. Longe de serem conclusões, são considerações provisórias que anseiam por futuras discussões.

2. DESATANDO ALGUNS NÓS

O estudo aqui exposto caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de um relato de experiência (autoetnografia) e de uma revisão bibliográfica/documental referente ao tema Práticas Corporais de Aventura no contexto escolar.

De acordo com Flick (2009b), na pesquisa qualitativa os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.

Já a autoetnografia tem suas raízes na etnografia, a qual se aplica essencialmente às ciências humanas e sociais. A etnografia, segundo Malheiros (2011), é um modelo de pesquisa que se calca na interatividade entre o pesquisador, os sujeitos participantes e o objeto de estudo, opondo-se, portanto, à concepção positivista de neutralidade daquele que pesquisa.

A produção e análise dos dados foi realizada utilizando-se do método de revisão de literatura Knowledge Development Process-Constructivist (PROKNOW-C). (ENSSLIN et al., 2010).

De acordo com Linhares et al. (2017, p. 55), o método PROKNOW-C propõe que o pesquisador construa um portfólio bibliográfico, a partir da sua área de interesse, observando as delimitações e restrições intrínsecas, e que os artigos que compõe este portfólio possam ser dotados de reconhecimento científico e alinhamento ao tema da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica identificou produções científicas que abordam o tema: “Práticas Corporais de Aventura” no contexto escolar. Para tanto, foi realizada uma busca por artigos nas bases de periódicos eletrônicos disponíveis para acesso no Google Acadêmico, tendo como área de interesse a Educação Física, publicações nacionais em português, foram selecionadas as revistas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Pensar a Prática e Revista Motrivivência. Tais revistas foram selecionadas por serem de relevância na área de Educação Física, tendo credibilidade acadêmica

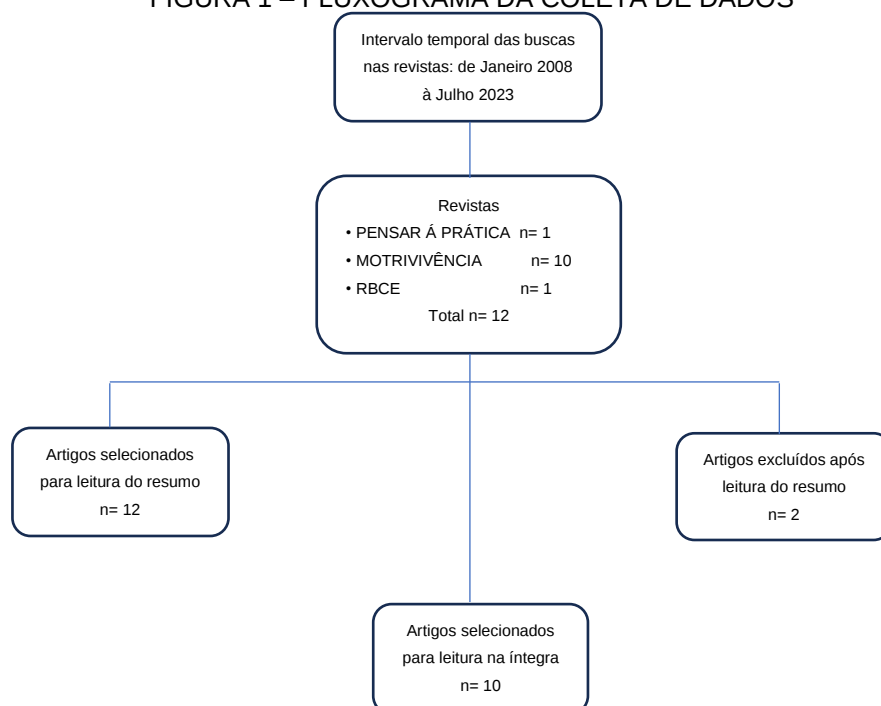
Após colacionar palavras-chaves no Descritores em Ciências da Saúde da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizamos os seguintes descritores: “práticas corporais de aventura; práticas corporais de aventura na escola; práticas corporais de

aventura escolar”, com emprego dos operadores booleanos “and” e “or”, resultando no algoritmo: “práticas corporais de aventura” AND “práticas corporais de aventura na escola” OR “práticas corporais de aventura escolar”. Foram considerados artigos, das revistas selecionadas, no intervalo temporal compreendido de janeiro de 2008 a julho de 2023. Período em que as PCAs foram incluídas nos currículos escolares oficiais.

Para a seleção dos artigos foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: a) intervenção no âmbito escolar, b) práticas corporais de aventura; e os critérios de exclusão: a) abordagem fora do contexto escolar, b) contexto do lazer ou turismo. Com intenção de dar maior qualidade e credibilidade metodológica, todo processo de seleção foi repetido por pares, ou seja, pesquisadores da mesma área de estudo, respeitando o objetivo do estudo, bem como os critérios estabelecidos.

A busca resultou num total de 12 artigos, sem a ocorrência de artigos duplicados. Em primeira análise, embora 1 artigo não contemplasse em seu título nenhum dos descritores, o seu resumo contemplou o tema proposto. Após a leitura dos resumos, 2 artigos, ambos da revista Motrivivência, foram excluídos por apresentarem uma abordagem fora do contexto escolar, restando 10 artigos para leitura na íntegra.

FIGURA 1 – FLUXOGRAMA DA COLETA DE DADOS



FONTE: O autor (2023).

Confirmando o estudo de Gonçalves et al. (2020), a busca nos periódicos evidenciou a escassez de estudos que abordam as Práticas Corporais de Aventura no âmbito escolar. Dos 10 artigos selecionados, a maior parte deles encontra-se publicado na Revista Motrivivência (8 artigos). Nas revistas RBCE e Pensar a Prática estão publicados os dois artigos restantes, um em cada revista, que se encontram listados no Quadro 2.

QUADRO 2 – ESTUDOS SELECIONADOS PARA LEITURA NA ÍNTEGRA

Título	Autores	Revista	Ano
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	Revista Motrivivência	2016
Práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar: uma análise nos periódicos nacionais	Jayson Gonçalves, Jéssica Cozza, Fernanda Granato de Souza, Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira, Gelcemar Oliveira Faria	Revista Pensar a Prática	2020
Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais	Leonardo Carlos de Andrade, Jéssica da Silva Duarte de Andrade, Sérgio de Almeida Moura	Revista Motrivivência	2020
A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório	Humberto Luís de Deus Inácio, Caroline Castro Sousa, Lídia Ferreira Machado	Revista Motrivivência	2020
Travessia da aventura: da ausência na escola à inclusão em documentos orientadores	Luiz Gustavo Nicacio	Revista Motrivivência	2020
Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar	Humberto Luís de Deus Inácio	RBCE	2021
A (des)seriação da Educação Física no ensino médio do CAP/UFRGS: um relato de experiência do estágio de docência	Gabriel Ziel Boldori, Dienifer de Lima de Oliveira, Ivan Livindo de Senna Corrêa, Denise Grosso da Fonseca	Revista Motrivivência	2021
Práticas corporais de aventura como conteúdo nas aulas de educação física do IFPB	Gertrudes Nunes de Melo, Ana Clara Cassimiro Nunes, Raizabel Rodrigues, Samara Celestino dos Santos, Giulianne Maria Silva Souto	Revista Motrivivência	2021
A Orientação como proposta pedagógica nas aulas de Educação Física: um relato de experiência	Eduarda Sthefany Pereira Nunes, Michaela Camargo, Rosecler Vendruscolo	Revista Motrivivência	2021
Possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar	Dilvano Leder de França, Soraya Corrêa Domingues	Revista Motrivivência	2021

FONTE: O autor (2023).

No que se refere ao método adotado pelos pesquisadores, nove artigos apresentam a abordagem qualitativa dos dados (INÁCIO et al., 2016; COZZA et al., 2020; ANDRADE; MOURA; ANDRADE, 2020; NICACIO, 2020; INÁCIO, 2021; BOLDORI et al., 2021; MELO et al., 2021; NUNES; CAMARGO; VENDRUSCOLO, 2021; FRANÇA; DOMINGUES, 2021), enquanto apenas um estudo apresenta uma abordagem quali-quantitativo (INÁCIO; SOUSA; MACHADO, 2020).

Os estudos foram caracterizados como relato de experiência (BOLDORI et al., 2021; NUNES; CAMARGO; VENDRUSCOLO, 2021), estudo documental (INÁCIO et al., 2016; NICACIO, 2020; INÁCIO, 2021; MELO et al., 2021;), estudo descritivo (INÁCIO; SOUSA; MACHADO, 2020; FRANÇA; DOMINGUES, 2021), revisão bibliográfica (COZZA et al., 2020) e pesquisa-ação (ANDRADE; MOURA; ANDRADE, 2020). Nos estudos vinculados ao âmbito da atuação na escola, a maioria aborda as PCAs no Ensino Fundamental, apenas um aborda o tema no Ensino Médio (BOLDORI et al., 2021). Tais dados constam no Quadro 3.

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS (continua)

Autor(es)	Título	Abordagem estudo	Tipo de estudo	Fonte de informação
Humberto Luís de Deus Inácio, Dayse Alisson Camara Cauper, Luzia Antônia de Paula Silva, Gleison Gomes de Moraes	Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular	Qualitativa	Estudo documental	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Jayson Gonçalves, Jéssica Cozza, Fernanda Granato de Souza, Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira, Gelcemar Oliveira Faria	Práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar: uma análise nos periódicos nacionais	Qualitativa	Revisão bibliográfica	Periódicos nacionais
Leonardo Carlos de Andrade, Jéssica da Silva Duarte de Andrade, Sérgio de Almeida Moura	Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais	Qualitativa	Pesquisa-ação	Registros caderno de Educação Física

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS (conclusão)

Autor(es)	Título	Abordagem estudo	Tipo de estudo	Fonte de informação
Humberto Luís de Deus Inácio, Caroline Castro Sousa, Lídia Ferreira Machado	A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório	Quali-quantitativo	Estudo descritivo	Questionário
Luiz Gustavo Nicacio	Travessia da aventura: da ausência na escola à inclusão em documentos orientadores	Qualitativa	Estudo documental	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
Humberto Luís de Deus Inácio	Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar	Qualitativa	Estudo documental	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Gabriel Ziel Boldori, Dienifer de Lima de Oliveira, Ivan Livindo de Senna Corrêa, Denise Grosso da Fonseca	A (des)seriação da Educação Física no ensino médio do CAP/UFRGS: um relato de experiência do estágio de docência	Qualitativa	Relato de experiência	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS)
Gertrudes Nunes de Melo, Ana Clara Cassimiro Nunes, Raizabel Rodrigues, Samara Celestino dos Santos, Giulyanne Maria Silva Souto	Práticas corporais de aventura como conteúdo nas aulas de educação física do IFPB	Qualitativa	Estudo documental	Sites oficiais do Instituto Federal da Paraíba – IFPB
Eduarda Sthefany Pereira Nunes, Michaela Camargo, Rosecler Vendruscolo	A Orientação como proposta pedagógica nas aulas de Educação Física: um relato de experiência	Qualitativa	Relato de experiência	Turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Curitiba, Paraná
Dilvano Leder de França, Soraya Corrêa Domingues	Possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar	Qualitativa	Estudo descritivo	Questionários e relatos escritos

FONTE: O autor (2023).

A partir da leitura dos textos, verificamos que a demanda de investigações sobre as PCAs no âmbito escolar envolve um cenário de associações de conhecimentos que extrapolam as pesquisas teóricas e carecem de investigações

voltadas a compreender o cotidiano de intervenção na escola. Contudo, consideramos ter sido indispensável a leitura dos estudos teóricos, acima citados, para a melhor compreensão do tema.

No que se refere à legislação brasileira e ao aparato curricular, encontramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica abordando a questão da Educação Ambiental (BRASIL, 1996). A Lei nº 9.795/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e o Parecer CNE/CP nº 14/2012 tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013). Esses primeiros documentos não tratam especificamente das PCAs, mas balizam a preocupação do Governo Federal em incluir à Educação Ambiental nos Currículos Oficiais. Atualmente, já está consolidado o entendimento que as PCAs além de promoverem o bem-estar físico e mental, podem ser um caminho para promoção de ações ambientais, para a conscientização e modificação de atitudes e comportamentos que poderão resultar na preservação e na sustentabilidade, a partir da abordagem dos temas transversais.

Contudo, não podemos deixar de apontar que as PCAs não devem ser entendidas como sinônimo de Educação Ambiental. Compreendemos que a Educação Ambiental nas escolas deve ser vista como uma metodologia educativa multidisciplinar, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino. Objetivando proporcionar um processo de alfabetização mais ecológico que capte a atenção e o envolvimento de todos para as questões do meio ambiente, pois a informação teórica e prática obtida na escola é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura sustentável.

Ou seja, a Educação Ambiental constrói valores, conhecimentos e atitudes para a conservação do meio ambiente, essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade (Lei nº 9795/1999). Por isso ela deve ser entendida como prioridade, todos precisamos estar cientes disso, deve ser ensinada e estar presente em casa e na escola.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o tema da aventura surge como conteúdo da Educação Física com a denominação de Esportes Radicais. Consequentemente, o professor de Educação Física tem a oportunidade de aprofundar o tema e elaborar os conceitos e os procedimentos de intervenção na escola que proporcione a “vivência de esportes radicais, alternativos ou não

convencionais (skate, surfe, mergulho, alpinismo, ciclismo etc.)” (BRASIL, 1998, p. 96).

Atualmente, no documento em vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a temática da aventura recebeu uma nova nomenclatura, sendo, a partir de então, denominadas de Práticas Corporais de Aventura (BRASIL, 2017).

Segundo o documento, as PCAs podem ser caracterizadas por sua imprevisibilidade atrelada à vertigem e ao risco, sendo diferenciadas de acordo com o local em que são praticadas, na natureza ou urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, arvorismo etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, skate, patins, bike etc. (BRASIL, 2017, p. 218-219).

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais vigentes à época (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física (PARANÁ, 2008) o tema aventura também surgiu como conteúdo da Educação Física com a denominação de Esportes Radicais, trazendo como possibilidade as seguintes modalidades: skate, rapel, *rafting*, *trekking*, *bungee jumping*, surfe (PARANÁ, 2008, p. 90).

Ainda, segundo o documento, a Educação Física deve ter como seu objeto de ensino/estudo a Cultura Corporal, cabendo-lhe ampliar a dimensão meramente motriz de suas atividades. Para isso, os conteúdos podem e devem ser enriquecidos com experiências corporais das mais diferentes culturas, priorizando as particularidades de cada comunidade (PARANÁ, 2008).

Na atualidade, após consolidada no ano de 2019, a versão final, o Referencial Curricular do Paraná foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino, o qual emitiu parecer normativo favorável. Desta maneira, no ano de 2020, este documento passou a ser referência para a reorganização dos currículos nas escolas que pertencem ao Sistema Estadual de Ensino para efetivação neste mesmo ano.

No Referencial, os objetos de conhecimento e respectivos objetivos de aprendizagem estão organizados em seis unidades temáticas que serão abordadas durante os anos do Ensino Fundamental. Conforme adequação do seu texto, na

BNCC (BRASIL, 2017) essas unidades são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura (PARANÁ, 2018, p. 341).

O Referencial ainda aponta que a Educação Física escolar deve possibilitar aos estudantes “Experimentar, desfrutar, apreciar, vivenciar e (re)criar diferentes Brincadeiras, Jogos, Danças, Ginásticas, Esportes, Lutas, Práticas Corporais de Aventura e outras manifestações da Cultura Corporal, valorizando o trabalho coletivo, o protagonismo e a inclusão social” (PARANÁ, 2018, p. 343).

Em nível municipal foram consultados o Currículo do Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação – 1º ao 9º ano (CURITIBA, 2016) e o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC/Secretaria Municipal de Educação – 1º ao 9º ano Educação Física (CURITIBA, 2020).

No plano curricular de 2016 temos que o documento, especificamente para a Educação Física, compreende diversas possibilidades pedagógicas referentes ao esporte para os ciclos III (6º e 7º ano) e IV (8º e 9º ano) do ensino fundamental, incluindo o trabalho com a educação olímpica, esportes individuais, coletivos, de aventura, de raquete e taco (CURITIBA, 2016, p. 308).

O mesmo documento aborda as PCAs denominando-as de Esportes de aventura, trazendo como exemplos: skate, *slackline*, corrida de orientação, *parkour* etc. (CURITIBA, 2016, p. 359).

No Currículo municipal em vigência a temática passa a ser denominada como Práticas Corporais de Aventura. Contudo, continuam a compor o conteúdo Esportes. Os exemplos de práticas permanecem os mesmos: skate, *slackline*, corrida de orientação, *parkour* etc. (CURITIBA, 2020, p. 56).

Vale destacar que na BNCC, seguida pelos demais documentos, as PCAs não estão preconizadas para os anos iniciais. Contudo, a BNCC não pode ser reduzida apenas a um currículo obrigatório. Ela não pode ser vista como a única maneira de trabalhar os conteúdos escolares, pois uma lista de conteúdos não basta, o foco deve estar na maneira que traduzimos esses conteúdos em processos de aprendizagem, já que as materializações dessas aprendizagens podem comportar diferentes abordagens. Então, não se trata de ignorar o documento, só não podemos fazer dele o único elemento no processo formativo. Segue abaixo a distribuição das manifestações da cultura corporal nos cinco ciclos, conforme BNCC, apresentados no Quadro 4:

QUADRO 4 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ETAPAS	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO
CICLOS	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos	6º e 7º anos	8º e 9º anos	1º, 2º e 3º anos
BRINCADEIRAS/JOGOS	X	X			
DANÇAS	X	X	X	X	X
ESPORTES	X	X	X	X	X
GINÁSTICAS	X	X	X	X	X
LUTAS		X	X	X	X
PCAs			X	X	X

FONTE: Brasil (2017).

Segundo Inácio et al. (2015), não podemos esquecer a crítica à ausência deste conteúdo para a Educação Infantil e nos primeiros ciclos. Essa ausência se torna ainda mais polêmica a partir do momento em que a própria BNCC aponta que essa distribuição não deve ser entendida como impeditivo para que o tema em questão possa ser abordado em qualquer etapa da escolarização.

O documento não deixa dúvidas quando aponta que, em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento deveriam ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos (BNCC, 2017, p. 219). Não seria melhor, e menos polêmico, incluir as PCAs no currículo dos anos iniciais?

Seguimos contando com Inácio et al. (2015). Segundo os autores, após a inclusão das PCAs no currículo escolar, difundiu-se a ideia de que elas são muito perigosas. A partir disso, a pergunta que fica no ar é a seguinte: será que as PCAs são mais perigosas que os esportes, as ginásticas ou as lutas?

Para Inácio (2021), um dos elementos que constitui tacitamente tais práticas é o “risco controlado”, termo também encontrado na BNCC, preferimos “risco calculado”, pois entendemos que muitas vezes as PCAs são desenvolvidas em ambientes naturais, onde seria inadequado pensar em controle. Enfim, o que importa é entendermos que o que está implícito no termo refere-se ao planejamento, a organização, ao conhecimento, aos equipamentos e os materiais que garantem a segurança das PCAs. Aliás, isso possibilita transformar o risco, de qualquer prática corporal, em possibilidade pedagógica. Nas PCAs, de fato o risco é esperado,

possibilitando aos praticantes experimentarem fortes emoções que são mais conhecidas, equivocadamente, como “adrenalina”.

No caso, ao atuarmos na escola, nunca objetivamos eliminar o risco, ao contrário, procuramos fazer com que as próprias crianças estabelecessem “estratégias de segurança”, partindo da apropriação dos vários conceitos de risco, mediados pelo conhecimento docente sobre as PCAs.

Inácio et al. (2015) ainda citam que é preciso sanar primeiro a lacuna da graduação para que o conteúdo passe a ser efetivamente ensinado na educação básica. Durante a graduação não tivemos nenhuma disciplina que contemplasse as PCAs em sua ementa, o conteúdo sempre esteve na dependência de Projetos ou da iniciativa de professores que, pelo gosto pessoal, incentivassem o estudo sobre o tema. Felizmente, durante o estágio contamos com o total apoio do orientador e da professora supervisora, buscamos juntos as estratégias que possibilitaram incluir as PCAs nas aulas de Educação Física, durante o estágio.

Além disso, as diversas parcerias que construímos ao longo da graduação permitiram o desenvolvimento das PCAs, dentro e fora da universidade. Uma das parcerias mais significativas aconteceu em 2018 quando a Professora Doutora Vera Luiza Moro, titular da UFPR, tornou-se a madrinha do projeto Aventure-se, desde então vem divulgando e participando das nossas práticas. Foi ela que, durante um seminário acadêmico, nos apresentou a professora Mica, na ocasião apresentávamos um trabalho explorando as possibilidades formativas das práticas corporais de aventura no ambiente escolar. A professora Mica foi convidada para contribuir na avaliação dos trabalhos, trazendo seu olhar impregnado pela vivência na docência escolar. Fazia anotações e nos olhava atentamente. No fim da aula fomos premiados pela sua voz enfática dizendo “meninos quero isso na escola”. Aliás, desde então nos chama, carinhosamente, de meninos. Assim, movidos pelos sonhos, iniciamos a construção do Aventure-se, muito bem definido por ela como “um projeto de formação humana, acadêmica e escolar”.

Foram várias propostas de aventura, desde trilhas e circuitos de aventura nas dependências da escola, no Departamento de Educação Física e na Fazenda Canguiri, da UFPR, nesta conseguimos organizar práticas terrestres e aquáticas, sintetizadas na FIGURA 2. Com isso, conforme relato da professora Mica, tivemos o privilégio de construir experiências com as crianças, e assim conseguimos sensibilizar

a comunidade escolar e acadêmica para outras possibilidades da Educação Física escolar.

FIGURA 2 – PARCERIA: AVENTURAS NA FAZENDA CANGUIRI (UFPR)



FONTE: O autor (2018).

Destacamos também a parceria com o Grupo PET Educação Física UFPR, a partir do Aventure-se foi possível compartilharmos um pouco da nossa experiência nas PCAs com vários acadêmicos e professores desse Programa. Fruto dessa parceria e das experiências, que foram tão intensas e inclusivas, as práticas corporais de aventura permaneceram na formação das crianças e do Grupo PET Educação Física UFPR, este que foi, completamente, reestruturado a partir do Aventure-se.

Inclusive, essa parceria alcançou, mais recentemente, um bolsista do PET que participou ativamente conosco do desenvolvimento da PCAs na escola, durante o estágio. Isso nos traz a perspectiva de que todo nosso esforço valeu a pena, pois a partir da semente que plantamos, a temática da aventura permanecerá viva na graduação em Educação Física da UFPR.

Finalmente, destaco a grande parceria com o Beto, amigo que encontrei na graduação e que seguirá comigo pelas montanhas afora. Idealizamos e criamos juntos o projeto Aventure-se, nossa parceria foi muito além da graduação, hoje somos companheiros nos estudos, na escalada e na vida. A propósito, escalada tem sido fonte de inspiração para o Aventure-se, inclusive seu logo foi criado a partir dessa temática e por nossa paixão pela aventura, como podemos observar na FIGURA 3:

FIGURA 3 – PROJETO AVENTURE-SE E A GRANDE PARCERIA



FONTE: O autor (2019).

Nossas visões de mundo diferentes nunca foram empecilhos para que trabalhássemos juntos. Aliás, nossas divergências têm sido essenciais para o êxito dos projetos que desenvolvemos. Convivendo com ele aprendi que a diversidade é a fonte da nossa riqueza. E que respeito significa consideração, atenção, deferência, estima pelo que o outro é, e pela sua existência. Pois, sair da nossa bolha, escutar a realidade do outro, conhecer e conviver com pontos de vista divergentes, e conhecer contextos sociais diferentes dos nossos são passos importantes para construção de uma sociedade que enfrenta seus preconceitos, acolhe a pluralidade e respeita a diversidade, seja ela qual for. Enfim, é preciso relativizar as diferenças, e construir pontes para além dos conflitos e discordâncias, inerentes à condição humana.

3. REMINISCÊNCIAS DE GRANDES AVENTURAS

É claro que a memória, responsável por reconstruir algo passado, é prisioneira do eu do presente, que sofreu a ação do tempo, foi transformado pelos encontros e desencontros proporcionados, de forma inevitável, pela existência. Dessa maneira, o passado só existe quando restaurado por um eu incondicionalmente diferente daquele que viveu os acontecimentos que retoma.

Para Santo Agostinho, pensador argelino que concebeu uma belíssima concepção do tempo, temos apenas o tempo presente. O passado seria uma forma particular de presente. Enfim, ele existe apenas quando o presente o retoma. O passado é concebido como uma reconstrução da memória operada no aqui e agora, seria, assim, tão presente quanto qualquer presente, pois reconstrói, no momento em que o acionamos, fatos experienciados no passado por meio da memória (ARANHA; MARTINS, 1993).

No nosso caso, escrever este capítulo foi como viajar no tempo revivendo reminiscências que ficaram registradas no pensamento, fatos que, na verdade, nunca chegaram a ser esquecidos, e que integram a essência do que somos hoje. Assim, no momento em que essas linhas são escritas, nossa memória recorre ao Diário de Bordo, produzido durante o estágio, para guiar, como um farol, a viagem que hora se inicia. Lembranças que permanecem vivas, possibilitando a percepção de aspectos importantes sobre as crianças, sobre o nosso trabalho como professor em formação, e, principalmente, sobre as possibilidades/dificuldades que encontramos durante todo o processo. Nesse momento, o distanciamento temporal nos ajuda a entendermos melhor o que experienciamos, permitindo um olhar crítico sobre os fatos.

Inicialmente, o Diário de Bordo foi o instrumento utilizado para sistematizar as informações obtidas durante as aulas ministradas no período de estágio. Os relatos ali descritos eram feitos durante e após as aulas. Dessa forma, tais apontamentos apresentaram-se como uma ferramenta importante para o planejamento, a organização e registro das aulas.

Hoje, a partir das narrativas presentes no Diário de Bordo, atravessadas por memórias afetivas, é possível revelar com alguma clareza as considerações e reflexões a respeito do que (re)vivemos durante o estágio, tendo como inspiração principal as crianças, que são a verdadeira essência do presente trabalho.

Aqui, abrimos um parêntese para breves divagações: durante o tempo em que estivemos envolvidos nessa grande aventura de fazer-se professor uma pergunta nos movia: qual seria a metáfora apropriada para sintetizar tudo que vivenciamos e experienciamos? Buscávamos algo que fizesse sentido e que contemplasse não só a temática das PCAs, mas o nosso próprio estilo de vida, forjado pelas práticas corporais de aventura.

A resposta veio do sentimento que nos invadiu no momento em que chegamos à escola na pele de professores em formação. A sensação foi de estarmos escalando uma montanha pela primeira vez. Primeiro vem o frio na barriga. Em seguida, o escalador começa a fazer as leituras das vias de acesso, ou seja, exercitando sua capacidade de observação e análise do ambiente, desenvolvendo a melhor maneira de transpor cada obstáculo. Nessa fase há necessidade de concentração absoluta, sendo que todos os detalhes são indispensáveis, e definem os caminhos da escalada. Assim foi nosso primeiro contato com a escola.

Em seguida, o escalador, mais ambientado, pode prestar atenção em outros fatores como o tipo do terreno, a extensão da montanha e o cálculo, aproximado, do tempo de escalada. Nessa fase, a característica principal é a noção que o escalador adquiriu de antecipação dos movimentos, iniciada na fase anterior. Outro fator importante é que, após conhecer a montanha, o escalador pode responder de várias formas para executar a escalada, aplicando a sua diversificação de técnicas e pode decidir de que forma escalar. Dessa maneira, inseridos na escola, fizemos a transposição da observação para a prática.

Assim, ao longo de todo o processo utilizamos nossa vivência escalando montanhas para nortear nossas ações. Inicialmente, tentamos entender a realidade e as expectativas das crianças, quase que tateando o ambiente, como se faz nas montanhas. Para, em seguida, traçar as estratégias que melhor se adaptassem naquele contexto, e que fizessem sentido para a turma e para nós. Na escalada dizemos que não é a montanha que conquistamos, mas a nós mesmos. Enfim, o grande propósito nunca é desafiar a montanha, mas sim, integrado a ela, desafiar ninguém menos do que a si mesmo. Foi assim, integrados à escola, que começamos a nos desafiar. Dito isso, voltemos ao relato do estágio.

Inicialmente, nossa proposta era desenvolver às PCAs mais tradicionais, pois já tínhamos a apropriação/construção de todo um conhecimento sobre elas, desde as

mais simples e de fácil desenvolvimento até outras, mais complexas, requerentes de técnicas e de equipamentos mais apurados. Porém, tivemos que superar o desafio de reconstruir os conhecimentos, habilidades e aptidões desenvolvidos na experiência de vida, com o objetivo de possibilitar a atuação na docência, como professores em formação. Para isso, foi necessário muito tempo e esforço, tivemos que revisitar técnicas e instrumentos diversificados com o objetivo de adaptar os conteúdos às especificidades, e às exigências para atuação na escola. Nas palavras contundentes da professora Mica, supervisora do estágio, “trata-se da passagem do praticante das PCAs para o professor, praticar é diferente de saber explicar e mobilizar aprendizagens”. Ou seja, precisávamos escolarizar os saberes que trazíamos na pele.

Relendo os diários percebemos o quanto a voz das crianças reverberou, desde o início procurávamos pensar os conteúdos para elas, com elas, e, em função delas. Iniciávamos as aulas, invariavelmente, ouvindo suas experiências pessoais, seus gostos e preferências. E, encerrando cada encaminhamento, fazíamos uma roda de conversa para que todos pudessem expressar o que vivenciaram durante as práticas. Mediávamos essas conversas com cuidado, não interferindo na espontaneidade dos relatos. Esse ambiente de respeito e afeto foi essencial durante o estágio, pois permitiu, a partir do *feedback* constante, uma relação de confiança e parceria com as crianças.

Durante os encontros, dentro e fora da sala da turma, a escola se transformou em um grande espaço de aventura. Sua estrutura arquitetônica foi ressignificada para abrigar nossas “travessuras”. Com esse movimento foi possível refletir a respeito de como se dão os processos de ressignificação do espaço escolar por meio das sensações que atravessam o corpo criando identidades sociais. Mediante a experimentação das modalidades praticadas como a escalada no chão e no muro, o surfe adaptado, o skate, o desafio dos nós, o caminho da montanha e o arvorismo, nossa temática teve como objetivo criar estratégias de ressignificação do espaço escolar por meio das sensações despertadas a partir das experiências corporais, aproximando as crianças das identidades sociais manifestadas pelos praticantes dessas modalidades. Assim, foi possível observar as crianças se (re)apropriando da escola a partir da exploração do ambiente e na relação entre espaço, equipamentos e sensações obtidas nas experiências corporais vivenciadas. Elas experimentaram as possibilidades corporais das PCAs expressando sua subjetividade, criando uma

relação permanente entre corpo e espaço promovendo um acordo indissociável entre “ser” e “estar”.

Na sala da turma, com apoio de recursos audiovisuais, as crianças investigaram as origens e particularidades das modalidades do Montanhismo, da Escalada, do Surfe, e do Arvorismo. Além disso, tiveram a oportunidade de conhecer e manipular equipamentos e materiais usados em diversas modalidades de aventura, como podemos observar na FIGURA 4. Essa apropriação facilitou a compreensão dos conceitos de segurança e de risco, inerentes às PCAs, também foram perspicazes ao associar esses saberes com fatos do cotidiano, relacionando-os com suas experiências prévias.

FIGURA 4 – MATERIAIS E EQUIPAMENTOS UTILIZADOS NAS PCAs



FONTE: O autor (2022).

A aprendizagem sobre nós e amarrações foi um momento incrível e singular, as crianças construíram o conhecimento juntas, aprenderam com sapiência a partir do companheirismo e da ajuda mútua. Nossa proposta partiu do conceito de aula expositiva dialogada onde as crianças pudessem participar ativamente da construção dos conhecimentos. Para isso, trouxemos, além de imagens, cordas de escalada, cordeletes (cordas finas), mosquetões e modelos de nós prontos, utilizados como exemplo. Cada criança recebeu um cordelete para praticar a feitura dos nós, formaram duplas para praticarem juntas, dessa forma puderam se apropriar das habilidades manuais necessárias para a feitura dos nós básicos utilizados nas PCAs. Os nós foram demonstrados um a um dos mais simples aos mais complexos, cada nó ou

amarração apresentado vinha acompanhado da explicação de sua finalidade (escalada ou arvorismo), mostrada uma foto de exemplo de seu uso, apresentado o processo de sua produção e, finalmente, a prática realizada em duplas. Foram preparados nós modelos, como se vê na FIGURA 5, para que as crianças pudessem visualizar melhor sua feitura e manipulá-los antes de tentarem confeccionar os seus próprios nós. Esses modelos de nós, terminado o estágio, foram organizados em uma moldura e deixados na escola para outras crianças possam se apropriar desse conhecimento.

FIGURA 5 – PREPARAÇÃO PARA AULA DE NÓS E AMARRAÇÕES



FONTE: O autor (2022).

A partir daí realizamos uma proposta de prática tendo em vista a observação do espaço escolar, desenvolvemos possibilidades das PCAs utilizando equipamentos, materiais, e com o próprio corpo. Escadas, quadras, muros, grades, mesas, cadeiras, janelas, pátio, sala da turma, tudo na escola era ressignificado, possibilitando uma nova relação entre corpo e espaço, intermediada pela aventura. A rampa de acessibilidade se transformou em escalada no chão, a quadra em “pico” de surfe e skate, o muro em parede de escalada horizontal, a área verde em circuito de arvorismo, o parquinho em caminho para a montanha. Enfim, nenhum espaço, direta ou indiretamente, permaneceu imune as nossas aventuras na escola.

Nas práticas objetivamos propiciar situações para que as crianças pudessem vivenciar situações que favorecessem o sentido de explorar, criar, experimentar e arriscar, trazendo à tona o desejo de descobrir. É válido dizer que os conteúdos

desenvolvidos se pautaram na noção de experiência, desejávamos uma vivência corporal por meio dos sentidos, superando desafios com o próprio corpo, ou com auxílio do corpo do colega, manipulando materiais e equipamentos, sentindo o frio na barriga e a vertigem.

Optamos por tratar as práticas corporais de aventura na perspectiva lúdica, propiciando aos estudantes o aprender brincando e “se-movimentando” (SURDI; MELO; KUNZ, 2016), pois confiamos que esses são estímulos indispensáveis para o desenvolvimento pleno e integral das crianças.

Outra opção foi privilegiar a experiência corporal em detrimento de movimentos ou gestos técnicos provenientes das modalidades apresentadas. Nosso intuito sempre foi contribuir para que as crianças pudessem compreender seu próprio corpo a partir das experiências e vivências estabelecidas nas relações consigo, com os outros e com o mundo. Essa noção de corporeidade teve um impacto decisivo durante nossos encontros.

O ponto de vista da corporeidade se relaciona diretamente com o desafio da educação, pois promove a formação de corpos em instituição onde, tanto fora como dentro do estabelecimento, as relações são vistas como criativas perante os conteúdos propostos, sendo eles tomados como uma educação em espaço, de objetivo corporal, que implica o conhecimento e o aprendizado da cultura enquanto novos saberes capazes de transformação, e isso não pode ser realizado com objetos (DA ROSA, 2020, p. 351).

Observamos que, ao avançarmos com a temática, cada criança, ao seu modo, estava descobrindo formas de sentir e apossar-se do seu próprio corpo como meio de manifestação e interação com as PCAs. Além disso, procurávamos respeitar as especificidades e individualidades das crianças, elas respondiam transformando as práticas em verdadeiras ações culturais e, muitas vezes, em ações poéticas.

Assim, incentivávamos as crianças a construírem o conhecimento com prazer e autonomia. Sempre com zelo pela segurança, explorando as possibilidades estruturais, materiais e de aprendizado.

Para Tardif (2014, p. 118) “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.” Assim, entende-se que o ensino se baseia na interação social entre professores e estudantes, com a intenção de proporcionar a construção de conhecimentos, para isso é necessário considerar o contexto social de cada um destes sujeitos.

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver a própria natureza dos procedimentos e, portanto, a própria pedagogia (TARDIF, 2014, p. 118).

Nesta perspectiva, nossa relação com as crianças sempre teve o intuito de criar um ambiente propício para o exercício da empatia, do trabalho em equipe, da criatividade e do protagonismo. Tal entendimento esteve presente durante todo o estágio, expondo, em vários momentos, nossa opção em conduzir o processo de ensino, e de como entendíamos a aprendizagem das crianças no contexto destas relações, afinal o protagonismo infantil era o fio condutor das nossas estratégias formativas.

Zabala (1998) defende a importância das interações entre professor e estudantes para que a construção de significados seja feita de maneira compartilhada, a fim de proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Para Zabala (1998, p. 90) “a interação direta entre alunos e professor tem que permitir a este, tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula.”

Aliás, nossa interação com as crianças sempre foi uma estratégia para motivar, envolver e despertar o interesse nas aulas. Com isso, mais que cordialidade, buscávamos fomentar oportunidades para que nossas intervenções fossem, de fato, um momento de crescimento intelectual e humano. Um desses momentos aconteceu na manhã em que o tema da aula foi Surfe na escola. Havíamos organizado várias estações, para que as crianças pudessem experimentar o surfe mesmo longe da água, optamos por dispor os equipamentos de maneira sequencial: pranchas de surfe (longboard, pranchinha, bodyboard), pranchas de equilíbrio (balance board), e skate. Todos esses itens foram organizados seguindo uma lógica de progressão, ou seja, segundo nossa intencionalidade pedagógica.

Contudo, as crianças resolveram que seria melhor vivenciá-las de maneira mais livre, sem ter que seguir qualquer sequência previamente organizada. Essa apropriação, além de nos retirar da zona de conforto, transformou a vivência em algo muito melhor, ou seja, a “desorganização” proposta pelas crianças foi, sem sombra de dúvida, o grande diferencial da aula. A partir daí houve uma verdadeira apropriação cultural que transformou a quadra da escola em “pico” de surfe. As pranchas dispostas

sobre colchonetes azuis davam a impressão de estarmos em uma praia disputada por surfistas, observávamos as crianças disputando “ondas” e se arriscando em “manobras radicais”. As pranchas de equilíbrio e o skate ajudavam a compor o cenário, fazendo com que ninguém ficasse parado. Nesse dia as crianças foram surfistas, skatistas, e malabaristas brincando nas pranchas de equilíbrio. Também não demorou para que percebessem o quanto as práticas, nas diferentes estações, tinham similaridades, em vários momentos faziam comentários sobre isso. Surfe, skate, equilíbrio na prancha tudo interligado, compondo as brincadeiras, como podemos observar na FIGURA 6:

FIGURA 6 – AULA TEMÁTICA SURFE NA ESCOLA



FONTE: O autor (2022).

Outro momento que vale destaque vem da experiência que tivemos na aula que tinha como tema o “Caminho da Montanha”. Tratava-se de um jogo de aventura no qual a turma teria que formar equipes e, com ajuda de mapas impressos, criar rotas para percorrer o espaço externo da escola, limitado pelos muros (pátio coberto, quadra, parquinho...). Antes de iniciarmos o jogo, definimos juntos alguns combinados que deveriam ser respeitados.

Assim, ficou acertado que cada equipe criaria sua própria rota utilizando como referência o mapa recebido, o ponto de partida seria a sala da turma e a chegada ocorreria na parede de escalada, construída em um dos muros da escola. A turma se dividiu em duas equipes, cada grupo deveria cumprir o percurso com todos os seus integrantes unidos por uma corda, atada na cintura. Foi emocionante observar as crianças desenvolvendo suas próprias estratégias durante a vivência, negociando o

papel que cada um assumiria, e tendo autonomia e criatividade para transformar os conflitos em soluções para o grupo, entenderam que somente juntos completariam o percurso. Coube a nós acompanharmos com encantamento tudo o que se desenrolou naquela manhã.

Para Zabala (1998) as relações entre professores, estudantes e os conteúdos da aprendizagem constituem a chave de todo o ensino. Através destas relações estabelecidas o estudante irá construir significados e dar sentido aos objetos de aprendizagem, por meio de um processo mediado pelo professor. A interação entre professor e estudante é, portanto, fundamental para que este processo ocorra.

Carvalho (2017, p. 15), reafirma esse pensamento, ao declarar que:

As situações de aprendizagem podem ser vistas como 'uma interação entre professor, aluno, conteúdo e ambiente'. Dentre as possíveis combinações entre essas quatro variáveis, a interação professor-aluno é, sem dúvida, a mais forte e a mais frequente e a que vai determinar a qualidade das outras relações.

Notoriamente, é preciso criar mais oportunidades para que a criança expresse suas próprias ideias. Assim, é necessário que a sala de aula (no nosso caso, toda a escola) seja um ambiente que estimule a participação. Isso pode se dar através de conteúdos que incentivem o debate de opiniões, permitam a elaboração de questões e a atualização dos conhecimentos prévios (ZABALA, 1998).

Um desafio a parte foi a construção da parede de escalada. Em outro momento, já havíamos instalado a parede em um muro da escola, divisa com um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Porém, frente a questões burocráticas, fomos obrigados a desmontar. Com isso, os materiais (agarras, parafusos, arruelas, porcas) permaneceram um longo período “dormindo” em uma caixa, ansiosos por “despertar”, voltando a brincar com as crianças. Finalmente, graças a persistência da professora Mica, conseguimos instalar a parede de escalada horizontal em outro muro da escola, previamente aceito pela direção. Decidimos que não teria grande altura, como as paredes de escalada esportiva padrão. Nossa proposta foi montar uma parede de escalada respeitando o contexto escolar, na qual a criança, auxiliada por um adulto, poderia escalar sem equipamentos até uma altura de um metro e meio chão, com deslocamento horizontal, fazendo uso da segurança corpo a corpo, assim como se faz com o ensino da ginástica. Parece pouco para um adulto, porém para a criança é uma altura considerável.

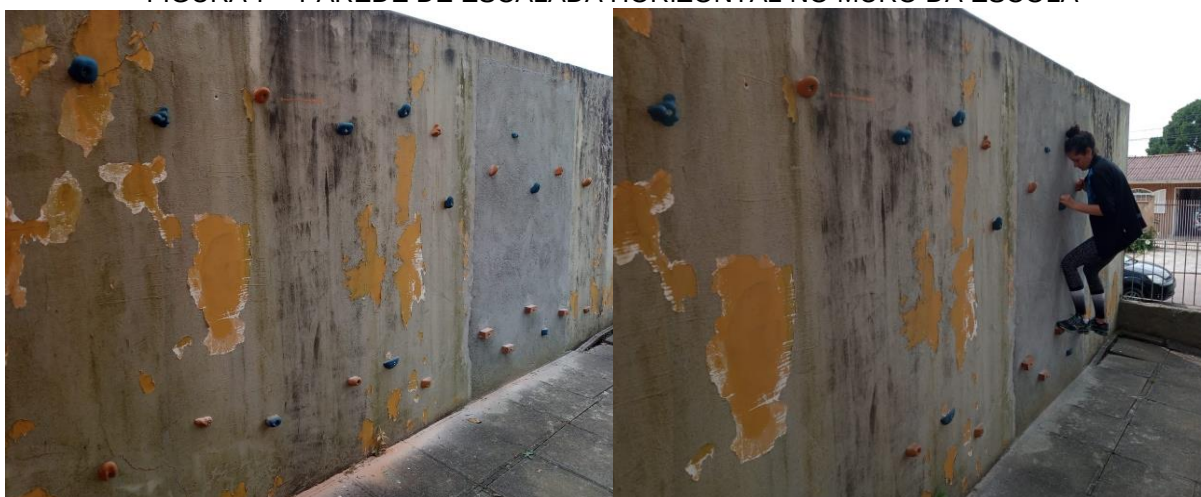
Esse processo foi marcado por investimento em recursos, tempo, estruturas e estratégias. Todo nosso empenho possibilitou que as crianças se sentissem confiantes para explorar o ambiente, construindo e ressignificando seu aprendizado e desenvolvendo sua autonomia. Utilizamos recursos próprios para viabilizar a instalação da parede de escalada mesmo entendendo que isso não é o ideal, sabíamos o quanto seria difícil e burocrático para disponibilizar junto aos Órgãos Competentes os recursos necessários para construir a parede de escalada e aumentar as possibilidades de aprendizagem das crianças. Além disso, não é novidade que passamos por um momento de desinvestimento na educação, afetando, principalmente, as escolas públicas.

Apesar dos percalços, nosso esforço para a instalação da parede de escalada foi recompensado. As crianças se apropriaram da via rapidamente. Arriscaram-se na parede com autonomia e resiliência, mesmo apresentando níveis de habilidade distintos todos conseguiram se divertir e aprender. Entenderam que o objetivo não era quem fazia mais rápido ou melhor, mas a experiência da escalada, e o desafio pessoal na via. No fundo, quem mais aprendeu com essa experiência fomos nós que conseguimos, depois de tanto tempo e esforço, ver e ter as crianças brincando na parede de escalada da escola.

A despeito das dificuldades, e da estrutura não ser totalmente apropriada, a partir de um sonho foi possível viabilizar a construção de equipamentos que dialogassem com as práticas corporais de aventura, como a escalada horizontal e o arvorismo, e que primassem, principalmente, pela segurança das crianças. Embora muitos professores aleguem que mediante a falta de recursos materiais adequados não há condições para a preparação e desenvolvimento de aulas significativas (SOLER, 2003), concordamos com Bento (1998), quando afirma que a falta de estrutura física e de material não pode justificar o trabalho pedagógico descompromissado, pois mesmo em condições adversas é possível realizar aulas de educação física significativas.

Enfim, o muro de escalada, sonho iniciado em 2019, foi efetivamente consolidado, conforme a FIGURA 7, e com isso, nas palavras eloquentes da professora Mica, “todas as turmas tiveram e terão a oportunidade de vivenciar e aprender sobre a escalada”.

FIGURA 7 – PAREDE DE ESCALADA HORIZONTAL NO MURO DA ESCOLA



FONTE: O autor (2022).

Outra experiência incrível ocorreu durante a aula de arvorismo. Iniciamos a ambientação do tema apresentando um vídeo sobre a modalidade. Enquanto as crianças assistiam o vídeo finalizávamos o circuito, na área verde da escola, e organizávamos os materiais de segurança (capacetes, cordas, mosquetões). O circuito foi pensado considerando as especificidades das crianças, um espaço que fosse repleto de sentido e significado, com a possibilidade de experimentação para toda a turma. Para além do desenvolvimento de habilidades, o sentido simbólico de imersão no arvorismo foi nosso grande objetivo.

A falsa-baiana, primeira estação, era um dos desafios em que as crianças tinham que atravessar de uma árvore a outra sem colocar os pés no chão, caminhando sobre a corda inferior e segurando na corda superior. Na parte inferior montamos um *slackline* para aumentar a segurança, mas sem diminuir o desafio.

Em continuação ao circuito, havia também o desafio que foi apelidado pelas crianças de “travessia do Tarzan”, seguia a mesma lógica da falsa-baiana, porém havia cordas penduradas ao longo do trajeto que lembravam os cipós das árvores, daí o apelido. Utilizamos, novamente, um *slackline* para que as crianças caminhassem com mais autonomia pelo circuito.

A última estação foi a “ponte suspensa”, construída artesanalmente com bambus e cordas, ligando as duas últimas árvores do circuito, além da ponte de bambus, dispusemos duas cordas laterais, formando algo parecido com um corrimão, para auxiliar a travessia. As três estações formavam um circuito único, permitindo que as crianças realizassem a transposição entre elas, aumentando o desafio e a aventura. A criação do circuito de arvorismo pode ser observado na FIGURA 8:

FIGURA 8 – CONSTRUÇÃO DO CIRCUITO DE ARVORISMO



FONTE: O autor (2022).

As crianças chegaram ao local do arvorismo com um misto de curiosidade, ansiedade e entusiasmo, todos queriam expor suas impressões sobre o circuito e, acima de tudo, iniciar a aventura. Ouvimos o que tinham a dizer para, em seguida, combinarmos como seria a dinâmica da aventura, conversamos sobre os cuidados necessários, os riscos e a segurança durante a travessia, incluindo o uso do capacete.

A partir daí foi só alegria e diversão, as crianças participaram ativamente, percorreram o circuito com autonomia e responsabilidade, cada um cuidando de si e do outro, interagindo com os colegas e com o ambiente, integrados e respeitosos com a natureza.

Uma das crianças não se sentiu segura durante a prática, ela acreditava não ser capaz de encarar o desafio. Respeitamos sua decisão e não insistimos. Porém, após a turma voltar à sala, ela pediu para voltar ao circuito. Chegando ao local, acompanhada pela professora Mica, desafiou seus medos e completou todo o percurso, que pode ser observado na FIGURA 9. Nem consigo descrever o quanto isso nos emocionou. Porém, é possível cogitar que para aquela criança tal conquista possa ter mudado para sempre sua vida.

O circuito foi montado na área verde da escola, local bastante frequentado, chamando a atenção de todos. Com isso, ficou nítido o quanto as crianças, de outras turmas, olhavam curiosas para o circuito, certamente ansiando percorrê-lo.

FIGURA 9 – CIRCUITO DE ARVORISMO MONTADO NA ESCOLA



FONTE: O autor (2022).

Outro fato interessante, e que suscitou discussão, ocorreu naquela manhã. Ironicamente, a polêmica parece ter sido causada pelo resultado positivo obtido durante a prática do arvorismo. Segue a explicação.

Uma professora não resistiu e trouxe algumas crianças, que não eram da turma, para percorrer o circuito, daí surgiram os questionamentos: como agir nessa situação? Deveríamos atender o pedido da professora? Ou alegaríamos que sem terem participado de todo o processo as crianças não poderiam vivenciar a prática? Será que as duas alternativas poderiam estar certas? Questões aparentemente simples, mas que nos fizeram refletir. Mesmo não havendo consenso, atendemos o pedido da professora e, após algumas orientações, as crianças puderam vivenciar a prática. Optamos por ver o sorriso no rosto das crianças ao invés de frustrá-las. Enfim, são aprendizados que só acessamos no “chão” da escola, e que nos provocam a (re)pensar sobre os desafios da docência.

No encontro final, propusemos que, a partir das experiências, as crianças resgatassem as sensações vivenciadas durante nossos encontros, compartilhando conosco e com os colegas. Para reavivar a memória, apresentamos uma retrospectiva dos nossos encontros a partir de um vídeo e de um *banner*, com imagens da turma em momentos de aventura. Também presenteamos as crianças com um pequeno mimo como forma de agradecimento. Isso causou, inicialmente, um misto de alegria e tristeza entre as crianças. Alegria por reverem tudo o que havíamos vivido. Tristeza por entenderem que o ciclo estava se encerrando. Contudo, perceberam que o mais

importante foi a experiência vivenciada, e não o seu término, pois o caminho só existe quando você passa.

O *banner* foi a forma que encontramos para concretizar as realizações e aventuras da turma. Sua materialização ocorreu de forma colaborativa e democrática, tivemos o cuidado em propiciar a todas as crianças a oportunidade de escolherem as fotos para a confecção do *banner*. Para isso, foi promovido uma dinâmica de votação com a turma em que cada criança saiu com uma foto escolhida, essa metodologia permitiu a vivência e entendimento do processo democrático.

FIGURA 10 – EMOÇÕES DO ÚLTIMO ENCONTRO: BANNER E PRESENTES



FONTE: O autor (2022).

A fala das crianças foi carregada de afeto e emoção, elas traziam relatos expressando o quanto haviam gostado das brincadeiras, dos jogos e dos desafios que vivenciaram, a questão da segurança e do risco também surgiu com bastante frequência. Algumas crianças tiveram a necessidade de resgatar sensações de experiências que tiveram não só na escola, mas também em seu cotidiano familiar, foi gratificante perceber que as práticas de aventura realizadas na escola atravessaram os corpos daquelas crianças, fizeram algum sentido para suas vidas, e reverberaram em seus lares. Enfim, nossa presença na escola teve um maravilhoso desfecho e, segundo a professora Mica, nossa convivência com a turma “atravessou e afetou as

crianças de forma tão sublime que a gratidão foi expressa por palavras, silêncios, abraços, olhares e muitas lágrimas”.

Nesse contexto, nosso estágio supervisionado foi o momento em que tivemos a oportunidade, como professores em formação, de conhecer o ambiente escolar. Isso contribui para nossa investigação e reflexão a respeito de um, possível, futuro campo de trabalho, além de compreendermos a relação de indissociabilidade existente entre teoria e prática, permitindo a construção de saberes necessários à nossa formação profissional (CORTE; LEMKE, 2015).

Por fim, esclarecemos que foi nossa opção deliberada não exibir imagens, ou fazer citações textuais, que possam identificar as crianças, as quais tão brilhantemente deram vida a esse modesto relato. Acreditamos, incondicionalmente, na confidencialidade, no anonimato e na privacidade, como elementos que devem ser sempre resguardados em nome do superior interesse das crianças. Os espaços em que fomos recebidos, e que recolhemos todas as informações, precisam ser, igualmente, salvaguardados e protegidos. Com isso, buscamos proteger efetivamente o anonimato e a privacidade da Instituição e das crianças.

4. VISLUMBRANDO NOVAS AVENTURAS: VERDADES PROVISÓRIAS

Segundo Daltro e Faria (2019) o Relato de Experiência como proposta de pesquisa deve ser considerado uma importante narrativa científica afinada à condição pós-moderna. Tratando-se de uma narrativa que, através da linguagem, amplifica a experiência de singularização, não sendo prisioneira da razão, e apta a suportar paradoxos. Ainda segundo os autores.

O Relato de Experiência está compreendido como um trabalho de linguagem, uma construção que não objetiva propor a última palavra, mas que tem caráter de síntese provisória, aberta à análise e à permanente produção de saberes novos e transversais. Configura-se como narrativa que, simultaneamente, circunscreve experiência, lugar de fala e seu tempo histórico, tudo isso articulado a um robusto arcabouço teórico, legitimador da experiência enquanto fenômeno científico (Daltro e Faria, 2019, p. 235).

Nessa perspectiva, mesmo parecendo contraditório, ao fim do presente trabalho, entendemos que não encontramos nenhuma resposta definitiva, isso porque contamos apenas com um conhecimento provisório e falível sobre as coisas do mundo, tornando evidente que não existem verdades absolutas. Essa noção nos guiou durante nossa presença na escola, já que muitas vezes tínhamos um planejamento prévio das aulas, mas algo novo surgia na turma, fruto da sapiência e perspicácia das crianças, e nos forçava a enxergar o que não era possível ver antes, levando-nos a corrigir alguma rota anterior com a nova informação.

Aliás, a convivência com as crianças, além de encantadora, evidenciou que aceitar a mudança é uma condição de humildade intelectual, reconhecer nosso falibilismo nos proporcionou uma aprendizagem constante e evitou que nos encerrássemos em verdades absolutas e ilusórias. Elas também se mostraram extremamente observadoras e críticas. Aprendiam investigando atentamente o que fazíamos no dia a dia. Não adiantava falar, por exemplo, que a segurança era importante durante a realização das PCAs se nós mesmos não atentássemos para esse detalhe durante o desenvolvimento de tais práticas. Caso agíssemos dessa forma, haveria um desacordo entre o discurso e a prática, invalidando nossa fala, e, conseqüentemente, desestabilizando a relação de confiança que tentávamos construir.

Até mesmo o relativo êxito que tivemos na realização das aulas deve ser ponderado, pois as ações desenvolvidas durante o estágio, reitero, só foram possíveis

graças ao contexto específico da escola, que envolve direção, corpo docente, e colaboradores, os quais vêm criando, há muito tempo, uma cultura escolar propícia às PCAs. Ou seja, podemos utilizar a mesma noção de Bracht (1992) para afirmar que durante o estágio desenvolvemos PCAs “da escola” e não “na escola”. Certamente, em outro contexto nos depararíamos com diferentes barreiras e desafios.

Sendo assim, torna-se impossível qualquer tentativa de generalização. Porém, podemos afirmar, autorizados pela vivência prática, que é possível desenvolver inúmeros saberes a partir da temática das PCAs, e que nossas ações, realizadas no estágio supervisionado, podem servir como inspiração para outros professores em formação.

Entendemos, também, que o presente trabalho deve ser reconhecido apenas pelas suas verdades provisórias, estando aberto às críticas. Tendo na sua incompletude o seu maior mérito, permitindo-nos vislumbrar novos caminhos como futuros professores e, assim, contribuir para a discussão de novas possibilidades pedagógicas nas aulas de Educação Física escolar. Enquanto isso, seguiremos encantados buscando novas aventuras.

De acordo com a frase atribuída a Albert Einstein, “não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”. Certezas imobilizam, são congelantes, impossibilitam que busquemos o novo. Dessa forma, ao final de todo e qualquer processo, o que nos cabe, mais do que respostas, é levantarmos questões para futuras reflexões e estudos.

Assim, seguem algumas provocações: As práticas corporais de aventura propostas tiveram/terão algum impacto na vida das crianças? O risco pode/deve ser trabalhado pedagogicamente nas aulas de educação física escolar? É possível desmistificar a ideia de que para propor novas práticas corporais o professor de educação física precisa ser um exímio praticante?

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. C.; MOURA, S. A.; ANDRADE, J. S. D. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência**. Florianópolis. v.32, n.63, p. 01-15, 2020.
- ARANHA, M. L. de A., MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993.
- BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BENTO, J. O. **Planejamento e avaliação em educação física**. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.
- BOLDORI, G. Z.; OLIVEIRA, D. L.; CORRÊA, I. V. S.; FONSECA, D. G. A (des)seriação da Educação Física no ensino médio do CAP/UFRGS: um relato de experiência do estágio de docência. **Motrivivência**. Florianópolis. v.33, n.64, p. 01-18, 2021.
- BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. No “olho do furacão” uma autoetnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.31, n.1, p. 131-146. set2009.
- BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. v1, p. 600, 2017. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- CARNICELLI FILHO, S. **O Prazer e o medo nas atividades físicas de aventura na natureza**. 2007. 156 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96039>>.
- CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere**. Brasília. v. 31, n 3, p.31002-31010, 2015.
- CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. 1º ao 9º ano. Curitiba, PR, 2016.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. Secretaria Municipal de Educação. 1º ao 9º ano. Educação Física. Curitiba, PR, 2020.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v.19, n. 1, p. 223-237, jan. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 out. 2023.

DA ROSA, M. B. Compreendendo a noção de experiência corporal em Merleau-Ponty: contribuições para a educação. **Griot : Revista de Filosofia**. [S. l.], v. 20, n. 2, p. 347–359, 2020. DOI: 10.31977/grirfi.v20i2.1752. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1752>. Acesso em: 23 out. 2023.

ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S.R.; LACERDA, R.T.O.; TASCA, J. E. **ProKnow-C, Knowledge Development Process – Constructivist**. Processo técnico com patente de registro junto ao INPI. Rio de Janeiro: INPI; 2010

FIGUEIREDO, J. P.; SCHWARTZ, G. M. Atividades de aventura e educação ambiental como foco nos periódicos da área de Educação Física. **Motriz**. v. 19, n. 2, p. 467-479, 2013.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FRANCO, L. C. P. Atividades físicas de aventura nas escolas. In: BERNARDES, L. A. (Org.). **Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física**. São Paulo: Phorte, 2013. p. 207-226.

FRANÇA, D. L.; DOMINGUES, S. C. Possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis. v.35, n.66, p. 01-22, 2023.

GONÇALVES, J.; COZZA, J.; SOUZA, F. G. de; PEREIRA, M. P. V. de C.; FARIAS, G. O. Práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar: uma análise nos periódicos nacionais. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 23, 2020. DOI: 10.5216/rpp.v23.55858. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55858>. Acesso em: 23 ago. 2023.

INACIO, H. L. D.; CASTRO, C.; MACHADO, L.; CAUPER, D. A. C. Práticas corporais de aventura [na natureza] na educação física escolar: uma experiência em escolas da rede municipal de Goiânia. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015, Vitória. **Anais do Conbrace** - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015.

INÁCIO, H. L. D.; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. P.; MORAIS, G. G. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da

Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**. Florianópolis. v.28, n.48, p.168-187, 2016.

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.

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**. Florianópolis. v.43, 2021.

KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógica do esporte**. 5. ed. Ijuí. UNIJUI. v.1, 152p, 1994.

LA MENDOLA, L. O sentido do risco. Tradução Norberto Luiz Guarinello. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v.17, n.2, p. 59-91, nov2005.

LE BRETON, D. **Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção educação física e esportes).

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINS, C. **A prática de esportes de aventura na escola e o risco calculado: manual sobre as normas de Segurança**. Fundação Oswaldo Aranha Centro Universitário de Volta Redonda / Unifoa, 2016. Volta Redonda.

MELO, G. N.; NUNES, A. C. C.; RODRIGUES, R.; SANTOS, S. C.; SOUTO, G. M. S. Práticas corporais de aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física do IFPB. **Motrivivência**. Florianópolis. v.33, n.64, p. 01-15, 2021.

NICACIO, L. G. Travessia da aventura: da ausência na escola à inclusão em documentos orientadores. **Motrivivência**. Florianópolis. v.32, n.63, p. 01-18, 2020.

NUNES, E. S. P.; CAMARGO, M.; VENDRUSCOLO, R. A Orientação como proposta pedagógica nas aulas de Educação Física: um relato de experiência. **Motrivivência**. Florianópolis. v.34, n.65, p. 01-15, 2022.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Estabelecendo um diálogo sobre riscos de campos eletromagnéticos**. Genebra, 2002.

PAIXÃO, J. A. Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, v.29, n.20, p. 170–182, 2017. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n50p170>.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PESSOA, F. **O eu profundo e os outros eus**. Seleção de Afrânio Coutinho. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SOLER, R. **Educação física escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-70, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, M. A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.