



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional Mestrado
Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)

Gizele Aparecida Pereira de Castro

O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: uma experiência de exploração de tempos e espaços na escola e no
território

Belo Horizonte
2024

Gizele Aparecida Pereira de Castro

O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma experiência de exploração de tempos e espaços na escola e no território

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: José Ângelo Gariglio

Belo Horizonte
2024

C355e Castro, Gizele Aparecida Pereira de
2024 O ensino das práticas corporais de aventura na educação física escolar: uma experiência de exploração de tempos e espaços na escola e no território. [manuscrito] / Gizele Aparecida Pereira de Castro – 2024.
214 f.: il.

Orientador: José Ângelo Gariglio

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 194-205

1. Educação física – Teses. 2. Professores de educação física – Teses. 3. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 4. Esportes radicais – Teses. I. Gariglio, José Angelo. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 371.73

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Sheila Margareth Teixeira Adão, CRB 6: nº 2106, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA GIZELE APARECIDA PEREIRA DE CASTRO

Realizou-se, no dia 20 de setembro de 2024, às 09:00 horas, EEFPTO, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 37ª (trigésima sete) defesa de dissertação, intitulada *O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: uma experiência de exploração de tempos e espaços na escola e no território*, apresentada por GIZELE APARECIDA PEREIRA DE CASTRO, número de registro 2022668329, graduada no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). José Angelo Gariglio - Orientador (UFMG), Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior (UFMG), Prof(a). Giuliano Gomes de Assis Pimentel (Universidade Estadual de Maringá - UEM).

A Comissão considerou a dissertação:


Aprovada

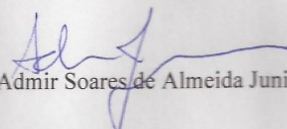
Reprovada

A versão final da dissertação, devidamente corrigida, deverá ser entregue até 60 dias após sua defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 20 de setembro de 2024.


Prof(a). José Angelo Gariglio (Doutor)


Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior (Doutor)

Prof(a). Giuliano Gomes de Assis Pimentel (Doutor)

gov.br

Documento assinado digitalmente
GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL
Data: 23/09/2024 18:22:17 -0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico este trabalho aos meus estudantes da “Escola da Montanha”, que participaram e integraram esse estudo, de forma colaborativa e criativa. Sem eles, eu não teria conseguido chegar até aqui, contribuindo ao meu processo formativo. Este trabalho também é dedicado ao meu amigo-irmão que se foi na pandemia, colega na Escola da Montanha, sem poder concluir o seu mestrado e a sua dissertação, que tanto me apoiou para que eu continuasse no meu processo formativo acadêmico. Não só dedico a ele, como sua querida esposa Elisângela e seus pimpolhos, a você, Rodrigo (In Memoriam), com toda honra de tê-lo conhecido! Dedico à minha família, em especial à minha mãe, que sempre foi exemplo de vida, e para eu gostar tanto de ler, às minhas queridas filhas - meus presentes de vida, minhas joias... E como companheiras na aventura da leitura, sendo minhas incentivadoras para que eu terminasse esse estudo: Thais e Poli.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo momento e oportunidade, por ter vencido na pandemia, um de meus maiores obstáculos em questão de saúde, o qual me colocou em xeque, sem saber se poderia seguir em frente na caminhada da vida... e aqui estou, assim, obrigado por ter me dado condições de atravessar esse percurso, com resiliência e perseverança. Aprendi muito, e desejo que o "saber" e o "viver" possam andar juntos para todos: saber viver, querer viver, querer saber, saber querer... e é isso "querência e vivência" para todos(as)!

Aos meus familiares pela paciência e resiliência nos momentos da minha ausência. Com carinho, agradeço às minhas filhas, Manu, Ju e Gio (sobrinha – filha), que tanto me ajudaram no processo da arte e tecnologia, consolidando a equipe técnica e artística da qual não faço parte. Não sei por que vocês transformaram meu produto de forma mais colorida e harmônica, agradeço as críticas, tá, Gio? (rsrsr): "Titia, pelo amor de Deus, essa cor, essa forma não, só escreve!", ao meu marido, titia Rô, à minha irmã, Grazielle, e todos que me apoiaram neste percurso.

De modo especial, agradeço à minha mãe, Aparecida, e ao meu pai, José, pelo exemplo de força e perseverança, onde cada um a seu modo me ensinou a importância da educação e ensinamentos para que eu tivesse oportunidade de estudar, permitindo que eu fosse para Viçosa, o que me ajudou a constituir parte do que sou hoje: uma professora de EF, ainda aprendendo e seguindo esse caminho formativo.

Às amigas e aos amigos, obrigado por toda vibração positiva para que o mestrado se tornasse uma realidade. "Compreenderam" minhas ausências, sempre insistindo para eu "olhar na minha agenda" se houvesse um tempinho para um encontro das "migas", Lê e Juju, "migamamas" da época de escola - o GETECO. Obrigada pelo apoio e incentivo de sempre. Agora posso viajar! De verdade! Ah! Como ouvi o contrário nesse processo: "Gizele, não viaja!", rsrs. Embora aqui seja bem uma metáfora.

Desculpe-me, orientador, não tem como não dizer, sei que foi difícil, mas essa sou eu. Tenho certeza de que me lembrei desse conselho sempre, mesmo que algumas

vezes isso me incomodasse, mas também sei que foi preciso voltar à Terra em algumas (muitas) vezes. Obrigado, Zé Ângelo, pela paciência e orientação com a qual contribuiu essa trilha da/na “Aventura” ao meu lado, fazendo-me perceber, ou tentando, alguns pontos importantes para que eu não perca o foco na construção desse estudo.

Obrigada aos demais professores desse programa de mestrado profissional (PROEF), que conduziram esse processo formativo com brilho e profissionalismo, contribuindo grandemente em minha formação profissional. Em especial aos professores Isabel e Gustavo, que me proporcionaram retomar a dança em minha vida com tanto conhecimento, leveza e harmonia, contribuindo à coesão de minha turma durante as aulas, o que reverberou em fortalecer os laços de amizade. “Vejo dança nessa figura!” (Vinícius, 2023), frase escolhida, não depreciando a dança, mas por ter contribuído com mais um ponto na descontração da aula que estávamos tendo. Esse foi o momento marcante de uma de nossas aulas de dança. Da mesma forma, com as aulas de ginástica, professoras Ivana e Kátia, agradeço às professoras pelo apoio e acolhimento que receberam a mim e aos meus colegas. Os momentos de leveza de que precisávamos e, ao mesmo tempo, de seriedade com a ginástica nos fortaleceram mais enquanto grupo.

Aos professores da minha banca de defesa do mestrado profissional, obrigado pelo aceite, sendo uma honra que estejam compondo essa comissão e de fazerem parte desse momento tão importante e caro em minha vida.

Ao querido professor Giuliano pelas orientações para compor esse estudo que me levaram a enxergar a aventura com outras lentes e possibilidades, além das contribuições teóricas no campo que também foram contribuições fundamentais para que eu tivesse pontos de discussão(ões) entre a teoria e o empírico, e ainda, pela escuta amiga e incentivadora nesse percurso formativo.

Ao professor Admir, obrigada pela disponibilidade de sempre, pelas colaborações, pelas formações avançadas que nos dão pistas riquíssimas para estar na EF na escola, pela compreensão e paciência ao modo de vida docente e “doido” que a gente leva e vive na/da escola para o mestrado.

À professora Isabel, que tive a honra de conhecer, uma doce pessoa que nos passa

serenidade e conforto, mesmo nos momentos mais difíceis e atribulados, com tanta passividade, que nos convida a realmente passar pela turbulência e a não desistir!!!

Ao querido professor Tatá, não tenho palavras para agradecer, primeiro, pelo ser humano que és! A forma serena e encantadora com que discursa sobre a EF, sobre a escola, o jeito como a enxerga (nem sempre ela é encantadora), mas nos faz querer continuar a estar nesse lugar. Agradeço a oportunidade também de ter conhecido e aprendido tantas coisas com você, mesmo antes de ser sua “aluna”. Você é um exemplo para todos nós!!!

Agradeço também aos colegas da minha turma - a turma 3 - pela colaboração, paciência, acolhimento e cuidado em meus momentos de angústia.

Em especial a Thais e Poli, não só pela parceria Albertiana, mas em tantos outros desse processo formativo no Mestrado. Gabriel, você é um anjo! (rsrsr) de verdade, obrigada pelas inúmeras colaborações não só nos estudos (ainda vou ter seu caderno de anotações das aulas!), mas pelo ombro amigo, companheiro, carinho, presteza em sempre ajudar. Antônio, mesmo com os incontáveis "bullyingsssss" que eu sofri (rsrsr), obrigado pela parceria e serenidade nos momentos mais difíceis. Murilo, obrigado por ceder a quadra coberta nos períodos da minha pesquisa! E aos demais, aqueles que possuem a chave da cidade onde trabalham (né, Juninho?), nunca esquecem isso, achei muito chique, e para aqueles que só têm a chave de suas casas, assim como eu, muito obrigado pelo percurso, pelo companheirismo nesse curso de mestrado. Turma 3, “vocês são uns fofos!!!”.

Paolita, muito obrigada também pelo apoio de sempre e pela calma para me explicar as demandas do estudo. Bri, minha nova companheira de chão de quadra, obrigada demais pela força, incentivo, especialmente no apoio técnico e operacional.

Aos colegas da “Escola Montanha” que me apoiaram e colaboraram para que eu realizasse essa pesquisa.

À UFMG, por garantir e defender enquanto instituição pública um ensino de qualidade à educação brasileira. Agradecer à instituição por abrir as portas para os professores do ensino básico, e ainda, por eu ter feito parte deste programa de Mestrado Profissional.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

“Conhecer sobre a cultura do outro permitiu-me o exercício da alteridade. Como num jogo de espelhos, pude ver com outras lentes a cultura do eu, buscando considerar as diferenças não como desigualdades, mas como características específicas de cada grupo, e enfatizar a tolerância e o respeito como elementos fundamentais para a coexistência de todos [...]”. (Werneck; Isayama, 2010, p. 84).

CASTRO, Gizele Aparecida Pereira de Castro. **O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA**: uma experiência de exploração de tempos e espaços na escola e no território. Orientador: José Ângelo Gariglio. 2024. 214f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como objeto de estudo as Práticas Corporais de Aventura (PCAs), precisamente seu processo de escolarização nas aulas de Educação Física (EF). O trabalho buscou compreender os desafios, os dilemas e as possibilidades do ensino desse conteúdo nos tempos e espaços de uma escola da Rede Municipal de Ensino do município de Contagem – MG e no contexto territorial onde esta unidade escolar está localizada. Para isso, foi desenvolvido um projeto de ensino com as PCAs, no intuito de qualificar nossa ação didática com tais práticas corporais, como também ampliar e ressignificar o uso dos espaços e tempos da escola e do território. A pesquisa teve como sujeitos participantes estudantes de uma turma de nono ano do ensino fundamental e eu como professora pesquisadora. Este estudo é de caráter qualitativo, e valeu-se dos esportes teóricos-metodológicos da pesquisa-ensino. Neste sentido, tomamos os professores como pesquisadores de sua própria prática docente, concomitantemente, como produtores de conhecimentos sobre a mesma. A pesquisa vale-se da contribuição de estudos sobre as PCAs Inácio et al. (2021); França e Domingues (2023); Pereira e Armbrust (2010; 2012); Tahara e Darido (2018); Pimentel (2022); da relação entre educação e território Santos (1993) e Da Silveira Greco (2009) e da EF escolar Vago (1999); González e Ferstenseifer (2010). A concepção e o desenvolvimento da unidade didática possibilitaram a ampliação do nosso conhecimento sobre as PCAs, como também desenvolveram para qualificar nossas ações didáticas com essa prática corporal. Além disso, essa pesquisa-ensino ampliou a nossa compreensão sobre a relação entre escola, educação e o contexto territorial. Em paralelo, verificamos que os estudantes ampliaram seu conhecimento sobre as PCAs, seja no plano conceitual, seja no plano do saber fazer corporal. A pesquisa, por fim, possibilitou que a professora investigadora e os estudantes ampliassem a capacidade de experimentação das PCAs nos espaços da escola e no contexto territorial, expandindo as possibilidades de uso e apropriação autônoma nos contextos da escola e do território. Esperamos que as reflexões contidas neste estudo possam contribuir para o incremento do ensino das PCAs na EF escolar, de forma a ampliar a compreensão, experimentação, uso e apropriação dessa prática corporal na escola e no tempo livre.

Palavras-chave: educação física escolar; escola; práticas corporais de aventura; imprevisibilidade; território.

CASTRO, Gizele Aparecida Pereira de Castro. **O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA**: uma experiência de exploração de tempos e espaços na escola e no território. Orientador: José Ângelo Gariglio. 2024. 214f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

ABSTRACT

This master's research focuses on Adventure Physical Practices (APPs), specifically their incorporation into Physical Education (PE) classes. The study aimed to understand the challenges, dilemmas, and possibilities of teaching this content within the time and space constraints of a municipal school in Contagem, MG, and within the territorial context where this school is located. We developed a teaching project involving APPs to enhance our didactic approach to these physical practices, and to expand and redefine the use of school and territorial spaces and times. The research participants included students from a ninth-grade class and myself as the teacher-researcher. This qualitative study utilized the theoretical-methodological framework of research-teaching. In this context, teachers were considered researchers of their own teaching practices and simultaneously producers of knowledge about these practices. The research drew on studies about APPs by Inácio et al. (2021); França and Domingues (2023); Pereira and Armbrust (2010; 2012); Tahara and Darido (2018); Pimentel (2022); the relationship between education and territory by Santos (1993) and Da Silveira Greco (2009); and school PE by Vago (1999); Gonzalez and Ferstenseifer (2010). The conception and development of the didactic unit allowed us to expand our knowledge about APPs and contributed to improving our didactic actions with these physical practices. Additionally, this research-teaching expanded our understanding of the relationship between school, education, and the territorial context. Concurrently, we observed that students increased their knowledge about APPs, both conceptually and in terms of practical skills. Finally, the research enabled the teacher-researcher and students to enhance their ability to experiment with APPs within the school and territorial spaces, expanding the possibilities for autonomous use and appropriation in these contexts. We hope that the reflections contained in this study can contribute to the improvement of APP teaching in school PE, thereby broadening the understanding, experimentation, use, and appropriation of these physical practices in school and leisure time.

Keywords: school physical education; school; adventure body practices; unpredictability; territory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Registro fotográfico da visita à Lagoa dos Ingleses	23
Figura 2 - Visita ao Parque Nacional do Caparaó	25
Figura 3 - Apresentação da proposta	28
Figura 4 - Jogo da memória digital – (resumo passo a passo)	29
Figura 5 - Atividade de slackline para pessoa com deficiência visual	29
Figura 6 - Turistas no início do século XX no Mont Blanc	37
Figura 7 - Localização da escola	77
Figura 8 - Visão Panorâmica da escola	77
Figura 9 - Fachada da Escola	79
Figura 10 - Ambientes da escola	80
Figura 11 - Espaços destinados às aulas práticas e materialidade de EF na Escola da Montanha	81
Figura 12 - Localização do município de Contagem em MG	83
Figura 13 - Limites territoriais onde a escola está localizada	84
Figura 14 - Bairros e Vilas da Região Nacional	84
Figura 15 - Disposição das Regionais dentro do Município de Contagem	85
Figura 16 - Participantes da pesquisa	86
Figura 17 - Registro escrito sobre a parte conceitual dos estudantes sobre as PCAs	106
Figura 18 - Mapas da escola produzidos pelos estudantes	113
Figura 19 - Estudantes mapeando o Território/Explorando Google Maps/Earth	118
Figura 20 - Localização dos espaços mapeados no território	119
Figura 21 - Explorando o Território escolar – Gestão de riscos	121
Figura 22 - Apresentação de vídeos sobre o slackline	125
Figura 23 - Montagem do slackline pelos estudantes	125
Figura 24 - Vivência com o slackline	126
Figura 25 - Registros das aulas de parkour	130
Figura 26 - O paintball na escola	137
Figura 27 - Trabalhando a construção das microaventuras em grupo	138
Figura 28 - Estudantes e suas microaventuras	139
Figura 29 - Estudantes do Grupo 1 colaborando com o Grupo 2	141

Figura 30 - Preparação para a escalada e fruição.....	146
Figura 31 - Atividade de Orientação realizada na praça e parque do confisco entregues aos estudantes	152
Figura 32 - Mapas utilizados na Atividade de Orientação	153
Figura 33 - Explorando o território: saída da escola	156
Figura 34 - Chegada na Praça e Vistoria técnica	156
Figura 35 - Visitando Território: Aplicando a proposta central do encontro e Volta para a escola.....	157
Figura 36 - Visita II	160
Figura 37 - Registro dos processos avaliativos	169
Figura 38 - HQs 1, 2 e 3	170
Figura 39 - Registro dos processos avaliativos II	171
Figura 40 - HQ 4	172
Figura 41 - Registro de Avaliação	173
Figura 42 - Respostas dos estudantes	174
Figura 43 - Preparação e Mostra Cultural	178
Figura 44 - Mapa Interativo – visão por celular.....	181
Figura 45 - Mapa Interativo – visão por computador	181
Figura 46 - Estudantes explorando o Canva	185
Figura 47 - Perfil do Podcast PCAs da Escola da Montanha.....	188
Quadro 1 - Organização panorâmica das aulas	92
Quadro 2 - Questões sobre as PCAs	100
Quadro 3 - Lugares públicos para práticas corporais e equipamentos no território	118
Quadro 4 - Modalidades escolhidas pelos estudantes	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASCOBATI	-	Associação Comunitária do Bairro Tijuco
APUD	-	Citado por
BH	-	Belo Horizonte
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	-	Centro Federal de Educação Tecnológica
COEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CT	-	Centro de Treinamento
EA	-	Educação Ambiental
EF	-	Educação Física
EFE	-	Educação Física Escolar
EJA	-	Ensino de Jovens E Adultos
Et al.	-	E outros
HQs	-	Histórias em quadrinhos
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Km	-	Quilômetro
Labcart	-	Laboratório de Cartografia
MG	-	Minas Gerais
PC	-	Prática Corporal
PCs	-	Práticas Corporais
PCAs	-	Práticas Corporais de Aventura
PCNs	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PR	-	Paraná
PRoEF	-	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

RJ	-	Rio de Janeiro
S/D	-	Sem data
SP	-	São Paulo
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	-	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UFMG		Universidade Federal de Minas Gerais
UFV		Universidade Federal de Viçosa
USP		Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. OBJETIVOS	31
2.1 OBJETIVO GERAL	31
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
3. BREVIÁRIO DOS CAPÍTULOS	32
4. AS PCAS: DAS PRÁTICAS CULTURAIS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	34
4.1 As PCAs: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS.....	35
4.2 O ENSINO DAS PCAs NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	44
4.3 As PCAs, A OCUPAÇÃO E EXPLORAÇÃO DO TERRITÓRIO	61
5. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	74
5.1 SOBRE O MÉTODO	74
5.2 SOBRE A PESQUISA ENSINO	75
5.3 O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO: A ESCOLA DA MONTANHA.....	76
5.4 O CONTEXTO TERRITORIAL	82
5.5 Os INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS	85
5.6 Os SUJEITOS (ESTUDANTES) PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86
5.7 CUIDADOS COM A ÉTICA NA PESQUISA.....	87
6. O DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA COM AS PCAS: ENTRE MEDOS, DESAFIOS E DESCOBERTAS	89
6.1 ALGUMAS PREMISSAS METODOLÓGICAS.....	89
6.2 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA.....	91
6.3 APRENDENDO E CRIANDO CONCEITOS SOBRE AS PCAS: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO	97
6.4 MAPEANDO A ESCOLA E O TERRITÓRIO.....	111
6.5 APROXIMANDO DE ALGUMAS MODALIDADES DAS PCAs	121
6.6 As PCAs e SEUS SABERES CORPORAIS: EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTAÇÃO NA ESCOLA.....	123
6.6.1 <i>Explorando o slackline</i>	123
6.6.2 <i>Explorando o Parkour</i>	127
6.6.3 <i>Microaventuras na escola</i>	131
6.6.4 <i>Escalada e Balançalada</i>	144
7. EXPLORANDO EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS COM PCAS NO CONTEXTO TERRITORIAL	148
7.1 VISITA DE CAMPO Iª PARTE.....	148
7.2 VISITA DE CAMPO IIª PARTE.....	158
7.3 AS CERTIFICAÇÕES DAS MICROAVENTURAS E DE RECONHECIMENTO	160
7.4 AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS APRENDIZAGEM	163
7.5 AS HQS: AVALIAÇÃO DE EF?	166
8. MOSTRA CULTURAL.....	177

9. PRODUTO EDUCACIONAL	180
9.1 CRIAÇÃO DE PODCAST	182
10.0 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	189
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXOS	209
ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL.....	209
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES).....	211
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (FAMILIARES).....	213

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata os resultados de um estudo desenvolvido dentro do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física (ProEF), no polo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mais especificamente, nosso estudo buscou investigar os desafios e possibilidades da escolarização e pedagogização das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) na Educação Física Escolar (EF). Para o proposto, tomei como objeto da investigação o desenvolvimento de uma Unidade Didática, tendo como participantes estudantes de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma das escolas públicas municipais onde atuo como professora do referido componente curricular. Escola essa situada no município de Contagem, Minas Gerais (MG). A partir da pesquisa-ensino, pretendi não apenas compreender o fenômeno a ser estudado, mas também qualificar as minhas intervenções didáticas com as PCAs.

O meu investimento em uma pesquisa-intervenção sobre e com as PCAs estabeleceu relação com as dificuldades que eu enfrentava no processo de pedagogização deste conteúdo na EF. Tal dificuldade decorreu do fato de que minha relação com as PCAs se deu tardiamente, sendo que essas práticas corporais não fizeram parte da minha infância, dentro ou fora da escola. Soma-se, ainda, a falta de experiências longas e significativas com as PCAs na minha juventude e vida adulta, sobretudo, em minhas experiências de ocupação do tempo livre.

Essa relação de distanciamento se estendeu nos espaços de formação profissional na Universidade. Infelizmente, as PCAs não fizeram parte do currículo de licenciatura e bacharelado em EF, na Universidade Federal de Viçosa (UFV)¹. Fato este que corrobora com os apontamentos de Inácio *et al.* (2016), ao explicitarem a contínua ausência de disciplinas que abordem as PCAs na formação inicial docente. Os autores afirmam também que são poucas as instituições de ensino superior no país que atendem e já implantaram alguma disciplina e/ou curso de extensão sobre a temática.

Em virtude dessa lacuna na minha formação (pessoal e profissional), experienciei na escola uma grande insegurança no tratamento didático desse conteúdo. Ademais, destaco os grandes desafios para desenvolver procedimentos didáticos que propiciassem a efetiva aprendizagem de saberes corporais e

¹ Ingressei na graduação na UFV em 1994 e concluí o curso de Educação Física no ano de 1997.

conceituais próprios dessa prática corporal. O intuito era ampliar o acesso dos estudantes às diferentes modalidades das PCAs e, conseqüentemente, motivar/convencê-los a participarem das aulas.

Nessa trilha, o primeiro passo de aproximação com as práticas corporais se deu entre os anos de 2016 e 2017, de maneira descontextualizada, nas aulas que lecionava de EF. Em diálogo com os meus pares de área, fui instigada a inserir no meu programa de ensino um dos objetos de conhecimento das PCAs: o *slackline*². Esse primeiro esforço de curricularização das PCAs resumiu-se, quase que exclusivamente, a tentar motivar os estudantes a participarem das aulas de EF. Além disso, tal iniciativa, para mim, à época, configurava-se como uma ação de inovação pedagógica³ em EF, pois compreendia que era necessário produzir rupturas com o processo de esportivização da EF escolar.

Mais do que isso, vivia a sensação de estar sintonizada com algumas políticas curriculares em curso, em especial com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ de 2017. Isso porque tal documento inseriu as PCAs como uma das unidades temáticas a serem tratadas pela EF no Ensino Fundamental. Mesmo sabendo que as PCAs já apareciam em outro documento curricular normativo, em questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, muito embora fossem tratadas com outra terminologia e orientação. Assim, com a inserção das PCAs na BNCC (2018), me senti mais motivada a tentar colocar no currículo das minhas aulas de EF essa unidade temática.

Diante da construção da 3ª versão da BNCC (2017), houve um direcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Contagem sobre a reformulação dos referenciais curriculares do município. Essa reformulação foi realizada com o objetivo de alinhar-se ao novo documento curricular nacional,

² O *slackline*, uma das modalidades das PCAs, tem como meta se equilibrar em uma fita elástica presa em dois pontos fixos.

³ À época tinha uma visão restrita do conceito de inovação pedagógica. Hoje comungo com a definição de Fensterseifer e Silva (2011) que entendem a prática inovadora como aquela que procura materializar, na intervenção, a proposta da cultura corporal de movimento. Intervenção inovadora, portanto, é aquela que consegue traduzir, por meio do movimento, o saber sobre a cultura corporal de movimento acumulado ao longo das gerações, enfocando temas que atravessam essa dimensão da cultura (violência, gênero, raça, classe, etnia *etc.*) e que possibilitariam tratar o corpo além de seu aspecto motriz.

⁴ A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BNCC, 2018, s/p). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#/introducao>. Acesso em: jun. 2024.

seguindo suas diretrizes antes mesmo do prazo destinado às (re)organizações governamentais de cada estado para sua implementação.

Para esta adequação, cada município brasileiro teve, em média, três anos para se ajustar. No entanto, Contagem se adiantou na questão, promovendo uma breve formação sobre o documento, limitando a participação dos representantes da educação a dois representantes por escola. Esta participação limitada aconteceu em virtude de reduzir o impacto na organização escolar.

Contudo, não houve discussões específicas para cada componente curricular, o que (a meu ver), foi uma grande falha, desconexa da proposta, proposição esta que tem muito a ver com questões partidárias locais, fruto da política nacional, que nem sempre as reformulações estejam pautadas para o melhor da população, no que diz respeito à educação, saúde e segurança, são severamente deixadas de lado, em virtude de ganhos e alianças políticas/econômicas “pessoais”. Sob essas circunstâncias, acredito que Contagem tenha sido uma das primeiras cidades do país a integrar a BNCC (2017) em seus referenciais curriculares para o ensino básico do município.

No percurso de construir uma relação de maior intimidade com a temática das PCAs e, sobretudo, no esforço de tratá-la pedagogicamente na escola, compreendi que precisava avançar no conhecimento sobre essas práticas corporais (história, dinâmica interna, diferentes modalidades), mais do que isso, necessitava qualificar minhas ações de ensino com esse conteúdo cultural. Até aquele momento, não me enxergava como uma professora protagonista nas ações pedagógicas, o que impedia essa relação mais autoral no tratamento das PCAs no chão da escola.

Movida pelo reconhecimento dessa lacuna em minha formação, pelo meu interesse pela temática e pelo entendimento de que as PCAs traziam um potencial educativo *sui generis*,⁵ decidi investir na formação continuada. Em 2017, participei de um evento sobre a EFE, do coletivo “Pensando a EFE”, evento este ocorrido na cidade de Ouro Preto – MG. Essa reaproximação foi extremamente importante para que eu pudesse fazer uma autoavaliação de meu processo docente. Naquele momento, percebi que minha atuação pedagógica estava alinhada com a demanda de debates apresentada sobre o campo em estudo. Os trabalhos e as discussões

⁵ Como Pereira e Armbrust (2023), entendia que a aventura sintetizava a busca deliberada pelo risco-perigo expresso na Pedagogia da Aventura. O ato de desafiar o perigo frente à radicalidade, e ainda crendo na superação de obstáculos, vencendo o medo, mediante suas habilidades, possibilitaria sair da experiência mais confiante, realizada e confiante em si mesmo.

das mesas, além de terem sido muito emocionantes em alguns momentos, asseveraram e me instigaram a retomar meus estudos, mesmo que de forma solitária nos momentos de tempo livre.

Durante a finalização do evento, passei a integrar-me ao referido coletivo, em busca de novas possibilidades formativas e, certamente, visando aproximar-me dos reais pares de profissão. O que comprova que o trabalho solitário dos professores de EFE, muitas das vezes, não é valorizado por ter que “brigar” sozinho para conseguir desenvolver projetos nem sempre apoiados pela gestão escolar. Esta falta nas trocas de experiências e organização coletiva na área, compromete, em dado momento profissional, um caminhar para o desinvestimento pedagógico, tão visto nas décadas do século XX e início deste. Volto a seguir a apresentação de meu percurso formativo, caminho este que cunhou o desejo de ingressar-me ao mestrado, e estar onde estou hoje, mais feliz em minha profissão, mesmo com os diários desafios que chegam de todas as direções, aqui no sentido amplo, significando “de todos os lados”. Em 2018, participei como aluna ouvinte em uma disciplina da graduação na EF na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), denominada de “Atividades de Aventura, Lazer e Educação”.

A minha inserção nessa disciplina ampliou, consideravelmente, o meu conhecimento sobre a temática. Tal experiência de formação proporcionou o acesso e ampliação de saberes sobre as PCAs, como também sobre como desenvolvê-las na escola. Em especial, destaco a possibilidade de ter experimentado e vivenciado corporalmente diferentes modalidades das PCAs, participando mais ativamente das discussões sobre a historicidade e sobre as dificuldades de inserção destas na escola.

Dentre as vivências possibilitadas pelo curso, destaco uma visita de campo à Lagoa dos Ingleses (Nova Lima/MG), quando foi possível conhecer um pouco sobre o histórico da prática náutica em BH, além de poder experimentar corporalmente algumas das aventuras no meio aquático, ainda não vivenciadas por mim anteriormente. Essa oportunidade, sem dúvida, foi de grande aprendizado. Favoreceu meu diálogo com os diversos saberes das atividades de aventura aquáticas e, ao mesmo tempo, evidenciou as lacunas no tratamento dessas modalidades, já que não fazem parte da nossa cultura em Minas Gerais. Nosso estado não possui mais uma tradição de atividades aquáticas, como ocorria em décadas passadas na capital mineira.

Essa aproximação me motivou profundamente, a ponto de eu começar a buscar e experimentar outras modalidades de PCAs, especialmente em meus momentos de lazer. Movimento proporcionado pelas sensações percebidas, como a liberdade e a superação da insegurança e do medo, durante as vivências corporais. Esses pontos foram determinantes para que eu também pudesse envolver familiares no contato com tais PCs e, sobretudo, para que eu compreendesse possíveis razões pelas quais alguns estudantes se negavam a vivenciar as atividades desenvolvidas na aula de EF.

Figura 1 - Registro fotográfico da visita à Lagoa dos Ingleses





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante a organização do curso mencionado, foi possível debater, além do viés aquático/náutico, as possibilidades relacionadas aos acampamentos e acantonamentos⁶. Além disso, quase experimentamos a subida ao Pico da Bandeira, afinal, este era o objetivo principal de tal trabalho de campo. A partir da visita que fizemos ao Parque Nacional do Caparaó – MG. Digo ‘quase’ porque a subida foi marcada para uma data em que era improvável chover - “mês de maio”, (o que impediria nossa ida ao Pico).

No entanto, infelizmente, uma chuva durante a madrugada, embora não muito intensa, foi suficiente para nos impedir de atingir o objetivo da visita ao Parque.

Esse interesse e contato, mesmo que de forma gradativa (em virtude do ritmo de vida de uma professora de EF), que trabalha em dois municípios diferentes, vizinhos, porém, a vida de uma cidade capital não é lá essas facilidades nas logísticas por conta do fluxo de trânsito, sendo assim, corroborava em novas emoções e sensações até para os momentos laborais, na escola.

Apresento, a seguir, imagens desse período formativo, que também foi parte inspiradora e motivadora para a busca de novos conhecimentos sobre a temática escolhida para o desenvolvimento deste presente estudo.

⁶ Nos acampamentos, os participantes montam barracas e dormem ao ar livre (áreas de *camping* ou locais naturais). Já nos acantonamentos, os participantes dormem em locais fechados (como casas, pavilhões, chalés ou abrigos), oferecendo mais conforto e estrutura em comparação aos acampamentos tradicionais (Figurski *et al.*, 2016). Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/86.a1.106>. Acesso em: jul. 2024.

Figura 2 - Visita ao Parque Nacional do Caparaó



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após a finalização da disciplina supracitada, me senti um pouco mais segura ao tratar essa temática na escola. Segurança essa materializada em avanços da minha relação corporal com as distintas modalidades das PCAs (saberes corporais), no conhecimento sobre o conteúdo (saberes conceituais) e na capacidade de pensar a produção de metodologias de ensino relacionadas a essa unidade temática.

A minha relação de aproximação com as PCAs, e de qualificação em seu tratamento didático, teve outro capítulo importante na minha trajetória: as experiências de formação continuada junto a esse Coletivo de professores de EF situado em Belo Horizonte. Tal coletivo, denominado “Pensando a EF escolar”, conforme citado anteriormente nesta seção, é constituído por docentes da EF que

atuam na educação básica e superior, que têm como preocupação/objetivo central proporcionar ao conjunto dos professores de EF um espaço de reflexão e formação, com vistas à qualificação/intervenção pedagógica no chão da escola.

Esse diálogo ocorreu através da minha participação nos eventos organizados por esse Coletivo. Neles, tive a oportunidade de vivenciar experiências em oficinas de formação diretamente vinculadas ao ensino das PCAs na escola. Durante essa formação, percebi que minhas dificuldades, medos e inseguranças no trato pedagógico com as PCAs eram semelhantes aos dos demais colegas de profissão que também participavam das formações. Quando discutiam as dificuldades que enfrentavam em seus contextos educacionais, mencionavam desconhecimento sobre essas PCAs, despreparo físico, falta de material e uma estrutura escolar inadequada para o desenvolvimento do ensino das PCAs.

As constatações acima são também apresentadas por Inácio *et al.* (2016) quando apontam haver, em âmbito nacional, pouca adesão de professores de EF ao ensino das PCAs na escola. Em consonância a essa emblemática, os autores alegam também que as incompreensões por parte da Gestão Escolar, da Equipe Pedagógica e dos estudantes podem representar pontos dificultadores ao ensino desta temática no ambiente escolar.

Nas oficinas promovidas pelo coletivo, que me “aventurava” em estar sempre presente, o que me permitiu ainda ouvir e aprender mais sobre os saberes e fazeres dos colegas que já haviam acumulado experiências exitosas no ensino das PCAs na escola. Tal compartilhamento não apenas confirmou as minhas percepções sobre as potencialidades educativas proporcionadas pelo ensino das PCAs, como também evidenciou a viabilidade da transposição desta prática cultural em conhecimento escolar em EF.

Por fim, seguindo o percurso de expansão da minha relação com as PCAs, destaco um curso de extensão no formato virtual que realizei, promovido pelo departamento de EF da Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizada no estado do Paraná (PR), durante a pandemia da Covid-19.⁷

Durante a formação, ocorrida em (2020) meu interesse pela temática

⁷ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: jun. 2024.

aumentou progressivamente. As observações e experiências compartilhadas pelos professores convidados proporcionaram reflexões novas e significativas sobre o trabalho com as PCAs na escola. Em uma dessas trocas de experiências, a professora Dandara Queiroga destacou-se ao nos informar sobre a instrumentalização e ao compartilhar técnicas específicas da modalidade de Orientação. Ela também enfatizou a importância de adaptações necessárias para estudantes com deficiência, sendo este um grande desafio qual nos deparamos ao longo de nossa carreira docente.

Em outro aspecto, o professor Giuliano Pimentel, responsável pela formação, abordou a necessidade de adaptações e elaborações de atividades com abordagens mais lúdicas, o que nos apresentou como microaventuras. Os apontamentos do professor foram ao encontro de Pereira e Armbrust (2012), ao destacarem que as atividades de aventura devem fazer sentido aos estudantes. De forma similar, para Inácio *et al.* (2020), os autores refletem que tais modalidades devem estar presentes na escola sem, necessariamente, serem apresentadas na forma tradicional, podendo haver adaptações metodológicas e de materialidade à realidade da escola onde será inserida, visando atender as necessidades dos estudantes e sobretudo, na intenção de motivá-los a participarem das propostas com as PCAs.

As vastas trocas de experiências deste referido curso fizeram muito sentido para mim, sobretudo quando, em um dos processos finais que serviu para a avaliação do curso, tendo como proposta o desenvolvimento (produção) de um recurso interativo digital. Este convite para extrapolarmos as tradicionais propostas avaliativas da EF (ainda fruto de um campo em ressignificação no espaço escolar), permitiu aproximar-me com este novo saber. E ainda, romper com minhas limitações deste trato, atividade aparentemente simples, mas que representou para mim, teoricamente e tecnologicamente, um momento desafiador.

Mesmo com o desenvolvimento deste recurso com características mais simplórias, como o leitor verá mais ao decorrer do texto, consegui “derrubar” as barreiras que me impediam de interagir com os recursos digitais. Esse processo instigou-me a buscar novas formações sobre a temática. Assim, passei-me a interessar mais pelo assunto, fazendo outras formações que agregassem e fizessem sentido para mim, dialogando com as propostas e conteúdos da EF, os quais eu viesse desenvolver com meus estudantes futuramente (após o isolamento social).

A partir dessa exigência, passei a estudar e pesquisar recursos possíveis

para o desenvolvimento de algum produto educacional que subsidiasse o aprendizado adquirido no curso, ampliando a lógica do aprender fazendo.

Detalhe esse que me instigou a desenvolver, como recurso educacional para este curso de Mestrado Profissional, um produto digital e interativo. A pretensão é ampliar as possibilidades com as novas tecnologias na EF e trazer para o debate a forma como os estudantes têm se relacionado com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e sem dúvida, continuar este processo formativo, expandindo as possibilidades de uso e construção desses recursos em minhas aulas. O que garante, sem dúvida, continuar ultrapassando meus limites e tais possibilidades na escola, transgredindo de tal maneira as limitações que nos são postas na estrutura e lógica educacional, como falta de estrutura e de materialidade, ausência de recursos tecnológicos, logo, os digitais/interativos e operacionais, como a ausência da própria rede de *internet*, comprometendo o acesso a infinitas possibilidades de aprendizagem e aplicação destes recursos na escola. Superar essas limitações, que não é tarefa fácil, sem dúvida configura numa autossuperação.

Portanto, por ter sido um curso ofertado no formato virtual, não possuo registro fotográfico das aulas, porém, apresento como registro as Figuras 3, 4 e 5, que retratam uma síntese do trabalho de conclusão do curso: um jogo da memória digital das PCAs, criado através do *Power Point*. A elaboração do jogo contribuiu para que eu tivesse mais interesse nos recursos digitais e interativos.

Figura 3 - Apresentação da proposta

JOGO DA MEMÓRIA DIGITAL
GIZELE APARECIDA PEREIRA DE CASTRO
ISLEO HORTOZINHO: 40

OBJETIVO
Estimular e criar estratégias
Para o ensino das
PCAs/memorização, através
do jogo de memória digital,
explorando recurso das
tecnologias.

HABILIDADES
MADDE (3º/7º/EF16),
(3º/7º/EF11), (3º/7º/EF11)
Competência - geral nº 5
- Especifica EF nº 2

QUAIS OS PASSOS PARA PRODUZIR
Desenvolvi como primeira proposta, um jogo da memória digital,
confeccionado no *PowerPoint*. Em **dois** arquivos: um com as peças
em retângulos arredondados e **enumerados**, onde a procura será
feito por da mesma figura, o outro com as peças no mesmo formato
apenas diferenciando por estar com letras, a procura será por
figura e nome que disparem a mesma, por exemplo: se encontrar a
figura skate, logo deverá buscar pelo nome skate, ou vice-versa. E
como segunda proposta, atividade adaptada para deficiente visual.
Puzzos e materiais ver em **Detalhamento Ilustrado do Material
Didático**.

Introdução:
Com a nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
sendo, portanto, "um documento de caráter normativo que define
o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais
que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e
modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham
assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento,
em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de
Educação (PNE)" (BNCC, p. 7).

Mesmo com algumas controvérsias quanto a sua nova organização
dos conhecimentos (objetivos de aprendizagem), a área de
educação física, "foi contemplada" com a inserção desta unidade
temática Política Curricular de Aventura (PCA), nos currículos,
assim, legitimando e garantindo as possibilidades de
trabalho/atividades das modalidades corporais de aventura, que
serão pouco desenvolvidas ou de fato eram ausentes em alguns
espaços escolares de algumas regiões do país.

Minha formação em educação física, está no ano de 1997, portanto
não contemplo o ensino de algumas temáticas mais em voga nos
últimos tempos, especialmente ao tema de estudo: PCAs. Desta
maneira, tentei ao longo de minha trajetória profissional, buscar de
novas estratégias novas reflexões que pudessem colaborar com
meu aperfeiçoamento, re-constituindo a minha prática docente no
chão da escola. E situações que instigam novas reflexões e
novas buscas.

Autor
Parabéns Gizele!! Seu trabalho ficou
lindo. Penso que você retornará para a
escola com um novo olhar, não só para
si, mas para as outras áreas do
conhecimento e penso que aí irá
acontecer grandes mudanças.

Responder Resolver

gizeledcastro@uiba.com.br
(31) 99198-0068

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 4 - Jogo da memória digital – (resumo passo a passo)



INSTRUÇÕES DO JOGO:

A) VOCÊ DEVERÁ SELECIONAR MODO APRESENTAÇÃO (F5), CLICAR COM O MOUSE OU ENTER ATÉ CHEGAR NO SLIDE N° 4. AO SURTIR AS FORMAS ENUMERADAS, ESCOLHER UM NÚMERO E CLICAR, ABRIRÁ UMA IMAGEM. LOGO APOS, DEVERÁ CLICAR SOBRE OUTRO RETÂNGULO PARA ENCONTRAR A FIGURA SEMELHANTE OU SEJA, O SEU (PAR).

OBSERVAÇÃO: VOCÊ DEVERÁ CLICAR SEMPRE SOBRE A PARTE AZUL DE UM DOS RETÂNGULOS E NÃO EM CIMA DOS NÚMEROS.

B) SE TIVER ENCONTRADO O PAR DA PRIMEIRA FIGURA, VOCÊ DEVE CLICAR NO SÍMBOLO VERDE ✓ NO CANTO INFERIOR ESQUERDO DE AMBOS OS RETÂNGULOS.

C) SE NÃO TIVER ENCONTRADO O PAR DA IMAGEM, VOCÊ DEVE CLICAR NO SÍMBOLO VERMELHO ✗ NO CANTO SUPERIOR ESQUERDO DE AMBOS OS RETÂNGULOS.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12














Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 5 - Atividade de *slackline* para pessoa com deficiência visual



FIZ OS MOLDES EM PAPEL, LOGO PARA EVA PARA PREENCHER PARTE DAS FIGURAS



PARA OS DEMAIS DETALHES UTILIZEI BARBANTE SIMULANDO A FITA DO SLACKLAINE DE UMA ARVORE A OUTRA, TAMPASSANDO NA CATRACA EM AZUL. COLEI RETALHINHOS DE EVA SOBRE O NOME DA MODALIDADE.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Cabe destacar que, mesmo reconhecendo avanços na compreensão da lógica interna desta unidade temática, de sua história, de suas modalidades, do conhecimento sobre essa prática corporal (saberes conceituais) e das formas de aprender e ensinar próprias para o ensino desse tema, eu continuava a enfrentar dificuldades no processo de escolarização das PCAs.

Persistia, cotidianamente, a recusa de parte dos estudantes em participar das

aulas quando esse conteúdo era ministrado. Seja por medo, por não enxergarem sentido em seu aprendizado, pelas dificuldades de explorar os ambientes disponíveis da escola com vistas à potencialização das experiências de aprendizagem, pelos receios de lidar com a presença inerente dos perigos e riscos de acidentes, pelos obstáculos criados pela Gestão Escolar e familiares em função dos riscos de acidentes e preconceitos (por parte da escola) com os movimentos corporais de fruição e a exploração mais livre do corpo, inerentes a algumas PCAs. Todos esses fatores acabavam por produzir falsas representações acerca das aulas de EF, muitas vezes tomadas como uma prática pedagógica vazia de intencionalidade e/ou que expressa uma ordem disciplinar distinta daquela consagrada pela cultura escolar de controle dos corpos.

Como desdobramento destas dificuldades, destaco que ainda não tinha conseguido ampliar as possibilidades de exploração didática das PCAs para além dos muros escolares. Apesar das considerações já apresentadas diante de certos percalços no ambiente educacional vivido, entendia que a cidade, em especial o território onde a escola está situada, é um campo de possibilidades de ampliação das vivências corporais inerentes às PCAs. Desta forma, compreendia que possibilitar experiências de ensino e aprendizagem com as PCAs fora da escola poderia contribuir para que os estudantes pudessem explorar e ampliar as possibilidades de lazer dentro do próprio território onde vivem.

Motivada pelas reflexões acima, propus o desenvolvimento do presente estudo. Trata-se de uma pesquisa-ensino que tem como objeto de investigação o desenvolvimento de uma unidade didática com as PCAs, envolvendo estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Contagem. Neste processo, buscamos, meu orientador e eu, articular, verificar e ampliar as possibilidades de uso dos tempos e espaços da escola e da cidade (em especial do território onde a mesma está inserida) para a aprendizagem das e com as PCAs. Ademais, buscamos possibilitar a participação mais ativa dos estudantes na concepção, organização, realização e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Em meio ao desenvolvimento deste estudo, busquei construir respostas às seguintes questões: *quais as lacunas da minha formação que impedem ou dificultam o tratamento didático das PCAs na escola? De que forma a cultura escolar tem interferência no processo de escolarização das PCAs? Quais são as reais*

dificuldades dos estudantes em interagir e conhecer esse objeto de conhecimento? De que forma os espaços, tempos e equipamentos escolares e não escolares constroem ou possibilitam a experiência com as PCAs? Em paralelo ao esforço de construir respostas a estas questões, espero qualificar a nossa intervenção didática com as PCAs, ampliar e qualificar a ocupação e o uso dos territórios (escolares e não escolares) de maneira criativa, responsável e sustentável.

Para tanto, este estudo lançou mão de instrumentos de investigação da pesquisa-ação/pesquisa-ensino. Foram desenvolvidas ações de diagnóstico sobre a realidade a ser investigada, construção coletiva de planos de ação, desenvolvimento de práticas de pesquisa sobre o tema-problema em investigação, produção de registros escritos e iconográficos sobre as atividades realizadas e outros processos avaliativos, com a intenção de produzir sínteses sobre as aprendizagens incorporadas, as descobertas sobre as PCAs e das possibilidades de experimentação com a prática corporal dentro e fora dos tempos e espaços escolares.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Desenvolver um projeto de ensino com as PCAs com o objetivo de qualificar nossa ação didática com as PCAs e ampliar/ressignificar o uso dos espaços e tempos da escola, do território e da cidade.

Objetivos Específicos

- Incentivar a prática das modalidades de PCAs de maneira responsável e consciente, promovendo ações no âmbito da sustentabilidade quanto à preservação dos espaços ocupados;
- Ampliar as possibilidades de uso dos tempos e espaços e territórios para a aprendizagem das PCAs;
- Problematicar a relação entre o ensino das PCAs e o uso do tempo livre;
- Refletir sobre os saberes docentes que emergem das experiências decorrentes do desenvolvimento do projeto de ensino sobre/com as práticas corporais de aventura na escola;
- Desenvolver como produto educacional, um mapa interativo, na intenção de serem criados, juntamente com os estudantes, como etapas do

planejamento, uma sequência didática do ensino das práticas corporais de aventura.

BREVIÁRIO DOS CAPÍTULOS

O primeiro capítulo da dissertação discorre sobre aspectos relacionados ao percurso de produção e desenvolvimento das PCAs no universo das práticas culturais. Posteriormente, aborda-se o processo de escolarização das PCAs e os dilemas, desafios e possibilidades do ensino das PCAs na EF escolar.

O segundo capítulo versa sobre os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, indicando e justificando o uso dos procedimentos de pesquisa, os instrumentos de construção de dados, a descrição do contexto onde foi realizada a pesquisa, inclusive na dimensão territorial, dos sujeitos participantes do estudo, dos cuidados com ética na pesquisa e dos processos de análise e produção dos dados empíricos.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre as premissas metodológicas do estudo, apontando a trilha do percurso de aprendizagem e criação de conceitos sobre as PCAs, sendo este o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa em si. Para além, apresento algumas problematizações e achados importantes sobre a escola e o território a partir de mapeamentos e exploração desses lugares. Encerro o mesmo, com uma síntese conclusiva sobre o ensino com as PCAs, algumas reflexões dos dados observados, coletados e registrados no caderno de campo, a partir dessas observações e experiências vividas. Houve, ainda, discussão sobre o uso das novas tecnologias digitais no ambiente escolar.

No quarto capítulo, apresento o produto educacional resultado do desenvolvimento da pesquisa. Este produto educacional visa o desenvolvimento de um mapa interativo, com localizações de lugares possíveis à prática das modalidades de PCAs no território onde a escola se insere. Apresento ainda o desenvolvimento do trabalho com as experiências corporais na escola e no território, anunciando as dificuldades vividas pelos estudantes para tal produção. O mapa interativo será apresentado inserido em um *e-book* sobre a temática e sobre o desenvolvimento da pesquisa realizada para esse fim, que também faz parte de um desafio posto por mim para compor este trabalho.

No quinto capítulo, apresento algumas sínteses, considerações e conclusões provisórias da pesquisa. Falo de tessituras e reflexões nesta síntese, abordando os

achados da pesquisa, sobre a experiência e construção de uma pesquisa-ensino. É apontado também os principais desafios enfrentados por uma professora que se lança ao ensino das PCAs na escola e no território, além de anunciar as possibilidades desta PC na EF, tanto em relação à referida pesquisa, quanto na ótica de outros estudos sobre a temática.

A partir de agora, você é meu convidado/a a “mergulhar” na leitura desta dissertação, produzida e escrita ao longo deste percurso ao qual me lancei em pesquisar: As possibilidades das PCAs na escola com meus estudantes.

Espero que nesta leitura você, leitor, consiga compreender as tessituras das tramas que apresento, e as reflexões realizadas e construídas juntamente com o conjunto de autores que “caminharam” juntos comigo para compor este estudo.

Alguns desses autores, caminharam juntos sem saber que estavam de mãos dadas comigo, contribuindo ao alcance formativo dessa trilha percorrida. Embora outros que também compuseram esse rol de autores, estivessem ali, presentes, cientes dessa minha missão, e...

...caminhando ao meu lado. Acreditaram em mim, mesmo quando estava quase a desistir!

Recebam minha gratidão!!!

AS PCAs: DAS PRÁTICAS CULTURAIS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Neste capítulo, serão abordados os aspectos históricos das PCAs no contexto das práticas culturais, com o objetivo de melhor compreender como essa prática corporal se desenvolveu, popularizou e se legitimou recentemente como objeto de seleção e pedagogização no currículo escolar, especialmente na Educação Física escolar. Tendo em vista as finalidades encontradas na literatura pesquisada, que perpassam pela intencionalidade voltada para um aprendizado mais diverso, rico e dinâmico, pautado na cultura corporal de movimento⁸.

Para isto, trago a reflexão de Morais (2020), que discorre sobre o lugar e a importância da EF na escola, assim, cabe:

Entender o lugar da Educação Física na escola se faz - primeiramente, a partir de pressupostos que ela não é isolada das variantes e determinantes que constituem um sistema mais amplo, ou seja, precisamos compreender que ela está situada numa sociedade permeada por interesses conflituosos entre seus sujeitos, onde a educação, num sentido mais geral, cumpre um papel determinante e não neutro na formação dos sujeitos nela envolvida (Morais, 2020, p. 17).

Sendo assim, cabe destacar que tematizar as PCAs é ampliar os espaços e possibilidades na Educação Física. Trata-se, portanto, de um conteúdo fundamental e estruturante inserido no novo documento curricular nacional, a BNCC (2017), que trouxe legitimidade para seu desenvolvimento nas escolas. Além disso, introduz o sentido de aventura no ambiente escolar como “formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador”. Este documento ainda diferencia e classifica as modalidades com base no ambiente onde são realizadas: na natureza e no urbano (BNCC, 2018; Pereira; Armbrust, 2010).

Portanto, abrir o leque ao universo da EFE é, sobretudo, romper com a visão reducionista que assola a maioria das pessoas sobre tais práticas, que as enxergam como sendo altamente perigosas e não viáveis para serem desenvolvidas no ambiente escolar. Conforme aponta França e Domingues (2023), tais PCs devem estar presentes no contexto educacional e devem ser adaptadas à realidade existente de cada escola (falta de materialidade, infraestrutura, falta de apoio pedagógico e administrativo), sempre atentas à diversidade cultural.

⁸ Cultura corporal de movimento: abrange uma vasta gama de atividades físicas e expressões corporais, e se refere às construções que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais. Que são parte integrante da cultura humana, produzidas ao longo da história. A Cultura Corporal de Movimento é fundamental para a formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e criativos (Coletivo de Autores, 1992).

Após essa historicização, tratamos dos desafios, dilemas e possibilidades do processo de escolarização das práticas corporais na EF escolar. Por meio do diálogo com a teoria produzida no Brasil sobre as PCAs na EF, tentamos situar as questões que se apresentam como centrais para o desenvolvimento de ações didáticas com as PCAs nas aulas de EF.

Posteriormente, cunhamos a problemática do território, discorrendo sobre alguns conceitos sobre o tema e de que forma tal problemática articula-se com o ensino das PCAs nos ambientes escolares, nas comunidades do entorno da escola e no território.

As PCAs: aspectos históricos e culturais

As PCAs foram inicialmente denominadas de Esportes Radicais, também conhecidos como Esporte de Aventura, termos usados para designar esportes com um “alto grau de risco físico, dado às condições extremas de altura, velocidade ou outras variantes em que são praticados” (Auricchio, 2009, p. 01).

As PCAs, em geral, estão associadas à cultura esportiva, são práticas corporais que associariam audácia, *expertise*, jovialidade, risco e coragem. Todavia, nem sempre estiveram ligadas ao universo esportivo. Algumas das modalidades das PCAs já existiam no cotidiano da vida das pessoas e comunidades, sendo concebidas e desenvolvendo-se à luz das necessidades de sobrevivência, de trabalho, de lazer, de treinamento (militar) e de melhora no desempenho físico (não militar) e das formas diversas de conceber e viver as relações com o corpo e o meio ambiente.

Podemos citar como exemplo o montanhismo, prática que se refere à “aventura” de subir ambientes naturais - as montanhas. Por vezes, o montanhismo é confundido com o alpinismo, que leva esse nome devido ao lugar onde iniciou a prática, nos Alpes, ou com o andinismo, praticado nos Andes/Argentina. Essa última, realizada em paredes geladas muitas das vezes, mas podendo ser em estrutura não gelada, através de escaladas e/ou caminhadas. Percebe-se, portanto, que o nome dado depende do lugar de onde se pratica.

Na Idade Média, pelas convicções, achava-se que nas montanhas moravam dragões e monstros, o que fez com que os aventureiros não se arriscassem a explorar esses lugares. No continente americano, bem anteriormente aos Astecas, algumas tribos adentraram em largo planalto, frio e árido, com paisagem não muito

agradável para a condição humana. Foi nesse aspecto que, a mais de 4 mil metros de altitude, curiosamente, se desenvolveu uma civilização na qual prosperou devido à ajuda da água que descia das montanhas.

Essa civilização, de acordo com Hauck (2009, p.01), se ergueu e serviu de exemplo de engenharia para outras civilizações, dentre elas a que recebeu o nome de seus reis, os Incas. Os “Incas foram os primeiros a desenvolver uma cultura de subir montanhas, conquistando centenas de picos andinos, muitos deles com mais de 6 mil metros, uma cultura de montanhismo que ruiu com o império e que somente mais tarde, com arqueologia, foi descoberta”.

De acordo com Cavasini *et al.* (2016) e Lima (2024, s/p.)⁹:

As primeiras técnicas de montanhismo são muito antigas, surgiram em 1760 na França, em escaladas feitas por Horace Bénédicte de Saussure, considerado o pai do alpinismo. Em 1786, as técnicas começaram a melhorar, pois o quantitativo de pessoas praticantes, também cresceu de maneira significativa. Mas, foi só em 1953 que o homem conseguiu pela primeira vez chegar ao topo de uma montanha, foi Edmund Hilary e seu companheiro Tensing Norgay que chegaram ao topo do Monte Everest - a montanha mais alta do mundo e está situada na Cordilheira do Himalaia.

Muito embora o experiente nesse assunto, Hauck (2009)¹⁰, contradiga essa informação, ele ressalta que, por volta de 1336, um monge da cidade de Avignon¹¹ teve a audácia e curiosidade de subir uma montanha. Era também um poeta, chamado Francisco Petrarca, que acabou chegando ao cume do monte Ventoux, um monte perto de onde morava. Petrarca fez um registro, que se constituiu como a primeira impressão (escrita) do homem sobre o ponto alto de uma montanha:

Primeiro, contando com a surpreendente qualidade do ar e o efeito da grande extensão da paisagem ao meu redor, fiquei imóvel, deslumbrado. Contemplei as nuvens aos nossos pés, e o que havia lido sobre os montes Atos e Olimpos me pareceu menos incrível diante das coisas que agora eu mesmo via de uma montanha menos famosa... Os Alpes, escarpado e

⁹ Texto originalmente publicado em: <https://www.infoescola.com/esportes/montanhismo/>. Acesso em: jun. 2024.

¹⁰ Pedro Hauck, um renomado montanhista brasileiro, é natural de Itatiba-SP. Desde 2007 vive em Curitiba-PR, onde se tornou um ilustre conhecido. É formado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e possui mestrado em Geografia Física pela mesma instituição. Atualmente é sócio da Loja AltaMontanha, uma das mais conhecidas lojas especializadas em montanhismo no Brasil e também é guia de montanha profissional e instrutor de escalada pela AGUIPERJ. Ao longo de mais de 25 anos dedicados ao montanhismo, já escalou mais 100 montanhas com mais de 4 mil metros, destas, mais da metade com 6 mil metros e um 8 mil do Himalaia Texto originalmente publicado em: <https://altamontanha.com/pedro-hauck-mais-experiente-montanhista-do-brasil/>. Acesso em: jun. 2024.

¹¹ Avignon, uma cidade da região da Provença, no sudeste da França, está localizada às margens do rio Ródano. Entre os anos de 1309 e 1377, Avignon foi a residência dos papas católicos. A cidade continuou sob domínio papal até se tornar parte da França, em 1791. Esse legado pode ser visto no enorme Palácio dos Papas, que fica no centro da cidade e é cercado por muralhas de pedra medievais (Britannica, 2024).

coroados de neve, pareciam erguer-se muito próximos, apesar de estarem realmente a grande distância (Hauck, 2009, p. 01).

Figura 6 - Turistas no início do século XX no Mont Blanc



Fonte: Schmidt (2011), *site* Alta Montanha.¹²

Hauck (2009) continua nos trazendo consideráveis informações sobre o montanhismo, onde ele aponta que, no fim do século XVIII e começo do XIX, uma pequena parte da população podia se ausentar de seus afazeres para praticar o montanhismo. Em questão, o montanhismo não era como é visto e praticado hoje em dia. A maioria das pessoas que subia as montanhas naquela época não se identificava como montanhistas, eram consideradas naturalistas que “escalavam para fazer pesquisas científicas, como Sausurre fez. Uma das pessoas que mais se destacou neste montanhismo/naturalismo foi o príncipe alemão Alexander Von Humboldt” (p.01).

O autor supracitado nos informa que esse príncipe, Humboldt, permaneceu durante anos na América do Sul realizando algumas pesquisas e “foi um dos primeiros europeus que escalou uma montanha Andina com mais de 6 mil metros, o Chimborazo, no Equador” (Hauke, 2009, p. 01). O autor destaca que, nesta época, esta montanha, que seria um estrato-vulcão,¹³ era considerada a montanha mais alta do mundo, mas, na verdade, trata-se do ponto mais distante do centro da terra. Por conta desses estudos e aventuras, o príncipe ficou conhecido, se tornando uma figura ilustre na Europa, embora não tenha ficado mais famoso que Napoleão

¹² Schmidt, Paulo Roberto Felipe. Como os britânicos criaram o montanhismo moderno (Parte 1). AltaMontanha, 2011. Disponível em: <https://altamontanha.com/como-os-britanicos-criaram-o-montanhismo-moderno-parte-1/>. Acesso em: jun. 2024.

¹³ Segundo Portillo (2024), um estratovulcão, também conhecido como vulcão composto, é um vulcão cônico construído por muitas camadas (estratos) de lava endurecida e tefra (é a designação dada em geologia aos fragmentos de rocha sólida que são expelidos para o ar pela erupção de um vulcão). Disponível em: [estratovulcão \(meteorologiaenred.com\)](https://www.meteorologiaenred.com/estratovulcao/). Acesso em: jun. 2024.

Bonaparte naquela época.

Ao passar do tempo, Hauke (2009) percorre sobre o conhecimento desse histórico do montanhismo e que, passado em torno de cem anos da revolução industrial, já havia se constituído uma classe média com tempo e dinheiro. Desse modo, as montanhas europeias passaram a ser invadidas por montanhistas, especialmente os ingleses, indo aos Alpes. Esses, com a intenção de exploração, carregavam ferramentas agrícolas que eram improvisadas, e assim, segundo o autor, “iniciou-se o alpinismo moderno”. Com um caráter mais recreacional e esportivo, a prática acabou se afastando daquele montanhismo considerado científico/naturalista.

Para tanto, toda a década de 1850 foi uma das mais efervescentes do montanhismo, quando essa atividade se tornou um esporte e, partindo do desafio de se chegar nos cumes, “quase todas as montanhas europeias foram conquistadas. No entanto, as mais escarpadas ainda representavam uma grande dificuldade e diante do perigo iminente, poucos se arriscavam” (Hauck, 2009, p. 01). Assim, os ingleses são considerados os precursores do montanhismo moderno.

Consequente, ao que foi abordado sobre o início do montanhismo, apresentamos, de forma breve, parte da história do montanhismo no Brasil, que segundo Silvério (2022) estaria relacionada com a conquista do Pico Olimpo, ponto mais alto do conjunto Marumbi, no Paraná, em 1879. O Pico é considerado o marco inicial do montanhismo brasileiro. Já a conquista do Dedo de Deus, no Rio de Janeiro, em 1912, é considerada pelo autor o início da escalada técnica no país. Em ambas as conquistas, destaca-se, a motivação não decorria de uma necessidade de sobrevivência material, mas pelo desbravamento de pontos específicos da natureza.

Em detrimento de novos adeptos ao montanhismo, é importante ressaltar também os desafios postos. Muitos sujeitos, ao longo da história, tiveram momentos de exaustão física, lesões e acidentes, muitos não conseguiram realizar o ambicioso objetivo de chegar ao cume pretendido. Existem relatos de exaustões, acidentes/lesões, e até a própria morte, não conseguindo superar limites pessoais, levando ao afastamento da grande jornada iniciada.

No caso da escalada, Pereira *et al.* (2020), a definem como um esporte de aventura, tendo, como principal objetivo, progredir verticalmente um obstáculo através do próprio esforço físico para superar os limites pessoais. Mesmo com tantas baixas, diversos sujeitos, ainda sim, tentam ultrapassar marcas de outros

escaladores experientes. Esses mesmos autores citam Pereira e Armbrust (2010, p. 65) para falar sobre a aventura e a superação da prática, afirmando que “[...] querem enfrentar e superar tanto as dificuldades de explorar a natureza quanto suas próprias limitações físicas, técnicas e emocionais” (Pereira; Armbrust, 2010, p. 65 *apud* Pereira *et al.*, 2020, p. 02).

Bertuzzi e Lima-Silva (2013), autores citados também por Pereira *et al.* (2020), anunciam que o ambiente da escalada compreende a neve, o gelo, a rocha e *indoor* (muros artificiais). Os autores demarcados elucidam que “as paredes artificiais facilitam o acesso à prática devido ao menor deslocamento do que nas montanhas, também são atividades menos arriscadas, pois o ambiente é mais controlado do que a natureza” (Pereira *et al.*, 2020, p. 02), o que favorece o treinamento de movimentos de alto grau de dificuldade, simulando “vias” e algumas das manobras que as pessoas desejam fazer nas rochas.

Desses adeptos, há também que se destacar algumas mulheres com o mesmo feito/objetivo. A participação feminina nessa modalidade tem crescido, o que merece ser investigado em uma amplitude maior dentre aos dados existentes sobre o assunto. Questão essa que merece também ser refletida, pois a presença da figura feminina nem ao menos era incentivada anteriormente. Pelo contrário, como acontecia em demais aspectos sociais e profissionais, as mulheres eram proibidas de exercer qualquer função, a não ser a de esposa e/ou a de mãe.

Oportuno afirmar que as mulheres tiveram historicamente, nos mais variados contextos globais, o ímpeto de resistir e lutar bravamente frente ao determinismo masculino, que buscava controlar tudo que faziam e queriam fazer. Segundo Giglio *et al.* (2018), citados por Pereira *et al.* (2020), “[...] o caminho trilhado pelas mulheres dentro da sociedade mundial foi construído por meio de muitas resistências, exclusões e rupturas em uma estrutura controlada por uma ideologia patriarcal” (Giglio *et al.*, 2018, p. 02 *apud* Pereira *et al.*, 2020, p. 02).

Remetendo aos dias atuais, podemos refletir que os homens continuam sendo beneficiados ao terem a liberdade de praticar, sozinhos ou em grupos, uma vez que o risco do assédio é menor, ponto esse que afasta muitas mulheres e faz com que busquem escalar apenas na companhia de outras mulheres.

Prosseguindo as considerações sobre a escalada e a participação feminina, algumas pesquisas afirmam que modalidades de risco e que exigiam muita força ou resistência não eram apropriadas às mulheres até o início do século XXI (Appleby;

Fisher, 2005).

Para além dessa perspectiva, é evidente que os incentivos em relação à prática esportiva tornaram/tornam o caminho aberto e facilitado ao universo masculino e são um obstáculo a mais que as mulheres devem continuar a enfrentar (Appleby; Fisher, 2005; Moura *et al.*, 2017 *apud* Pereira *et al.*, 2020, p. 02).

No Brasil, sobre a participação feminina, dentre várias que foram se despontando, podemos elucidar sobre as conquistas de Aretha Duarte¹⁴, considerada a primeira negra latino-americana no cume do Everest. Até conseguir chegar ao feito, ela passou por algumas tentativas de adaptação, além de um treinamento específico. Ela hoje é exemplo de perseverança e força feminina, o que, ao nosso olhar, é algo muito importante de se mostrar também na escola, como demonstração de superação e empoderamento feminino.

Aretha esteve na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG, em 2022. Sua presença, viabilizada pelo grupo de pesquisa Caparaó/UFMG, corroborou para um novo olhar frente à pesquisa desenvolvida. Nesse sentido, levei as discussões ali levantadas para a sala de aula, o que possibilitou um significativo aumento na participação das meninas nas práticas, diferente do que estavam apresentando anteriormente.

Os estudantes (do presente estudo) também contribuíram se posicionando sobre esse papel da mulher nas atividades de aventura e, conseqüentemente, na sociedade. Foram discussões importantes para que, inclusive, as alunas se percebessem como sujeitos em formação, em desenvolvimento, muito embora algumas ainda não se sentiam capazes ou estavam desmotivadas em participar das atividades. Uma configuração que deixou de ser estática, para algumas delas, para se movimentar, se envolver.

Ao constatar que, ainda nos dias de hoje, a figura masculina permanece imperando nas atividades de aventura, apresento algumas reflexões de Pereira *et al.* (2020), ao citar Odila, Isayama (2009) e Schwartz *et al.* (2013):

Se por um lado a aventura propiciou diversos olhares para a relação ser

¹⁴ Aretha Duarte, nascida e criada na periferia de Campinas-SP. Tem mais de dez anos de experiência em Montanhismo. É formada em EF e já percorreu alguns países, escalando diversos cumes como o Aconcágua- Argentina, sendo o ponto mais alto fora do Himalaia; o Monte Kilimanjaro, dados de: (@caparaoufmg), dentre outros. A atleta esteve em outubro de 2022 na UFMG, em formação desse grupo de pesquisa relacionado acima. Esteve (05/04/23), se encontrava na Europa, mais especificamente, convidada pela empresa Decatlon, em Chamonix, Monte Blanc. E assim, tem se comprometido ao empoderamento e encorajamento feminino pelo Brasil e pelo mundo, dentro da atividade de aventura, especificamente na escalada.

humano - ambiente, por outro, poucos estudos analisaram a participação feminina neste campo, talvez pelo fato da relação risco e perigo estar diretamente relacionada às práticas, revelando uma visão de que expor-se ao risco é algo voltado ao universo masculino (Odila; Isayama, 2009; Schwartz *et al.*, 2013 *apud* Pereira *et al.*, 2020).

Essa aproximação com o debate sobre os processos de exclusão das mulheres nas distintas PCs ao longo do tempo, especialmente ancorado e voltado às PCAs, contribuiu para que eu revisitasse os procedimentos didáticos com as PCAs. Como também, enquanto professora pesquisadora, buscasse superar as barreiras na minha formação heteronormativa e gentrificada, impostas pela socialização primária (sobretudo na família). Tal reflexão me possibilitou novas aproximações com as PCAs, além de estar mais atenta e preocupada em possibilitar e incentivar a participação das meninas nas atividades das PCAs e nas microaventuras na escola.

No que tange ainda do tema da escalada, é interessante observar que tal modalidade foi se transformando: de algo restrito aos alpinistas, que buscavam alcançar os picos das montanhas, para uma prática corporal que poderia ser realizada nas cidades, em ambientes fechados, por meio de pares de escalada criados artificialmente. Uma expressão do movimento de expansão das escaladas foi o surgimento da escalada esportiva, por volta de 1970.

Segundo Auricchio (2009), a partir do intenso inverno na Ucrânia, um morador ucraniano, durante a fase mais gélida do ano, pendurou pedras em sua parede para treinar. Posteriormente, houve a disseminação dessa modalidade. Uma expressão dessa expansão foi a realização do primeiro campeonato mundial na Itália, em 1985, realizado, pela primeira vez, em uma parede artificial. No ano de 1990, foi criada a Copa do Mundo de Escalada Esportiva. E assim, em 1992, veio a consagração do esporte, quando foi praticado como demonstração na Olimpíada de Barcelona. Tal criação acabou por favorecer a popularização da escalada para além de ambientes da natureza. Mais do que isso, possibilitou que tal prática corporal pudesse ser vivenciada não apenas por atletas de alto rendimento, mas por diferentes tipos de sujeitos: crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, dentre outros.

Esse movimento próprio da escalada pode ser problematizado à luz das reflexões indicadas por Auricchio (2009). A autora pondera que o uso de atividades de aventura em ambientes artificiais, expressa o movimento de migração das atividades na natureza para os centros urbanos. Segundo a autora, “os ambientes

artificiais surgem na tentativa de eliminar os riscos e os perigos existentes nessa prática; entretanto, ao eliminá-los, não eliminam o sentido da aventura intrínseco à atividade” (Auricchio, 2009, p. 01).

Um exemplo da migração das PCAs da natureza para os centros urbanos é a popularização da tirolesa, muito presente em festas de crianças, em *buffets* infantis e nas escolas em dias festivos. Modalidades como a tirolesa, arvorismo, *raffiting*, *slackline* e outros foram criações humanas voltadas para serem experimentadas em contato direto com a natureza. Com os processos de urbanização e o crescimento da indústria do entretenimento, muitas modalidades foram sendo possibilitadas e incentivadas a serem praticadas em espaços urbanos. Um outro exemplo disso é o *slackline*, equipamento presente hoje em muitas escolas das redes públicas e privadas.

Diante das explicações e orientações comedidas neste percurso do texto, pode ser dito para ampliar o entendimento sobre as práticas culturais que, as PCs vão se modificando, mediante os interesses dos diversos sujeitos, em detrimento de novas buscas ao diferente, essa necessidade por inovações, determina essa natureza humana em (re)criar, (re)significar os valores e as formas de interações com as práticas corporais, e assim, vai estabelecendo outras conexões com outras práticas.

Esse movimento pode ter aproximado atividades/modalidades que antes eram apenas praticadas na natureza para serem realizadas nas cidades, sendo estas adaptadas ou não. Fato que, a nosso ver, pode ter favorecido o processo de escolarização das PCAs, sobretudo nas aulas de EF.

Tais PCs em debate ainda apresentam uma indefinição conceitual. Para tanto, no intuito de definir terminologias para designar as PCAs neste trabalho, encontramos termos distintos na literatura sobre o tema: Atividades Físicas de Aventura citadas (Franco, 2008); Esportes Radicais (Uvinha, 2001); Esportes de Aventura e Esportes Radicais, de Aventura e Ação¹⁵ (Pereira; Armbrust, 2014); Atividades Físicas de Aventura na Natureza (Bétran, 2003), dentre outras.

O termo Atividades Físicas Alternativas, que, de acordo com Pimentel (2020),

¹⁵ O termo esportes ou atividades na natureza nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Segundo o texto, há na “sociedade contemporânea assiste-se ao cultivo de atividades corporais praticadas em ambientes abertos e próximos da natureza. São exemplos dessa valorização o surfe, o alpinismo, o bicicross, o jet-ski, entre os esportes radicais; e o montanhismo, as caminhadas, o mergulho e a exploração de cavernas, entre as atividades de lazer ecológico (PCN, 1997, p.40).

surgiu na década de 70, como crítica “à educação física ocidental”, e assim eram chamadas objetivando a substituição especialmente da ginástica convencional, que era somente focada na dimensão biológica do corpo. Posteriormente, expandiu-se tal visão sobre o termo alternativo, com base em distintas perspectivas: estética, filosófica, pedagógica, étnica, ecológica e social. O que possibilitou vislumbrar as atividades físicas alternativas em distintas “dimensões da EF” (Pimentel, 2020, p. 221). Segundo o autor:

Ainda permanece a reflexão trazida pelas primeiras manifestações de superar o movimento mecânico, sem “Corpoconsciência”. [...], as novas práticas corporais que podem ser alternativas são uma forma de promover o “novo” e o “diferente” como valores fundamentais em uma sociedade multicultural, cheia de diferenças e diversidades [...] (Pimentel, 2020, p. 221).

Já Pereira e Armbrust (2014) apresentam a ideia de terminologia como “Esportes Radicais (ER), de Aventura e de Ação”, pois consideram que:

Esporte Radical de Aventura é quando o objetivo do praticante se relaciona mais com “o que está por vir”, ou seja, com o desconhecido ou o inesperado, tal como vemos na vivência de montanhistas, mergulhadores, canoístas etc; Esporte Radical de Ação, por outro lado, aproxima-se da intenção explícita de fazer manobras durante a prática, como no skate, patins, bike ou outras modalidades, pois ação tem por significado o movimento, a busca pelo movimento perfeito. Porém, não costumo usar essas terminologias de forma definitiva, nem determinista como se uma coisa não estivesse diretamente relacionada com a outra, em outras palavras, os Esportes Radicais são de aventura e de ação, o que permite a compreensão de ambos os termos como co-significados (Pereira; Armbrust, 2014, p. 13).

Contudo, dentre o que foi encontrado na literatura, optou-se em adotar neste estudo o termo Práticas Corporais de Aventura (PCAs), conforme entende Cavasini, Franco e Darido (2016). A escolha se deu pela compreensão de que tal termo dá um sentido mais sistematizado, que expressaria um amplo de conhecimentos (Cavasini *et al.*, 2016, *apud* Tahara; Darido, 2016). Da mesma forma, concordo com Sousa (2016), quando explicita as razões pela escolha do termo Práticas Corporais de Aventuras:

Compreender que as práticas corporais abrangem as mais diversas manifestações da cultura de movimento, desde as práticas mais lúdicas às mais esportivizadas. O termo aventura foi selecionado em detrimento de outros como, risco, na natureza, radical, por entendermos que a aventura está presente nessas outras expressões de movimento, de forma que a aventura seria, também, mais abrangente. Além deste fator, nossos estudos e práticas têm se pautado na busca pela sensação e emoção de aventura (do inesperado, desconhecido, imprevisível, etc.), mas nem sempre no colocar-se em risco, ou buscar a manobra mais radical e independente de estar na natureza, ou não, considerando as possibilidades e potencialidades da Educação Física Escolar (Sousa; Araújo, 2016, p. 76).

Outra justificativa para adotar tal terminologia neste trabalho é o fato de que este termo tem sido utilizado nos Referenciais Curriculares de instâncias nacionais, estaduais e municipais. De forma estruturante, tem sido utilizado na BNCC, desde a sua homologação em 2017 assim como, também, no documento Referencial Curricular do município de Contagem, de 2017¹⁶, e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), de 2018¹⁷. Para tanto, optei em seguir tal terminologia por entendermos que o ensino das PCAs na escola abrange tanto aquelas modalidades que se esportivizaram, como aquelas que ainda não foram abduzidas pelo fenômeno esportivo.

Além disso, entendemos que as PCAs abrangem outras possibilidades de movimentação corporal que envolvem a emoção de aventura, passível ainda de serem produzidas pelos sujeitos em “microaventuras” vividas nas práticas culturais dentro e fora da escola. O conceito de microaventura será problematizado no decorrer da dissertação para melhor compreensão sobre seu processo pedagógico e lúdico, estes importantes elementos para o ensino das PCAs.

A expansão, diversificação, veiculação e popularização das PCAs, bem como sua problematização e conceituação acadêmica, acabam por interrogar a escola e a EF escolar. *Seria essa uma prática corporal a ser tematizada pela EF? Que ganhos educativos ela proporcionaria à escolarização de crianças, jovens e adultos? O alto grau de risco físico presente em algumas PCAs seria adequado em uma instituição escolar, instituição preocupada com o cuidado com a infância e adolescência? É sobre essas e outras questões que vamos tratar na próxima seção deste capítulo.*

O ensino das PCAs na Educação Física escolar: desafios e possibilidades

Esta seção buscará discutir questões afeitas ao ensino das PCAs na escola, no que diz respeito às suas possibilidades e quanto aos desafios para pedagogizá-las. Além de trazer apontamentos distintos sobre a presença destas no chão da escola.

¹⁶ Referencial Curricular de Contagem. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjSu5bD2rWCAXzpZUCHU0eDIsQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fprogramadeformacao.contagem.mg.gov.br%2Freferenciais-curriculares%2F&usq=AOvVaw1qAhenh6rH7S71qIDdff_M&opi=89978449. Acesso em: jun. 2024.

¹⁷ Currículo Referência de Minas Gerais. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: jun. 2024.

Pode-se dizer que tal desafio já estava posto em alguns contextos, apenas não tinham sido ainda bem sistematizados, questão essa que tem mudado de figura nos últimos anos de acordo com autores mobilizados para este estudo, os quais serão evidenciados no decorrer do texto.

Para o debate, também far-se-á necessário refletir sobre em que medida o ensino das PCAs tem se relacionado com a cultura escolar, com os estudantes e professores, aspectos importantes para a perspectiva que se pretende desvelar a partir de estudos sobre as investigações/pesquisa de alguns autores e da experiência vivida com as PCAs na escola da Montanha.

Para tratar do ponto que concerne às possibilidades e aos desafios para implantar tais práticas no contexto escolar, é fundamental ressaltar que as PCAs têm sido mobilizadas com um eixo mais sistematizado a partir de sua inserção na BNCC (2017-2018). Devido ao alcance e evidência que passaram a ter em abrangência nacional, a partir dessa 3ª versão documental.

É um documento norteador, portanto, não pode ser considerado um currículo, este tenta equalizar os conhecimentos mínimos que as crianças e jovens devem ter contato no período da educação básica em todo o território nacional. O documento abriu as portas e permitiu o avançar das PCAs na escola, recebendo o direito “legal” para tratar desse conteúdo nesse ambiente.

Que outrora, ainda era impossibilitado pelo desconhecimento quanto às suas potencialidades e possibilidades na escola. Tal sistematização na centralidade escolar das PCAs estabelece “nexos com o processo de constituição de biografias de movimentos mediante um projeto reflexivo de EF” (Corrêa *et al.*, 2020, p. 254). Nesta ótica, os autores alegam que essas proposições sugerem uma nova ordem do se-movimentar. Esta teoria do se-movimentar (TSM)¹⁸ enfatiza a importância de considerar o movimento humano como uma expressão singular e subjetiva do indivíduo.

A partir do que foi exposto acima, e de acordo com Betti *et al.* (2014), “tal teorização chegou ao Brasil por meio dos trabalhos de Kunz (1991, 1994, 2006), que enfatizam o movimento humano como expressão própria do sujeito, e não como uma parte predeterminada de modelos mecânicos, como fazem, por exemplo, as análises biomecânicas e comportamentalistas, que separam o movimento do sujeito-

¹⁸ A TSM tem suas raízes na fenomenologia, baseada nas ideias de Maurice Merleau-Ponty e na filosofia fenomenológica de Edmund Husserl (Betti *et al.*, 2014).

que-se-movimenta” (Kunz, 1991; 1994; 2006 *apud* Betti *et al.*, 2014, p. 1645).

Questão essa que estabelece acordo com Souza (2019 a) *apud* Corrêa *et al.* (2020), onde o autor aborda que cabe à EF ofertar distintas expressões do se-movimentar, no qual deve ser compreendido em sua “totalidade biopsicossociocultural” (Souza 2019a *apud* Corrêa *et al.*, 2020, p. 254). Essa totalidade já expressa a unidade na qual o humano é formado e se constitui, a partir de suas ações que se entrelaçam e se relaciona uns com os outros, consigo, com as novas experiências entremeadas pela cultura vigente e na qual está inserido, o que, por sua vez, influencia seu modo de viver, suas crenças, valores e desejos. O que de alguma forma impacta em sua saúde física, mental e psicológica, portanto, esses elementos/aspectos não podem ser separados, por si, determinam o humano em sua completude.

Nesse contexto, as PCAs seriam também, para os autores Corrêa *et al.* (2020),

expressões privilegiadas do movimento por estarem em consonância com a realidade local e com a destradicionalização em marcha na contemporaneidade, presente nos novos hábitos sociais, corporais e esportivos (Corrêa *et al.*, 2020, p. 254).

Em consonância com os autores acima, Marchi *et al.* (2017), *apud* Corrêa *et al.* (2020), apontam que o ensino das PCAs na escola, oferece um olhar renovado sobre os riscos, a apropriação dos ambientes e sobre as emoções, o que, de alguma forma, passa a ser mais uma possibilidade de reverter a perspectiva das modalidades mais tradicionais nas aulas de EF.

Esse ponto de vista sobre as PCAs na escola entrelaça-se e abarca reflexões em torno de seu eixo pedagógico, interdisciplinar, inclusivo, dentre outros. Para estabelecer uma aproximação na escola, é preciso pensar como o seu ensino tem se relacionado, sobretudo com a cultura escolar, compreendendo algumas perspectivas que consideram tanto os objetivos pedagógicos quanto os valores e normas presentes no ambiente escolar. Ponto este, na ótica de resistências, tensões, valorizações, adensamentos e renovações no corpo escolar.

Para este entendimento, inclusive sobre a cultura escolar, que, para Marques (2004), é definida pelos valores, normas e práticas compartilhadas no ambiente educacional, influencia diretamente como as PCAs são percebidas e implementadas. Em escolas onde há uma valorização da diversidade de práticas corporais, as PCAs podem ser integradas como uma forma de enriquecer o

currículo, promovendo a interação com a natureza, o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e emocionais, e a própria valorização do corpo em movimento.

De acordo com o mesmo autor citado acima, que completa em dizer que esse apontamento leva-nos a crer que a escola estará mais aberta aos desafios culturais e pessoais, estimulando a inovação e as boas práticas. Dessa forma, podem contribuir para uma abordagem interdisciplinar do ensino, conectando a educação física com outras disciplinas. Em consequência, essa conexão pode reforçar a cultura escolar como um espaço de aprendizado integral e contextualizado, onde o aluno é incentivado a explorar o ambiente natural e a refletir sobre sua relação com ele.

Embora, devemos nos atentar às práticas não exitosas, pois delas também se abrem ao campo da ressignificação pedagógica, cabendo, portanto, ao professor estar atento quanto à sua prática docente e o que dela desvela-se no ambiente escolar, podendo dessa forma caminhar para atividades exitosas. Ao que podemos considerar, a perspectiva de uma boa didática. Nesse ínterim, para Libâneo (2018), *apud* Morais (2020), uma boa didática seria "aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos". (Libâneo, 2018, p. 03 *apud* Morais, 2020, p. 25).

Ainda em diálogo com Morais (2020), ele complementa que, ao trazer as práticas de aventura para o contexto escolar, os educadores podem promover uma aprendizagem que vai além do conhecimento teórico, incentivando a autonomia, a criatividade e a resolução de problemas em situações reais.

O autor acima ainda assevera que a cultura escolar, em muitas instituições, pode estar orientada por uma visão mais tradicional da educação física, centrada em esportes convencionais e competitivos. Nesse contexto, a introdução das PCAs pode enfrentar resistência, exigindo uma adaptação pedagógica que dialogue com a cultura existente. Assim, a cultura escolar, portanto, pode necessitar de uma transformação gradual para incorporar plenamente as PCAs.

Diante do exposto, pode-se demarcar que o campo da EF tem fortalecido substancialmente as pesquisas sobre as vivências plurais no chão da escola. Esta mudança, nos dados dos últimos anos, representa uma mudança na postura profissional, engajamento e articulação dos professores com os diversos saberes que emergem no campo e na escola. Para tanto, essa alteração no perfil docente

influencia positivamente a ressignificação e na circulação desses novos conhecimentos (Silva, 2020).

Em virtude dessas ponderações acima, compactuo com a opinião de Silva (2020), quando relata que essa mudança de postura profissional tem muito a ver também com os encontros entre os pares da área. A autora elucida que:

Esse aumento na demanda pela organização e sistematização do fazer pedagógico deu-se em virtude da aproximação e da construção coletiva que muitos docentes da área têm desenvolvido, formando grupos formais e não-formais para estudarem, refletirem e pensarem a prática pedagógica na Educação Física Escolar (Silva, 2020, p. 10).

A autora supracitada, diante de seu ponto de vista, ainda discorre sobre a importância docente em estar ampliando cotidianamente sua bagagem de conhecimentos, afirmando que possa ser através da “autoformação ou mesmo pela reflexão contínua de sua práxis”, meios para que o professor ressignifique sua atuação pedagógica (Silva, 2020, p.10).

Sobremaneira, a mesma autora cita Sanches Neto (2014), que considera a preocupação docente com a própria ação pedagógica ocorrida nessas últimas décadas, devido à preocupação “diferenciada” em se tratando da prática dos professores em nosso país, tendo em vista, mudanças especialmente no que diz respeito ao processo de organização e sistematização do seu saber/fazer docente, o que está diretamente ligado às demandas atuais da profissão, bem como, da “qualidade dos processos educativos na escolarização” (Silva, 2020, p. 10 *apud* Sanches Neto, 2014, p. 85).

Dado que implica na motivação interna dos professores, o que reverbera nessa alteração de conduta profissional. Diante deste fato, percebe-se um campo mais valorizado e rico. Esse é outro dado que influencia a inserção das modalidades de PCAs cada vez mais no chão da quadra/escola.

Sobremaneira, é necessário refletir também, sobre quais condições esse conhecimento tem sido trabalhado, acolhido e aceito pelos diversos sujeitos que se inserem na escola. Partindo desse aspecto: *quais são os desafios que os professores têm passado para implementar as PCAs na escola? Como os estudantes têm se comportado a partir da aproximação dessas PCs em seus diversos contextos?*

Não pretendo aqui encontrar respostas, todavia, é fundamental verificar em que medida essas práticas têm sido tratadas nas escolas. Portanto, a intenção em

problematizar a discussão, torna-se necessária, já que cada contexto, tem sua realidade, (sua cultura escolar), sendo, portanto, singular.

Essas reflexões, como outras, vêm sendo discutidas nos distintos lugares formativos que envolvem os profissionais e estudiosos interessados na temática. Momentos esses realizados em congressos¹⁹, de forma ainda tímida nos centros de pesquisas universitários (graduação e pós-graduação²⁰), e mais recentemente de forma mais sistematizada e aplicada nas escolas/EF.

Para estabelecer um diálogo com a literatura sobre o tema de forma a verificar e apontar quais são os desafios, limitações e possibilidades de escolarização dessa prática corporal, sobretudo, pela ação de intermediação didática operada por professores/as de EF escolar, selecionei alguns estudos de alguns autores que já haviam se engajado nos estudos da aventura, o que proporcionou novas pistas com seus referenciais teóricos.

Entretanto, busquei artigos científicos que apontassem experiências com as PCAs especialmente desenvolvidas no chão da escola/EFE. Para esse filtro, utilizei como descritores, especialmente as expressões: EF, escola, aventura. Devido a ter encontrado estudos não muito recentes, nem todos foram descartados, por apresentarem dados importantes que também já evidenciavam certo distanciamento dos professores com estas PCs.

A partir dessa busca e filtro, em dado momento da pesquisa, ampliei a busca por PCAs na escola, limites e possibilidades das PCAs na escola. As escolhas dos artigos para a leitura não foram contabilizadas, algumas, após a leitura, foram descartadas por não apresentarem essa interlocução com o ensino das PCAs na escola a partir de experiências na EF. Esses achados eram mais significativos para que eu também alargasse meus conhecimentos/reflexões a partir da ótica de vivência mais corporal e experimental com as PCAs na escola.

Ainda assim, mais ao final do presente trabalho, foram escolhidos mais 06 artigos, esses direcionados ao tratamento das PCAs na escola, suas limitações e

¹⁹ Ver: 1) CBAA.CIAA 2024 (Petropolis), com mais de 20 profissionais de diferentes áreas como participantes, além da EF, voltado exclusivamente para as atividades de aventura; 2) CIEFE 2024 (SP) estudos sobre a EF escolar de modo geral. Ambos voltados para os eixos nacional e internacional; 3) CBCE (inclui também estudos relacionados com a EF escolar. Provavelmente o que garantiu a saída da EF da área 21 (atrelada ao campo biológico, ao qual esteve ligada em boa parte de sua história, passando recentemente para a área das humanidades). Um ganho sem medida para a EF e seus profissionais ligados ao campo educacional.

²⁰ ProEF: Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física. Tem apresentado um número crescente nos estudos sobre as PCAs na escola.

possibilidades, além de apresentarem novos dados sobre investigações sobre o envolvimento de professores com as PCAs no ambiente escolar.

Diante do cenário encontrado, passo a seguir, a apresentar parte destes estudos que contribuem para a base desse presente trabalho e para a centralidade do mesmo, compondo a tessitura que se alarga. Ademais, trato também de modo reflexivo do percurso vivido com as PCAs e com meus estudantes.

Sendo assim, conforme os preceitos elencados para a área tanto na BNCC (2018) e nos PCNs (1997), da EF, espera-se, além do papel de envolver os estudantes com as PCs, que estas devem ser sobremaneira diversificadas, corroborando em aprendizagens essenciais ao desenvolvimento e que possam ser significativas para sujeitos envolvidos, respeitando a pluralidade de corpos inseridos na escola. O que os permitirá a se envolver com situações desafiadoras, estando esses mais seguros e preparados para enfrentar os desafios.

O contexto que se assume é fundamental e foi moldado para ilustrar parte do que encontramos dessa inserção das PCAs vividas do eixo social ao compor o escolar.

As conhecidas Atividades de Aventura (AA), que por muito tempo eram vivenciadas em lugares específicos, sempre estiveram associadas unicamente ao lazer e ao turismo. Esse movimento propagou investimentos nesse ramo, surgindo assim, empresas diversas voltadas à formação de guias/técnicos em AA, e locais para realização de tais práticas.

Evidências que podem ser confirmadas com as colaborações de Marinho e Schwartz (2005). As autoras relatam que:

Devido ao atual interesse por tais práticas, propulsionado com amparo mercadológico, as mesmas têm recebido um crescente número de adeptos de diferentes formações culturais, faixas etárias, níveis sociais, campos de atuação profissional, tornando-se um instigante desafio, no que tange ao respaldo e conhecimentos necessários para uma atuação prática com qualidade e que possa favorecer experiências verdadeiramente significativas (Marinho; Schwartz, 2005, p. 01).

Para as autoras, essa propagação foi influenciada pela busca do ser humano em interagir com o meio ambiente, a partir de sua própria natureza (o corpo), incentivado a buscar novas experiências, emoções e riscos. Fato que leva os sujeitos a produzir e desenvolver técnicas corporais a fim de promover formas diversas de interação com a natureza (na água, no ar, nas montanhas, nas florestas).

Nas últimas décadas, as PCAs vêm conquistando espaço e adesão no currículo da EF, conforme evidenciado anteriormente neste presente texto. Todavia, é importante lembrar que essa prática corporal esteve ausente das normativas curriculares existentes (referenciais curriculares de estados e municípios) em boa parte do século XX e no início desse, de forma sistemática, como se vê nos dias atuais. O que pode ser constatado por França e Domingues (2023), ao dizerem que “até pouco tempo, essas atividades não compunham o conjunto de conteúdos das aulas de EF nos documentos que norteiam o ensino no Brasil, o que muda com a presença das PCAs na [...] BNCC” (Brasil, 2017 *apud* França; Domingues, 2023).

Esses mesmos autores reforçam que nesse documento curricular, a BNCC (2017), as PCAs ganham *status* de unidade temática, galgando o mesmo espaço curricular (pelo menos nas normas) de outros conteúdos da EF (esportes, danças, lutas, jogos e brincadeiras, ginásticas). Lembram ainda que as mesmas já eram incorporadas nos PCNs (1997) com outra terminologia, neste documento introduziram a primeira menção/presença das atividades de aventura (AA) (em normativas curriculares nacionais), utilizando como designação: “esportes radicais”.

Vista de passagem, Corrêa *et al.* (2020), advertem que tais PCs, apresentam ainda algumas incongruências na sua definição terminológica, conceituais e epistemológicas, dado que o campo de investigação teórica e o da empiria que envolvem estas PCs, o que demarcam como AA, encontram-se em solidificação e em expansão.

Fato é que as investigações teóricas e empíricas das AA, têm forte ligação ao crescimento das PCAs no universo do lazer, dos incrementos de ações de mercado no estímulo à prática das PCAs. Portanto, cabe ressaltar que a esportivização destas e sua espetacularização, parecem ter influenciado a chegada dessa prática corporal às escolas. Esse movimento provocou o aumento de estudos sobre o tema, conforme mostram os trabalhos²¹ que serão apresentados ao longo desta seção.

Sobre estes apontamentos acima, Pimentel (2022) colabora ao citar Souza; Araújo (2016), quando esses autores apresentam como a aventura era tratada em potencial à consciência ambiental, educação formal e ao desenvolvimento humano. Dessa forma, “estudos inicialmente visavam identificar a aventura como lazer, em

²¹ Demonstrados pelos estudos aqui apontados, onde professores passaram a inserir as modalidades de aventura na escola.

um processo complexo de sinergia entre esporte, turismo e natureza” (Souza; Araújo, 2016 *apud* Pimentel, 2022). Este foco não se perdeu, contribuiu para alavancar esse processo educacional das PCAs.

Pimentel (*ibidem*), ainda confirma que a escolarização das PCAs, passou a ser vislumbrada, a partir das novas reflexões de Betrán, sobre as AFAN. Entretanto, esse mesmo autor (*ibidem*), ainda reforça sobre as interlocuções de Betrán; Betrán (2006), onde os mesmos apontavam que a EF necessitava sintonizar “com o paradigma pós-moderno e pós-industrial, no qual a busca pela aventura em ambientes naturais era um indicativo de mudanças na forma como a população adulta vivenciava o tempo livre” (Betrán; Betrán, 2006 *apud* Pimentel, 2022, p. 50).

Esses estudos são um dos pioneiros que tratam da aventura, um dos elementos principais que constituem tais PCs. Portanto, pode-se dizer que esse era um ponto que afastava as PCAs do ambiente escolar, a aproximação da aventura, com o perigo/risco²² e a imprevisibilidade, como elementos estruturantes das PCAs, promoviam a exclusão dessas na EF. O que, de alguma forma, devido ao desconhecimento e falta de preparação profissional, contribuía e compactuava com os “achados” populares sobre a impossibilidade das PCAs na escola.

França e Domingues (2023) confirmam essa exclusão ao atribuírem,

a ausência destas práticas nas escolas refere-se, em muitos casos, a concepção da equipe pedagógica, administrativa, pais e professores, a respeito de que certas PCAs (rapel, skate, arvorismo, etc), são inadequadas para a escola por serem perigosas e, por essa razão inviáveis de serem praticadas de maneira legítima, em virtude da falta de equipamentos necessários para a prática, do conhecimento dos professores, entre outros motivos (França; Domingues, 2023, pp. 3-4).

No contexto das PCAs, o termo "perigo" se refere a elementos ou situações que podem comprometer a segurança e a integridade física de seus praticantes, oferecendo potenciais ameaças. Entretanto, esses perigos podem levar a danos, lesões e/ou até acidentes. Por outro lado, "risco" diz respeito à probabilidade de que esses perigos realmente se concretizem, resultando em consequências negativas. A avaliação do risco leva em conta a possibilidade de ocorrência de eventos indesejados durante a prática das PCAs, considerando a natureza da atividade, as condições ambientais, o nível de habilidade e preparo dos praticantes, além das medidas de segurança implementadas (Finardi; Ulasowicz, 2022 *apud* Costa, 2023).

²² Por estarem diretamente relacionados à integridade física dos indivíduos, risco e perigo, nesse presente estudo, estarei considerando com o mesmo significado.

A aprendizagem em Educação Física envolve alguns riscos do ponto de vista físico inerente ao próprio ato de se movimentar, como, por exemplo, nas situações em que o equilíbrio corporal é solicitado, a possibilidade de desequilíbrio estará inevitavelmente presente (PCNs, 1997, p. 29).

Tendo em vista essa afirmativa, pode-se dizer que mesmo diante dos riscos eminentes na EF, ainda assim, as atividades de aventura são mais hostilizadas para serem trabalhadas no ambiente escolar, devido ao conceito erroneamente compreendido da aventura em si e às características de cada modalidade.

A partir dessa lógica do risco e do perigo, pode-se dizer que ambos são partes indissociáveis das PCAs, da mesma forma que o “risco é inerente ao homem”, estando, porém, “presente em qualquer setor de vida humana” (Tahara e Filho, 2009 *apud* Armbrust; Silva, 2012, p. 294).

Para tanto, essa prerrogativa rompe com as novas condições humanas ao se depararem com os desafios, aventuras e riscos, diferentemente de boa parte das gerações passadas, que brincavam e exploravam diversos espaços como a rua juntamente com amigos da vizinhança e/ou familiares, ou mesmo, se arriscando nos quintais das casas, explorando as possibilidades do meio, ou seja, viviam aventurando-se. Alguns autores apontam que cada vez mais nos dias atuais, as crianças e jovens têm se arriscado menos, diante o advento tecnológico, ao qual esse, impactou no modo como os sujeitos se relacionam e se divertem, tornando-os mais sedentários e de algum modo específico, inseguros, menos proativos e menos sociáveis. O que, de algum modo, inibe a circulação e aquisição de saberes e de cultura.

Este fator sobre a ausência de atividades físicas na vida de crianças e jovens é uma questão desafiadora para a saúde pública em escala mundial. De acordo com pesquisas realizadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2018).

Conseqüentemente, “à medida que os países se desenvolvem economicamente, os níveis de inatividade aumentam. Em alguns países, os níveis de inatividade podem chegar a 70%, devido a mudanças nos padrões de transporte, ao uso crescente de tecnologia e à urbanização” (Organização Mundial de Saúde, 2018, pp.6-7). Essa discussão também é corroborada nos estudos de Lee *et al.* (2015); Pynn *et al.* (2019) *apud* Jerebine *et al.* (2024), ao afirmarem que esse declínio pode ser atribuído às alterações econômicas, ambientais e socioculturais ocorridas nos últimos anos.

Para Lee *et al.* (2015), *apud* Jerebine *et al.* (2024), neste declínio, também estão implicadas as percepções sociais de segurança e risco. Ademais, os autores Chudacoff (2007) e Gray *et al.* (2023) são convictos em dizer que, a partir da década de 60, já eram traçadas mudanças no padrão comportamental de crianças e jovens. Esses eram vistos como responsáveis, resilientes e autônomos, em detrimento dos padrões de comportamento contemporâneos, onde cada vez mais as crianças são tolhidas às brincadeiras/microaventuras e a conviver entre seus pares, por serem mais supervisionadas e protegidas.

Essa constatação impede as crianças de terem oportunidades de se aventurar e de se arriscarem em brincadeiras e atividades com características que possam ser mais emocionantes, ou seja, que envolvam doses de aventura, de riscos e de incertezas. Como escalar uma árvore, momento cada vez mais raro em nosso tempo, Jolleyman *et al.* (2019) e Watchman *et al.* (2017), corroboram em dizer que esses momentos têm sido substituídos por atividades gerenciadas, estruturadas e, mais ainda, voltadas para ambientes internos.

Por consequência, esses sujeitos são impedidos de aprender novas habilidades como as relacionadas à tomada de decisões, a se sentirem mais preparados diante do imprevisível, e tão logo, em aprender a se perceber e se conhecer (Jerebine *et al.*, 2024).

Gray *et al.* (2023) e Little *et al.* (2008), informam que psicólogos infantis atestam que manter excessivamente as crianças em segurança, minimizando os riscos de lesões, podem, a longo prazo, prejudicar o desenvolvimento integral das mesmas. Restrições que desencadeiam tanto problemas no desenvolvimento de competências que possam avaliar e gerir os riscos por conta própria, quanto impedem a oportunidade delas em interagir com brincadeiras na natureza e ao ar livre, bem como, com seus pares. O que as levaria à prontidão e ao desenvolvimento de competências relacionadas à regulação emocional, independência e à promoção de um bem-estar físico e mental. Portanto, cabe também ao papel da família contemporânea, de acordo com estes autores, avaliar tal conduta em prol do bom desenvolvimento e formação da criança e/ou do jovem, promovendo uma melhor qualidade de vida futura.

Diante do contexto anunciado, para Armbrust e Silva (2012), torna-se necessário que professores preparem seus estudantes para o enfrentamento ao risco, com as PCAs, mas, sobretudo, em todos os momentos da EF/da vida. O que,

para esses autores, “implica em aprendizado para o gerenciamento e para uma convivência consciente e assumida a respeito desse enfrentamento” (Armbrust; Silva, 2012, p. 294). Mediante este ponto, os autores ainda discorrem que tais experiências influenciam a relação dos sujeitos com as suas sensações e emoções, especialmente com o sentimento do medo nas distintas situações com que venham a se deparar em seu dia a dia.

Contudo, Corrêa *et al.* (2020), convidam-nos a refletir que deve haver, para esses momentos, esforço/tempo de “mediação pedagógica”, o que, para Freire (1987; 2003), significa perpassar por um “processo dialógico firmado entre professor e aluno na esteira do inconclusivo”. Sendo assim, a aprendizagem se conectaria através da ação-reflexão contínua”, tendo em vista que os estudantes na EF “são seres inacabados, aptos a aprenderem”, e a ensinarem (Freire, 2003 *apud* Corrêa *et al.*, 2020, p. 260).

Pensando nessa situação, para que as PCAs sejam vivenciadas no ambiente educacional, torna-se fundamental formular estratégias que possam minimizar o risco na prática, no intuito de promover experiências mais exitosas e prazerosas, e com isso, ampliar o grau de motivação de estudantes e professores.

Uma dessas estratégias perpassa pela organização e sistematização do conteúdo, pois, planejar as atividades, permite ampliar o conhecimento sobre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende, não necessariamente o professor será o detentor do saber, transmitindo o conhecimento aos estudantes. Essa lógica mais tradicional na educação, há tempos, encontra-se sendo criticada, para que haja mais interação de professores e estudantes, numa “via de mão dupla”.

A partir do exposto, sobre a sistematização dos conteúdos que, para Alves (2017),

além de auxiliar os professores a organizar melhor as aulas que ministram e terem seus objetivos traçados, contribui também, para um aprendizado mais organizado e aprofundado, por se tratar de uma proposta onde o professor terá que discutir não apenas os aspectos técnicos de uma determinada modalidade, mas sim tornar seus alunos pessoas mais conscientes quanto aos conteúdos aprendidos. Oferecendo-lhes leituras, curiosidades, propostas de vivências de acordo com a faixa etária e de forma igualitária a todos os seus alunos. Fazendo com que os conteúdos possam ser inseridos de forma adequada ao entendimento das crianças, possibilitando aos alunos uma formação integral, característica da cultura corporal de movimento, tanto motora quanto intelectual ao se depararem com os diversos saberes proporcionados pela Educação Física (Alves, 2011, p.02).

Em vista desses apontamentos, Cássaro (2019), *apud* Pimentel (2022),

relaciona alguns protagonismos relevantes sobre a sistematização das PCAs, vista de forma ainda incompleta, e desse movimento base de inspiração para os demais estudos que foram surgindo. Dentre esses protagonismos, aponta que, em se tratando da formação profissional, em 1991, o professor Enio A. Pereira, criou a disciplina de Excursionismo no curso de Licenciatura em EF na Universidade Federal de Pelotas. Já em 2002, o professor Flávio A. Lauro liderou a criação de uma especialização em esportes de prancha. No entanto, a replicação dessas iniciativas aconteceu de forma lenta, resultando em carência de formação curricular para professores de EF atuarem com as PCAs.

Pimentel (ibidem), ainda discorre que no intuito de romper com essa lógica, muitos professores, para se aperfeiçoarem, participam de cursos de qualificação continuada, publicam livros didáticos e participam do Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura (CBAA). Este Congresso tem sido fundamental para ampliar os debates sobre a temática em estudo nos diversos ambientes onde estas práticas têm se enraizado, inclusive os que têm ocorrido no ambiente escolar. Oportunizando trocas de saberes e de experiências sobre a inserção destas nas aulas de EFE.

Os dados trazidos pela investigação do autor supracitado, apontam para as experiências práticas. Ele corrobora em afirmar que, em 1995, uma parede de escalada de 6 metros de altura foi instalada em um colégio particular de SP, esteve à frente o professor Dimitri Pereira, com objetivo de inovar suas aulas, e explorar a aventura na escola. Experiência que reverberou posteriormente na Pedagogia da Aventura. O autor continua confidenciando esses protagonismos, apontando uma das experiências de Inácio, quando inseriu as PCAs na natureza em uma escola pública. Além de compor os desafios burocráticos e de materialidade que os professores Cássaro e Franco tiveram para incorporar a aventura como conteúdo em suas aulas (Pimentel, 2022, pp. 50-51).

Esse movimento relatado, foi fundamental para que novas experiências e estudos fossem surgindo, inspirando outrem. Mesmo após esses dados, percebe-se que ainda é necessário romper com aulas ainda tradicionais no ambiente escolar, ampliando os conhecimentos dos estudantes, como também a “biografia de movimentos” desses sujeitos (Corrêa *et al.*, 2020, p. 260). Esses autores citam Souza (2019a) quando este preza sobre a responsabilidade dos profissionais da área em questão (EF), estimularem uma gama de movimentos e experiências passíveis e possíveis à materialização a cada indivíduo, proporcionando habilidades

das mais diversas frentes como na “saúde, na estética, na performance, na educação, no esporte ou no lazer” (Souza, 2019a *apud* Corrêa *et al.*, 2020, p. 260).

A partir do que foi apresentado, em curso, sobre a exclusão das PCAs na escola, estudos mostram que o ensino das PCAs era vez ou outra tratado na escola por professores que já tinham o contato e experiência com algumas modalidades de aventura, o que os encorajava a proporcionar e desenvolver em suas aulas atividades relacionadas às PCAs.

Essa presença episódica e aleatória das PCAs na escola seria caudatária da inexistência de ações de formação inicial e continuada de professores voltados ao tratamento do tema na escola (Pereira; Armbrust, 2010). Sobre isso, Lira (2020), mostra que as mudanças no perfil curricular dos cursos de graduação em Educação Física acontecem de maneira gradativa em relação à inserção da disciplina das PCAs.

Em conformidade ao dado acima, Inácio *et al.* (2013), em pesquisa realizada em 36 cursos de graduação em Educação Física pelo Brasil, mostram que poucas são as disciplinas que tratam das PCAs, e das que foram encontradas (02), eram direcionadas para o âmbito do lazer, e/ou inseridas (03) delas, classificadas como disciplinas meramente optativas (Inácio *et al.*, 2013 *apud* Lira, 2020, p.11).

Esse dado apresentado acima, elucida a lacuna na formação inicial docente e na continuada sobre esta temática, no que tange à educação brasileira. Ou seja, outro aspecto que dificultou e ainda, hodiernamente, dificulta a inserção destas PCs no ambiente escolar (Inácio *et al.*, 2020).

Severino *et al.* (2016), em conformidade com o dado apresentado acima, fazem alusões quanto à qualidade dos cursos de formação docente em EF, ao dizer que:

verifica-se que também nessa área é incipiente a formação para a realidade a qual o professor enfrenta quando se depara com o conteúdo de aventura em seu projeto político-pedagógico. Sintetizando, observa-se que os cursos de formação precisam atualizar seus conteúdos, para oferecer conhecimentos compatíveis com as necessidades dos futuros professores. Eles também devem oferecer cursos de extensão ou pós-graduação para aqueles que se graduaram e não obtiveram informações a respeito do tema. O que não é aceitável é que a Universidade não assuma uma postura de liderança neste debate, pois esta é uma de suas funções primordiais (Severino *et al.*, 2016, s/pn).

Para tanto, estes estudos remetem a compreender também as razões que têm mobilizado professores por todo o país a investir mais nessas PCs no contexto escolar. Sigo a trilha na busca de compreender outras nuances que fazem parte

deste rol investigativo. Mesmo diante de um quadro de ausência das PCAs nas normativas curriculares até quase ao final do século XX e sem a devida formação de professores para lidar com essa prática corporal na escola, ela entrou aos muros escolares também pela visibilidade alcançada em eventos esportivos. Sobretudo nas Olimpíadas, dessa forma, modalidades como a escalada, *surf*, *skate*, canoagem, *mountain bike* e *bicicross* galgaram projeção neste evento e, por via de consequência, maior visibilidade e reconhecimento. O que de alguma forma levou os indivíduos a terem maior curiosidade em conhecer e experimentar tais modalidades, seja fora da escola, como dentro dela (Pereira; Armbrust, 2010).

Portanto, considera-se importante, entender melhor as razões pelas quais os professores de EF operam a seleção desse conteúdo para fazer parte do currículo da EF. Seria mero gosto por essa prática corporal? Seria apenas força das normativas curriculares? Qual o papel dos alunos nesse processo de escolarização das PCAs? Faz-se necessário refletir sobre esse processo de seleção, tendo em vista a leitura que os sujeitos escolares fazem das potencialidades educativas das PCAs, bem como, de práticas impensadas e destrutivas ao meio e aos sujeitos, a depender da forma como tais práticas foram formalizadas (Marinho; Schwartz, 2013).

Quanto aos sujeitos escolares, Inácio (2008) aponta que as PCAs promovem aos praticantes: alegria, diversão, superação, companheirismo, prazer, solidariedade, cooperação, aventura e outras sensações. E assim, estes sentimentos despertaram a intencionalidade em participar das práticas que foram oportunizadas, sendo a diversão um dos principais aspectos da intencionalidade desses sujeitos. Diante disso, Freitas *et al.* (2016) salientam ainda que é possível a ampliação do contato com os conteúdos desenvolvidos nas aulas e promovendo vivências de formação significativas.

Consequente às reflexões apontadas acima, no intuito de também descobrir como os professores têm buscado mobilizar tais conhecimentos, e como os vem tratando nos distintos ambientes escolares, alguns autores têm se esforçado para apresentar dados de pesquisas mais recentes sobre o envolvimento desses sujeitos (professores) com as PCAs nas escolas.

Motivada a descobrir como os professores de EF de outros contextos, e também estudantes deste curso de mestrado profissional (ProEF), têm mobilizado os saberes das PCAs no chão da quadra, realizei um levantamento das dissertações de

mestrado dentro do ProEF nacional. Tal levantamento foi realizado em janeiro de 2023, e foi retomado em julho de 2024, na intenção de encontrar dados recentes, o que poderia, inclusive, fornecer pistas do arcabouço teórico no intuito de situar o presente trabalho.

A busca foi realizada na página oficial do programa, no *site* da Universidade Estadual Paulista, no tópico de produções intelectuais²³. Sendo assim, foram encontrados recentemente nove trabalhos. Não estabeleci nenhum recorte temporal ou algum descritor para essa busca. Todavia, estes trabalhos fazem ligação direta com as PCAs na escola.

Quadro 1 - Dissertações PROEF relacionadas às PCAs

Número	Título da Dissertação/Nível escolar	Autor	Ano	Polo ProEF
1	Parkour na escola: uma sistematização de práticas corporais contemporâneas. Anos iniciais (5º ano) do ensino fundamental / Abordagem qualitativa	Henrique Camargo Alves Silva	2020	Universidade Estadual de São Paulo (UNESP FCT)
2	Esporte Orientação, diversificando o Currículo da Educação Física Escolar. Revisão de literatura	Marion Costa Da Silva	2020	Universidade Estadual de São Paulo (UNESP FCT)
3	Práticas corporais de aventura na educação física escolar: uma proposta de ensino do Trekking de Regularidade nos anos finais do Ensino Fundamental Anos finais (8º ano) do ensino fundamental / Qualitativa	Elisandro Araujo Miranda	2020	Universidade Federal de São Paulo (UNESP Presidente Prudente)
4	Práticas corporais de aventura: implementação de uma unidade temática sobre o uso do skate em uma escola de ensino fundamental Anos finais (8º ano) / pesquisa intervenção	Johnyson Weyne da Silva Costa	2023	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
5	Práticas Corporais de Aventura nos anos iniciais: a organização e a sistematização curricular nas aulas de Educação Física Anos iniciais (4º e 5º ano) / pesquisa-ação	Cybele Câmara da Silva	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
6	Cultura Da Infância E Educação Física: um estudo a partir das práticas corporais de aventura na Educação Infantil Infantil (4-5 anos) / Pesquisa-ação	Wanessa Gomes Chagas Guimarães	2020	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

²³ Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/producoes-intelectuais/>. Acesso em: ago. 2023.

7	Proposta de unidade didática para os anos finais do ensino fundamental Anos finais / Pesquisa qualitativa, com cinco professores	Túlio Magno da Silva Campos	2020	Universidade de Pernambuco (UPE)
8	Educação Física Escolar e Educação Ambiental: O saber da experiência em uma unidade didática transdisciplinar de Práticas Corporais de Aventura Anos finais (9ºAno) / Aprendizado Sequencial	Jean Fortes de Lima	2020	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)
9	Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar: uma proposta de ensino com base na metodologia Crítico-superadora Anos finais (6º ano) / pesquisa-ação	Gleison Gomes de Moraes	2020	Universidade Federal de Goiás (UFG)

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dessa consulta, foram encontradas 185 dissertações em todo o território brasileiro, em 13 polos desse programa de mestrado profissional, o (PROEF). Dessas, apenas 09 tinham como temática de estudo as PCAs, e todas elas, com o enfoque ao tratamento, inserção e reflexão dessas PCs na escola, o que equivale aproximadamente a 5%. Para tanto, pode-se dizer que é uma parcela razoável pelo potencial que essas PCs representam socialmente, como também educacionalmente/cientificamente. Desse percentual encontrado, nenhuma dessas dissertações discutiu e nem dialogou com a teoria do território. Mediante esse achado e tal constatação, nos direcionamos a apontar a relevância de nosso trabalho tanto pela centralidade nos estudos com as PCAs, mas especialmente quando o mesmo dialoga com o tema do território. O que ainda nos leva a crer que o presente estudo possa estar direcionado para um certo grau de ineditismo no que diz respeito ao programa de mestrado ao qual está vinculado. Sendo, portanto, essa a sua singularidade, o que de algum modo configura o esforço ao qual percorremos nessa trilha aventureira que propusemos com as PCAs na escola e no território.

A partir desse achado, apresento outro, que também foi instigado a descobrir sobre os novos estudos da temática no chão da escola, este realizado por França *et al.* (2023), que ao produzirem uma pesquisa que trata do estado da arte da produção acadêmica sobre as PCAs no Brasil em periódicos científicos, entre os anos de 2012 e 2022, dos 24 trabalhos encontrados, sete são estudos de revisão de

literatura, cinco de revisão sistemática, quatro são artigos originais²⁴ e seis são relatos de experiências. Os autores chamam a atenção para o fato de que os relatos de experiências aparecem a partir de 2020, oferecendo indícios de implementações, reflexões e discussões das PCAs nos espaços escolares. Destes trabalhos, todos se dedicaram a tratar do ensino de modalidades específicas das PCA na escola: parkour (02), atividade de orientação (02), a escalada indoor (01) e o skate (01). Isso representa 25% dos trabalhos, o que, a nosso ver, indica a necessidade de maior investimento em pesquisas-ensino em torno de temáticas relacionadas ao ensino das PCAs na escola.

Esperamos que este trabalho possa, também, oferecer aos professores de EFE reflexões e proposições sobre o tratamento didático das PCAs na escola, contribuindo assim para uma melhor compreensão dessa unidade temática, como de seus processos de escolarização. Mais do que isso, esperamos que nossa pesquisa contribua para produzir reflexões e proposições de ações práticas que favoreçam uma ocupação mais crítica e produtiva de estudantes e professores para com os territórios os quais as escolas estão inseridas, via, sobretudo, a fruição com as PCAs no tempo do lazer.

As PCAs, a ocupação e exploração do território

Este item do texto da dissertação visa discutir o conceito de território presente na literatura para fins de um melhor esclarecimento sobre a relação entre o ensino das PCAs na EF escolar e da ocupação do contexto territorial. Para tanto, acreditamos ser fulcral discutir alguns pontos básicos sobre o tema, já que darão sustentação teórica ao desenvolvimento da nossa pesquisa.

O termo território vem do latim, que significa *Territorium*, tornou-se particularmente um dos conceitos básicos da geografia. Sendo compreendido como espaço, ao qual é delimitado e definido através das relações de poder. Para tanto, as questões políticas, econômicas, culturais e históricas estão centralmente envolvidas na discussão sobre o território.

Conseqüentemente, o conceito esteve inicialmente atrelado às disputas territoriais, ocorridas ao longo da história da humanidade. Os conflitos entre países e

²⁴ A expressão: originais foi apontada pelos referidos autores. O que a meu entender possa estar demarcando os estudos realizados com as PCAs na escola, embora, seja essa uma suposição minha no papel de leitora.

as disputas militares, tinham como ordem ganhar/empossar algum território e tal conquista proporcionava ganhos de poder ao país vencedor. Percebe-se assim que o conceito de território na geografia, por tempos esteve atrelado à ideia de Estado – nação.

A partir do momento em que essa definição entra em crise de identidade com a globalização, Santos (1993), articula em seus estudos que o conceito tradicional já não deveria ser mais utilizado, por não dar conta de imperar os ideais que balizava. Muito recentemente, outras formas de compreender os territórios foram se desenvolvendo.

Na busca de se compreender o conceito de território, destaca-se a ideia de “territórios-rede”, sem fronteiras muito definidas, apresentando uma certa fluidez. Há outras configurações, como a denominação de territórios culturais, determinados pelos estudos da geografia que remete ao conceito de lugar. Santos (1993) estabelece o território como um espaço que produz relações e de algum modo ele – o território - está também submetido a tais relações (Santos, 1993).

Tais reflexões inspiraram-se em Raffestin (1993), geógrafo suíço, no qual entende o território como conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ações. Fato que levou, Santos (1993) a compreender os territórios como lugares/espacos de disputas. Desse modo, a noção de territorialidade/território, considera o conceito de espaço como algo relacionado ao patrimônio natural existente numa região prontamente definida.

Por outro lado, no conceito de território se incorporaria a apropriação do espaço pela ação social de diferentes atores. Dito em outras palavras, há de se incorporar o jogo de poder entre os atores que atuam num determinado espaço. Como resultado desse jogo de poder, se define uma identidade relacionada a limites geográficos, ou ao espaço determinado. O território surge, portanto, como resultado de uma ação social que, de forma concreta e abstrata, se apropria de um espaço (tanto física como simbolicamente), por isso denominado como um processo de “construção social” (Flores, 2006).

O debate sobre o território também é expresso de forma a acolher as formas como os sujeitos designam o seu lugar de vida e relações. Tais espaços são designados como “pedaço/lugar” ou “quebrada”. São territórios onde jovens moram, se constituem, se formam, se identificam e com o qual se identificam. E desses pontos, a trilha que seguirão, quais caminhos irão percorrer, para tanto, como irão

percorrere onde querem chegar (Greco, 2009).

Este debate sobre os jovens, sobre o pedaço ou quebrada, estabelece relação com a problemática do direito à cidade²⁵, como um direito coletivo e não individual. Este termo surgiu na França em 1968, por Lefebvre (1968), que definiu a cidade como a “projeção da sociedade sobre o terreno”. Para este autor, as consequências da urbanização em muito superaram as da industrialização, e as cidades passaram a ser produzidas enquanto mercadorias. Mediante isso, o direito à cidade surge para evocar mobilizações das pessoas, pois o seu conceito se posta contrário aos imperativos de uma urbanização regulatória e desenfreada, que, em geral, provoca alienação nas pessoas (Lefebvre, 1968 *apud* Oliveira; Borges, 2018, p. 740).

Esses autores referendam ainda Lefebvre (2001) quando este enfatiza que:

a cidade possui relações com a sociedade em seu conjunto, assim como com a sua composição, funcionamento, elementos constituintes e com sua história, conseqüentemente, a cidade muda, sempre, quando a sociedade em seu conjunto também muda. A cidade é uma projeção da sociedade sobre um local, história e obra de uma história, de pessoas e grupos que realizam essa obra em condições históricas e das relações sociais que existem nela. Logo, o espaço urbano é resultado das ações dos sujeitos sobre o próprio espaço, surgindo como a forma com que eles se relacionam no e com o espaço (Lefebvre, 2001 *apud* Oliveira; Borges, 2018, p. 741).

Um detalhe sobre esse relacionar com o espaço foi também trazido por Magnani (2003), ele pesquisou como os sujeitos se relacionavam com o espaço onde moravam. Em sua pesquisa, em uma comunidade da capital paulista, buscou compreender como os sujeitos desfrutavam e compreendiam a ocupação do tempo livre no contexto territorial. Essas questões diferem de lugar para lugar, assim, ele reforçou que todo “pedaço” tem suas regras. Pois, as diferentes formas de ocupar e usufruir um lugar, interferem no sentimento de pertença sobre aquele lugar.

Contudo, a pesquisa de Magnani (2003), aponta para esses detalhes da vida urbana (suburbana). O autor enfatiza a partir do mundo do trabalho, este que se encontra subjugado ao universo do capital, afirma, porém, existir um espaço em outra ordem, que perpassa “pela criatividade, sendo esta a: vida familiar, o bairro, as diferentes formas de entretenimento e cultura popular que preenchem o tempo de lazer” (Magnani, 2003, p. 29). A partir desses apontamentos, pode-se dizer que tal criatividade é relativa, conforme destaca Magnani (2003), explicando que esse exercício é limitado e determinado por uma gama de fatores estruturais, dentre as

²⁵ O termo “direito à cidade” foi cunhado pelo filósofo e sociólogo Henri Lefebvre, em sua obra publicada em 1968 “O Direito à Cidade” (*Le Droit à la Ville*) (Oliveira, 2018, p. 740).

quais, constitui a “rede de relações sociais, políticas e econômicas em que os trabalhadores estão imersos e que incidem em sua maneira [...]” de agir/viver (Magnani, 2003, p. 29). Tal pesquisa apontada pelo autor citado acima, permitiu-me observar melhor a relação dos meus estudantes com o território, voltando minha atenção a detalhes que me passavam despercebidos, diante a vida corriqueira e automática muita das vezes no ambiente escolar. Como, por exemplo, em pensar nessa forma de vida, como estes jovens sujeitos ocupavam e se relacionavam com o território para viver, e inclusive quanto ao uso do tempo livre. O que nos leva ao ponto de como esses jovens ocupam também a cidade.

A partir desses processos que incidem o direito à cidade²⁶, corroborados por Lefebvre, (2001), *apud* Oliveira; Borges (2018) elucidam que o direito à cidade necessita ser compreendido como uma exigência e um apelo. Pois, representa o direito à vida urbana, primordial para uma renovada democracia. Para ele, esse direito deve incluir o acesso a “locais de encontro, trocas, ritmos de vida e uso pleno desses espaços e momentos”. Para, além disso, o autor ainda ressalta que “o direito à cidade envolve a produção coletiva do espaço urbano” (Lefebvre, 2001 *apud* Oliveira; Borges, 2018, p. 741).

Em consonância aos apontamentos trazidos acima, sobre a ocupação do espaço urbano, é fundamental refletir, a maneira como as cidades foram sendo formadas/ocupadas, sem aprofundar nos modos de migração, sendo este um elemento-chave para que possamos pensar em como hoje em dia ocupamos a cidade, e para além, como agimos e usufruímos desse espaço, especialmente pensar, como esses jovens estudantes agem e usufruem desse lugar?

Ao mapearmos esses espaços - a cidade, e “meios de socialização do mundo onde vivem esses sujeitos histórico-culturais identificamos o que denominamos lugares singulares. Esses lugares configuram as referências com as quais os/as jovens adolescentes constroem suas relações espaciais, sociais e culturais e com as quais interagem no espaço urbano, como: as quadras de esporte, a rua, o shopping center, os eventos multiculturais como [...] festas populares e eventos [...]” (Greco, 2009, p. 76).

Para Carlos (1996), citado por Greco (2009), o modo de se apropriar e usar o

²⁶ No Brasil, o direito à cidade está descrito no Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001), no art. 2º, incisos I e II, que dispõem sobre o direito a cidades sustentáveis. Esse estatuto regulamenta os artigos referentes à política urbana no âmbito federal (arts. 182 e 183 da Constituição Federal de 1988 – CF/1988).

espaço urbano “envolve especificidades que dizem respeito à cultura, aos hábitos, costumes *etc.*, que produzem singularidades espaciais que criam lugares na cidade das quais a rua aparece como elemento importante de análise” (Carlos, 1996, p. 86 *apud* Greco, 2009, p. 77).

Portanto, este lugar para os jovens adolescentes estudantes - “a rua do bairro” é local de “entretenimento prazeroso”, pois é local de encontro, de onde brincam, jogam, momento de estarem juntos. Pode-se ver a rua do “caminho para a escola ou da escola, é um lugar de socialização, de conviver com pessoas e com objetos da cidade. É onde ocorrem as ações, onde se vislumbra a vida, deles/as e da cidade, [...]” (Carlos, 1996, p. 86 *apud* Greco, 2009, p. 77). Portanto, a singularidade da rua,

como dimensão da vida, como espaço de identidade, de memória e de significados, vem sendo substituída por outros hábitos e espaços de socialização. E se os/as jovens resistem na rua apenas pelo sentido do encontro, não as tendo como referência de antigas tradições, também parece adaptar-se às novas formas e funções da rua e criando novos significados para outros lugares, objetos geográficos, da cidade (Greco, 2009, p. 78).

Entre os espaços e meios de socialização - de comunicação e informação que se constituem como referência para os jovens adolescentes, está o espaço virtual, acessado pelo computador, o uso da internet e do videogame. O que para a referida autora acima, esses “espaços lhes oferecem outras referências para a construção da identidade cultural e política e outros meios de socialização com base em relações pedagógicas que são ofertados pela indústria cultural”. Assim, a autora complementa em dizer que esse novo meio de socialização acontece e tem a ver com o deslocamento dos espaços tradicionais (Greco, 2009, p.84).

Podemos dizer que esses sujeitos, enquanto humanos, não só têm buscado outras referências, mas também se deslocado delas. Com todo o avanço das sociedades, inclusive a partir da Revolução Industrial, o que o fez deslocar-se da natureza, de seu meio natural, vinculando-se a novos modos de vida e de referências.

Para tal compreensão, é tangível voltar no tempo, no ponto em que o humano se limitou, diminuindo o contato com a natureza, com o advento da Revolução Industrial. Os diversos sujeitos cada vez mais se afastaram dos ricos espaços naturais onde moravam, deslocando-se para as grandes metrópoles, proporcionado pela busca de trabalhos mais remunerados. Com o passar das décadas, a corrida

por estudos e por mão de obra mais especializada intensificou a fixação nas cidades. Essa corrida, também proporcionou a propagação de áreas naturais cada vez mais desmatadas em prol da ocupação e expansão das cidades (Silva; Capobianco, 2005; Ribeiro, 2004; Veiga, 2013; França; Domingues, 2023).

Diante a reflexão acima, Campos (2018), elenca que,

nesse sentido, as grandes metrópoles passam a se configurar como centros de redistribuição da população, comportando-se como “nós” ou espaços centrais nos sistemas e redes de migração interna e internacional do Brasil. Ao mesmo tempo que continuam a receber um número significativo de migrantes, são também o principal local de origem daqueles que se dirigem para municípios de pequeno e médio porte, assim como para as áreas rurais (Campos, 2018, p. 194).

Nessa perspectiva, Cabral e Cândido (2019) avaliam que o rápido e desordenado crescimento das cidades impacta as possibilidades de um desenvolvimento sustentável nas estruturas urbanas, causando inchaço urbano, incapacidade de gerir os impactos causados pelas aglomerações populacionais e pela exclusão.

A partir desse ponto, da exclusão, faz-se alusão à “reforma urbanística promovida em Paris, em 1848, pelo Barão Georges Haussmann” (Oliveira; Borges, 2018, p. 741), para tanto, esses autores explicam que tal reforma, implicou a reconfiguração do espaço urbano, que, orientada pelo valor de troca, tornou-se uma estratégia de classe, promovendo o remanejamento da cidade de maneira a expulsar os trabalhadores para os subúrbios, afastando-os do cotidiano urbano. Essa estratégia visava frear a ascensão da democracia urbana, impulsionada pelas lutas populares, que representava uma ameaça direta aos interesses das classes dominantes.

A segregação dos trabalhadores e a reorganização territorial do “tecido urbano”, foram mecanismos eficazes para estabelecer controle social, suprimindo a principal característica das cidades da época: o espaço urbano como local de encontro, convivência e participação na vida social” (Lefebvre, 2001 *apud* Oliveira e Borges, 2018, p. 741). Nesta perspectiva, o espaço urbano se mistura aos novos códigos que emergiram com o advento do trabalho. Sendo assim, já não é visto apenas como local de encontro, convivência e participação na vida social, mas, sobretudo, como espaço-mundo do trabalho, como trânsito, como espaço articulador, ainda sim, permanece como espaço das relações de poder e de controle social. Impactando e construindo novas formas de se relacionar, consigo, com os

outros e com o espaço. A partir desse ponto, pode-se entender que as variadas formas de se relacionar, ocupar o lugar, dependem da constituição social, política e econômica desse lugar, o que leva em circunstância a uma identidade também territorial.

No que tange essa identidade territorial, pude perceber que, ao longo da pesquisa, algumas questões como violência, acesso aos espaços públicos, segurança, são banalizadas. Em via do perfil socioeconômico da região e das famílias que minha escola atende, pode-se dizer que esses jovens, em alguma medida, percebem-se como favelados, o que os leva a pensar que só podem ter esse modo de vida, talvez por herança cultural, em vista de termos sido colonizados, eles acreditam que só podem “servir”, “obedecer”. Nessa ordem, obedecemos, inclusive a esses padrões que são postos e ainda se fazem presentes em nossa sociedade. Pelos relatos, já se acostumaram com o tráfico, com a violência (falta de segurança). O que faz com que pensem que é nesse mundo que devem estar. Em virtude desse contexto citado acima, os padrões ainda estabelecidos sufocam e limitam esses sujeitos, impedindo-os inclusive de terem acessos em condições iguais a outros jovens que pertencem em territórios mais centrais, mais “urbanos”.

Em função dos processos de urbanização, a população em geral, por limitações de ordem financeira, não possui condições materiais de acesso a parques e áreas verdes, seja porque tais ambientes ficam mais distantes, seja porque não há condições de financiar tais deslocamentos.

Tal pesquisa me remeteu a repensar novamente sobre como os meus estudantes constroem relações de pertencimento com o território, e como tais vínculos atuam para possibilitar e/ou constranger as relações que elas estabelecem com o “pedaço”. Assim sendo, entendo que professores e gestores escolares não podem se furtar de refletir sobre a relação que estudantes estabelecem com o território. Ao modo que os conhecer significa entender as “múltiplas e complexas dimensões da vida de um ser social, os espaços e meios de socialização por onde estudantes transitam, interagem e constroem relações espaciais, sociais e culturais” (Greco, 2009, p. 76). Portanto, conhecer a “cultura juvenil” e a realidade em que vivem é fundamental para compreendê-los em sua “totalidade” (Dayrell, 2003). Tal compreensão mais alargada ajudaria tanto no desenvolvimento das ações de ensino nas escolas, como poderia qualificar a relação entre a escolarização e a ocupação do contexto territorial.

Dessa forma, entendo ser um desafio na minha formação continuada, em produzir diagnósticos e reflexões qualificadas sobre a forma como meus estudantes ocupam e se relacionam com o “pedaço” ou “quebrada”. Por isso, nosso investimento de pesquisa em tratar o ensino das PCAs para além da ocupação do espaço escolar. Mais especificamente, possibilitar aos alunos horizontes outros de ocupação do tempo livre mediadas pelas PCAs de forma a expandir as possibilidades de usufruir o contexto territorial onde se dão muitas de suas relações significativas com espaço, tempo e os sujeitos.

Por outro lado, nos últimos anos, a crescente violência em muitos bairros populares tem levado as famílias a restringir a presença de seus filhos nos espaços públicos. Faz-se a produção de cultura do medo imposta por milícias que buscam dominar os territórios, como também, e amplificada por parte da imprensa que ganha audiência com a cultura do medo e da insegurança. Sobre isto, Fonseca (2023) despertou-me a pensar nestes aspectos que tangem a escola, o território, o pedagógico, a segurança e o medo. Para tanto, a autora, ao citar Zaluar (1994), faz menção às mães, as nossas protetoras, referindo as “mães faveladas”, ao dizer que:

A mãe favelada vive o medo de todos nós duplamente: o medo de que seus filhos sejam confundidos na rua com “aviõezinhos” e aprisionados pela polícia, quando vão fazer biscates; o medo de que seus filhos andem em más companhias e sejam seduzidos pelos bandidos donos de bocas de fumo para iniciar-se na carreira de crime. Para elas, a rua marca o lugar desse duplo risco. A rua, que sempre representou a polis, livre comércio, a troca e o lazer, que simboliza a liberdade da cidade, tem seu sinal duplamente invertido. A rua, para elas, é o lugar do perigo, da luta pela vida, do encontro com a morte (Zaluar, 1994, p. 68 *apud* Fonseca, 2023, pp. 62-63).

Ao refletir sobre tal contexto explorado e associando o que os autores acima pontuam sobre esse/s lugar/es - a rua, o território, demarcam uma forma impeditiva de se viver, de ser livre, de brincar. Nesses meios em que a violência se constitui, cria-se obstáculos aos sujeitos de usufruir daquilo que deveria ser tomado como direito pleno: usufruir livremente do território onde vivem. Sobre isso, Viana (2019) aponta que:

As crianças desapareceram das ruas no mundo todo, inclusive em países com estatísticas muito baixas de violência, como a Inglaterra. Por outro lado, é difícil supor que nos anos 70 e 80 as ruas eram tão seguras, de modo que é muito mais provável que o aumento das jornadas de trabalho e o crescente individualismo urbano contribuíram para a diminuição do espírito comunitário, fazendo com que a rua se tornasse um lugar desconhecido e, portanto, sentido como perigoso (Kashiwagi *et al.*, 2005, p. 76).

Mesmo diante deste quadro de restrições à ocupação do território, autores

ênfatizam, também, que nele coabita uma vida rica de experiências comunitárias. Segundo Silva (2001), citado por Kashiwagi et al. (2005), em cada território constitui-se uma identidade urbana:

Ao resgatarmos a identidade urbana de um lugar, interiorizando-nos no espaço particularmente vivido, sentido, percebido, desvendamos espaços de linguagens, evocações, sonhos e imagens. Deparamo-nos com um lugar de acontecimentos culturais e cenário de vivências, no qual o homem é o sujeito. Poderíamos dizer que a cidade é definida como a imagem de um mundo vivido, mas essa ideia se completaria dizendo-se que a cidade é também o contrário, ou seja, o mundo vivido, que lenta e coletivamente vai sendo construído e volta a construir-se, incessantemente (Silva, 2001 *apud* Kashiwagi et al., 2005, p. 76).

A partir desses apontamentos, Kashiwagi et al. (2005), aponta que nos contextos territoriais promovem-se espaços de referência, ou seja, espaços de identificação e de expressão urbana, via a partilha de vivências e sentimentos. Ênfatiza também que cada cidade cria seu próprio estilo, assim como cada bairro, cada vila, produzem suas próprias características e identidades. Tal diferença, deve-se ao conjunto de características, sejam elas sociais, locacionais, espaciais, ambientais e culturais. Assim,

são essas características do lugar que levam os indivíduos terem imagens diferentes de outros moradores de outras favelas, bem como entre si, pois a formação mental de cada um deve-se às relações do meio em que vive e com si mesmo e a sua capacidade de abstrair do mundo real o que é visível em si mesmo. [...] Esses elementos desvendam a visão de cada indivíduo sobre o lugar e o grau de importância de cada um dentro do contexto urbano. Mesmo com pouca instrução ou conhecimento das leis urbanas, os indivíduos revelam, na representação mental, a verdadeira imagem do vivido. Esses elementos a que nos referimos são aqueles de natureza física – por exemplo, as ruas, a casa, o rio, a vegetação, as construções comerciais, a iluminação, o transporte coletivo, as quadras de esporte, etc. – e, numa escala maior, o traçado das quadras e a proximidade com o centro da cidade. Nela, percebemos que o silêncio e o medo dos moradores indicaram uma realidade de sonhos e de desejos (Kashiwagi et al., 2005, p. 76).

Neste sentido, sobre a pertença e como esses sujeitos se relacionam com o seu pedaço, Kashiwagi et al. (2005) evidenciam em sua pesquisa que “a “rua” para os moradores da favela é a extensão da casa, pois como não existe o quintal, a rua é usada como espaço de lazer” (p. 79).

Seguindo as reflexões acima e especialmente sobre o lazer, de acordo com Padilha (2000, p.48), uma nova concepção de lazer vem se consolidando, e esta é relativa “à cultura na qual se está inserido”, o que leva a compreender o lazer, apenas como um momento de autonomia/liberdade para realizar escolhas de maneira desobrigada, desse modo, desconsiderando determinações sociais que

incluem o lazer dentro de uma concepção social burguesa, à qual estamos todos inseridos [...] (Custódio *et al.*, 2009, p. 5 *apud* Padilha, 2000, p.48).

Diante de tais considerações, compreende-se o lazer neste estudo como sinônimo de tempo livre. Embora para Gomes (2011; 2014) essa concepção possa restringir a compreensão do fenômeno do lazer, se pensar sobre as mudanças nas formas de organização do trabalho contemporâneo, como a flexibilidade de horários e o uso de tecnologias que permitem trabalhar de maneiras variadas, assim, a separação entre tempo de trabalho e tempo de lazer torna-se cada vez mais difusa. Portanto, para Marcellino (2012), o lazer ligado ao aspecto tempo considera as atividades que são desenvolvidas no tempo disponível das obrigações familiares, sociais, profissionais e escolares.

Entretanto, este mesmo autor destaca que, do ponto de vista histórico, tempo algum pode ser considerado livre de normas ou coações de conduta social, desta maneira o tempo de lazer encontra-se, não em oposição, mas em relação com o tempo das obrigações (Marcellino, 2012). A fronteira entre esses dois tempos, que antes era clara, agora se mostra mais difícil de ser delimitada.

Essas considerações nos levam para as reflexões corroboradas por Dias e Alves Júnior (2007, p. 70), que refletem sobre o uso dos espaços. Este uso/apropriação acontece diferentemente de pessoa para pessoa, ou seja, é de acordo com o nível social de cada sujeito. Esses autores trazem Haesbert (2006) ao ser citado por Santos *et al.* (2006) ao qual configura o território com referência às relações sociais, que estão sempre imbricadas de relações de poder” (Haesbert, 2006 *apud* Santos *et al.*, 2006 *apud* Dias e Alves Júnior, 2007, p. 70). Com a demarcação de fronteiras invisíveis, a maneira de ser e de pensar vão sendo vinculadas. Dessa forma, o “compartilhamento de um espaço significa o compartilhamento de algumas convicções, o que está plenamente de acordo com os entendimentos correntes acerca da territorialidade, compreendida como uma tentativa de influenciar pessoas, ideias, acontecimentos e relações através da delimitação e um caráter relacional entre processos sociais e espaço material” (Dias e Alves Júnior, 2007, p. 70).

Com essas considerações que nos levam a refletir sobre o uso dos espaços urbanos, inclusive com as AA (PCAs), esses mesmos autores destacam que:

parte-se do entendimento teórico de que disposição, distribuição e forma de utilização de um determinado espaço refletem a presença de um determinado *modus vivendi*. [...] A maneira como são utilizados os espaços,

marcam um caminho para se compreender todo um modo de vida. Não só refletem, mas reforçam códigos de uma dada configuração social.[...] É a identificação, a descrição e a classificação dos aspectos ambientais e características espaciais típicas de uma determinada cultura. Neste caso, de uma subcultura esportiva que se desenvolve no ambiente urbano” (Dias; Alves Júnior, 2007, p. 50).

Ainda em diálogo com os autores acima citados, os mesmos abordam que a cidade/urbano é, decerto, “um profundo isolamento da natureza”, esses em análise às práticas de aventura na natureza e no urbano, no estado do RJ, da mesma forma que em outros contextos, há presença de ambos tipos de espaços que se inserem e no “contexto mais geral da cidade e dialogam entre si”, e assim, “os esportes, por sua vez, mesmo quando praticados em “ambientes naturais”, se articulam com o contexto das atividades urbanas de lazer”. Ainda, “o esporte, compreendido como prática cultural moderna, enquanto produto da modernidade, parece sempre ter-se relacionado de alguma forma com o desenvolvimento da cidade”. O que o levou a se constituir historicamente como um “elemento poderoso”, sendo ele “capaz de forjar representações” a partir do estilo de vida urbano, bem como de associar-se à contemporaneidade (Dias; Alves Júnior, 2007, p. 41).

Vale destacar ainda que se pode reconhecer que certas áreas/espaços da cidade concentram maior número de equipamentos urbanos, o que de algum modo, estão reproduzindo, espacialmente, os mecanismos de estratificação social” (Dias; Alves Júnior, 2007, p. 49).

Diante desses apontamentos e especialmente aos novos modos de vida, detalhe esse que incide na relação dos sujeitos com a natureza e logo com o lazer. Para tanto, esses elementos, a natureza e o lazer são diretamente impactados pela consolidação da sociedade capitalista, sendo marcada por relações humanas guiadas pelos valores dessa mesma estrutura, que historicamente busca a otimização dos meios de produção e a exploração máxima dos recursos naturais disponíveis para a economia e a indústria.

Consequente a isso e juntamente com o acelerado processo de urbanização, esse modelo tem intensificado no homem moderno o desejo por experiências que valorizem uma conexão diferenciada com a natureza, pontos que são elencados pelos autores Bahia e Sampaio (2005) citados por (Leal; Fonseca, 2023, p. 06). Essas novas formas de relação com o ambiente natural não se limitam à produção e ao consumo, mas buscam promover uma conscientização e humanização por meio

das práticas de lazer, proporcionando vivências mais significativas nesse contexto.

Para se compreender essas vivências e também como o lazer se insere na vida das pessoas, é essencial analisar o contexto da sociedade urbana. Andrade e Marcellino (2011) destacam que esse entendimento passa por observar como os jovens utilizam seu tempo livre, levando em conta a disparidade no acesso às áreas de lazer entre o centro e a periferia. Muitas pessoas desconhecem que o lazer é um direito constitucional, garantido pelo Estado, assegurando atividades básicas a serem desfrutadas por todos os indivíduos. Contudo, a realidade mostra que esse direito nem sempre é plenamente garantido a todos os brasileiros.

Nos estudos dos autores citados acima, observa-se que os jovens das periferias enfrentam uma carência de espaços convencionais dedicados ao lazer. Em vez disso, eles adaptam e transformam os espaços disponíveis conforme suas necessidades e o contexto social em que estão inseridos. Como resultado, atividades como frequentar boates, bailes funks, lanchonetes e megashows de rua tornam-se alternativas populares de lazer (Keil, 2004 *apud* Andrade; Marcellino, 2011, p. 10).

Além disso, para Andrade e Marcellino (2011), o lazer desempenha um papel importante como elemento agregador, aproximando indivíduos de diferentes origens sociais, econômicas e culturais. Essa convergência ocorre, muitas vezes, em torno de interesses comuns, como a prática de esportes, que facilita a comunicação e a interação entre diferentes grupos. Dessa forma, o lazer abre novas possibilidades para superar as barreiras impostas pelas diferenças de classe, permitindo que todos exerçam a autonomia de escolher como aproveitar seu tempo livre. As diversas opções de atividades não deveriam ser limitadas pela distância ou pelos custos elevados, como frequentemente é o caso nas ofertas da indústria cultural (Andrade; Marcellino, 2011, pp.14-15).

Diante todos esses apontamentos, é necessário evocar tais reflexões para dentro da escola, especialmente para os sujeitos que se encontram em lugares de periferia, que possam compreender a necessidade de usar/usufruir dos distintos espaços com responsabilidade, especialmente em seu território com as diversas PCs, cabe aqui, destacar as PCAs, meu objeto de estudo. Para isso, apresento Hisso *et al.* (2023, p. 306) que em acordo com tais perspectivas, corroboram em dizer que “a Educação Física (EF) escolar é um dos eixos mais potentes para a educação do lazer”, os mesmos ainda citam Bracht (2003) que enriquece ainda com

o elemento lúdico, quando esse adverte que, “qualificar a experiência lúdica no tempo livre, deveria ser considerada tarefa nobre de toda a escola” (Bracht, 2003 *apud* Hisso *et al.*, 2023, p. 306).

Destarte, ao pensar no urbano, há de se pensar neste contato dos sujeitos com mundo, com seus sentidos e significado, explorando e valorizando o espaço vivido e ocupado. Neste sentido,

essa ótica interdisciplinar sobre o urbano, respaldada na abordagem fenomenológica, possibilita-nos restabelecer o contato entre o mundo e as significações, na qual o conceito de lugar é valorizado ao ser interpretado enquanto espaço vivido, lugar encarnado de experiências e de aspirações dos seus ocupantes. Esse trabalho buscou ver o urbano sob um novo olhar, remetendo-nos, por meio do caminho da interdisciplinaridade, ao amadurecimento dos nossos próprios conceitos e à importância de reeducarmos nosso olhar. (Kashiwagi, 2005, p.82).

Em consonância com a reflexão acima, penso que valorizar não cabe apenas ao espaço vivido e ocupado, mas sobretudo, os sujeitos que o usufruem, vivem com as suas práticas sociais e as corporais, e aqui destaco a relação desses sujeitos com as experiências vividas com as PCAs, a exploração do espaço/território e a expressão dos sentidos e significados representados para eles, e mais ainda para mim, a professora pesquisadora.

A partir de todos os apontamentos e reflexões que foram suscitados, entendo que devemos nos posicionar ideologicamente e resistentemente à estrutura social que está posta, ao qual configura-se como uma articuladora à exclusão social. E assim, cabe a cada um de nós sermos (“brava gente brasileira”) em seus diversos contextos educacionais lutar, sobretudo (“não morrer pelo Brasil”), e sim resistir as barbáries, formas de massificações e alienações, exclusões de todas as formas e “cores”. Compreendendo que possa ser uma mínima “garantia” de que todos/as possam ocupar os espaços, territórios, sem perder a legitimidade e o direito que nos é “dado”. (Grifo meu). “Educar pelo lazer significa aproveitar o potencial das atividades para trabalhar valores, condutas e comportamentos” (Dias; Alves Junior, 2007, p. 139).

Por assim dizer que:

O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico [...] Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais (Guattari, 2003, pp. 8-9 *apud* Dias; Alves Junior, 2007, p. 135).

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentarei os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolvimento da pesquisa: o método; o tipo de pesquisa; instrumentos de construção de dados; a descrição do *lócus* da investigação; os participantes da pesquisa; os procedimentos de análise e os cuidados com a ética na pesquisa.

Sobre o método

Dado o objeto de estudo e os objetivos de investigação, faremos uso dos princípios teóricos e recursos metodológicos da pesquisa qualitativa. Isso porque, tivemos por intenção, acessar, interpretar e problematizar as percepções e os sentidos construídos pelos estudantes de uma escola do ensino fundamental da Rede de Ensino de Contagem acerca das experiências decorrentes da construção, experimentação e avaliação de um projeto de ensino com as PCAs, mais especificamente, o desenvolvimento de uma sequência didática com o referido conteúdo.

Para Minayo (2001), pesquisa qualitativa lida com um vasto universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, explorando as profundezas das relações, processos e fenômenos que não podem ser simplificados por meio da redução a variáveis mensuráveis. Diferente de construir verdades absolutas, modelos ideais de experiências ou generalizações estatísticas, essa abordagem busca captar a riqueza das percepções e dos sentidos que os sujeitos constroem. Nessas pesquisas, as palavras têm um papel central, pois funcionam como signos poderosos que representam a complexidade, a beleza, o caos, a incompletude e as múltiplas facetas da subjetividade humana.

Nosso objetivo é compreender o intrincado universo da experiência humana: como as pessoas vivem, interpretam e dão sentido ao mundo social, e de que maneira esses significados se integram na cultura, na linguagem e nas práticas dos atores sociais. Ao fazer isso, buscamos construir uma visão multifacetada do fenômeno social, tal como ele emerge em diferentes contextos e situações. Como afirma Schwandt (1994), interessa-nos particularmente os significados que surgem das interações humanas, especialmente no desenvolvimento de um projeto pedagógico focado nas Práticas Corporais de Aventura (PCAs) como objeto de conhecimento.

Sobre a pesquisa ensino

O presente trabalho pretende lançar mão de alguns dos recursos metodológicos da pesquisa-ação. Para Thiollent (1986), a pesquisa-ação se caracteriza como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que lança mão de técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar (Tripp, 2005).

A pesquisa-ação tem sido amplamente utilizada em pesquisa no campo da educação, com vistas ao desenvolvimento de uma análise da prática educativa nas escolas (ou fora dela), mas, sobretudo, para intervir e qualificar as experiências de ensino praticadas pelos professores no contexto da sala de aula. A pesquisa-ação educacional “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445).

Alguns autores do campo da educação designam tal tipo de investigação como pesquisa-ensino. Tal designação compreende os professores como pesquisadores de sua prática e como produtores de conhecimento sobre a mesma. Para Penteado e Garrido (2010), a pesquisa-ensino relaciona-se com o trabalho do professor-pesquisador. Com tal compreensão, visa-se romper com hierarquizações em professores universitários e docentes que atuam na educação básica.

Ao tomar os docentes pesquisadores objetiva-se, também, qualificar não somente os trabalhos/atividades nas escolas, mas especialmente, dos professores no papel de agentes pesquisadores. Com isso, pretende-se construir ações de formação mais emancipadoras e comunicativas, possibilitando, de maneira autônoma, as aprendizagens compartilhadas. Para as pesquisadoras supracitadas, a pesquisa ensino, portanto, é aquela realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática do ensino, que permitam exercê-la como um processo criativo do saber docente (Penteado; Garrido, 2010, p. 36).

Nesta direção, pretendo assumir os papéis simultâneos de professora e

pesquisadora. Algo que até então era imperceptível na minha atuação profissional na escola, já que nunca me vi como professora-pesquisadora. Mais do que isso, busquei tornar as PCAs um objeto de conhecimento e pesquisa também para os meus estudantes. Assim, juntos, buscamos avançar rumo à relação de maior intimidade (conceitual e corporal) com essa prática corporal.

O Lócus da Investigação: a Escola da Montanha

A pesquisa foi desenvolvida na escola onde atuo como docente. Esta instituição pertence à Rede Municipal de Contagem-MG, região metropolitana de Belo Horizonte (BH). Para identificarmos e localizarmos de onde estamos falando, apresento-lhes brevemente a “Escola da Montanha”, nome fictício dado à instituição no intuito de preservar a mesma e seus sujeitos participantes da pesquisa.

Esta instituição educacional foi inaugurada em 20 de janeiro de 1991, como resposta a uma antiga reivindicação da Associação Comunitária do Bairro Tijuco (ASCOBATI). Desde a fundação da associação em 1984, seu presidente Antônio Domingos dos Santos e a secretária Sônia de Fátima da Silva Souza lideraram os esforços pela criação da escola no bairro Tijuco. Após seis anos de advocacia incansável, o governo municipal, na época, comprometeu-se a construir a escola, que foi finalmente inaugurada durante o terceiro ano do mandato. A escolha do nome da escola foi uma indicação da Associação dos Professores de Contagem, como uma homenagem póstuma ao nome de um Professor e Pedagogo da rede que dedicou grande parte de sua vida à causa da melhoria do ensino na rede municipal (PPP, 2016).

A escola está situada em uma área circunscrita à Administração Regional Nacional, esta que faz limite com BH e Ribeirão das Neves (região Metropolitana de BH). Tal região faz parte de uma comunidade que se conecta com outros bairros e vilas, como Morro do Cabrito, Confisco, Estrela Dalva, São Mateus, entre outros. Próximo à escola está o Jardim Zoológico, importante espaço de cultura, lazer e educação de Belo Horizonte.

Figura 7 - Localização da escola



Fonte: Google Maps.

Figura 8 - Visão Panorâmica da escola



Fonte: Google Maps.

Esta escola atende em grande parte jovens e crianças que vivem nos bairros: Recanto da Pampulha, São Mateus, Tijuca, Vila Francisco Mariana. Assim, como outras pequenas vilas e aglomerados: Sapolândia, Morro do Cabrito, Beco (BZP) sem autorização para descrever, e alguns de um bairro nos limites entre Belo Horizonte e Contagem, no caso: Confisco-BH²⁷.

²⁷ Confisco: Região entre Contagem e BH: No início dos anos 50, da fazenda Morro do Confisco, quase tão antiga quanto a história das minas que deram o nome ao Estado, de onde originou a região do Ressaça. A fazenda fazia parte do sistema de arrecadação de impostos do governo colonial

A escola atende uma média de 800 estudantes funcionando em três turnos. No turno da manhã, são aproximadamente 410 (quatrocentos e dez) estudantes, todos eles inseridos a partir do sexto ao nono ano do ensino fundamental. A faixa etária compreende, em grande parte, estudantes que têm entre os 12 aos 16 anos. No turno da tarde, funcionam turmas do primeiro ao quinto ano, compreendendo a faixa etária dos 06 aos 10/11 anos de idade. Além dessa divisão, a escola oferta a modalidade EJA, no 3º turno, com estudantes dos 15 aos 70 anos. Desse conjunto de estudantes, a escola não possui nenhuma matrícula de estrangeiros, de povos originários ou de comunidades quilombolas, nem de ciganos ou de famílias circenses.

Em relação ao quadro de servidores ligados a atividade (o ensino), a escola tem no total 52 professores, sendo 23 professores no turno da manhã, 21 pela tarde e 06 no período da noite. Há ao todo 5 pedagogas que atuam na coordenação pedagógica (duas no turno diurno e uma no turno). Há também 03 disciplinários (um por turno), 01 professora para o Atendimento Especializado Educacional (AEE).

Em relação aos técnicos administrativos, a escola tem 03 secretários, 03 bibliotecários, 8 funcionários de serviços gerais, 02 porteiros (de uma empresa terceirizada), 03 merendeiras e 02 auxiliares de cozinha (também de empresa terceirizada).

Desde o ano de 2001 fez-se valer o princípio balizar da gestão democrática na escola, isto é, os gestores escolares passaram a ser eleitos por meio de consulta pública à comunidade, com participação das famílias, dos professores e dos estudantes. A estrutura administrativa e de gestão da escola é constituída de diretoria, vice diretoria e coordenação pedagógica, compreende-se da seguinte forma: 01 na direção, 02 na vice direção (uma delas sendo pedagoga, atuando no cargo de professora de 1º ao 5º ano, e a outra no cargo da supervisão²⁸).

A escola possui 17 salas de aula, destas 15 são para as aulas do currículo comum, as outras duas, são utilizadas para o projeto de horário integral (contraturno). Esse voltado para estudantes com dificuldades de aprendizagem e com baixo rendimento escolar, segundo critérios estabelecidos pela equipe

português, que tributava gado e tudo que entrava para as minas do rio das Velhas e para Sabará, ainda nos anos 1700. Nome dado, por ter sido um posto de Confisco.

²⁸ O cargo de Supervisão Pedagógica da Rede de Ensino de Contagem é ocupado por um/a Profissional formado/a em Pedagogia, e que é responsável pela coordenação pedagógica nas escolas.

pedagógica e direção da escola.

Dentre a estrutura escolar, ainda possui 01 sala disponibilizada para o laboratório de Ciências, 01 sala destinada à direção, 01 para supervisão, 01 para secretaria, 01 mini sala para mecanografia, 01 almoxarifado, 01 refeitório (cantina) com mesas e cadeiras, 01 sala para aulas referente ao projeto acima supracitado. Ao lado dessa, funcionava uma (01) sala para materiais esportivos, uma sala destinada ao laboratório de informática (atualmente desativado para esse fim).

A instituição possui ainda, 1 biblioteca, com 3 computadores de mesa com acesso à internet e 01 sala de multimídia, com uma lousa digital. Na instituição também existem: 02 TVs equipadas com suporte para deslocamento e uso em salas, trinta (45) *tablets*, comprados e entregues pela prefeitura em 2021, o seu uso também perpassa pelos problemas com as questões de acesso à rede.

Figura 9 - Fachada da Escola



Fonte: Google Maps.

Figura 10 - Ambientes da escola





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No que trata dos espaços destinados às aulas práticas de EF, a escola possui uma quadra coberta, um pequeno espaço que denominamos de “quadra descoberta” que, pela sua localização, é por onde os estudantes se deslocam para o portão de entrada/saída da escola. A EF possui ainda uma pequena sala de materiais, que está atualmente sendo dividida com materiais de limpeza e sucatas eletrônicas. Dada essa divisão de espaços, o ambiente não permite uma organização adequada dos recursos didáticos próprios da EF.

Figura 11 - Espaços destinados às aulas práticas e materialidade de EF na Escola da Montanha





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

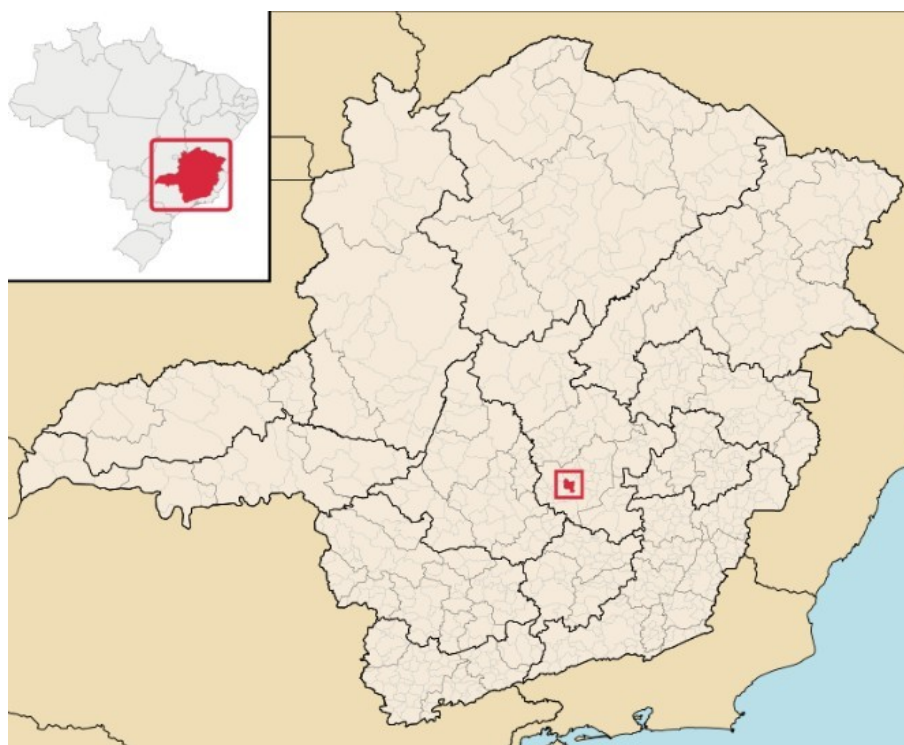
O contexto territorial

Apresento nesta seção do presente trabalho o contexto territorial onde a escola se insere e onde foram vividas algumas das ações de ensino propostas no desenvolvimento da unidade didática com as PCAs. É importante frisar que o nosso movimento de transcender os limites físicos da escola para materialização de experiências de ensino e aprendizagem possibilitou um ganho em minha formação, adensei meus conhecimentos sobre a cidade onde a escola está situada (Contagem), como também, dos espaços ainda não conhecidos, dos equipamentos e praças/parques, e, das relações de afeto e poder que constituem o território onde a “Escola da Montanha” está inserida.

Mais do que conhecer a cidade e o território, pude entender melhor as relações entre processos de escolarização e a cultura produzida, interdita e possibilitada no contexto territorial.

O município de Contagem²⁹ localiza-se na região central do estado de Minas Gerais (MG) e integra a Região Metropolitana de Belo Horizonte (BH), capital do estado. É o terceiro município mais populoso do estado, com 621.865 habitantes, e o 33º município mais populoso do Brasil, segundo o último censo de 2022 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Cerca de 99,1% de sua população vive em áreas urbanizadas” (Observatório Socioeconômico de Contagem, S/D). A cidade faz limite com os seguintes municípios: BH, Betim, Esmeraldas, Ibirité e Ribeirão das Neves (Observatório Socioeconômico de Contagem, s/d; Noronha; Enéas, 2019).


Figura 12 - Localização do município de Contagem em MG



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu (2006).

²⁹ Município de Contagem: <https://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/comunicacao/atlascontagem.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

Figura 13 - Limites territoriais onde a escola está localizada

Legenda:  Escola da Montanha
 Fonte: Google Maps, adaptado pela autora.

O território ao qual a escola se localiza pertence a uma das oito regionais do município de Contagem, denominada de Regional Nacional. Esta Regional contém um total de 39 bairros, entre eles o Bairro Tijuco, onde fica situada a “Escola da Montanha”, (não encontrei dados sobre a população apenas do território, onde a escola está inserida, ou por regional). Dito isso, apresento a seguir os bairros e vilas da região Nacional, onde a escola pertence, como também a disposição de todas as regionais do município pesquisado.

Figura 14 - Bairros e Vilas da Região Nacional

Bairros/Vilas da Região:

Jardim Alvorada	Pôr do Sol	Lua Nova da Pampulha	Cayapós
Bom Jesus	Vale das Orquídeas	Parque Xangrilá – 1ª, 2ª e 3ª Seções	Nacional – 1ª e 2ª Seções
Vila Boa Vista	Bosque Braúnas	Pedra Azul – 1ª e 2ª Seções	Vale das Amendoeiras
Conjunto Carajás	Nacional (Vila Cowan)	Novo Recanto	Tijuca
Recanto da Pampulha	Confisco	Estrela Dalva	São Mateus
Chácaras Cotia	Chácaras Reunidas Santa Terezinha	Chácaras Novo Horizonte	Chácaras Planalto
Chácaras Campestre	Chácaras Bom Jesus	Vila São Mateus	Vila Senhora da Aparecida
Vila Jesus de Nazaré	Vila Estrela Dalva	Vila Recanto da Pampulha	Vila Francisco Mariano
Vila Nacional	Vila Floriano Peixoto	Vila Alvorada	Vila Senhora da Conceição
Vila Gangorras	Vila Bambú Verde	Vila Tenente Castorino	

Fonte: Observatório Socioeconômico de Contagem.

um amadurecimento profissional e pessoal, pois possibilitou ver a realidade por lentes distintas.

Os sujeitos (estudantes) participantes da Pesquisa

Os sujeitos participantes deste estudo são estudantes de uma turma do nono ano do ensino fundamental. Esta turma tinha, no início da realização da pesquisa, um total de vinte e quatro (24) estudantes, com dez (10) meninas e quatorze (14) meninos, com faixa etária entre 14 e 16 anos. Durante o processo de realização das aulas, 03 estudantes não quiseram participar da pesquisa, sendo um menino e duas meninas. Após o início dos trabalhos, uma dessas duas meninas mudou de ideia. Portanto, tivemos um público flutuante, tendo entre 21 a 22 participantes.

A escolha por essa turma se deu em função do fato de que pude acompanhá-la ao longo dos últimos anos na condição de professora de EF, e que, por isso, tinha com eles uma relação de maior proximidade afetiva. Entendia, à época, que tal proximidade produzia um conhecimento mútuo e relações de confiança mais profundas. Entendia que isso poderia facilitar o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo porque, dado o tipo de conteúdo trabalhado, tal relação de confiança poderia gerar um ambiente de maior disposição à participação, como também, de produção de uma sensação de maior segurança em situações de risco e perigo nas práticas inerentes a algumas das PCAs.

Figura 16 - Participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Cuidados com a ética na pesquisa

As pesquisas científicas são realizadas com rigor, ética, procedimentos metodológicos e matrizes teóricas específicas. Usualmente, quem as desenvolvem são pesquisadores, cientistas, profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que têm interesse em investigar, de forma mais profunda e sistemática, um tema específico e responder questionamentos que emergem, na maioria das vezes, do contexto profissional (Del-Masso *et al.*, s/d, p. 01).

Por se tratar de uma pesquisa com adolescentes, produzimos uma carta com pedido de autorização de uso e veiculação de imagens, encaminhada aos pais ou responsáveis de todos os estudantes participaram efetivamente da pesquisa. Nela foi assegurado aos familiares ou responsáveis que os registros fotográficos dos estudantes, produzidos no transcorrer das aulas, seriam utilizados somente para fins acadêmicos. As famílias foram informadas a respeito do teor da pesquisa e do tipo de participação deles na investigação.

Estas informações foram traduzidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dirigido aos pais e responsáveis, e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), dirigido aos estudantes juntamente com seus responsáveis, autorizando ou não a participação na pesquisa. Nesses termos direcionados à família, também foi explicado que a pesquisa seguia com rigor todas as orientações do Comitê de Ética (COEP-UFMG), além de contatos da pesquisadora e de seu orientador, em caso de dúvidas e esclarecimentos sobre a pesquisa.

Essa explicação foi realizada à turma, por mim, com o pedido de transmitirem às suas respectivas famílias, pois, a gestora, não autorizou que fosse realizada uma reunião com esses responsáveis na escola. Por isso, os documentos foram encaminhados através dos estudantes.

Da mesma forma, a instituição escolar onde ocorreu a pesquisa foi previamente informada dos objetivos do trabalho, dos procedimentos metodológicos, do tipo de dados a serem construídos, da estimativa de duração da unidade didática e da intenção de realização de visitas a espaços externos aos muros da escola (o território). Para tal, foi elaborada uma “Carta de Anuência Institucional”, direcionada à equipe gestora da escola (Coordenação Pedagógica e Direção). Após essa submissão, recebemos da direção da escola a autorização institucional para

desenvolver a pesquisa tal como projetamos inicialmente.

O DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA COM AS PCAs: ENTRE MEDOS, DESAFIOS E DESCOBERTAS

Este capítulo versa sobre o desenvolvimento da unidade didática, mais especificamente, discorre sobre os pressupostos metodológicos que orientaram a construção da unidade didática, a indicação sintética da sequência das aulas ministradas, a narrativa descritiva e reflexiva do que ocorreu durante esse processo de ensino.

Optei por trabalhar também em blocos por modalidade nesta apresentação, para melhor ilustração das aulas, tendo em vista que a apresentação aula por aula, devido ao quantitativo, estava mais uma réplica do caderno de campo, portanto, tornando-se uma leitura densa e cansativa. Faço ao final uma síntese sobre esta experiência sobre o desenvolvimento de uma unidade didática com as PCAs na escola/território.

Algumas premissas metodológicas

Ao tomarmos as premissas teóricas e metodológicas da pesquisa ação e da pesquisa ensino, buscamos desenvolver uma sequência didática com as PCAs que tinha como premissa fundamental o diálogo contínuo e horizontal com os estudantes da turma de nono ano do ensino fundamental da “Escola da Montanha”.

Tomamos como referência as reflexões formuladas por Fernando Hernández (1998), em seu livro “Transgressão e mudança: os projetos de trabalho”. O autor nos convida a refletir sobre o que ele chama de transgressão das amarras que impedem o pensamento (por si) e de construir nova relação educativa e colaborativa dentro de sala de aula, na escola e na comunidade. Criando, de tal forma, novo sentido à noção de cidadania que proporcione solidariedade, respeito à diversidade (Hernández, 1998).

Nesta lógica, tentamos romper com práticas de ensino marcadas por relações hierarquizadas, onde a figura do professor é tomada como a única detentora do conhecimento. Melhor dizendo, um professor que age de uma forma arbitrária, como se os sujeitos aprendentes não tivessem nenhuma gama de experiências, ou que fossem vazios, e estão na escola preenchendo as lacunas interpostas por serem simplesmente sujeitos em construção (Hernández, 1998).

Assim, pretendi neste presente estudo entrelaçar as relações entre os

estudantes/estudantes e a mim, no papel duplo de professora-pesquisadora, estimulando trocas de experiências e aprendizagens, refletindo sobre os diferentes modos de fazer e compreender a realidade envolta aos processos de ensinar e aprender as PCAS. Com isso, tentamos conduzir ações de ensino que pudessem ampliar a nossa compreensão sobre as relações com esse objeto de conhecimento.

Com tal horizonte, pretendeu-se estabelecer as formas de pensamentos como problema antropológico e histórico chave, a dar sentido ao conhecimento, baseado na busca de relações entre fenômenos naturais, sociais e pessoais que pudessem ajudar a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos e planejar ações para intervir na realidade. Acreditei que tal ação pode vir a favorecer a aquisição de capacidades relacionadas com autodireção; a prática da pesquisa, mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações da realidade; a formulação e resolução de problemas, diagnóstico de situações e desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas; a produção de sínteses via acesso à informação de diferentes fontes de dados da realidade e capacidade de tomada de decisões, já que é decidido o que realmente é relevante e o que deve ser priorizado nas ações de pesquisa; a comunicação interpessoal, posto oferecem-se experiências de contraste às próprias opiniões e pontos de vista (Hernández, 1998).

Em sintonia com esses pressupostos metodológicos, desenvolvemos uma sequência didática que partiu de um tema-problema: explorar, desafiar, resignificar e usufruir das PCAs na escola e território. A partir dessa problemática pretendeu-se desenvolver a unidade didática em dois momentos distintos: 1) Explorar, desafiar, resignificar e usufruir as PCAs nos ambientes escolares; 2) Explorar, desafiar, resignificar e usufruir as PCAs no contexto territorial.

No desenvolvimento da unidade didática, tentamos articular saberes conceituais e corporais relacionados às PCAs. No que trata dos saberes conceituais, foram trabalhadas com os estudantes algumas definições conceituais sobre as PCAs, suas singularidades, suas diferentes modalidades e classificações. No sentido de reconhecermos que o universo do qual a EF deve dar conta faz-se necessário de conhecer corporal e conceitualmente os temas em estudo. Nesta concepção, entendem-se saberes, aqueles produzidos pela experimentação da prática corporal, como os conhecimentos conceituais sobre as práticas corporais, devem ser objeto de estudo.

Isso significa que os saberes produzidos pela experiência das manifestações

corporais não podem ser substituídos pela reflexão conceitual sobre elas, da mesma forma que os conhecimentos originados na vivência da prática não substituem as ferramentas cognitivas fornecidas pelos conceitos. Esses saberes exigem ser tratados de forma específica e articulados numa proposta de EF escolar (Ferstenseifer; Gonzalez, 2010). De forma a reconhecermos a singularidade de cada um desses saberes (conceituais e corporais) buscamos não apenas levar os alunos a acessar estas duas modalidades de saberes, mas também possibilitar que estes fossem colocados em diálogo.

Nesse percurso de experiências, buscamos selecionar fontes de informações, estabelecer critérios de ordenação e interpretação às fontes, produção e recolhimentos de dúvidas e perguntas, estabelecer relações com outros problemas (por exemplo, com a questão ambiental, direito à cidade/lazer, segurança, risco controlado, preservação e conservação dos espaços públicos e naturais).

Nesse processo, buscou-se construir dados sobre as experiências de ensino e aprendizagens vividas, expressos em registros iconográficos e audiovisuais, produção textual de diferentes gêneros (textos avaliativos, portfólios, desenhos (Hernández, 1998), leitura e construção de mapas de cunho avaliativo, materiais didáticos e experimentações corporais diversas dentro e fora da escola (o território). Estes dados serão melhor apresentados no decorrer desta dissertação nas seções que vierem serem mais adequadas para ilustrar o trabalho desenvolvido nas etapas da unidade didática.

Sobre a organização da unidade didática

No quadro a ser apresentado a seguir, indicamos a organização mais panorâmica das 21 aulas, realizadas no período de quatro meses, entre agosto e dezembro de 2023. O período de desenvolvimento da unidade didática se estendeu além do previsto. O tempo destinado à realização da pesquisa foi extrapolado mediante períodos de interrupções como: greve, momentos de licença médica, dias em que estava fora da escola por motivo de efetivação em outra rede de ensino, além do período criado para realização de festival de jogos³⁰ (que não constavam no calendário escolar, e passou a compor, devido a ajustes internos feitos pela gestão escolar). Esta extensão fez-me, de algum modo, me perder na condução da unidade

³⁰ O Festival de Jogos aqui é uma representação do conhecido campeonato, apenas é mais uma denominação.

didática, no que diz respeito à organização e à sistematização das aulas. Todavia, tentava não deixar essa quebra nas aulas impactar e influenciar totalmente o desenvolvimento da mesma. Porém, este é um dado importante de ser apontado.

No quadro abaixo, indicamos algumas informações mais gerais sobre o desenvolvimento da unidade didática: objetos de conhecimento tratados sobre as PCAs, número de aulas, local onde as aulas foram realizadas; a modalidade de saberes trabalhados (conceitual e corporal), atividades desenvolvidas e objetivos de aprendizagem.

Quadro 1 - Organização panorâmica das aulas

Objeto de conhecimento	Número de aulas	Local da realização das aulas	Modalidade de saberes trabalhados (conceituais e corporais)	Atividades de desenvolvidas	Objetivos de aprendizagem
PCAs	03	Sala de aula	Saberes Conceituais	<ul style="list-style-type: none"> Realizar diagnóstico sobre conhecimentos prévios (PCAs); Trabalhar a parte conceitual; Construir conceitos sobre PCAs; Problematizar questões relacionadas às PCAs: (Roda de conversa); Realizado em sala de aula, evitando interferências externas. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceituar as Cas; Conhecer as PCAs; Refletir sobre algumas classificações quanto ao meio explorado (natureza/urbano). <p>Avaliação: participação</p>
GEOGRAFIZAÇÃO: ESPAÇO ESCOLAR/ TERRITÓRIO	03	Diversos espaços da escola	Saberes Conceituais	<ul style="list-style-type: none"> Criar mapa da escola (sem a saída de sala); Mapear e listar espaços da escola (gestão de risco: maior/menor e menor risco) Trabalhar: noção cartográfica (histórico navegação, bússola), realizado em sala de aula; -Trabalhar: (pontos de referência e pontos de vista; pontos cardeais, também trabalhado 	<ul style="list-style-type: none"> Mapear e Explorar o território escolar; Mapear o território Escolar e o território (Google) Maps/Earth/Street view): Localização da escola, da moradia de cada um até a escola, os lugares mais próximos à escola, lugares que seriam apropriados à realização das PCAs e outras

				<ul style="list-style-type: none"> em sala). 	<p>PCs, e se continham equipamentos destinados à alguma PC</p>
SLACKLINE	02	sala de aula e sala de multimídia.	Saberes conceituais, procedimentais e atitudinais	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o histórico do slackline; Conhecer a modalidade (equipamentos); Refletir sobre segurança/gestão de risco/imprevisibilidade; Assistir 2 vídeos: (como fazer a montagem segura do equipamento) Vídeo 1: https://www.youtube.com/watch?v=HQAwGpmXrnE&pp=ygUY29tbvBtb250YXlqc2xhY2tsaW5l Vídeo 2: https://youtu.be/YM7ew4nDB4g 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisar e conhecer a variação das modalidades do slackline (pesquisa individual ou em duplas – uso de celular); Refletir sobre os benefícios físicos e emocionais com a prática regular (geral/slackline); Treinar a montagem; Vivenciar corporalmente a modalidade. Avaliação: Participação e envolvimento; Vivência corporal.
MICROAVENTURAS	04	Sala de aula e quadra.	Conceitual e procedimental	<ul style="list-style-type: none"> Definir microaventuras; Compreender o significado de microaventuras; Vivenciar Microaventuras na EF: <ul style="list-style-type: none"> - Paintball (Proposta 1 pela professora); - Balanço de pneu e corda (Proposta 2 pela professora); Criar em pequenos grupos uma microaventura. Patenteiar as Microaventuras (Decisão em grupo); Certificar as Microaventuras; 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação: Participação ativa e colaborativa; Produção e aplicação das Microaventuras; Vivência corporal; Colaboração na montagem das atividades; Vivenciar a microaventura dos demais grupos.

PARKOUR	03	Sala de aula quadra e nas praças visitadas no território	Saberes conceituais e procedimentais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o histórico do Parkour; • Conceituar e problematizar a modalidade; • Refletir em quais outros espaços fora da escola que conhecem é possível praticar a modalidade; • Debater sobre segurança/risco calculado/desafios ; • Compreender que aventura não tem o mesmo significado de uma pessoa para a outra. Isso está de acordo com o grau de experiência e desafios que vão passando e superando. • Assistir vídeos sobre a modalidade, seguem os links: Vídeo 1: https://www.youtube.com/watch?v=Hpl_1MBcL_c&pp=ygUGlzdMOzcmIhIGRvIH BhcmtvdXI%3D • Vídeo 2: https://www.youtube.com/watch?v=-sKfwDMCOBo&pp=ygUaGlzdMOzcmIhIGRvIHBhcmtvdXI%3D 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar os movimentos propostos no circuito e nos demais espaços do parkour. • Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Participação ativa nas discussões; - Nas vivências corporais; - Registro sobre a experiência no caderno.
ESCALADA	02	Sala e quadra	Saberes conceituais e procedimentais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o histórico da escalada; • Debater as condições e possibilidades dos espaços da escola para a 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar tensão na corda (como fazer?); • Propor outra alternativa de escalar na escola (Escalada no

				<p>prática de escalada;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debater a participação feminina no contexto da escalada e alguns entraves históricos; • Conhecer os tipos de escalada; • Propor a escalada como mais uma possibilidade de interação com as PCAs na escola; • Debater sobre equipamentos e segurança (Cordas, mosquetões, cadeirinhas, sapatilhas e outros); • Debater sobre a condição física X exigência da modalidade (assim como as demais modalidades de aventura). Como se preparar fisicamente? • Avaliar espaços, condições e materialidade disponíveis na escola; • Decidir a materialidade e aplicar a modalidade; • Avaliar coletivamente os riscos da atividade realizada na quadra descoberta. 	<p>chão- escolha coletiva);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar sobre tipos de cordas na escalada (tensão em cordas); • Realizar a montagem do circuito de escalada (Escalada com corda: Teto da quadra - sugestão de estudante e decisão coletiva). • Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Participação ativa nas discussões; - Participação colaborativa na organização dos espaços e avaliação na gestão de riscos; - Vivência corporal; Propostas de atividades e reorganizações no planejamento; - Trabalhando na segurança do colega; - Realização do percurso de escalada no chão
ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO	02	Escola Território	Saberes conceituais, procedimentais e atitudinais	<ul style="list-style-type: none"> • Visitar o Território (Decidir o local); • Avaliar o território nas condições dos espaços. Pontos a serem observados: Questões ambientais os 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir a proposta de atividade de orientação, projetadas e impressas. • Combinadas ou não em cada estação/ponto de

				<p>espaços demonstram ser cuidados? (limpeza urbana), protegido pelo setor público e pela comunidade, existem um número razoável de árvores? Como é a disposição dos terrenos?</p> <p>Apresenta segurança para a prática das modalidades? Tem suporte de segurança pública?;</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar no território atividade de orientação em grupos, resolvendo as tarefas em cada estação (registrando-as); Usufruir espaços do território com as PCAs; Perceber-se nesses espaços consigo e com os outros. 	<p>controle, com outra PC já trabalhada na escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> Colocar em prática a leitura de croquis; Registrar por foto cada passagem nas estações; Resolver por escrito as questões que exijam respostas (não será obrigatório aqui, seguir uma determinada ordem específica). Identificar lugares possíveis à realização das PCAs e microaventuras criadas na escola; Identificar pontos de referência; Identificar os pontos demarcados no mapa (atividade de orientação) no território utilizado; <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação Registros em grupo das atividades (manuscritos e fotográficos); Atividade escrita e diagnóstica sobre o processo de ensino das PCAs.
TECNOLOGIAS DIGITAIS/ PRODUTO EDUCACIONAL	02	Cantina e sala de aula	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o APP escolhido: Canva; Pesquisar tutoriais da funcionalidade do APP; Escolher registros para compor o produto educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Treinar e criar slides no Canva (Atividade colaborativa em sala); Criar o mapa e estruturá-lo <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação ativa;

					<ul style="list-style-type: none"> - Criação de slides; - Escolha de registros para compor o produto educacional (fotos). - Produção do mapa <p>OBS: Em todas as etapas, a avaliação transcorreu de modo processual</p>
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Aprendendo e criando conceitos sobre as PCAs: uma primeira aproximação

Nesta seção, são suscitadas questões relacionadas à trilha inicial de desenvolvimento da Unidade Didática com as PCAs na escola em que atuo, o que inclui relatar sobre o diagnóstico realizado, no intuito de investigar a compreensão que tinham sobre as PCAs. Para isso, também foi explorada a dimensão conceitual.

Diante da historicidade da EF, entendendo que há um amplo repertório de movimentos que foram acumulados ao longo do processo de manifestações e desenvolvimento humano, sentia que era preciso articular esse repertório pautando não apenas na experimentação corporal, o saber fazer (dimensão procedimental), mas nas demais construções entrelaçadas nas dimensões conceituais, expressa em saber sobre o fazer e nas atitudinais, ao qual, está atrelada aos valores que o sujeito desenvolve ao longo da vida, além de como esse ser se percebe nas distintas relações consigo e com os outros, especialmente no que diz respeito ao tratamento das PCAs. Tomando a premissa a partir do principal objetivo da EF na escola, que de acordo com Barroso *et. al.* (2011) perpassa na inserção e na intervenção do aluno na centralidade da cultura corporal de movimento³¹.

A partir disso, para iniciar a trilha aos conhecimentos da aventura, articulei tal trajetória partindo por um pequeno diagnóstico, pautado nos conhecimentos prévios dos estudantes sobre as PCAs, em vista da importância dada em verificar seus saberes conceituais sobre estas PCs, tínhamos como intenção a partir da compreensão investigada a de articular quais seriam as estratégias pedagógicas que seriam desenhadas para o desenvolvimento da pesquisa.

³¹ Cultura Corporal de movimento: Ver Metodologia da EF. (Coletivo de Autores, 1992; 2001).

Sem a pretensão de não valorizar a opinião e envolvimento desses sujeitos, muito pelo contrário, a preocupação girava em aproximá-los cada vez mais desse processo de ensino, portanto, em dado momento era necessário a mediação e iniciativa docente para seguirmos com o fluxo do estudo. Nessa questão, Tardif (2002), aborda como o trabalho conceitual está ligado à formação de competências cognitivas e à capacidade dos alunos de resolverem problemas complexos. E ainda ressalta sobre o conhecimento que os professores possuem e a importância da mediação conceitual para a prática docente. Sua abordagem está mais voltada para a formação de competências cognitivas e a prática pedagógica, relacionando-se à ideia de que o trabalho com conceitos é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Nesse contexto sobre a construção de conceitos, Filho (2012), remete que estemovimento acontece, primeiramente, nas experiências de que a criança possui todos os dias, em todos os momentos. A partir dessa repetição nas vivências diárias, que se origina o que esta mesma autora denomina por “conceitos cotidianos”. Onde, cada ser aprende a nomear cada elemento, permitindo a identificação de objetos, animais, cores, e demais “estruturas” da vida. Até chegar a dado momento, que consegue discernir as características diferentes de cada material, produto, objetos, pessoas, animais, dessa maneira seus conceitos se tornam mais precisos (Filho, 2012, p. 15). Esses conceitos cotidianos, algumas vezes podem se expressar por significados mais equivocados mediante o que determinado elemento realmente representa.

Portanto, torna-se extremamente importante superar esses conceitos tidos como equivocados, uma das explicações de análise desses equívocos de acordo com Filho (*ibidem*, p. 33) diz respeito ao desconhecimento de aspectos básicos do objeto que se estuda. O mesmo autor ainda reforça que “nem todos os conceitos cotidianos que os alunos trazem [...] são de tipo equivocado”, conseguinte, há necessidade de ações pedagógicas a contribuir aos alunos a superarem essa lógica instalada e apresentada sobre conceitos enganosos.

Entretanto, para Vygotsky (1987) citado por Filho (2012), os conceitos também são considerados como “ferramentas simbólicas”, que se originam nas diversas experiências sociais dos sujeitos. O que nos remete à infância, pois, vão evoluindo mediante as suas relações e experiências que se perpetuam ao longo da vida (Vygotsky, 1987 *apud* Filho, 2012, p. 15).

Por conseguinte, a autora citada acima, compreende ainda que esse processo de construção de conceitos científicos no campo de estudo suscita na articulação com os conceitos cotidianos que os alunos já possuem sobre o corpo e a motricidade, bem como na cultura corporal de movimento. Compreende-se também que esse processo envolve mudanças conceituais para superar noções equivocadas, buscando uma compreensão sistematizada da realidade humana no que se refere ao objeto de estudo nesta área do conhecimento.

A partir desses aspectos, Freire (1987; 1996), enfoca no ensino problematizador e na conscientização de alunos, o que envolve a construção de conceitos ao desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos. Entretanto, o trabalho com conceitos é essencial para que os alunos compreendam criticamente a realidade e sejam capazes de transformá-la. Essa apropriação crítica de conceitos permite ampliar as discussões sobre o papel da escola, o que para Saviani (1985), está atrelado à democratização do conhecimento, ao qual, deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado para superar desigualdades, portanto, a construção conceitual é um aspecto dessa sistematização.

A partir dessa contextualização, passo a seguir em discorrer o início desse processo, ao qual, estava com um nível muito alto de expectativa sobre a participação desses sujeitos.

Em virtude do que foi explicado, nesse primeiro encontro com os estudantes foi realizado um diagnóstico buscando conhecer os conhecimentos prévios que tinham sobre as PCAs. Essa investigação foi realizada durante um momento em roda de conversa, para isso, elenquei inicialmente algumas questões a serem discutidas com a turma, ao invés de apenas transmiti-las mediante uma abordagem mais expositiva, sem a participação deles, o que perderia o sentido que deva ser uma aula nos preceitos de uma escola republicana, ampliando a participação dos sujeitos pautado na criticidade, dialogicidade e na/para inclusão de todos.

Diante dessa dinâmica, Barroso *et. al.* (2011), avalia que tal prática de observação do movimento pedagógico da aula e de diálogo com os estudantes em roda de conversa, vai exigir do professor, um grande conhecimento sobre esses sujeitos. Todavia, os mesmos autores ainda reforçam que haverá diferenças no aprendizado desde o início da sistematização de um dado conteúdo de EFE, ao final de um tempo pedagógico necessário para que o conteúdo seja desenvolvido.

Para esses mesmos autores, os conhecimentos na dimensão conceitual requerem

também, do professor, uma formação ampla e interdisciplinar, proporcionando uma relação de abstrações, generalizações e um diálogo entre os conteúdos específicos da EFE e os de outras áreas do conhecimento humano. Pode-se avaliar o aluno nessa dimensão [...] também solicitando o seu entendimento sobre o tema por meio da linguagem verbal. Uma discussão na roda de conversa é uma boa estratégia para isso (Barroso *et. al.*, 2011, p. 30).

Diante dessas considerações, passo a seguir para as questões formuladas e trabalhadas neste primeiro momento e, em seguida, faço algumas reflexões sobre a dinâmica estabelecida.

Quadro 2 - Questões sobre as PCAs

- A) Quais são as PCAs que os estudantes conhecem e se lembram?
- B) Existem riscos nessas práticas corporais?
- C) Quais são os riscos dessas práticas corporais?
- D) E como sanar tais riscos, se existirem? (Conexão com o que preza a gestão de riscos nas PCAs).
- E) Como se deu o processo histórico dessas práticas corporais?

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessa roda de perguntas e debates, passei a explorar o que entendiam conceitualmente sobre as PCAs. Diante a participação da turma, posso dizer que muitos falaram os nomes de algumas modalidades de aventura (PCAs), souberam explicar conceitualmente trazendo elementos do eixo estruturante dessas PCs, o que demonstrou terem um conhecimento razoável sobre a temática. Poucos não responderam de forma verbal, em torno de cinco (05), alegando não saberem e, apenas um (01) associou de forma sincrética e equivocada dizendo que a natação seria modalidade de PCAs. A meu ver, esse entendimento errôneo/classificatório, tem muito a ver com o objeto de conhecimento da EF, ao qual trabalha com as PCs. E dessa maneira, em detrimento à nomenclatura utilizada no estudo (PCAs), isso podeter proporcionado dificuldades na sua compreensão em distinguir uma “coisa da outra”. Em outro aspecto, o que pode demonstrar uma lacuna em minha prática de ensino sobre a organização classificatória do campo do que vem a ser ambos os termos e como se relacionam. Mesmo tendo as PCAs em sua singularidade, a expressão *aventura*, esse estudante não abstraiu devidamente as noções dos termos, o que o levou em associar rapidamente a alguma modalidade esportiva.

Boa parte dos estudantes falaram em modalidades mais “convencionais”, como a escalada, o parkour, skate, falaram da corda que as pessoas podem subir e

andar nela, e perguntaram o nome. A interação foi razoável, diante de tal participação, para dar continuidade ao proposto, solicitei que conceituassem a partir do que entendiam por PCAs. Para destravarem, perguntei como eles explicariam alguém que leu a abreviação de PCAs e indagou sobre o que era isto.

Alguns estudantes não conseguiram responder satisfatoriamente todas essas questões, acredito que por desconhecimento, timidez e ou vergonha. Essa recusa pode denotar algumas interpretações como a indicação de dificuldade de compreensão, pode ter pouco conhecimento conceitual (teórico), tal questão também pode ser associada em resistir ao modelo tradicional de ensino em EF, que perpassa exclusivamente pela vivência corporal, não vendo ligação com esse eixo da teorização. Além da insegurança/vergonha ao erro, caso não respondam adequadamente sobre aquilo que se estuda.

Um dos estudantes iniciou a tentativa de construção de respostas a tais questões, dizendo que as PCAs eram "*atividades perigosas, muito arriscadas*", o estudante focou no risco elevado das práticas, o que revela uma percepção de medo ou desconhecimento, já que a proposta pedagógica é incentivar a prática a partir da gestão consciente dos riscos, para além, pode estar reproduzindo uma visão estereotipada das PCAs, a partir de representações midiáticas, deturpando o conceito dessas práticas de forma sensacionalista com ênfase no extremo perigo.

Aos poucos os demais foram se pronunciando, a partir do que presenciavam dos colegas, respostas simples, algumas incompletas, mas tentando expor as ideias e suas considerações, mesmo que não estivessem completamente corretas. Percebi que os meninos falaram mais do que as meninas, o que reforça a ideia da insegurança ao erro, assim, como acontece nas aulas de vivência mais corporal, geralmente uma participação maior dos meninos em relação às meninas. Tal problemática recebe influência sociocultural, onde os meninos sempre foram incentivados a participarem de atividades físicas intensas, como historicamente, o preparo para as grandes guerras. Sendo assim, na linha do tempo as meninas sempre foram demarcadas como seres frágeis, o que nos leva a compreensão de que tal herança cultural ainda prevalece em nossos dias, mais demarcada do que pensamos ter sido rompido. De acordo com Kunz (1993), citado por Sousa e Altmann (1999, p. 56), durante estudo sobre a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais, no contexto escolar, a EF constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se, de forma hierarquizada, as diferenças entre mulheres e

homens.

Essa dinâmica é muito recorrente ainda nas escolas brasileiras, as autoras acima citadas, completam ao dizer que “a separação entre meninas e meninos nas aulas de EF desconsidera a articulação do gênero com outras categorias, a existência de conflitos, exclusões e diferenças entre pessoas do mesmo sexo, além de impossibilitar qualquer forma” de interação entre meninas e meninos (Sousa; Altmann (1999, p. 56).

Essa influência na representação por gênero corrobora em levar os meninos a se sentirem motivados e seguros a tais práticas, que remetem à aventura. O que proporciona também ter maior segurança ao conceituar sobre aquilo que já tenha vivenciado, ou sobre aquilo que se conhece.

Para tanto, as relações pessoais se dão pelas práticas coletivas “e de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos. As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se”. (Brasil, 2016, p. 87).

Seguindo o fluxo da atividade e de sua análise, outra resposta que me chamou atenção no momento foi a de uma estudante, ao responder que “*as PCAs podem ser feitas na natureza e nas cidades, em casa, e se dividem em três partes: física, mental e radical*”. Ela demonstrou conhecimento sobre as possibilidades de distintos lugares para a realização de tais práticas, além de pensar nas casas como mais uma possibilidade adaptada às PCAs. Ela também relacionou a parte do desenvolvimento e do esforço físico, que sabemos como o corpo é desafiado nessas PCs. Outro elemento que ela trouxe diz respeito a parte mental, ou seja, no controle da ansiedade, o que está atrelado também ao controle do medo e da insegurança. Quando ela usa a expressão radical, é algo que está ligado a superação de obstáculos/limites, também muito conectado à resiliência e autocontrole, tão necessários durante a realização das PCAs. Diante tal situação, Armbrust e Silva (2012), analisam a decisão do enfrentamento do risco nas práticas que denominam de ER (PCAs), o que ressaltam que o indivíduo ao se colocar em dada situação de risco, este precisa saber como fazer para sair dela. Tal “decisão ao enfrentamento de dada dificuldade, para estes autores, é intrínseca e pode acontecer do indivíduo se dar por derrotado naquele movimento”. Desse modo, essa derrota, pode motivá-lo

em retomar em outra oportunidade pelo desejo da superação, o que está muito atrelado à resiliência. Sabe-se, porém, que esta determinação varia de pessoa para pessoa.

Sendo assim, esse primeiro esforço de acesso a conceitos sobre as PCAs, após esse exercício mais verbal, passamos para a segunda etapa do exercício de conceituação, ao qual era transcrever tais compreensões refletidas e debatidas anteriormente.

Diante a dinâmica, o envolvimento dos estudantes na realização desta atividade foi algo que superou minhas expectativas, sendo que, a maioria realizou o registro solicitado. Percebi deles um empenho nesse exercício de conceituação, demonstraram um conhecimento razoável a meu ver sobre as PCAs, esse detalhe direcionou as demais fases do estudo. Entendemos que seria necessário trabalhar essa parte conceitual durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, explorando o pensamento crítico e exploratório. Sigo adiante, explicitando as respostas que os estudantes elencaram para conceituar as PCAs, no formato de registro escrito.

Em se tratando das respostas, a de número (6) equivale ao estudante “JC”, em via da estrutura e conceito mais formalizado, e não querendo julgar demasiadamente e nem ser uma professora que não valoriza seus estudantes, entendendo que o mesmo acabou pesquisando em sala. A facilidade no acesso às informações na internet pode gerar uma tendência a recorrer a fontes externas, em vez de desenvolver o hábito de pensar de forma crítica e expressar as suas próprias ideias.

Alguns estudantes não conseguiram resolver/responder, acredito que pela timidez e ou vergonha. Assim que um deles iniciou a resposta, dizendo que eram “*atividades perigosas, muito arriscadas*”, os demais, foram se pronunciando. Essa primeira trilha fez muita diferença para que eles pudessem se sentir mais tranquilos e à vontade.

Por alguma razão, ambas as partes (eles e eu) estávamos mais apreensivos e ansiosos, porém, aos poucos, fomos nos envolvendo e despreocupamos com o fator “pesquisa”, no sentido de estarmos tensos, e não uma despreocupação que pudesse desqualificar a pesquisa e as ações em si.

Mediante isso, problematizamos e identificamos algumas questões, como listado no quadro acima:

- A) Quais são as PCAs que conhecem e se lembram?
- B) Existem riscos nessas práticas corporais? Quais são os riscos dessas práticas corporais?
- C) E como sanar tais riscos, se existirem? E outras indagações exemplificadas acima.

A partir do exposto acima, e ainda sobre a atividade solicitada aos estudantes, explico abaixo algumas das respostas fornecidas por eles. No intuito de manter o sigilo, cada estudante será nomeado anonimamente pela letra inicial de seu nome, caso tenha duplicidade, segue a próxima letra do segundo nome e assim, sucessivamente, como o modelo que se segue (A, AN), de acordo com a lista da chamada e suas respectivas falas.

Segue, portanto, abaixo as respostas registradas pelos aprendentes. Neste dia, estavam presentes 18 estudantes, destes, (13) responderam e entregaram, os demais, mesmo diante de minha insistência para que fizessem, não demonstraram interesse em realizar.

Conceituação das PCAs:

Resposta 1: (“A”): “As práticas corporais de aventura na natureza caracterizam por explorar as incertezas de um ambiente preparado como: atividades com bastante adrenalina, coisas com Aventura”.

Resposta 2: (“AN”): “Práticas corporais de aventura para mim são atividades praticadas na natureza, práticas que desenvolvem o corpo, são aventura da natureza são práticas por pessoas que tem mais adrenalina, sentir mais emoção, exercício físico”.

Resposta 3: (“E”): Não respondeu.

Resposta 4: (“G”): “É o conceito de expressar o esporte do exercício na natureza, prática para desenvolver movimento do corpo são atividades que utilizam o ambiente da natureza são práticas usadas por pessoas que procuram mais Aventura”.

Resposta 5: (“I”): “São esportes que são praticados na natureza com afins de mais “adrenalina” e que, conseqüentemente, preservam a natureza. Precisa de muito controle mental e físico. Precisa de equipamentos seguros e muita das vezes de acompanhamento médico”.

Resposta 6: (“IG”): “Práticas corporais de Aventura são expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com o ambiente de natureza. Exemplos: surfe escalada, paraquedismo, asa delta, parapente e etc.”.

Resposta 7: (“J”): “Para mim, práticas corporais de aventuras são práticas usadas por pessoas para sentir adrenalina, mais aventura.

A partir de uma indagação de (“W”): Com que incentivo as pessoas usam práticas corporais de Aventuras?

Resposta de “J”: Com incentivo de perder o medo de certas coisas ou de melhorar na saúde”.

Interessante que foi o único estudante de toda a turma que tentou responder a pergunta de seu colega (“W”).

Resposta 8: (“JC”): “São práticas usadas por pessoas que querem adrenalina, mais emoção etc.”.

Resposta 9: (“K”): “São práticas que utilizam o ambiente da natureza que tem adrenalina, é perigoso e etc”.

Resposta 10: (“L”): (Não respondeu)

Resposta 11: (“S”): “São atividades que utilizam o ambiente da natureza urbano”.

Resposta 12: (“N”): Não respondeu

Resposta 13: (“W”): Não respondeu.

Reflexão professora:* (Interessante e ao mesmo tempo intrigante, este estudante colaborou com as reflexões, mas não se interessou em registrar por escrito).

Resposta 14: (“C”): “Práticas corporais de Aventura são esportes que são praticadas na natureza, são atividades que utilizam a natureza Urbana que são praticadas por pessoas que querem mais adrenalina, prática e condicionamento físico”.

Resposta 15: (“P”): “São esporte praticado na natureza, são atividade, utilizam, são práticas que as pessoas precisam mais emoção”.

Resposta 16: (“ES”): “As práticas corporais de aventura são práticas mais perigosas que os praticantes buscam mais adrenalina e emoção, as práticas corporais de aventura se dividem entre nas cidades e nas florestas”.

Resposta 17: Sem identificação (S/I): “Atividade de aventura. Está na natureza. Cidade. Subir no telhado”.

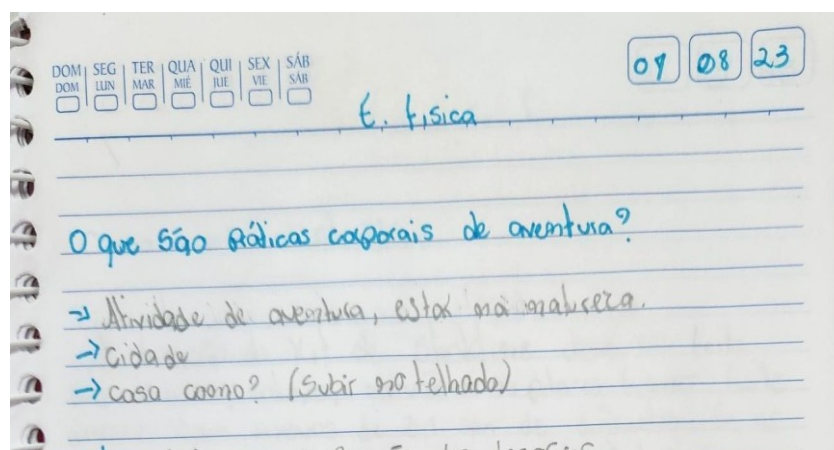
Resposta 18: (“M”) Não respondeu

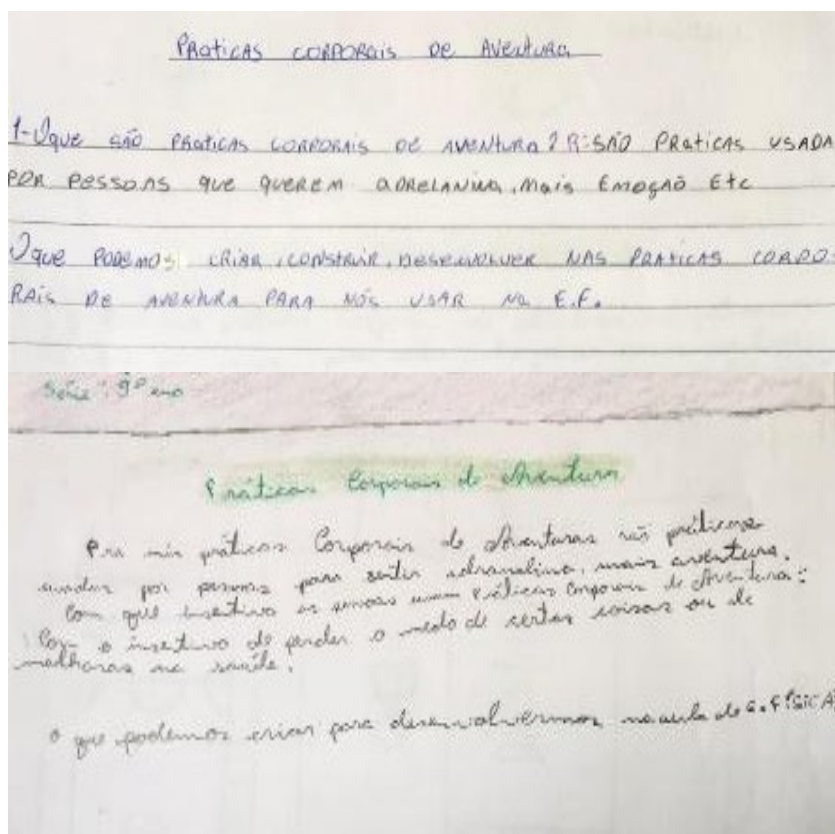
Em quase todas as respostas, pode-se perceber que tentaram associar as PCAs à natureza, à emoção e à aventura. Mesmo alguns tendo associado ao meio urbano, a maioria trouxe palavras chaves especialmente remetendo à natureza. Foi um bom primeiro debate sobre as PCAs.

Tais respostas demonstraram que os estudantes tinham um bom conhecimento sobre as PCAs. Mediante ao que responderam, pude perceber que de forma geral boa parte das respostas estão atreladas aos elementos constituintes das PCAs, o que de algum modo representam a singularidade destas PCs. Em virtude da conceituação, separei em grupos a ênfase nas respostas que interpretei no período de análise.

- A. Esportes praticados na natureza
- B. Sentimentos (emoção, alegria, relaxamento)
- C. Controle mental e físico
- D. Aventura na natureza e urbana
- E. Segurança
- F. Desenvolvimento físico
- G. Atividade perigosa/risco

Figura 17 - Registro escrito sobre a parte conceitual dos estudantes sobre as PCAs





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

De acordo com os *feedbacks* dos estudantes, em quase todas as respostas, pode-se perceber que tentaram associar as PCAs à natureza, mesmo alguns tendo associado ao meio urbano, o que demonstra conhecimento sobre os espaços que são utilizados/praticados. A maioria trouxe palavras-chaves no que diz respeito aos elementos constituintes das PCAs, conforme anunciam Inácio *et al.* (2021), especialmente a aventura, necessidade de emoção/adrenalina, saúde, enfrentamento ao medo, ou seja, apresentaram uma boa compreensão/noção na ótica da singularidade destas PCs.

Mesmo com essa boa compreensão conceitual que os estudantes apresentaram, há de se pontuar que também houve limitações nesta atividade mais conceitual, nem todos os estudantes conseguiram ou não quiseram realizar a mesma, ou por falta de conhecimento, ou por insegurança por não conseguirem responder adequadamente, o que pode indicar também à compreensão às vezes equivocadas sobre a percepção do risco que envolve as PCAs e ainda associadamente por resistirem às atividades mais tradicionais, não valorizando as novas possibilidades na escola com PCs mais diversificadas.

Diante disso, acreditava pela experiência docente, que algumas questões

seriam apropriadas se fossem trabalhadas antecipadamente, embora a pesquisa cunhou em envolver os estudantes nas decisões da pesquisa para que houvesse participação e aprovação coletiva. Entendendo que isto devia ser um ponto a legitimar as nossas decisões, e, em dado momento, precisaríamos (re) discutir e (re) elaborar alguma proposta, como a que apresentarei no decorrer dessa seção.

A partir dessa colocação em considerar a participação ativa desses sujeitos, compreendia a necessidade de trabalhar outros elementos ao longo do processo que poderiam contribuir não somente com esse envolvimento que eu pleiteava da parte deles, como também em explorar os demais conceitos que estão diretamente ligados ao desenvolvimento do tratamento das PCAs. Além disso, acreditava ser importante trabalhar também com uma ordenação a elementos de outras áreas, como foi o caso da geografia, que muito nos auxiliou na construção desse estudo.

Para isso, tínhamos que elencar quais seriam esses que estou chamando de elementos, o passo seguinte seria pensar nas possibilidades que teríamos na escola primeiramente para a vivência com as PCAs, o que nos levou em fazer um levantamento e organização de informações da escola e do território, tínhamos que explorar a noção cartográfica (alfabetização cartográfica), o que envolve o conhecimento básico sobre mapas, pontos de referências e pontos de vista. Todavia, para essa decisão, tratamos de pensar em mapear a escola, apontando os lugares com risco à realização das PCAs.

O trabalho com a alfabetização cartográfica³², faz com que os estudantes compreendam os lugares que ocupam, tendo em vista o envolvimento com atividades de orientação espacial. Portanto, estudos como o de Lima (2021) também destacam que as atividades de aventura podem promover um melhor entendimento sobre o ambiente, reforçando a importância da preservação ambiental e do planejamento seguro de atividades em diferentes locais. Desse modo, entendo que a abordagem cartográfica pode ser uma ferramenta pedagógica valiosa ao introduzir PCAs nas aulas de Educação Física, ajudando a conectar teoria e prática, especialmente ao trabalhar em diferentes territórios, tanto urbanos quanto naturais. O que permite aos alunos um desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de espaço, de mapas, ajudando-os a situar as PCAs em diferentes contextos geográficos e sociais, como ambientes urbanos e naturais.

³² Cartografia, ver em: <https://atlascolar.ibge.gov.br/cartografia.html>. Acesso em: jun. 2024.

Para tanto, Passini (2012) enfatiza como o ensino de mapas auxilia no desenvolvimento de habilidades espaciais e geográficas dos alunos, o que vai de encontro com a afirmação acima.

Após o desenvolvimento conceitual da aula anterior, iniciei o próximo encontro/aula, objetivando trabalhar a historicidade das PCAs, além de refletirmos também, sobre as PCAs quanto às possibilidades de exploração nos espaços da natureza e do urbano, conforme apontado pela BNCC (2017³³). Foi pouco explorado no presente estudo com os estudantes outras abordagens classificatórias das modalidades, como atividades (na terra, água ou no ar), como versam os autores Inácio *et al.* (2016; 2021).

A problematização da aula partiu para algumas reflexões mediante elaboração de um roteiro de perguntas, que deveriam responder no caderno, para adensar as discussões posteriores ao exercício de escrita, roteiro este que dava continuidade ao primeiro (roteiro - quadro 4) apresentado na aula anterior. Todavia, observei que os estudantes não estavam muito concentrados na realização da atividade, assim decidi que deveríamos ir direto para a discussão mais dialógica, coletiva. Estas questões, complementavam as que foram trabalhadas no encontro/aula anterior.

Indico a seguir o roteiro de questões que orientou nossa discussão coletiva:

- Como cada indivíduo deve explorar as PCAs?
- Como devem fazer uso dos espaços e dos equipamentos?
- Quais espaços são apropriados para a prática dessas modalidades?
- Como se deu o processo histórico dessas práticas corporais? Como surgem as novas práticas corporais?
- Quais foram as principais transformações das PCAs ao longo da história até os dias de hoje? E assim, quais foram os interesses e necessidades que levaram ao surgimento das primeiras práticas de aventura?
- Qual/is espaço/s na escola podem ser utilizados para explorar as PCAs?

³³ Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc. (Brasil, 2018, p. 218-219).

Brevemente, falamos sobre outras formas de se localizar: através de bússolas, pontos cardeais (rosa dos ventos), GPS, sol e constelações. Essa aula foi importante para que eles tivessem condições de futuramente, trabalharem geograficamente as outras etapas. Como tinha pretensão a construção de mapas, além do mapeamento que pretendíamos realizar da escola e do território. Até este momento, poderia dizer que estavam compreendendo os passos delimitados.

Na aula seguinte a sequência da unidade didática foi prejudicada, em mais de uma semana sem encontros, devido às questões envolvendo a organização escolar, bem como, problemas de ordem pessoal e profissional, ocasionando ausências de minha parte na escola. Esses diversos contratempos, impossibilitaram a realização e desenvolvimento das aulas como havia programado, atrasando todo o andamento da proposta. Essas intercorrências faziam com que eu precisasse sempre retomar as aulas anteriores, e devido a distância de tempo entre algumas aulas, houve dificuldades na continuidade do tratamento do conhecimento.

No decorrer das aulas, os estudantes ficaram incomodados com esta forma de trabalho, tendo em vista esperarem sair para a quadra para se movimentarem em alguma proposta mais dinâmica (prática), percebi que isso não estava fazendo muito sentido para eles. No terceiro encontro, uma das estudantes que sempre foi muito participativa na EF, desabafou que *“dessa forma está muito chato!”*, outros a partir de sua fala também se posicionaram. Fiquei apreensiva, e acabei cedendo ao que queriam. Irem para a quadra para jogarem futebol. Aqui, não tive como contornar a situação, pois eles estavam ficando desmotivados pela dinâmica estabelecida, sem a movimentação corporal. Muito provavelmente, eu tenha cedido com o receio deles desistirem da pesquisa. Nesse dia fiquei muito frustrada também, embora, eu os compreendia, ficam aguardando a aula para poderem corporalmente, Sentei-me na arquibancada para fazer meus registros enquanto eles se organizaram para a partida que muito esperavam.

Todavia, no dia seguinte, na quarta aula, retomei o ocorrido, pedi paciência e colaboração, comentei que também fiquei frustrada, assim como eles. Expliquei mais uma vez a importância do estudo para todos, inclusive para mim, que era um momento importante em minha vida, e eu precisava deles para que as atividades acontecessem. Permiti o direito de fala, uma estudante criticou a postura dos colegas no dia anterior numa visão muito madura que fiquei muito feliz de vê-la se posicionando, não somente porque estava em minha “defesa”, mas, sobretudo das

argumentações que elencou. Alguns dos estudantes que pleitearam a “aula” de futebol (aula livre), também falaram que entendiam, e iam tentar não repetirem tal ação.

A partir dessa retomada, demos prosseguimento às nossas discussões sobre as PCAs, como tínhamos menos da metade da aula, decidimos ficar em sala, a escola estava sem³⁴ *internet*, dificultando a passagem de vídeos que estava no cronograma. Dessa forma abordamos sobre a exploração das PCs, na perspectiva do lazer/recreativo, esportivo/competitivo e saúde. Sendo portanto, uma aula mais expositiva.

Em questão da próxima aula, só retomamos quinze dias após, o que também prejudicou a dinâmica da sequência didática, devido organização escolar, bem como, de ordem pessoal e profissional, ocasionando ausências de minha parte na escola, esses diversos contratempos, impossibilitaram a realização e desenvolvimento das atividades de forma sequencial como estava planejado, assim atrasando todo o andamento da proposta em andamento. Essa problemática se repetiu ao longo da pesquisa por várias vezes, obrigando-me em sempre retomar a aula anterior, devido à distância e o corte em que havíamos parado a unidade didática, ponto esse que impactou diretamente no desenrolar da pesquisa.

Mapeando a escola e o território

Este capítulo contempla a contextualização sobre o mapeamento do território escolar e o qual a escola pertence, além de discutir a importância da utilização dos mapas como um recurso didático no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, ou seja, aponta sobre a importância ao processo de Educação Cartográfica, na intenção de desenvolver na escola, um espaço mais significativo para todos. Esta parte também apresentará alguns dos mapas produzidos pelos estudantes, e ainda discorre da importância de um trabalho interdisciplinar, em questão pela temática, entre a Geografia e a EF. E a partir deste percurso, apresenta ao final, algumas reflexões.

Dito isso, e para iniciarmos esta seção, é fundamental refletirmos sobre a concepção de espaço e suas transformações. Segundo Lacoste (1988, p. 256),

³⁴ Ficamos mais de três meses sem internet devido manutenções na rede de cabeamentos, pela equipe técnica da prefeitura. Todavia, isso implicou nosso cronograma, pois não tínhamos nem como usar a sala multimídia.

“saber pensar o espaço pode ser uma ferramenta para cada cidadão, não apenas um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos”. O desenvolvimento da formação crítica nos alunos é cotidianamente um grande desafio, no intuito de promover a formação de indivíduos capazes de compreender e diferenciar os aspectos físicos e ideológicos do mundo em que vivemos.

Foi solicitado que confeccionassem, portanto, um desenho (individual) da escola, a partir dos espaços que visualizavam mentalmente dela, esta atividade de produção de mapas, não foi muito aceita pela maioria, alegaram não saber desenhar. O exercício de produzir o “desenho” da escola, sem se deslocar por ela, tinha como objetivo, explorar a noção espacial que possuíam desse ambiente. Produção essa que estamos chamando (de mapa), para Santos (2016), os mapas possuem a característica de produções culturais que retratam em sua maioria representações de territórios, e por meio desse entendimento é possível — ler o contexto de uma sociedade. (Santos, 2016, p. 26).

Sobre essa produção entende-se que “os mapas são concebidos como mediações socioculturais (cotidianidade familiar, [...] temporalidade” (Martín-Barbero, 2004, p. 19). Para tanto, compreendemos essas mediações como um meio fundamental à instrumentalização técnica diante a geografia dos espaços, sejam eles físicos ou virtuais.

O exercício de produzir o “desenho” da escola, sem se deslocar por ela, tinha como objetivo, explorar a noção espacial que possuíam desse ambiente. Produção essa que estamos chamando (de mapa), dessa forma, deu-se início ao desenvolvimento sobre a geografização³⁵ do espaço escolar, levando-nos a refletir sobre a nossa capacidade de reconhecer locais antes visitados ou ainda não, bem como, os locais que transitamos no dia a dia.

Sobre estas questões, Santos (2016, p. 27) considera que o espaço escolar precisa estar atento ao processo de Educação Cartográfica, procurando na medida do possível desenvolver um espaço significativo, no desenvolvendo de atividades que contemplem os diversos fatores presentes na sociedade, seja a forma como se organiza, quanto às relações que nela são estabelecidas.

³⁵ Geografização neste trabalho implica em utilizar o espaço escolar como uma ferramenta pedagógica para desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre seu ambiente. O que inclui atividades que levem os estudantes a mapear o espaço da escola, a refletir sobre o uso do território escolar e o que se encontra ao redor, e assim a desenvolver habilidades de leitura e interpretação espacial. Estamos considerando os estudos especialmente de Milton Santos sobre a organização do espaço e as dinâmicas sociais e espaciais que podem ser aplicadas a esse contexto.

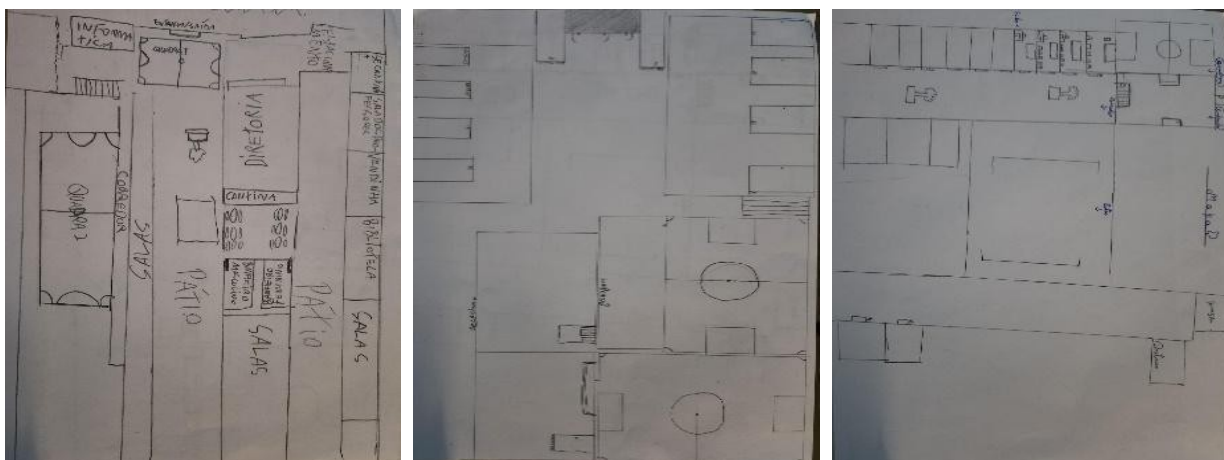
Para a produção dos mapas, apresentados logo a seguir, tinha como intenção, verificar como estes sujeitos compreendiam sobre o que discutimos nas aulas sobre a noção espacial, sobre pontos de referência. Ademais, seria um exercício que a meu ver não seria muito complexo, entendendo (isso em minha concepção), que os estudantes por fazerem parte desse ambiente (90% deles estavam na escola da Montanha desde o primeiro segmento do fundamental - os anos iniciais. No meu entender (erroneamente) ao planejar esta atividade, eles já haviam vencido as dificuldades em construir representações gráficas, como é o caso de mapas representando os próprios ambientes escolares, aos quais, estes já faziam parte.

Estavam eufóricos e dispersos, dado esse que pode ter prejudicado o envolvimento dos mesmos e a realização das atividades sobre os espaços escolares. Assim como para a maioria, alegaram não saber desenhar, alguns reclamaram, considerando a atividade “chata”. Aí vejo uma forma de resistir sobre aquilo que não se domina, o desenho.

Durante a sistematização, dialogava comigo mesma, em meus próprios pensamentos sobre o mapeamento da escola:

“isto vai ser tranquilo, eles já estão no 9º ano, não apresentarão nenhuma dificuldade. Ainda vamos conseguir ir para a próxima etapa. Assim, vou adiantar a proposta. E poderemos reestruturar se houver necessidade.”
(Caderno de campo, 2023).

Figura 18 - Mapas da escola produzidos pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Muito embora, essa sistematização que se iniciava, estaria sendo legitimada pelo que eu entendia sobre mapeamento (a partir dos estudos e dos conhecimentos

prévios adquiridos no tempo-espaço de uma estudante à professora de EF, diga-se de passagem – e novamente a estudante). Estava também aprendendo com os jovens estudantes, com os estudos realizados sobre a geografia (cartografia), com a história, e, com os demais saberes mobilizados para compor o presente trabalho.

Neste aspecto, não consegui avançar em um trabalho mais alinhado com o professor de geografia, apenas conversamos sobre, pensamos em algumas estratégias, mas, não conseguimos avançar coletivamente na proposta, o que ficou um trabalho sem conexão como desejava entre a EF e a Geografia (GEO).

Diante das considerações acima, é necessário valorizar os conhecimentos prévios desses sujeitos, porém, é extremamente importante apresentar para eles informações como conceitos, categorias e procedimentos básicos para que eles possam aprender a se posicionar criticamente em sua realidade. Nesse aspecto, os dois campos de estudos – a EF e a GEO em esforços para trabalhos interdisciplinares na escola, ampliariam juntas estas possibilidades, ao alcance da aprendizagem desses sujeitos.

Consequente, passo a ilustrar os demais passos do trabalho de mapeamento da escola e do território.

Na segunda parte da unidade didática, realizamos uma pesquisa (mapeamento), via *Google Maps*, utilizando os tablets da escola, sobre os espaços e equipamentos que estão disponíveis no território onde os estudantes moram a fim de mapear os seus limites fronteiriços, seus ambientes, seus equipamentos, seus espaços de lazer e levantar possibilidades de exploração do território para fins de experimentação das PCAs.

Seguindo a dinâmica/atividade estabelecida, foi utilizada apenas essa aula, embora já tínhamos iniciado esse processo da geografização em aula anterior, fomos para a cantina, espaço que de alguma forma nos auxiliaria pelo sinal da rede de *internet*, porém, seria inconveniente pelo trânsito de pessoas que ali circulam o tempo todo. Todavia, estava em um impasse “pedagógico³⁶”.

À medida que iam tentando se conectar, percebi que alguns tiveram mais dificuldades por nunca terem feito uma busca pelo Google maps, na verdade, nem os conhecia. Estavam empolgados em utilizar os tablets, visto que nem todos

³⁶ Expressão ao qual inventei para explicitar minha angústia em relação ao espaço, infraestrutura e quanto das interrupções e desvios de atenção nesse espaço, que todavia, eu também precisava ocupar.

possuíam celular. Dessa forma, foi que constatei que não era a realidade de todos conhecerem certas ferramentas e saberem operacionalizar. Com certeza, foi uma grande falha não ter feito um diagnóstico sobre essas questões. Deveria ter feito uma oficina primeiro para uso de tablets e dos softwares que intenciona utilizar. Apesar das dificuldades, eles gostaram bastante da atividade e acabaram por se envolver no trabalho proposto.

Quanto ao uso dos tablets, tentei articular outros saberes para adensar a proposta com as PCAs na escola e no território³⁷. Além de imaginar que este recurso tecnológico por ser atrativo aos jovens, poderia motivá-los a se envolver na tarefa proposta. Todavia, se eu pleiteava construir com eles um mapa interativo, imaginava com isso que iríamos colocar em prática ao longo da pesquisa tal feito, adiantando esse processo de construção. Portanto, essa questão será melhor debatida no capítulo do recurso educacional.

A partir das orientações que receberam, tinham que reconhecer os locais por onde transitavam no dia a dia, como da escola para suas residências, de locais que poderiam usufruir para o lazer e para as PCAs. Bem como, mapear virtualmente a escola na intenção de ampliar essa noção geográfica dos espaços que também conhecem.

Perguntei aos estudantes quais locais conheciam, visitavam e ocupavam para atividades de lazer e para práticas de atividade física nos bairros onde viviam. Disseram vários espaços, mas nem todos eles, frequentam esses lugares, como o campo do recanto, a quadra poliesportiva, denominada por (PAC³⁸), próxima à escola, que é destinada ao ensino de algumas modalidades esportivas, não souberam explicar essa denominação. Identificaram ainda outros espaços que utilizam *para “brincarem de golzinho”*, como um lote vago perto de um ferro velho, em frente à Vila (F. M), onde a maioria deles mora.

Esse envolvimento se deu mais pelos meninos, compreendendo que esses desde cedo recebem mais liberdade para estarem fora de casa, logo, conhecem praticamente todas as “quebradas³⁹”. Do contrário as meninas, que desde pequenas recebem “brinquedos”, o que na verdade são objetos domésticos, para treinarem para serem “donas do lar”. Ao invés de serem simplesmente crianças, adolescentes

³⁷ Não trabalhei o termo com os estudantes e nem abordei a expressão. Foi sempre articulado no bairro ou nomeava o local que referia com eles.

³⁸ PAC: Os estudantes não souberam explicar o que significava a sigla.

³⁹ Expressão muito usada nas periferias pelos moradores com significado de pedaço.

e ao se constituírem como mulheres, serem o que quiserem “SER”.

Ao serem provocados por mim a pensarem diretamente em vivências com as PCAs, tiveram mais dificuldades de ilustrar possíveis espaços existentes no território. Entendi que ainda não era compreensível para eles quais seriam as possibilidades de experiências de movimentação com as PCAs no território onde viviam. Como foi pensar na escola, um pouco de limitação/dificuldades em decidir/visualizar, ainda tinha como local, a quadra. Estive em um impasse, se tivéssemos iniciado com as vivências com as PCAs anteriormente, talvez esse mapeamento do território ficasse mais dinâmico e compreensível aos estudantes.

Outra questão percebida nessa atividade era a dificuldade dos estudantes de localizar nos mapas virtuais os espaços que constituía/constitui o território onde vivem.

A partir de algumas observações e informações sobre o lugar que vivem e “transitam”⁴⁰, pude verificar que existem no território espaços demarcados para a prática de algumas modalidades de PCAs. Porém, alguns desses locais (praças), são mais distantes da escola, o que dificulta a ida dos estudantes nesses locais. Esses locais serão apresentados mais ao longo desta seção de trabalho.

O quadro abaixo ilustra espaços investigados, encontrados e avaliados como propícios e disponíveis à realização de alguma PC, especialmente às PCAs no território pesquisado.

Logo a seguir, apresento essa formação descritiva com as distâncias entre a escola e esses locais públicos filtrados pela nossa busca. Não foi possível visitar todos esses espaços, devido a proposta de estudo não objetivar tamanha façanha, além das condições do tempo (disponibilidade) e, logo, o financeiro para transporte de todos os envolvidos.

Houve alguns percalços que impediram que a atividade fosse mais proveitosa, como por exemplo o sinal de internet na escola. Tal precariedade prejudica ações didáticas que necessitam de uso da internet e de materiais digitais acessados nesse ambiente virtual. Mesmo assim conseguimos fazer algumas visualizações, mapeando especialmente os bairros e lugares que estão contidos no território onde a escola está situada. Diante a dificuldade e ao péssimo sinal da *internet*, não foi possível que os estudantes marcassem/delimitassem o que compreendiam ser o

⁴⁰ “Transitam”: Demarcado por mim, devido que nem todos transitam por todo o território, diante o alto nível de violência na região, o que impede de usufruir os espaços destinados e descobertos às PCAs.

território, sendo assim, não tratei de forma conceitual o termo, e sim, explorando onde moravam, o que reconheciam, o percurso da escola para casa. Sobre a noção espacial a ser trabalhada foi observado que muitos deles tiveram dificuldades de localização, busca e orientação espacial.

Percebeu-se com este exercício que os estudantes apresentaram pouca familiaridade sobre a noção cartográfica. Além dessa dificuldade, apresentaram limites em utilizar o recurso digital. Para muitos deles era a primeira vez que navegavam pelo *Google Maps*. Para minha surpresa, constatei que entre 80-90% daturma não conheciam o *app* Canva. A partir desse dado, conversei com a turma para que conseguissem entender melhor o que iríamos fazer. Da mesma forma, não tinham conhecimento sobre outros *app* comuns de edição ou programas de texto. A maior parte conhecia o *YouTube*, *Instagram*, *Facebook*, além do *Whatsapp*. Operam com facilidade *app* de jogos, como o *Freefire*, *GTA*, *Fortnight* e *Clash Royale*. E aqui, os papéis se invertem, não os conheço, nunca tive contato com eles, apenas o *Freefire*, tinha conhecimento de sua existência.

Entendia que os demais pontos de circularidade mais próximos à escola seriam ocupados regularmente por eles. Porém, foi algo que apenas ao fim da pesquisa, (à visita ao território) que constatei estar enganada. Também, perdi nesta atividade uma grande oportunidade de aprofundar sobre estas questões sobre o território, da mesma forma com as questões atreladas ao lazer e na forma que apropriavam deste espaço, ainda mais que estes pontos eram objetivos de investigação pontuadas para serem filtradas neste estudo.

Portanto, não apenas os estudantes distraíram, como eu também, tentando observar e ficar atenta nas falas e nos acontecimentos, que deixei esses detalhes passarem batidos, seria uma boa ocasião para novas descobertas sobre como entendem o território propriamente dito.

Figura 19 - Estudantes mapeando o Território/Explorando Google Maps/Earth



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Quadro 3 - Lugares públicos para práticas corporais e equipamentos no território

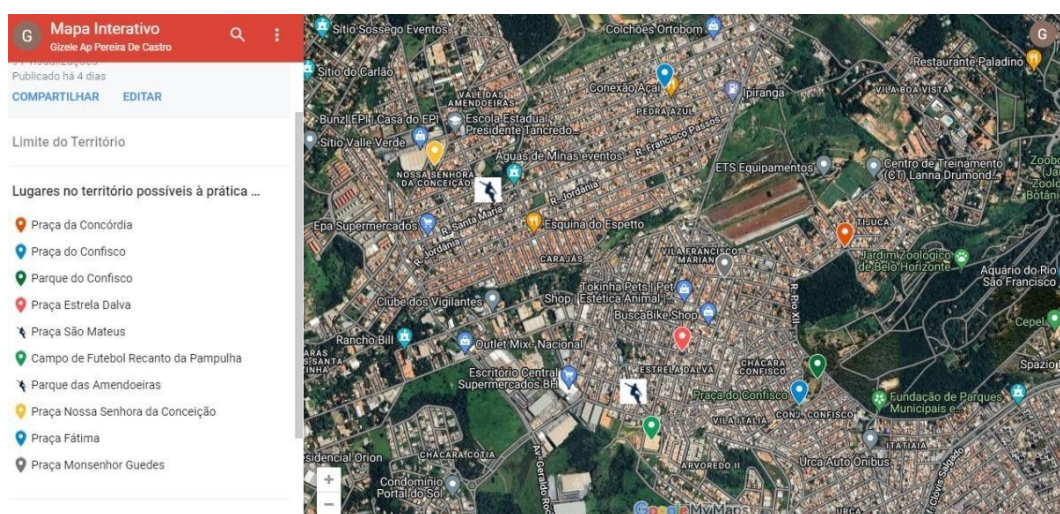
Lugares no Território	Equipamentos	Slackline	Parkour	Escalada	Atividade de Orientação	Microaventuras
Escola	X	X	X	X	X	X

Praça da Concórdia			X			
Praça Estrela Dalva	X		X			X
Praça Linear São Mateus	X		X			X
Praça e Parque do Confisco	X	X	X		X	X
Campo Recanto da Pampulha					X	X
Parque das Amendoeiras	X	X	X	X	X	X
Praça Nossa Sra da Conceição			X			X
Praça Fátima			X			
Praça s/nome (próxima a escola)	X		X			

Legenda: (X) demarca a presença do equipamento ou ainda quanto ao local ser propício às PCAs

Fonte: Elaboração própria.

Figura 20 - Localização dos espaços mapeados no território



Fonte: My maps- Google

Depois desse levantamento desses espaços e da identificação dos equipamentos neles disponíveis questionamos sobre que modalidades das PCAs seriam possíveis de serem praticadas nestes espaços. Eu e os estudantes chegamos a conclusão de que seria possível praticar: skate, patins, *parkour*, bicicross, escalada nas árvores com corda, orientação, tirolesa e *slackline*.

No encontro seguinte, retomamos alguns pontos para melhor fixação (a geografação dos espaços da escola e do território).

Listamos possíveis locais de maior/médio/menor risco na escola para a

vivência de PCAs. Essa atividade se deu em deslocamento pela escola, o que passamos a chamar de vistoria técnica, embora os tivesse apresentado inicialmente como (gestão de risco).

Todavia, é importante reforçar, mesmo que viam possibilidades de usarem outros espaços, e até as árvores dos corredores, também, perceberam e avaliaram que poderiam correr um risco muito maior se "aventurassem" em usá-las. Esse risco seria em detrimento do espaço onde estão e da mesma forma, pelas características que elas apresentavam na época (galhos mais velhos). Por isso, a ideia de explorá-las foi totalmente descartada. Mas, seria uma ótima experiência na escola, se estivesse em boas condições.

Entendia que havíamos uma ordenação tangível para inserir tais PCAs, no intuito de identificar o que os estudantes compreendiam, se as conheciam, se viam, como as viam (se possíveis ou não de serem realizadas na escola). O que, possivelmente, poderia reverberar em pistas que me ajudassem a compreender de forma mais significativa de dar encaminhamento ao processo de ensino que tínhamos iniciado com as PCAs. Durante o percurso, preoquei-me em estar sempre retomando as discussões de aulas anteriores, como questões trabalhadas sobre a geografia dos espaços da escola e do território, para que eles fossem se conscientizando melhor sobre estes pontos.

Antes de iniciar as atividades de experimentação listamos possíveis locais da escola de maior/médio/menor risco para a vivência de PCAs; foi explorado a noção espacial (noção cartográfica) dos estudantes; trabalhamos sobre pontos de referência e sobre pontos de vista, tínhamos com intenção, ainda comparar os mapas produzidos nas distintas situações (mapa 1 e 2), conforme esquematizado no cronograma do ensino das PCAs. Devido a alguns percalços, essa dinâmica não foi realizada durante o processo de ensino.

Figura 21 - Explorando o Território escolar – Gestão de riscos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Mediante as demais experiências que virão a seguir, uma de nossas perguntas, que iremos debruçar nas próximas cenas refere-se em:

Afinal, quais os desafios, dilemas e possibilidades de abordar o tema do território quando tratamos das PCAs? Essa reflexão deixarei para respondê-la mais ao longo do texto, na seção sobre o território.

Aproximando de algumas modalidades das PCAs

Nesta seção, apresento ao que estamos denominando de: aproximando com

algumas modalidades das PCAs. Para tanto, aqui encontram-se as sugestões que daria a partida sobre o ensino e conhecimento de algumas modalidades das PCAs, ao qual escolhemos para este ensino.

Posteriormente aos saberes mobilizados e apresentados nas últimas seções, aprendizagens foram assertivas para que esses sujeitos tivessem mais propriedade em escolher as modalidades que viam como possíveis e desejavam vivenciar durante o percurso de ensino das PCAs na escola.

Para definição de quais seriam essas modalidades foram realizadas discussões com os estudantes sobre que modalidades poderiam ser praticadas, tomando como referência a geografização da escola e do território. Esses sujeitos foram listando sugestões das modalidades que acreditavam serem possíveis de serem realizadas na escola. Após sugestões e defesas de propostas de decidiu-se, coletivamente, pelo Slackline, o Parkour, a Escalada e Atividade de orientação e Microaventuras. A proposta das Microaventuras foi sugerida por mim, após explicar brevemente para eles o que seria tal proposta. Trataremos dela mais a frente no trabalho.

Após, tais observações realizadas pela turma no que diz respeito às circunstâncias e espaços da escola, decidimos que seria melhor realizar a parte das vivências corporais na quadra. Fluxo contínuo, passamos à exploração desses espaços com experiências de movimentação corporal com algumas das modalidades das PCAs, a partir da escolha dos estudantes, sempre dialogando sobre as possibilidades que enxergávamos de cada proposta e suas devidas experimentações na escola e ainda no contexto territorial.

Todavia, é importante reforçar, mesmo que viam possibilidades de usarem as árvores dos corredores, também, perceberam e avaliaram que poderiam correr um risco muito maior se se aventurassem em usá-las. Esse risco seria em detrimento do espaço onde estão e da mesma forma, pelas características que elas apresentavam na época (galhos mais velhos). Por isso, a ideia de explorá-las foi totalmente descartada. Mas, seria uma ótima experiência na escola, se estivesse em boas condições.

Entendia que havíamos uma ordenação tangível para inserir tais PCAs, no intuito de identificar o que os estudantes compreendiam, se as conheciam, se viam, como as viam (se possíveis ou não de serem realizadas na escola). O que, possivelmente, poderia reverberar em pistas que me ajudassem a compreender de

forma mais significativa de dar encaminhamento ao processo de ensino que tínhamos iniciado com as PCAs. Durante o percurso, preoquei-me em estar sempre retomando as discussões de aulas anteriores, como questões trabalhadas sobre a geografia dos espaços da escola e do território, para que eles fossem se conscientizando melhor sobre estes pontos.

Apresento a seguir, as modalidades escolhidas pelos estudantes da turma pesquisada. Acrescento que a modalidade Microaventuras, foi sugerida por mim, e também passou por votação, após eu explicar brevemente para eles a proposta de vivência/construção desta parte mais lúdica na experiência com as PCAs.

Quadro 4 - Modalidades escolhidas pelos estudantes

Slackline	Parkour	Escalada	Orientação	Microaventuras
-----------	---------	----------	------------	----------------

Fonte: Elaboração própria.

As PCAs e seus saberes corporais: experiências de movimentação na escola

Esta seção diz respeito em apontar e descrever as experiências de aprendizagem com as PCAs no chão da escola.

Durante o percurso, preoquei-me em estar sempre retomando as discussões de aulas anteriores, como questões trabalhadas sobre a geografia dos espaços da escola e do território, para que eles fossem se conscientizando melhor sobre estes pontos.

Explorando o slackline

Aqui nesta seção, apresento o trabalho desenvolvido com o *slackline*, as nossas dificuldades, erros na dinâmica, mas, sobretudo, das experiências vividas na escola. Foram mobilizadas três aulas para o desenvolvimento deste conteúdo, uma aula para parte conceitual e outras duas destinadas à aprendizagem de montagem do equipamento do equipamento e para vivências corporais próprias do *slackline*.

Uma boa parte da turma apresentava certa desmotivação com o conteúdo proposto, talvez porque o conteúdo seria trabalhado em sala de aula, com discussões de ordem conceitual e/ou porque não seria tratado nenhum esporte coletivo aos quais muitos deles tinham forte identificação (futebol, vôlei, handebol). Em face dessa resistência resolvi impor as decisões, tomada por certa inquietação e

angústia. Ao tomar essa atitude, os estudantes assentiram com a minha decisão mais diretiva. Apenas, no período de análise dos dados e da escrita da dissertação percebi que me distanciei da concepção metodológica que abracei para esse trabalho.

Diante deste cenário, precisava agir sem demora, para otimização do tempo, com o objetivo de avançar no planejamento da unidade didática. decidimos por iniciar o tratamento da modalidade *slackline*. Conversei com eles como se sentiam, ninguém falava, mas as condutas demonstraram desinteresse. Falei de nosso compromisso, de tentarmos seguir uma sequência, da que planejamos e ou dos nossos reajustes, necessários diante as interrupções que tivemos no percurso. Acredito que foi uma conversa necessária e conscientizadora.

Consequente, à conversa relatada, assistimos dois vídeos (apresentados no quadro ao longo do texto) sobre a montagem do *slackline*, com o objetivo de reforçar informações sobre os equipamentos e dos procedimentos de montagem do mesmo. Essa aula aconteceu em sala de aula, diferente do planejado, pois inicialmente estava planejada para ocorrer na sala multimídia. Como tivemos problemas tecnológicos (sem *internet* na escola). A alternativa para sanar essa intercorrência, foi utilizar meu notebook em sala de aula para projeção dos vídeos.

Após a projeção dos vídeos, fizemos um momento discussão, em que foi abordado temas como a segurança dos participantes, a montagem do material e os cuidados com o mesmo, os cuidados com as árvores e a gestão de risco. Durante a projeção e o debate que se instalou posteriormente, os estudantes falaram muito em “*emoção e adrenalina*”, ao serem interrogados sobre o que tinham acabado de assistir, se compreenderam as informações

Logo depois de termos assistido os vídeos, sugeri que a turma assistisse outros vídeos sobre as variações do *slackline*, escolhidos por eles mesmos, durante a busca que estavam realizando em seus próprios celulares, e incentivei a formação de duplas e trios para favorecer a participação daqueles que não possuíam aparelhos de celulares.

Figura 22 - Apresentação de vídeos sobre o slackline



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na aula seguinte, foi iniciado a vivência de movimentação corporal com o *slackline*. Essa abordagem foi pensada no intuito de que eles trabalhassem em coletivo de forma mais ativa, de forma que pudessem se desafiar, ao mesmo tempo garantir aos colegas a segurança necessária para não se machucarem. Paralelamente, fui dando dicas técnicas de segurança, de como melhor se equilibrar na fita.

Tivemos um pouco de dificuldade para a montagem correta e segura dos equipamentos. Assim, repassávamos e voltávamos aos vídeos para retomar as instruções de montagem. Muitos estudantes ficaram sentados, sem ao menos se interessarem em aprender a fazer a montagem do aparelho. Quatro estudantes se destacaram, desses quatro, dois foram mais persistentes e se concentraram para organizar o proposto. Em primeiro momento, iniciamos a montagem de forma errada. Assistimos novamente o vídeo pelo celular. E fomos fazendo passo a passo, e assim, eis que estava o *slackline* montado para o início da aula.

Figura 23 - Montagem do slackline pelos estudantes





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 24 - Vivência com o slackline



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após o término da aula, os estudantes estavam muito animados, tanto que na primeira aula, eles solicitaram que repetissem no dia seguinte, mesmo os que ficaram sentados apreciando os colegas em suas execuções/vivências. A maior participação foi dos meninos.

Explorando o Parkour

Passo agora para apresentar o ensino do Parkour na escola. Após dar conhecimento mais aprofundado aos estudantes do objetivo e conteúdo do recurso educacional na aula anterior, e do porque iniciarmos naquele momento o trabalho para produzi-lo⁴¹, demos início a um bloco de aulas desta modalidade do Parkour. Para isso, foram desenvolvidas um total de três aulas.

Com objetivo de tratá-la conceitualmente solicitei em sua primeira aula, que tentassem definir o que seria essa prática corporal.

Após esse momento, aproveitei o esforço dos estudantes em tentar definir o Parkour, e avancei nessa conceituação por meio de uma contextualização histórica.

Após essa parte mais conceitual, tratamos de refletir em que medida podíamos usufruir o Parkour na escola/EF. Todavia, tentava levantar reflexões que pudessem reverberar em novo olhar para o espaço escolar e tão logo, o do território. Sendo assim, solicitei que eles fizessem um mapeamento (mental e memorial) sobre os espaços que poderiam utilizar na escola. Na sequência lancei as seguintes reflexões:

- A. É possível praticar o parkour na escola? Em quais espaços?*
- B. Refletir sobre em quais espaços fora da escola, também seria ideal para tal realização.*
- C. Em outro aspecto, aponte para eles que “aventura” não tem o mesmo significado de uma pessoa para outra. Ponto este que é determinado mediante o grau de experiência e desafios que vão passando e superando.*

As problematizações são extremamente importantes para que os aprendentes possam compreender certas questões de forma mais reflexiva. Por isso a importância de cada vivência, para que tenham condições de se perceberem, o que contribui positivamente ao desenvolvimento e capacidade

⁴¹ Justifico o trabalho com o produto nesse momento em virtude de várias intercorrências na escola, que estavam atrasando o desenvolvimento da mesma. Assim, com receio de deixar mais ao final da pesquisa e não termos condições de desenvolvê-lo juntos. Mesmo com este receio e antecipação, o produto, foi iniciado de forma gradativa em coletivo, porém, não tivemos condições de terminar o processo coletivamente, assim, eu a partir da escolha das fotos pelos estudantes e de algumas atividades, organizei e concluí o que estava planejado, fazendo algumas adaptações para compor o mesmo.

de encorajarem-se e logo de autorregularem.

Tais reflexões foram importantes para que eu “mapeasse” a turma, no que diz respeito aos conhecimentos que tinham sobre essa modalidade. Poucos a conheciam pelo nome, após a conversa que foi sendo explicativa, alguns estudantes disseram que se lembravam. Neste contexto sobre conhecer determinada PC, em grande parte da participação eram os meninos, e é algo que discuto ao longo do texto deste trabalho.

A partir da indagação sobre espaço escolar, uma boa parte da turma respondeu que seria possível praticar o Parkour na quadra da escola.

A seguir, apresento referências dos vídeos utilizados.

Vídeo 1⁴²: (Refere-se uma breve história de como surgiu o Parkour). Vídeo 2⁴³: (Refere-se também sobre a origem do Parkour).

Durante o vídeo, estavam bem atentos, especialmente no decorrer do mesmo que abordou os movimentos do Parkour em relação ao histórico, ecoava na sala: *“que legal!”*.

Uma estudante ao longo de um dos vídeos, amedrontada, disse que era impossível fazer aquelas “manobras” na aula. Ela disse: *“Meu braço ia quebrar, só de ver o da grade, meu pé ia ficar agarrado”*.

Durante o movimento *monkey*, ela completou ainda: *“la bater a cara no chão*.

Professora, não dá para fazer essas coisas não!”.

Expliquei para a turma, tentando acalmá-la, que não ia exigir tais movimentos, e o que víamos, era resultado de muito treino, de pessoas que já praticam há muito tempo. Retomei a reflexão acima de letra (C), sobre o entendimento sobre a aventura de uma pessoa para outra. Nós iríamos começar do básico, sendo importante que conhecessem os nomes dos movimentos, além do histórico e o que percebiam individualmente ser possível de executar, a partir de suas habilidades previamente desenvolvidas.

Aqui ficou mais uma vez evidenciado, como as meninas lidam com o fator “aventura”, com o se movimentar, muito diferentemente dos meninos, que

⁴² Vídeo 1:

https://www.youtube.com/watch?v=Hpl_1MBcL_c&pp=ygUUaGlzdMOzcmIhIGRvIHhBhcmtvdXI%3D

⁴³ Vídeo 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=-sKfwDMCOBo&pp=ygUUaGlzdMOzcmIhIGRvIHhBhcmtvdXI%3D>

esperam logo algo mais arriscado em boa parte das vezes. Essas diferenças de postura, é algo que precisamos colocar em pauta em nossas aulas também, problematizar essas questões é extremamente importante para que todos possam ficar atentos com tais pontos. No que diz respeito ao fator superação, enfrentamento dos desafios, e ainda, na tratativa de não reforçar preconceitos com os colegas que apresentem tal conduta, ainda, em ajudá-los.

Após assistirmos ambos os vídeos, debatemos algumas questões, curiosidades, dúvidas que foram surgindo. Depois desse debate, um aluno respondeu que na própria sala também seria possível praticar o Parkour, e continuaram a listar os lugares possíveis para praticá-la pela escola: bancos, cadeira da cantina, degrau da arquibancada, não viam outras possibilidades diante o mapeamento já realizado.

Dentre essas questões debatidas, uma delas é extremamente importante para analisarmos sobre determinadas PCs e a relação delas socialmente. Um desses pontos abordados foi refletir sobre o modo como as pessoas encaram certas PCs, especialmente ao se depararem com pessoas praticando tal modalidade, o estudante “G”, respondeu que esses praticantes são apontados como “ladrões” dentre outras expressões ponto em que quero desvelar a seguir.

Nesse debate sobre a forma equivocada que as pessoas praticantes do Parkour são vistas, há nesse ponto, um fator que é indiciado, que diz respeito a criminalização dessa PC, o que a coloca numa zona marginalizada na sociedade, evidenciado inclusive nas periferias. Tal debate, traz a possibilidade de se romper com práticas hegemônicas e excludentes, quanto à segregação desses sujeitos praticantes.

A partir dessa constatação, problematizei mais uma prática que também é criminalizada. Assim, seus praticantes são realocados à margem, perpetuando cada vez mais as desigualdades sociais.

Da mesma forma o skate, (mesmo não tendo sido explorado corporalmente para o ensino com as PCAs), também abordamos um pouco dessa prática potencializadora. Em debate, perguntei como estas pessoas são vistas na sociedade, e especificamente as meninas praticantes.

Um estudante (“G”), logo respondeu, *“acho que são vistas como homens, machos, ou como muitos falam “Maria homem”.*

E lancei outra pergunta:

E o que vocês acham disto?

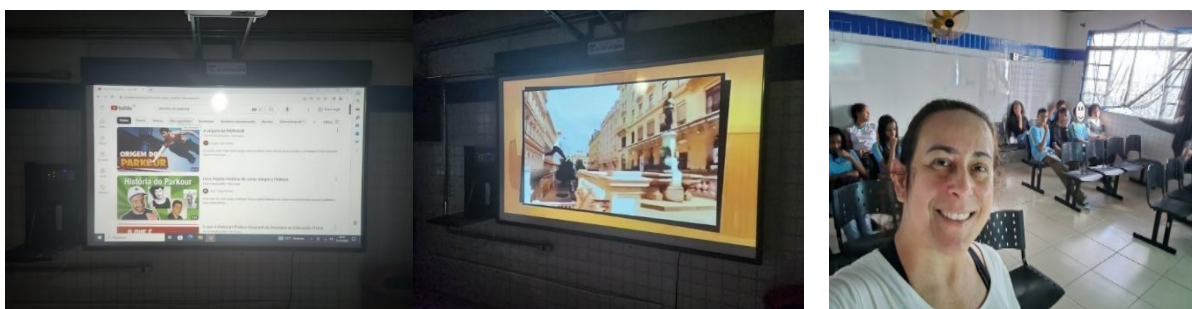
A resposta dele, foi na direção que eu queria para darmos conta de seguir com o assunto sem ter sido partido diretamente de mim mesma. Boa parte dessa turma, foi contrária ao processo de criminalização destas práticas, no geral disseram ser errado. Como é um assunto emblemático, requer mais estudos, comprometimento social e educacional para rompermos as narrativas de certo hegemônicas que fomentam a criminalização de algumas PCs na sociedade.

Passamos em seguida, para outra fase de exploração desta PC, para a experimentação corporal, assim, na intenção de que tivessem iniciativa na organização e leitura do ambiente. Solicitei que demonstrassem como seria possível vivenciá-la na sala de aula.

Alguns deles (04) foram organizando cadeiras para tentarem se movimentar de forma a tentarem se deslocar neste, também composto por obstáculos. Após essa vivência em sala, passamos para a quadra descoberta. A maioria ficou sentada na pouca sombra que tínhamos no espaço, por estar um dia muito quente.

Questão que sem dúvida entrelaça, ao propósito do estudo, que busca reconhecer lugares na escola e no território, possíveis à prática das modalidades de PCAs. Para o Parkour fora preciso analisar os contextos, avaliando as estruturas presentes nos espaços públicos como os das praças, parques e outros, para se sentirem confiantes para praticarem.

Figura 25 - Registros das aulas de parkour





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na terceira aula, conversamos mais um pouco sobre o que havíamos debatido nas aulas anteriores, reforcei que seria importante a participação mais efetiva de cada um. E ainda, que alguns estudantes, em questão mais as meninas pela falta de vivências às PCs como abordaram, faz com que elas se excluam das aulas de EF, sentindo-se inferior aos meninos, algo que ainda é posto socialmente, e é algo que devemos combater não apenas em rodas de conversas, mas, sobretudo com nosso posicionamento e mudança de atitude, ou seja, enfrentar com responsabilidade e segurança os desafios, aqui no quesito: percurso de vida.

Microaventuras na escola

Esta parte do trabalho versa em apresentar o trabalho desenvolvido pelos

estudantes na realização e produção com as microaventuras na escola/EF. Essa seção também apresenta quais foram suas possibilidades e desafios que enfrentamos durante o processo de vivência e construção das mesmas. Foram investidas (04) aulas que decorreram entre a parte conceitual, já referida, a divisão de grupos para organização e criação das mesmas na EF, no que tange, inclusive mobilizar diferentes materialidades, além da apresentação e experimentação das microaventuras.

De acordo com o autor supracitado acima, Humphreys (2014) foi o primeiro autor a usar o termo microaventuras. Ele acreditava, que é raro termos oportunidade para escalar uma montanha ou viajar pelo mundo, conforme é o entendimento hegemônico de uma verdadeira aventura.

As “Microaventuras” foram apresentadas por Pimentel (2022) “como um método de iniciação à aventura por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras que contenham a lógica interna da PCA” (p. 52). Para este autor, é necessário inserir as PCAs, que necessitam de maior gestão de riscos, e que aconteçam gradualmente, utilizando recursos lúdicos, que contenham partes da lógica interna de cada modalidade a ser explorada, e assim, possam oferecer menos perigo na parte inicial. O mesmo autor considera também que microaventuras pedagógicas empoderam estudantes e docentes porque todos são capazes de produzir cultura e tecnologia durante as Microaventuras (Pimentel, 2022, p. 55).

Contudo, quanto esse entendimento à aventura, espera-se que as escolas possam se aproximar mais adensamento dela e com ela. Contribuindo em novas trilhas de aprendizado com tais PCs, como o que será exposto a seguir.

Este percurso iniciou-se no encontro de decisão sobre as modalidades que tinham o desejo de aprender, naquela ocasião, assim como eles sugeriram as modalidades, eu também, e assim, elenquei o estudo e vivência com as microaventuras, após o momento de defesa das propostas, não os expliquei em sua gênese para também não induzir conceitos equivocados ou na real significação da mesma, quando fôssemos abordá-las. Apenas comentei que seria muito “*legal, desafiador, e acreditava que iriam gostar muito*”. De certo modo, sei que tentei induzir esse estudo através do poder de convencimento. E foi assim que as microaventuras também entraram no rol das modalidades de PCAs que iriam conduzir o presente estudo.

No primeiro encontro com as microaventuras, foi trabalhado a parte

conceitual, embora, no dia relatado acima, eu precisei omitir informações mais precisas que a definem, exatamente para que eu não os influenciasse nesse momento de descobertas com as PCAs. Para mim, em época de iniciar com os conceitos, faziam sentido para que eu pudesse verificar qual o grau de compreensão que tinham de determinada PC. Diante a propositiva à conceituação, ao qual estava convicta de ser o melhor caminho, apresento uma reflexão de Martín-Barbero (1997), quando esse discorre sobre o processo de construção de sentidos, a conceituação, ele aborda que,

fazer história dos processos implica fazer história das categorias com que os analisamos e das palavras com que os nomeamos. Lenta mas irreversivelmente viemos aprendendo que o discurso não é um mero instrumento passivo na construção do sentido que tomam os processos sociais, as estruturas econômicas ou os conflitos políticos. E que há conceitos tão carregados de opacidade e ambigüidade que só a sua historicização pode permitir-nos saber de que estamos falando mais além do que supomos estar dizendo (Martín-Barbero, 1997p. 21).

Diante ao exposto, passo a narrar parte do ocorrido durante essa dinâmica ao trabalho conceitual sobre as microaventuras, indaguei, o que eles entendiam por microaventuras.

Uma estudante respondeu que ela *“nem imagino o que poderia ser”*. Assim, fui por partes, a partir da etimologia da palavra, fiz com que refletissem sobre a palavra em si, e daí tratando separadamente.

“Gnt, micro, o que significa?”

Estudante (“G”): *“é algo pequeno!”*.

Agora comecem a pensar sobre a palavra toda, a partir do que “G”, *comentou. Então, o que para vocês são microaventuras?*

Eles tiveram um pouco de dificuldades em conceituar as microaventuras, essa falta de compreensão, o que também, impactou na criação das mesmas.

Após tal observação, diante às dificuldades para criarem suas microaventuras, perguntei se eu poderia apresentar na próxima aula algo para eles, toda a turma concordou e me perguntavam o que seria. Ainda não tinha certeza, mas iria pensar numa proposta que fosse divertida, assim, como objetiva o trato com as microaventuras, que sejam atividades adaptadas, lúdicas e divertidas.

Entretanto, diante de tanta expectativa de minha parte nesse processo, não percebi um erro nessa execução. Se os estudantes tinham que entender sobre o que eu estava “falando”, e tentava que conceituassem algo que não tinham vivência por

este nome, devia ter invertido o cronograma de ensino, primeiramente a vivência mais lúdica como sugere Pimentel (2022) para que pudessem compreender melhor se inspirarem à produção das mesmas.

Em boa parte dos estudos realizados há a relação ao ensino na EF com questões voltadas para o lúdico. Mesmo “quando se trata de outros temas, como esportes, lutas, danças, etc., as brincadeiras e os jogos podem estar presentes, pois as vivências de ambos remetem os alunos mais imediatamente ao lúdico. (Venâncio; Neto, 2011, p. 37).

A partir dessa concepção ao lúdico, trago Santin (1994) citado por Werneck e Isayama (2003, p. 161), que corrobora em dizer que a ludicidade é imaginação, sonhos e fantasias, que se “constroem como labirinto de teias urdidas com materiais simbólicos. [...] é uma tecitura simbólica fecundada, gestada e gerada pela criatividade simbolizadora da imaginação de cada um [...]”. Portanto, cabe destacar que para esse autor ao qual fora citado por Isayama (2003, p. 160), “a tarefa de definir ou conceituar a ludicidade torna-se inviável porque não existem atividades específicas de brincar, não há o mundo do brinquedo como algo definitivamente dado. [Ou ainda que] a ludicidade, entendida como forma viva e como uma ação sentida e vivida, não pode ser apreendida pela palavra, mas pela fruição”.

Portanto, “assumir o lúdico é negar o mecanicismo [...] Assim afirmar o lúdico seria afirmar o humano do homem, salientando características [...] desejáveis como liberdade, autonomia, criatividade, prazer” (Isayama, 2003, p. 131).

A partir dessa contextualização ao que me levou em refletir diversas questões de minha prática docente, assim, poderia estar tão focada com os resultados da pesquisa, que equivocadamente, poderia estar atropelando esse sentido do (lúdico e o aprender fazendo com prazer) nas aulas de EF para compor o trabalho.

Sendo assim, passo a ilustrar sobre a atividade que eu levaria para a turma, conforme combinamos. Naquele dia, só tive tempo após a segunda jornada escolar, ao fim do dia, após chegar em casa, bem e extremamente cansada. Adianto portanto que este também foi um fator limitante aos resultados não só de desenvolvimento da pesquisa, mas sobretudo de sua composição analítica. Sem tempo suficiente para me debruçar de maneira mais reflexiva como eu desejava, não consegui avançar em certas questões extremamente fundamentais para uma melhor estrutura e organização desse processo de ensino e de escrita. Portanto, sigo na descrição do planejamento da aula que levaria para compor a minha microaventura.

Comecei a pesquisar algumas propostas, e busquei registros em meu caderno de anotações, ao qual utilizo em minhas diversas formações que realizo, assim, sobre PCAs que já havia participado.

Dentre uma das anotações, estava uma atividade de adaptação ao Paintball, desenvolvida em uma oficina sobre PCAs que havia participado, anos antes de iniciar esse curso de Mestrado. Pensei nessa possibilidade, visando o espaço e materialidade que tínhamos na EF, bem como na escola em geral que pudesse ser utilizada, além de que desejava algo bem dinâmico e divertido. Mesmo sabendo que isso era relativo, o que podia ser divertido para mim, não necessariamente poderia ser para eles. Mesmo assim, continuo com essa expressão, pois, foi a partir desse desejo que organizei o que viria pela frente...

Ao chegar o “Dia D⁴⁴”, ou seja, o dia de vivenciar a atividade planejada. Antes do horário de início da aula, fui para a quadra e organizei (a cena) com disposição aos obstáculos utilizando os tatames, cadeiras e carteiras, como “barricadas”/bloqueios, separei todas as bolas que não iriam machucá-los se fossem acertados. Ao tocar o sinal, encaminhei para a sala, passei algumas instruções, e entre elas estava novamente em observar o local que usam para as PCs. No que tange, fazer a gestão do ambiente e da materialidade, ou seja, trabalhar no sentido da gestão de risco. Geralmente, pelo barulho externo, eu utilizava essa estratégia de explicar em sala, como forma de poupar a voz e ainda que não desviassem tanto a atenção para outras demandas.

Passadas as informações, fomos para a quadra, sem avisá-los qual atividade seria, no caso (simulação ao *Paintball*). Ao se depararem com a cena ilustrada e apresentada, uma das estudantes indagou:

“Prof, o que vamos fazer? Passar por baixo e ou saltar?”

Passei a pergunta para eles, o que imaginavam, se conheciam ou já haviam vivenciado algo parecido. As respostas foram aparecendo timidamente.

Disseram:

“Parece com guerra!”;

Logo, outro disse:

“Ah, já sei, parece com Paintball! Na minha igreja teremos esta atividade,

⁴⁴ Expressão (militar) utilizada em menção ao dia de “ataque” que deve ser iniciado, conhecido pelo desembarque na Normandia na segunda guerra mundial. Wikipedia ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Dia_D_\(termo_militar\)#:~:text=No%20vocabul%C3%A1rio%20militar%2C%20o%20Dia.durante%20a%20Segunda%20Guerra%20Mundial.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Dia_D_(termo_militar)#:~:text=No%20vocabul%C3%A1rio%20militar%2C%20o%20Dia.durante%20a%20Segunda%20Guerra%20Mundial.)) Acesso em: jun. 2024.

eles falaram semana passada!”

Uma estudante nos perguntou o que era *Paintball*, deixei para quem quisesse respondê-la, dois meninos foram logo tentando explicá-la. Um deles falou do objetivo (ataque/defesa) e outro detalhes, como tentar desviar e se esconder.

Após a explicação, percebi que ficaram afoitos para iniciar, pedi para se dividirem em dois grupos, após passado as regras, que eles também estabeleceram, um estudante relacionou a atividade com a queimada, ao dizer:

“como na queimada, não vale queimar a cabeça!”

E outro sugeriu, quem fosse queimado duas vezes sairia da brincadeira. Perguntei como iriam controlar essa questão, será que no ímpeto da atividade a pessoa seria honesta e sem arbitragem, ela respeitaria tal regra?

Nesse momento, o estudante que havia dado essa sugestão, voltou atrás em sua regra. *“Verdade, nem todos respeitarão!”*

E foi logo pedindo ajuda aos colegas para outras regras.

A dinâmica aconteceu em dois momentos, um com o cenário que eu mesma organizei, e no segundo, pediram para alterar a forma que estavam os obstáculos. Poucos instantes antes de encerrar a aula, perguntei qual dos dois cenários/organização, foi mais interessante estrategicamente para eles.

Alguns disseram que no primeiro momento, eles conseguiam avançar, já que os materiais estavam espalhados pela quadra, o que facilitou o movimento corporal, para se aproximar do “inimigo”. E a proposta de um dos grupos, acabou influenciando o outro, eles ficaram com os bloqueios em linha retilínea, dificultando tanto o ataque deles, quanto parte da defesa. Isso fez com que a dinâmica tivesse um bloqueio na sua lógica interna, entre invadir o campo adversário, o de atacar e o de se defender.

Ao final, deram várias sugestões sobre a produção de um material com cano de PVC para ser o arsenal de ataque da atividade. Ficaram de confeccionar em casa, mas não fizeram. Outros falaram em guerra de balões de água. O que seria muito bom para o período, devido ao forte calor. Porém, seria negligência se eu concordasse, pois a quadra tem o piso muito escorregadio, mesmo ele estando seco, ainda mais com uma atividade como essa, e água juntos.

A partir dessa experiência com o *Paintball*, eles tiveram um prazo de mais uma semana para criarem as microaventuras em grupos. Como essa já era a

segunda aula da semana. Apenas na semana seguinte trabalharíamos com a produção de microaventuras pelos estudantes.

Tal experiência, exigia o trabalho e desenvolvimento em grupo, dinâmica que se estabeleceu durante o processo, compreendendo ser esta uma estratégia que agrega liderança, autonomia e responsabilidade para gerir as condutas organizacionais do desafio posto. Mesmo, após as discussões sobre as microaventuras e a vivência da aula anterior a esta, um grupo demonstrou dificuldades nessa fase de construção. Um integrante do grupo 1, passou a ajudar os demais grupos na solução de problemas com a construção de suas respectivas microaventuras. Foram investidas 04 aulas para o trato com as microaventuras na escola/EF.

Figura 26 - O paintball na escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Diante o que foi trazido por Pimentel (2022), sobre o ensino das PCAs, serem iniciado com as microaventuras, pude constatar que a partir desse ponto vivido, os

estudantes, em grande parte deles, integrou-se mais nas propostas com as PCAs. Tendo percebido este detalhe, acredito que se eu tivesse iniciado o processo de ensino das PCAs com as microaventuras, conforme sugere o autor acima citado, sugere-se que na análise dos dados, do que foi encontrado e narrado nas várias etapas desse processo, seria apontado, de forma ampla, resultados mais significativos.

Após o percurso com a vivência das microaventuras, solicitei que registrassem sobre a mesma por meio de anotações no caderno. A partir de suas sensações e emoções: o que sentiram? Quais foram as dificuldades individuais e em grupo que observaram? E quais foram os sentidos e significados que a proposta despertou em cada um deles?

A aula a seguir, retrata um dos momentos da construção em grupo de microaventuras. Dada a ausência de muitos alunos, a atividade ficou de certa forma comprometida.

Figura 27 - Trabalhando a construção das microaventuras em grupo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Diante do fluxo de aulas e da sala mais esvaziada, aumentava minha preocupação com o que íamos planejando, eu não consegui acompanhar as anotações desses registros deles. Infelizmente, uma falha nesse processo de ensino prejudicou a coleta de alguns dados de pesquisa.

A seguir apresento alguns registros realizados sobre as microaventuras na escola/EF.

Afirmo ter sido uma experiência significativa, especialmente para mim quanto

aos desafios, aos dilemas enfrentados ao longo desse processo específico de compreensão e da produção sobre as microaventuras. Diante a pouca materialidade, pouca infraestrutura escolar, estudantes pouco engajados inicialmente. Todavia, outro problema enfrentado, foi a dificuldade de explorar outros espaços da escola por considerarmos impróprios a realização tanto das microaventuras como das demais modalidades das PCAs.

Reitero que os pisos de cimento dos dois corredores de aulas, estavam/estão inapropriados, contendo vários desníveis e buracos, as grades não comportam o peso corporal de nenhum estudante, no pequeno estacionamento, a árvore (uma frondosa mangueira), poderia ser ponto de apoio para o trabalho da escalada com a corda, ou do balanço com o pneu (“balançalada”, balanço+escalada). Todavia, o local em que ela se encontra geograficamente, poderia colocar os praticantes em risco, por ter uma grade e carros por perto.

Figura 28 - Estudantes e suas microaventuras





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em outro aspecto, percebi uma mudança de comportamento de um estudante em particular, ele, além de produzir com afinco em seu grupo, foi muito colaborativo com os colegas de outros grupos, ajudando, sugerindo e orientando. Portanto, foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Ressalto tal questão, e adenso a importância em ser relatada, devido as minhas observações inclusive em relação à cooperação e cuidado uns com os outros, o cuidado consigo, no sentido humano, de acolher, ser sensível, atento e de certo se comprometer em proteger o ambiente em que ocupa, quanto ao próximo.

Ademais, o perfil deste estudante, ao longo da pesquisa, foi radicalmente alterado, se envolveu com responsabilidade e liderança, do contrário apresentava antes da pesquisa um garoto que todas as semanas era chamado na coordenação, por excesso de brincadeiras em sala, falta de compromisso escolar e outras demandas como baixa frequência escolar. Por isto a ressalva em trazer esse apontamento observado.

Percebi que ele se sentiu mais motivado frente ao ensino e as propositivas com as PCAs nas aulas de EF. O que provavelmente muito contribuiu para esse despertar na escola.

Sobre o período da adolescência, Frota (2007) citado por Vieira *et al.* (2019), corrobora ao dizer que,

Embora a adolescência não possa ser compreendida somente como uma fase de transição, pois na verdade é bem mais que isso, a maioria dos estudos sobre o desenvolvimento humano a caracterizam como um período de mudanças físicas, cognitivas e sociais que, juntas, traçam o perfil desse grupo. Esses estudos apontam também a adolescência como sendo uma ponte entre a infância e a idade adulta, e nessa perspectiva é compreendida como um período atravessado por crises, em que o jovem busca a construção de sua subjetividade (Frota, 2007 *apud* Vieira *et al.*, 2016,p.).

Figura 29 - Estudantes do Grupo 1 colaborando com o Grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ao término da aula, a turma estava muito eufórica, querendo que a atividade fosse repetida no próximo encontro.

Na aula seguinte lancei a pergunta: *“O que vocês acharam? Quem já havia realizado esta atividade de aventura ou alguma parecida?”* Um estudante respondeu que já havia descido a ladeira próximo a escola de bicicleta, e se isso seria considerado uma microaventura. Voltei para a turma para saber o que eles entendiam da questão.

Uma estudante (“AL”), falou que via *“como loucura, que ele podia assim quebrar a cara ou pescoço: se o freio não funcionasse? Deus me livre!”*.

Outros sinalizaram que era sim uma microaventura para eles. Dessa forma, foi aberto um momento de polêmica sobre o relato do estudante. De um modo foi interessante, uma das alunas viu aquela microaventura narrada pelo colega como algo louco, perigoso e arriscado.

Outras duas, também reforçaram em dizer que era uma coisa *“prá lá de maluca”*. Diferentemente dos meninos, que viam a experiência do colega como algo normal, radical.

Mediante esse ponto, pode-se dizer que estas diferentes reações entre meninas e meninos são reflexos de momentos históricos vividos por mulheres em outros tempos em nossa sociedade, onde, eram proibidas de até mesmo poderem participar na escola das aulas de EF, ficavam à sombra, bem como de praticar esportes como o futebol, vôlei.

Além da problemática, e do envolvimento diferenciado entre meninas e meninos nas aulas de EF, sobre o “arriscar-se” nas experiências e situações de novas aprendizagens, possibilitadas especialmente a partir de atividades e conteúdos que não são muito comuns no dia a dia desses jovens estudantes. (Uchoga e Altmann, 2015, p.167). Destacam ainda que a “habilidade corporal como um fator de participação e inserção efetiva numa atividade, pode ser um fator de desestabilização de uma ordem de gênero vigente” durante as “situações desafiadoras”. Importante ressaltar que está presente na aula, nem sempre quer dizer que há certo envolvimento com o proposto (Uchoga; Altmann, 2015, p.167).

A partir dessa análise da participação entre meninas e meninos em diversas práticas corporais no ambiente escolar, nota-se que a desigualdade de participação nas diferentes práticas ainda não está superada. Rocha (2023) relata em seu estudo investigando o ensino do surf, ao qual foi realizado com professores de EF. A autora relata que estes docentes acreditam ser extremamente importante que se discuta as questões de gênero na escola. Todavia, por ser algo emblemático, requer mais formações e aportes teóricos que abarcam a temática no contexto da EFE. Essas considerações, especialmente, estão voltadas para o ensino das PCAs na escola.

Em comum acordo com tais apontamentos acima, Silva (2021), reafirma o papel fulcral que a escola possui para que se desconstrua certas normas e padrões que foram criadas socialmente, sendo essas impostas a cada ser, em questão: (as mulheres e os homens). A mensagem que se passa é que as PCAs devem ser inseridas na escola, pois, isso é um fator positivo na lógica de superação a ideologias de cunho machista.

Destarte, as PCAs possibilitam momentos singulares, que estimulam os diversos sujeitos na escola a enfrentarem, os medos, a insegurança, encorajando-os a passar diante os desafios, o que representa o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Dito isso, retomo a fase final dessa etapa, entreguei os certificados pelas patentes das microaventuras, bem como, das que elenquei necessárias diante a

mudança de postura ao longo do processo de ensino. Ficaram felizes, foi o momento mais leve desse percurso, a maioria agradeceu o certificado. No geral, falaram que trabalhar a aventura foi muito *“legal, top e divertido”*. Dentre as expressões que utilizaram, essas foram as mais evidenciadas nesse encontro.

Diante o exposto, posso dizer que o trato com as PCAs, em meu ambiente, inicialmente, não foi totalmente compreendido, o que poderia apontar uma falha também pedagógica no discurso e explicação sobre a temática em questão. Todavia, tanto eles como eu, conseguimos mesmo tendo vivido momentos de tensão nesta construção, também nos divertimos durante as experiências com as PCAs na EF.

Ademais, como algumas meninas que se esquivaram de participar em alguns momentos, e, após um período de encorajamento, ao se aventurarem na atividade proposta, como foi na “balançalada”, houve maior adesão das meninas em se tratando às outras microaventuras e das demais modalidades de PCAs trabalhadas e desenvolvidas na escola, sentiram ao mesmo tempo alegria ao experienciar tal atividade, como também uma certa vertigem. Em aproximação a tais sensações relatadas sobre as estudantes, assim como elas, eu também tive a mesma sensação ao vivenciar o “balançalada”.

Eles se empolgaram tanto com minha participação nesta prática, que ao empurrar o pneu para que houvesse um movimento contínuo da brincadeira e logo da própria altura do “brinquedo”/microaventura, que com certeza, desse sentimento de alegria, passei a ficar apreensiva e com medo de cair. Sentia os batimentos cardíacos acelerarem absurdamente rápidos.

Da mesma forma que, ao balançarem os colegas bem alto, eu ficava com sentimento de apreensão, torcendo calada, para que tudo corresse bem, sem nenhum acidente, o que poderia prejudicar futuros projetos com as PCAs na escola/EF, e tão logo, de vivências fora dos muros da escola, que os estudantes pudessem por si, praticarem em seu tempo livre no território, devido o fator insegurança e medo.

Portanto ao que pretendemos com tais modalidades, as microaventuras, na escola, mesmo com os percalços iniciais, configurou-se uma inovação no contexto escolar, assim como toda a experiência vivida. Da mesma forma que apresentado por Pimentel (2022), as microaventuras são estrategicamente importantes para o ensino das PCAs. O que nos leva a refletir que as microaventuras podem também contribuir com o processo formativo, organizacional e sistematizado com as PCAs.

Por terem a essência da ludicidade, as microaventuras, contribuiu para uma boa aproximação entre os pares, e entre professor com seus estudantes.

Escalada e Balançalada

Aqui, nesta seção será narrado o processo de construção do ensino da modalidade escalada, produzindo vivências corporais para tal experimentação.

Foram utilizadas (02) aulas para tal desenvolvimento, iniciamos na primeira aula, pesquisa coletiva sobre o processo histórico desta modalidade até sua esportivização, com algumas intervenções de minha parte, ajudando-os a compreender melhor esse processo das PCs, inclusive quanto aos aspectos midiáticos que de certa forma, impactam e influenciam na aceitação social, além de ter os ajudado também na organização sobre os registros solicitados, tendo em vista, a grande dificuldade que apresentaram ao longo do processo da pesquisa, especialmente na construção e estruturação do pensamento para compor a escrita, algo perceptível que foi amplos momentos de conversa durante as aulas, fazê-los entender sobre a caligrafia e desta construção e produção das atividades, algo que tive que lidar em todo o desenrolar de minha investigação.

Passamos para debater sobre as possibilidades dos espaços da escola e, a partir das reflexões e levantamentos/mapeamento de lugares possíveis para a realização de escalada, houve dúvidas por parte de uma estudante sobre como faríamos para escalar, uma vez que na escola não tinha aquelas “*pedrinhas coloridas*”.

A partir dessa questão, ia tecendo juntamente com eles a proposta de ensino e aprendizagem com a escalada.

Passamos por algumas etapas para tal construção, da mesma forma que as modalidades anteriores. Elencamos as seguintes etapas: Conhecer o histórico da escalada; Debater as condições e possibilidades dos espaços da escola para a prática de escalada; Debater a participação feminina no contexto da escalada e alguns entraves históricos; Conhecer os tipos de escalada; Propor a escalada como mais uma possibilidade de interação com as PCAs na escola; Debater sobre equipamentos e segurança (Cordas, mosquetões, cadeirinhas, sapatilhas, e outros); Debater sobre a condição física X exigência da modalidade (assim como as demais modalidades de aventura). Avaliar espaços, condições e materialidade disponíveis na escola; Decidir a materialidade e aplicar a modalidade; Pesquisar sobre tipos de

cordas na escalada (tensão em cordas); Realizar a montagem do circuito de escalada (Escalada com corda: Teto da quadra- sugestão de estudante e decisão coletiva); Avaliar coletivamente os riscos da atividade; Preparar tensão na corda (como fazer?); Propor outra forma/alternativa de escalar na escola, foi sugerida a Escalada no chão, o que foi uma escolha/decisão coletiva.

Tal proposta, não partiu de mim, fiquei contente até porque foi de uma estudante (devido as meninas participarem menos, inclusive com sugestões de atividades), a estudante tinha visto pela TV, em uma reportagem e achou que diante as nossas dificuldades com a estrutura da escola, talvez daria para fazermos também.

Após algumas sugestões sobre como implementar a modalidade, outra estudante falou de ser possível de se realizar com corda, falou que também seria possível nas telas (estas de arame) que cercavam a quadra. Tal sugestão, não teve nenhuma influência de minha parte e nem tinha sido trabalhado na EF sobre as possibilidades (adaptadas) para se escalar na escola. Partindo do pressuposto da vivência e de conhecimentos prévios adquiridos a partir de experiências fora da escola.

Em virtude disto, a alternativa escolhida, foi a escalada por corda, e para outro momento a escalada no chão, como simulação de uma escalada em paredes. Passamos por estruturar como seria, e para isso, eles teriam que identificar os tipos de cordas que possuíamos, e como faríamos essa montagem. Foi escolhido o local, sendo este em um ponto da estrutura do teto da quadra. Este local, foi o escolhido devido ao trabalho de vistoria técnica (gestão de risco), entendemos que a estrutura da quadra, estava em boas condições.

A partir dessas questões, seria preciso medir a altura e ainda, montar estratégia para tal medição. Pedi ajuda ao colega/professor de matemática, que se dispôs em nos ajudar, ele usou um APP em seu celular- trena.

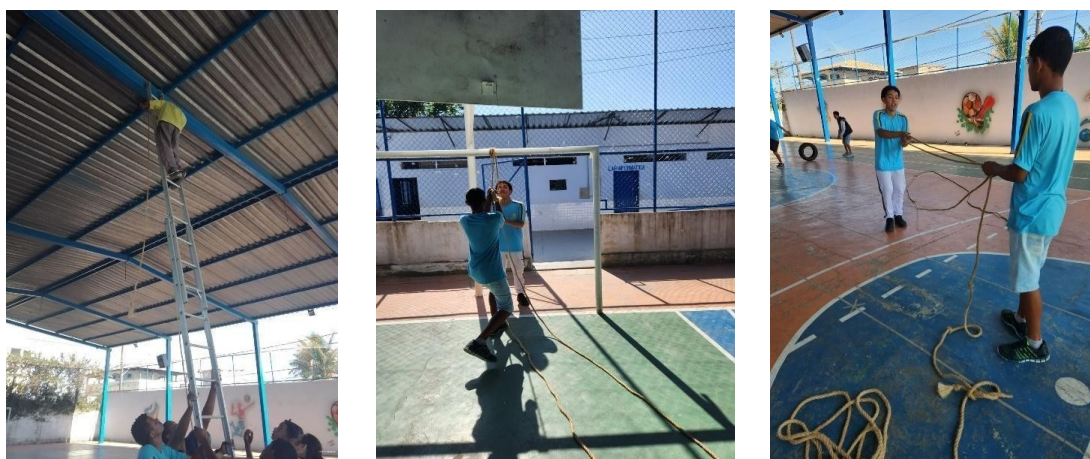
Com isso, dois estudantes foram fazer a triagem dos materiais e verificaram que precisavam amarrar duas cordas grandes. Assim, como dois funcionários dos serviços gerais contribuíram para fazer a montagem da corda na estrutura do teto da quadra. Esses dois estudantes se prontificaram em emendá-las, fizeram amarrações, promoveram tensões, cada estudante aplicou força de um dos lados, depois, amarraram dando voltas no travessão da trave e da mesma forma se revezavam para puxar, passaram na coluna de sustentação da quadra também,

sempre no intuito de aplicar ponto de tensão, evitando desta forma que a corda pudesse se soltar durante a escalada de algum corpo adolescente. Depois pediram ajuda a alguns colegas para fazerem como se fosse um cabo de guerra. O que também ajudou nessa questão anunciada.

Para esta aventura, antes mesmo da escalada em si, a sua preparação foi um pouco tensa para mim, diante a subida do funcionário da escola, em conseguir posicionar a corda no local desejado, via a cena de perigo, ademais, tal situação perpassou em momento em que os tatames não tinham sido ainda montados abaixo de onde posicionaram a escada.

Interessante que em alguns momentos parecia que haveria pouca adesão em participar da atividade. Aos poucos, iam se revezando em registrar por fotos, apoiar os colegas que estavam escalando, outros passaram a tentar, motivados pelos que já estavam escalando, o que gerou um ambiente de muita alegria e diversão. Apenas uma das meninas não se sentiu à vontade para participar. Essa, de algum forma, sempre tentou se afastar das atividades de EF, o que pode induzir que seja devido ao peso corporal e dificuldades de se movimentar. Nesse contexto, precisei intervir encorajando-a a experimentar todas as modalidades. Aos poucos percebi que estava se mobilizando e se envolvendo com as práticas.

Figura 30 - Preparação para a escalada e fruição





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

EXPLORANDO EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS COM PCAs NO CONTEXTO TERRITORIAL

Neste capítulo é abordado as experiências vividas no território onde a escola está inserida. Primeiramente no espaço da praça e parque do Confisco, parte limítrofe com BH. É apresentado o percurso, a chegada, a vistoria técnica (gestão de risco), termo utilizado ao longo do processo, sem desconsiderar a importância de se demarcar que era uma gestão dos riscos percebidos, assim, também como é apresentado nesta primeira parte a atividade adaptada para se desenvolver a orientação.

Visita de Campo Iª parte

Esta seção, diz respeito em apontar e ilustrar o percurso de exploração ao território onde a escola está inserida. Deixei para o final desta seção, a apresentação da atividade (des)enrolada/desenvolvida. Mesmo que possa ser algo além do normal, fiz esta escolha para não perdermos as reflexões que emergiram durante o estudo.

A primeira discussão feita com os estudantes foi a definição de que espaços seriam ocupados para a prática das PCAs. Nesta discussão, já se sabia que não teríamos apoio financeiro para deslocamento de ônibus. Fato que impossibilitou, por exemplo, a ida ao Parque das Amendoeiras. Dada a impossibilidade de deslocamentos para distantes da escola, definimos que visitaríamos dois espaços: Praça e Parque do Confisco. Estes ficavam a cerca de 700 m, o que possibilitaria fazer o deslocamento a pé, dentro dos horários de aulas da escola.

Segue abaixo os espaços que eu e os espaços que eu e os estudantes mapeamos que seriam possíveis de serem ocupados para vivências com as PCAs, dentro do território.

A atividade desenvolvida aconteceu fora dos muros da escola, visitamos a Praça do Confisco, uma área que fica exatamente na divisa de Contagem e de Belo Horizonte, portanto, é uma área onde atualmente, nem sempre está muito ocupada diante o grau de violência em seu entorno. Demos muita sorte para o período que fomos no espaço que o circunda, a guerra do tráfico ainda não tinha tomado os rumos que tomou dias após a nossa ida.

Estava previsto desenvolver a atividade de uma corrida de orientação, que

perpassava além da pesquisa solicitada previamente (aos estudantes), esperando uma aula mais interativa e dialógica frente à contextualização e problematização da modalidade. Além disso, refletimos mais densamente sobre os elementos e as questões que estão entrelaçadas, como a parte histórica, conceitual, que direciona e evoca conhecimentos sobre: as grandes navegações (do passado e do presente), a utilização de mapas/croquis, de bússolas, dos pontos cardeais, das observações climáticas, das constelações para se orientarem.

Ao invés de denominarmos prontamente a atividade explorada no território como Corrida de Orientação, ao qual estava estabelecido, apenas após esta vivência concluída, decidimos denominá-la como Atividade de Orientação. Nome alterado por compreendermos o que havíamos tentado desenvolver, não poderia ser entendido como uma Corrida de Orientação.

Primeiramente, a fase preparatória para explorar o território também foi prejudicada em vários âmbitos relacionados à falta de disponibilidade e à falta de apoio e incentivo de algumas ordens, além de que foi desmarcada por duas vezes pela gestão devido a novas reorganizações na escola. Nota-se aqui, que muitas das vezes a dinâmica da EF não é totalmente compreendida no ambiente escolar por diferentes tipos de gestão escolar e esse é um ponto que incide diretamente no desenvolvimento de atividades/projetos de trabalho da EF nos diversos contextos escolares.

Na fase preparatória, seria explorado as bases da orientação no contexto escolar de forma teórico prática. Todavia, tivemos intercorrências que impediram o tratamento dessas bases de orientação de forma estruturada. Os elementos necessários para essa vivência tinham sido inicialmente e sinteticamente iniciada no trabalho da geografização dos espaços (escola e território). Portanto, as demais habilidades e conhecimentos para essa exploração do espaço territorial, tinham sido trabalhados brevemente nas aulas de geografia.

Contudo, é importante deixar evidenciado ao leitor que esta ida ao território, só aconteceu porque dois colegas de profissão (um professor de geografia e uma de ciências) cederam um horário de aula da turma cada um (para mim). O professor de geografia também foi cooperativo nos acompanhando, ajudando no apoio técnico. Como convencimento à gestão sobre este trabalho de campo, ambos professores foram incluídos, como um projeto interdisciplinar que seria desenvolvido no campo, atrelando a proposta da EF com o ensino das disciplinas em questão. Este ponto,

também esteve nas informações no bilhete de autorização direcionado às famílias, como mais um trabalho interdisciplinar. Observação e informação que se segue.

Anteriormente à saída, solicitei autorização às famílias para que os estudantes pudessem participar dessa exploração ao território, mesmo que tais famílias já haviam assinado os termos (TCLE e TALE), considerei prudente que fossem comunicados novamente da proposta de saída da escola com a devida autorização.

Na teoria tínhamos duas horas para irmos ao território, desenvolvermos a atividade e voltarmos à escola antes mesmo do horário do recreio, ou no mais tardar, no fim do mesmo.

Para tanto, nem todos chegaram no horário, o que atrasou nossa saída da escola, em torno de 20 minutos. Esse percurso apenas de ida e volta totalizou em média 45 minutos.

Era um dia muito quente, quando saímos da escola em direção ao local que foi escolhido pela turma e por mim, sendo uma decisão coletiva. A seguir, a atividade foi demarcada, para que tentassem reproduzir o que haviam aprendido na escola sobre as PCAs, o que tangia em fazer vistoria dos locais que iriam apropriar, assim, para a vivência corporal das PCAs que julgassem serem oportunas de serem reproduzidas naquele espaço. Jam precisaram também, de observar todos os detalhes e registrarem para futuras discussões. Quanto às microaventuras que também, poderiam ser exploradas naqueles ambientes, nenhum grupo se organizou para levarem os materiais já produzidos na escola, mesmo tendo sido lembrados em tempo para essa parte. O que seria sem dúvida, uma grande oportunidade de testarem e usufruírem os “equipamentos” de microaventuras no território.

Diante o ocorrido, passo a apresentar a proposta desenvolvida no território: na exploração da Praça e Parque do Confisco. Primeiramente, eles receberam dois mapas, e uma folha nomeada de atividade: Práticas Corporais de Aventura que continham (07) passos para serem resolvidos. Os estudantes estavam muito eufóricos. Após entregar os mapas e a folha de orientação, tentei explicar para todos/as, mas pela agitação, eles não me escutaram, sendo que repeti as informações mais uma vez.

Inicialmente até pensei que haviam entendido, porque estavam apressados, ainda pedi que acionasse o cronômetro, aqueles que levaram relógio e/ou celular. Porém, durante a dinâmica percebi que não tinham compreendido parte do que eu

havia explicado. O que tem relação com o tempo, com a resolução das tarefas e com os registros que precisavam fazer e voltar no menor tempo possível onde mostrei no mapa apontando para eles todos.

Refletimos as possibilidades que teriam, diante o que conseguimos desenvolver na escola, pois não poderíamos levar o *slackline* nem montar uma tirolesa, a escalada somente poderia ser nos moldes de ser realizada no chão. Bicicleta, patins e *skate* não conseguimos ninguém que nos emprestasse em tempo para enriquecer a proposta de visita ao território, em vista de ninguém da turma possuir esses equipamentos.

Portanto, tal estratégia demarcada, também não seguiu conforme o esperado, de acordo com a problemática sobre os aparelhos, não contabilizamos o tempo de cada grupo no percurso organizado. Além dessas seis estações, havia ainda uma alternativa para que eles descrevessem via relato escrito, suas percepções/sensações sobre a experiência no território.

A partir dessa premissa, em elaborar um pequeno texto, descrevendo suas percepções e sensações que tiveram a partir da experiência vivida na praça/parque, nem todos os estudantes realizaram. Dentre os poucos que fizeram, dois pediram permissão para enviar por áudio, e assim, recebi algumas respostas muito resumidas, e dois áudios que somaram ao conjunto de atividades para compor o portfólio.

Ao chegarmos na praça, pedi para que se dividissem em grupos, lembrei alguns apontamentos já discutidos em aulas anteriores, como, o fato de que precisavam: ficar atentos com o tempo, de que deviam estar sempre uns com os outros (pelo fator segurança e como grupo, resolvendo o que estava proposto juntos). Foram formados: duas duplas, três trios e um quarteto. Como eu estava transitando entre a praça e o parque, alguns detalhes não foram possíveis de serem observados.

Além dessas orientações, outras sobre a atividade em si, foram repassadas. Foi entregue aos estudantes um mapa em duas perspectivas da praça e parque do Confisco, em que retirei a imagem via *Google Maps*.


Ao todo elaborei seis estações⁴⁵, de acordo com o tempo que havia

⁴⁵ Estação neste trabalho condiz aos pontos de controles (prismas) das referidas corridas de orientação, onde é registrado o momento exato, ou a conclusão da passagem no local pelos participantes.

contabilizado para o desenvolvimento da atividade de campo. Cada grupo tinha também de ser responsável em preservar e conservar o local explorado, detalhe este, muito falado e discutido em aulas anteriores.

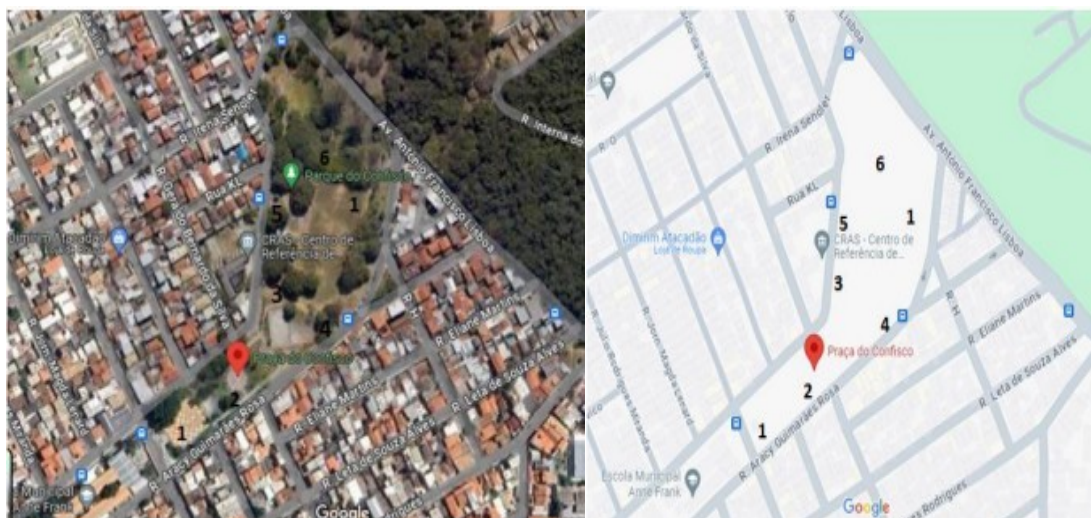
A seguir ilustro a atividade que elaborei para os estudantes realizarem em grupo nessa primeira visita ao território. Muito embora a atividade aplicada foi de longe a que foi idealizada, houveram erros na elaboração da mesma e nas demais etapas que a antecederam que eram extremamente importantes para reforçarem os elementos necessários para uma atividade de orientação. Uma das falhas, além dessa apontada, foi na construção dos mapas, como foi elaborado um dia antes de forma muito corrida, embora não tenha relatado, essa atividade foi aprovada (pela gestão) muito em cima da hora, assim, não acrescentei os elementos básicos de um mapa.

Figura 31 - Atividade de Orientação realizada na praça e parque do confisco entregues aos estudantes

 <p>ESCOLA DA MONTANHA</p> <p>DISCIPLINA: ED. FÍSICA MÊS: NOVEMBRO ESTUDANTES:</p> <p>ANO: 9º PERÍODO DE REALIZAÇÃO: 22/11/2023</p> <p>PROFESSORA: GIZELE</p> <p>ATIVIDADE: Práticas Corporais de Aventura no Território (Parte)</p> <p>OBSEVEM OS MAPAS, E SIGA AS ORIENTAÇÕES ABAIXO:</p> <p>1. Mapear e listar abaixo as áreas da Praça e do Parque do Confisco: A) Observando os pontos de risco, conforme atividade desenvolvida na escola: (visória técnica). B) Descrever quais modalidades de PCAs seriam possíveis de serem realizadas, na praça e/ou no parque, após observação dos pontos de riscos. 2. Juntamente com o (s) colega (s) do grupo, façam algum movimento com SEGURANÇA da modalidade PARKOUR, no espaço escolhido por vocês. REGISTREM POR FOTOS DE TODOS QUE CONSEQUIREM, lembrando que existem movimentos básicos, intermediários e avançados, assim, cada um IRÁ realizar dentro do seu limite. Faça um desenho da atividade.</p>	<p>3. Observe os mapas entregues pela professora, anote algum ponto de referência que está direcionada para o NORTE.</p> <p>4. Tirem foto de algumas pessoas do grupo virado para LESTE, e enviem para o grupo do WhatsApp: "Trabalho de PCAs".</p> <p>5. Descreva referências localizadas à OESTE, de acordo com os mapas recebidos.</p> <p>6. Tentem formar a "PIRÂMIDE" que fizemos na aula de GINÁSTICA no início do ano, de frente para o SUL. (Observem os mapas). Não é necessário todos do grupo realizarem, (alguns ficarão de apoio e segurança dos colegas que estarão executando). REGISTREM POR FOTOS e ENVIEM no grupo de WhatsApp.</p> <p>7. Expliquem como se sentiram em cada estação. Qual foi o significado para vocês sobre a atividade realizada hoje. TODOS deverão colocar o nome e a sua contribuição. Ou podem enviar via WhatsApp, escrito ou por áudio em meu privado.</p>
---	--

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 32 - Mapas utilizados na Atividade de Orientação



Fonte: Google maps.

Não foi possível deixar os pontos de controle conforme ocorre nas competições da corrida de orientação, por ser um local público, aberto à comunidade. Assim, no receio de organizar os locais de controle/estações previamente demarcadas, corria certo risco de alguma pessoa retirar/alterar esses pontos por mera curiosidade, o que me fez pensar na estratégia narrada para avaliar a conclusão de cada grupo em cada estação.

Como estavam espalhados, a finalização das tarefas seria constatada não só pelas observações que eu estava realizando durante o percurso dos grupos, como especialmente por registro fotográfico. Esse critério foi fundamental para que eu pudesse avaliar o entendimento e os grupos que conseguiram concluir a atividade. Também, deixei livre a ordem de execução, pois, tratou-se de resoluções que não dependiam de uma questão/tarefa uma da outra. Sobre o tempo de atividade, havia explicado sobre este fator, ser fundamental para que ficassem atentos para a realização e conclusão da proposta.

Assim que me aproximei mais uma vez do parque, observei que vários estudantes, nesse momento em algazarra, estavam ao invés de terminar as tarefas, na verdade, estavam jogando pedra em um pé de manga, tentando derrubar as frutas que ainda se encontravam verdes.

Diante desta situação, posso afirmar depois de ter refletido sobre a organização e execução da atividade que, esses dois grupos se dispersaram, não se preocuparam com a conclusão em menor tempo. Porém, deleguei uma estudante para recolher as atividades para mim, enquanto eu ia atrás dos demais grupos para

se juntarem e voltarmos juntos para a escola. Retomando a praça, alguns já tinham sido organizados pelo professor de geografia.

Essa distração em relação ao tempo, também interferiu em encontrar a localização solicitada na atividade que tinham que seguir as instruções, e em decorrência disso, não resolveram todas as tarefas, pois a maioria deles não respondeu por escrito. Esse foi um ponto muito recorrente durante a pesquisa. E assim, voltamos para a escola, conseguimos chegar faltando exatos dez minutos para o término do recreio.

Havia preparado um pequeno lanche para eles, ao qual, agora, tínhamos menos de dez minutos para alimentarmos. Durante esse momento, ouvi muitos relatos, de terem gostado, relembrando o momento que chego e eles tentando pegar as mangas, davam boas risadas com isso, lembrando-se de minha expressão. Outros relatos remetiam que, nunca pensaram em uma atividade assim da EF fora da escola que tivesse um trabalho e diversão. Eu percebia que estavam eufóricos e felizes, não paravam de falar.

Portanto, mesmo diante o desenrolar da atividade, suas falhas na preparação, e na execução da mesma, fez com que não atingissem o objetivo esperado. Contudo, acredito que foi um bom exercício de interação, para além, o de reconhecer o lugar onde mora, como possibilidade de ocupação para as PCs, especialmente com as PCAs.

Dias após a experiência ao território, ouvi do estudante “W”, que ficou impactado, e que onde vai, fica analisando o que é possível de fazer, e essa fala para mim foi a mais marcante em todo o processo. Embora fiquei muito surpresa e feliz em ouvir o ocorrido, ainda posso dizer que o objetivo foi alcançado? Deixo para o leitor mais esta reflexão após a narrativa trazida acima, eis que seja um bom exercício esse também para quem é pesquisador mais experiente, nem todos os passos dados, todas as análises e todos os resultados, serão aquilo que se espera.

Muito embora, acontecem coisas que não se espera, e que enche o peito de alegria, até porque, quem teve esta fala, um estudante fora de faixa, com muitos problemas familiares/sociais, e sempre visto desde criança que ele nunca ia aprender e nos seus 16 anos de vida ainda tinha muitas dificuldades na escrita, quase não participava expondo sua opinião. Não sei se esta dificuldade também o afastou de entregar as atividades escritas, pode até ser que sim. Mas, as participações no que condiz a comunicação oral, realmente foi surpreendente!

No início das orientações, após investigar sobre a frequência que tinham em visitar o território, constatei mediante as falas que não frequentavam nem vez ou outra o ambiente que estávamos, isso me chamou profunda atenção.

Prof: Vocês não gostam daqui?

“W”: Não é isso, aqui é bem legal! Só que nem sempre dá! Disse “W”.

“G”, afirmou que frequentava lá para jogar bola com mais dois colegas, mas tinha um tempo que não frequentava esse lugar. Mas de todos ali, três meninas, e dois meninos disseram que nunca tinham ido lá. Uma delas, como um dos meninos, não nasceram e nem cresceram na região. E nesse tempo de adolescência, mesmo assim, não tinham ido lá ainda.

Sobre esse lugar: compreendia em meus vagos pensamentos, que esse local já era bem visitado por todos eles, pela proximidade. Porém, alguns deles/as, não haviam sequer colocado os pés na praça, isso me causou certo estranhamento, ademais, indaguei mais uma vez, esperando uma resposta sobre o porquê não frequentavam o local. Se desconversaram em não explicar os motivos, digo que, mais uma vez, ingenuamente não captei nenhum sinal diferente. Muito provavelmente, preocupada com o horário da volta à escola, aceitei o simples: *“porque não dá!”*.

Esta expressão quis me dizer algo que eu nem percebi, porém, só uma semana depois com alguns desdobramentos na região, inclusive onde realizamos a atividade de orientação e de PCAs, que compreendi. A presença de grupos (ganges) em conflitos no/pelo território estava impactando a vida dos moradores e daqueles que ali transitam diariamente. Mais adiante, apresento alguns desses acontecimentos que se desdobraram em função das questões sociais e de vulnerabilidade que assolam a região, onde impactam o modo de vida e de ocupação da cidade/território.

Figura 33 - Explorando o território: saída da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 34 - Chegada na Praça e Vistoria técnica



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 35 - Visitando Território: Aplicando a proposta central do encontro e Volta para a escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Interessante e muito marcante, essas são as expressões que posso definir a experiência, mesmo que avaliando o processo de construção da atividade, posso afirmar que diante ao que pretendia explorar, não consegui ter um momento de preparação que constituíssem as aprendizagens necessárias para um trabalho efetivo de orientação, devido a alguns atropelos para colocá-la em prática. Não retomei algumas questões já trabalhadas (de forma bem breve, sem colocar em

prática) que remetem as habilidades para desenvolver a noção cartográfica e de localização no processo de ensino e também do que foi possível ser trabalhado nas aulas de geografia (mínimo possível), sobre a orientação propriamente dita.

Contudo, o que foi relatado e vivido percebeu-se que os estudantes apresentaram dificuldades no quesito de localizar o que foi solicitado na atividade, mesmo estas sendo atividades muito simples, pois são conhecimentos adquiridos previamente (em outras fases da vida). Diante das observações e registros em meu caderno de campo, a maioria tentou executá-las inicialmente com disposição e preocupação sobre listar as condições do local, realizando a gestão de risco, o que viemos chamando de vistoria técnica. Outra preocupação de um ou outro se estavam no local demarcado no mapa. Todavia, conforme dito, o tempo não foi um elemento que gerasse a preocupação de parte da turma.

Entretanto, pode-se dizer que a partir dessa experimentação, e das discussões sobre a atividade ocorrida uma semana após, eles demonstraram um pouco mais de interesse sobre as questões relacionadas à Orientação.

Não retomei algumas questões já trabalhadas no processo de ensino e também do que foi possível ser trabalhado nas aulas de geografia (mínimo possível), sobre a orientação propriamente dita.

A execução das atividades propostas, exigiam uma noção básica (alfabetização cartográfica) em saber ler e interpretar um mapa, bem como, se orientar, utilizando os pontos cardeais e ponto de referência. Nesta atividade de orientação, não foi utilizado bússolas, devido à falta de dados móveis da maioria deles. Contudo, percebi que os estudantes apresentaram dificuldades no quesito orientação. Diante das observações e registros em meu caderno de campo, a maioria tentou executá-las inicialmente com disposição e preocupação se estavam no local demarcado no mapa. Todavia, conforme dito, o tempo não foi um elemento que gerasse a preocupação de parte da turma pois eles muito provavelmente se dispersaram ao ficarem muito relaxados nesse ambiente fora da rotina escolar.

Visita de Campo IIª parte

Passo a seguir em explicar esta visita à praça da Concórdia, como foi esta saída da escola, qual era o objetivo (o que a turma foi fazer neste lugar), como procederam no caminho (ida e de volta).

No dia seguinte à ida à Praça do Confisco, visitamos outro ponto do território, uma praça que fica nas imediações da escola: a Praça da Concórdia. Perguntei o que eles precisavam fazer quando chegassem na praça. Os estudantes responderam que tinham que verificar a situação do lugar, o que já havíamos denominado de vistoria técnica. Tínhamos como intenção mapear a situação da praça e avaliar o que poderia ser praticado em se tratando das PCAs, como outra PC possível ao espaço.

Nessa visita foram menos estudantes do que no dia anterior, e durante a vivência, os meninos se sentiram mais à vontade para explorar o ambiente, sendo que apenas duas alunas aceitaram se deslocar por cima das estruturas da praça, estas de cimento. A praça possui três bancos de cimento em condições adversas, dois deles com mesinhas para jogos de tabuleiro. O piso, também acimentado, possui muitos desnivelamentos, algumas partes com falta desse material de construção, resultando em um espaço bem limitado para alguma PC. Nas mesinhas seria possível apenas jogos de tabuleiro, ou outros jogos que demandaria menos espaço.

A partir desse ponto, tentei problematizar sobre o direito à cidade, que me fez retomar que, a ocupação do território deve ser com responsabilidade, cuidado consigo e com os outros, preservando e conservando os diversos espaços, e também, devem se manter bem atentos ao realizar alguma atividade/prática corporal. Para além que precisam ocupar os locais, realizar atividades relacionadas às PCAs/PCs, juntos ou individualmente. Após eles listarem as condições um pouco precárias da praça, foram verificar, fazer a gestão de risco nas estruturas de cimento.

Após esse momento de vistoria técnica/gestão de risco, os estudantes quiseram experimentar o parkour na praça, esta interação com o ambiente, resultou na participação de duas das meninas. Um dos estudantes realizou o mesmo movimento que havia realizado em sala, na experimentação do parkour em sala de aula. As estruturas de cimento nos “transportam” para repensar o urbano, uma discussão feita anteriormente, mas que eu não poderia deixar de retomar, diante do cenário emblemático da praça da Concórdia.

Figura 36 - Visita II



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Afinal, quais os desafios, dilemas e possibilidades de abordar o tema do território quando tratamos das PCAs?

*Professora, estou **impactado**, achei muito legal, foi muito divertido, nossa agora onde eu vou, olho em tudo, o que é possível fazer/usar! Síntese de uma fala de um estudante após a exploração do território (Estudante “W” in: Caderno de Campo, 2024).*

As certificações das Microaventuras e de Reconhecimento

Esta parte versa em apresentar de forma narrativa, o que esse processo de criação das microaventuras reverberou de forma ampla na pesquisa. Apresento algumas reflexões, narro sobre alguns sentimentos que me assolaram, sobre acontecimentos e da decisão que me levou em certificar toda a turma pela participação nas atividades.

Após a conclusão das atividades aplicadas/desenvolvidas do processo de construção das microaventuras. Este novo encontro/aula, foi marcado pela

certificação pela *patente* à criação das microaventuras. Quando eu estava dias antes organizando a produção dos certificados, refleti sobre o processo dessa construção (das microaventuras e da pesquisa em geral).

Portanto, fiquei intrigada em decidi que receberiam também pela participação no desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, refleti que eles mereciam receber também pelo que observei de cada um durante o processo, que seria pela coragem, liderança, superação de limites, proatividade e colaboração.

Embora tivessem estudantes que não foram participantes na pesquisa, estes também se lançaram em participar das aulas proporcionadas pelo ensino das PCAs.

Diante o que era programado, certificar as patentes das microaventuras não poderia apenas certificar os grupos que patentearam as suas microaventuras, ainda mais que foram apenas (02) grupos, seria uma falta de sensibilidade pedagógica inclusive, pelo menos era algo que me incomodaria intimamente por longo tempo.

Reconhecer o envolvimento e amadurecimento deles, seja na pesquisa ou simplesmente na aula de EF. Refletir sobre esse processo deles, também me levou a perceber e pensar sobre o meu processo neste percurso. Timidamente e ansiosamente, foi o meu início nesta pesquisa, associado a doses de medo este, ao longo do processo.

Medo do erro, medo da desistência dos estudantes na pesquisa, medo da falta do tempo, medo da escrita (acadêmica), medo de acidentes com as PCAs, medo de não ter tempo, medo do tempo que tinha, medo em não saber gerir o tempo, medo da orientação, medo em saber quem sou, medo de querer desistir, medo em pensar quem eu seria!

Ainda a descobrir só saberei quando tudo terminar e eu me reconectar com a minha rotina, com a minha família, com o meu ser, com minha unicidade. Adoeci neste processo, o que também prejudicou o desenvolvimento da habilidade em escrever, da capacidade reflexiva nos momentos de análise, de interpretação. Conseqüentemente, os resultados, estes: as descobertas, os problemas vividos, os objetivos alcançados, tudo isso e muito mais são os achados que de alguma forma se torna o empírico, que é uma parte da vida de todo o estudo que se lança numa pesquisa intervenção. Todavia, essa parte não vive e nem sobrevive sem o teórico, essa sem dúvida, é fundamental, é o alicerce do estudo, do pesquisador e do ser que interage com ele.

Portanto, espero que mesmo diante de alguns percalços apresentados ao

longo do texto, que também foram fatores formativos, e que eu possa ser compreendida.

Alguns desses sentimentos persistiram por algumas semanas, a partir do que íamos tentando construir, vivenciar, aprendendo juntos, eu desloquei um pouco deste medo para fora de mim, a persistência tomou o lugar. Assim como a pesquisadora tomou o seu lugar, não destituindo a professora, mas se descobrindo e se constituindo neste espaço-tempo da escola, do território, da vida. E com isto, a pesquisadora e a professora, mesmo na unicidade de meu ser, andavam lado a lado, nenhuma mais à frente do que a outra. Estavam aprendendo juntas, errando juntas, e tentando acertar juntas.

Talvez não seja um lugar apropriado para tal narrativa, mas seguindo a trama inicial, ela deve sim ser conjunto desta seção, compor a parte das emoções vividas e sentidas, quero falar da certificação das microaventuras, mas não poderia deixar de expressar o que constitui de minha própria certificação: eu, a pesquisadora, numa “mega aventura” com as PCAs, com meus dilemas e com os “nossos” achados.

Sigo a apresentar este encontro/aula, era o dia da certificação, conforme explicava sobre a produção dos certificados para as patentes, ao qual me permiti uma viagem no texto, com minhas memórias deste processo de pesquisadora.

Portanto, dizia em outras palavras, não ter coragem para certificar apenas aqueles que patentearam (nomearam as microaventuras), diante o percurso vivido e das observações realizadas e registradas no caderno de campo, posso dizer que fiz a escolha certa, o de reconhecimento à participação desse processo de ensino com/das PCAs.

O ato de reconhecer o envolvimento deles, transfigura em reconhecer quem são em seus processos de vida, os seres que são, e o de “estar no mundo”, (Dayrell *et al.*, 2014, sumário) esses sujeitos pertencentes à cultura juvenil, conforme diz Dayrell (2003; 2014), nesta incompletude que vivemos e que somos, diante o que aponta Freire (1996). E assim, é reconhecer a história, a minha trajetória e logo, a deles.

Entretanto, ainda na produção dos certificados, precisava pensar o que seriam as demais certificações, apenas de participar no ensino das PCAs? Achei um pouco piegas, talvez o leitor possa também pensar o mesmo para estas linhas, parágrafos desta seção. No entanto, não posso fugir a minha essência, a de descrever o que realmente estava sentindo. Para tomar a decisão, nada melhor do

que os registros para desanuviar o pensamento, nas observações que eu havia feito, pontuava muito sobre coragem, liderança e proatividade, superação de limites e colaboração, e assim “categorizei” a certificação desse processo de ensino, para não desconsiderar o que cada um conseguiu em sua maneira e possibilidade desenvolver ao longo da pesquisa. Na propositiva de valorizar a disponibilidade não apenas nesse processo de ensino, mas, inclusive na pesquisa. Por que sem eles, não teria conseguido chegar aonde cheguei.

Desse modo, produzi os certificados considerando em que “medida”, cada um se destacou, logicamente, as patentes foram o objetivo principal da entrega das certificações. Esse momento, portanto, foi parte fundamental, não posso dizer que fechamos com chave de ouro, mas foi um momento leve e descontraído. Os estudantes ficaram surpresos e felizes. E eu sem dúvida, um pouco aliviada, por termos terminado bem, sem nenhum contratempo como algum acidente, creio que este seja um dos pontos em que fiquei muito apreensiva durante o processo de pesquisa.

Em outro aspecto, sem querer ser repetitiva, mesmo com muitos atropelos, falta de energia, adoecimentos, ausências [...], ao meu entender essa trilha só foi possível devido os momentos de aprendizado inclusive nesse curso de mestrado e por estar entre meus pares.

E assim, certifico e reconheço esse processo como um rico aprendizado com meus estudantes a partir do ensino das PCAs na escola/EF.

Avaliação dos processos aprendizagem

Esta seção do trabalho descreve os procedimentos de avaliação que utilizamos para compreender mais objetivamente as aprendizagens incorporadas no decorrer do desenvolvimento da unidade didática, como também, levantar dados que pudessem ajudar a entender melhor as lacunas e inconsistências de nossas ações de ensino. É importante dizer que esta avaliação foi, também, utilizada para indicação das notas dos estudantes, exigência colocada pela escola avaliação da aprendizagem dos estudantes. Assim, preocupada em não seguir com os modelos tradicionais de prova, que mais servem para punir (sobreavaliação, deixarei para a seção específica, onde reflito e dialogo de forma breve, com alguns estudiosos da área de avaliação).

Com esses objetivos, criamos instrumentos de avaliação: registros das

percepções e dos sentidos construídos estudantes na relação estabelecidas com as PCAs via a construção de histórias em quadrinhos e um roteiro de questões cujas respostas pudessem expressar o conjunto de aprendizagens conceituais incorporadas no decurso da unidade didática.

Para melhor compreensão das etapas de construção das atividades desenvolvidas ao longo do percurso da pesquisa em questão, passo a explicitar justificando-me as escolhas das atividades e a razão das mesmas elaboradas para o ensino das PCAs. Compreendo que as tarefas escolares são de fato importantes para que os estudantes possam fixar os conteúdos aos quais estejam em estudo no período de sua aplicação. E estes poderiam me dar pistas se eles haviam conseguido abstrair o ensino com as PCAs.

Reflexões em acordo com BNCC (2017) sugerem que o aprendizado deve ser contínuo. Ademais, por ser um componente curricular na área das Linguagens, tais atividades estão, portanto, em consonância com o que preza na área de Linguagens, Códigos e Tecnologias (ALCT) ao qual,

Privilegia a aquisição e o desenvolvimento de competências gerais relacionadas à representação, à comunicação, à investigação, à compreensão e à contextualização sociocultural, de modo que os alunos conheçam e saibam usar diferentes linguagens em distintas situações ou contextos. Os PCNEM⁴⁶ e as OCEM⁴⁷ preconizam, inclusive, que as linguagens não sejam desenvolvidas apenas como formas de expressão e de comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores (Brasil, 2000; 2006 *apud* Santos *et al.*, 2012, p. 572).

Muito embora, tais apontamentos estejam voltados para o ensino médio (EM), entendendo que essa interlocução para esse nível de escolaridade, poderia ser entrelaçada no campo de aprendizagem desses jovens sujeitos da pesquisa, ao passo que já se encontravam próximos ao desfecho do ensino fundamental, e de certo a propositiva não destoaria tais direcionamentos para o ensino fundamental.

Nessa perspectiva, para discorrer os procedimentos, torna-se necessário passarmos para uma breve reflexão sobre instrumentos avaliativos em EF, um tema que ainda não configura estar sólido, requerendo mais estudos e observações empíricas no campo de estudo.

Há alguns anos, meio que incomodada com a minha ação docente ao que tange (notas), o que configura o preenchimento burocrático de boletins educacionais

⁴⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

⁴⁷ Orientações Curriculares do Ensino Médio.

dos estudantes. Passei a interrogar-me, se apenas a participação deles na aula era suficiente como demanda avaliativa, mediante as aulas teórico práticas que desenvolvia.

Em consonância aos argumentos acima, Gonçalves (2020) cita os autores Betti e Zuliani (2002), onde:

afirmam que é necessária uma melhoria nos procedimentos avaliativos da disciplina, uma vez que, estamos diante de uma nova concepção de Educação Física, embasada no conceito da cultura corporal de movimento (Betti; Zuliani, 2002, p. 79 *apud* Gonçalves, 2020, p. 16).

Desse modo, eu tinha muita dificuldade de elencar valores pela participação, pois, sabe-se que há grande chance de nos anos finais, especialmente ter o afastamento de meninas nas aulas. Mesmo fazendo notas proporcionais, dividindo o total do trimestre por X aulas realizadas, se por falta na escola, se ainda, fosse estar presente na aula, mas, não ter participado. E porque não participou? Estava de atestado ou não, mas era relacionado à saúde, ou, simplesmente por não querer participar, ficar livre no tempo não livre.

Assim como Gonçalves (2020), que também tinha essa inquietação sobre avaliar os estudantes em EF. “Como provar que atingiu o objetivo?” (Gonçalves, 2020, p. 14).

Em relação à avaliação, conforme afirma Luckesi (2002, p. 5), o ato de avaliar a aprendizagem dos estudantes deve ser compreendido como “um processo de diagnóstico de uma experiência, com o objetivo de reorientá-la para alcançar os melhores resultados possíveis. Dessa forma, a avaliação não deve ser classificatória ou seletiva, mas sim diagnóstica e inclusiva”.

Em consonância às reflexões acima, Hoffmann (1998), completa ao discorrer sobre a existência e a forma em avaliar, quando afirma que a avaliação precisa estar atrelada às intencionalidades do processo de ensino aprendizagem, a autora, considera que não existe processo de ensino e aprendizagem sem avaliação que esta é parte da reflexão sobre a ação, de problematizações, de questionamentos, e isso é o que define a educação propriamente em si.

Desse modo, passei a ler alguns estudos sobre a problemática anunciada, sendo assim, consegui perceber que alguns professores da área já estavam de forma tímida, iniciando pesquisas e publicando sobre o fato. Desde então, em torno de 10 anos que tento articular o saber fazer, saber sobre o fazer, também com

atividades que demandam criações/produções de textos, apresentação de seminário, produções de cartazes e murais, além de avaliação escrita⁴⁸. Em torno de (08) anos, com interrupções, e, mais recentemente, uns (05) anos inclui a produção de HQs.

As HQs⁴⁹: Avaliação de EF?

Esta seção irá abordar um pouco sobre o uso das HQs nas aulas de EF, como mais uma possibilidade de intervenção, mas, sobretudo, avaliativa. Além de também, trazer as produções dos estudantes com as HQs no ensino das e com as PCAs. A seguir apresento parte de uma contextualização, embora superficial, e ainda sobre uma aproximação formativa em HQs, na intenção de articular os novos saberes sobre esse instrumento/recurso pedagógico atrelado ao processo avaliativo em EF.

Também na dificuldade de avaliar esse recurso, passei a fazer parte recentemente de um curso de extensão vinculado a UFMG, com o professor Admir Soares sendo este, docente do referido programa de mestrado ao qual faço parte (PROEF), curso este sobre a produção de HQs, como instrumento potencializador do conteúdo que esteja sendo trabalhado nas aulas de EF, além de ser um bom instrumento avaliativo. Através dele - do professor aprendi que podemos perceber nuances com imagens (fotográficas, desenhos como os HQs) em nossas aulas sobre o ensino de um determinado conteúdo que talvez na quadra (parte de experiência corporal) não conseguisse notar diante a efervescência de uma aula de EF. Com a produção de HQs, o estudante desvela seu conhecimento e para além, desenvolve seu poder criador e artístico. Sigo na contextualização sobre as HQs na educação.

Almeida Junior (2024) expõe o cenário do mundo dos quadrinhos ao afirmar que:

Desde a década de 1990, as histórias em quadrinhos estão presentes em diferentes documentos curriculares, seja nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a partir do ano de 2006, por meio do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), vários títulos chegaram

⁴⁸ Este instrumento foi determinado pela escola atuação ao qual foi parte dessa pesquisa, (em torno de 08-10 anos atrás). Assim, mesmo com argumentos para elaborar essa avaliação numa periodicidade diferente dos outros componentes curriculares, raras foram as vezes que concederam e que não precisei elaborar e aplicar uma prova. Ou seja, não estou dizendo que sou contra, mas, e a autonomia do professor? Ficaré a reflexão aqui em aberto para outro momento, inclusive para que eu possa avançar na discussão sobre avaliação.

⁴⁹ HQs: Histórias em quadrinhos. Sugiro o programa para usarem na escola: <https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>. (Unicamp).

às bibliotecas das escolas públicas do país (Junior, 2024, p. 2).

Este mesmo autor vem tentando descobrir “Quais as formas de utilização da história em quadrinhos no ensino de Educação Física na Educação Básica?”. (Junior, 2024, p. 2). Sendo assim, o autor apresenta em seu estudo o panorama de inserção das HQs no contexto nacional, ele elucida que:

A revista em quadrinhos Dedinho e sua Turma se constituía em uma cartilha elaborada como uma das ações da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED), realizada a partir de 1971. A revista foi um dispositivo mobilizado, com maciça distribuição nas escolas brasileiras (Junior, 2024, p. 2).

Para tanto, a partir dessa contextualização, que acredito ser necessária para que o leitor possa também, assim como eu, a se inspirar nessa narrativa, ao universo dos quadrinhos (HQs) em suas novas estratégias de se avaliar em EF. Partindo dessa ideia, e porque não dizer, em se constituir como uma inovação, ao qual passa-se a ser um momento prazeroso para as novas avaliações, rompendo sobremaneira com o tradicionalismo e instrumentos punitivos e sem sentido na escola.

Mesmo que eu esteja a defender sua aplicabilidade, para se articular em um momento prazeroso sem aquelas pressões habituais, a referida turma, também se incomodou com sua aplicação nas aulas. Como o processo de pesquisa foi demarcado por nuances do “adolescer⁵⁰”, não poderia deixar de pensar o contrário sobre as HQs na EF. Muito embora, diante essa nova formação (ainda em andamento), de me apropriar de forma mais aprofundada, para estabelecer um diálogo entre esse instrumento – as HQs, os estudantes e a mim nesse processo de inserção das mesmas em minhas aulas. Não simplesmente em “jogar” as HQs para os estudantes sem uma prévia, uma preparação técnica/formativa sobre o uso das mesmas ao poder criativo que elas representam, e logo podem sim representar nas aulas de EF.

E para além, conforme discutido nas aulas desse curso, porque não ser mais um elemento para inspirar professores de diversos componentes curriculares em trabalharem juntos? Ampliando a potência interdisciplinar que os projetos de trabalhos, conforme Hernández (1998), e assim, sistematizar de forma mais organizada essa aplicabilidade nas aulas, utilizando orientações e reflexões de

⁵⁰ Aqui faço menção à adolescência. Na tratativa da ação em estar se transformando nesse processo difícil da adolescência.

outros autores que ainda não me apropriei completamente sobre esse uso e aprendizagem com os quadrinhos na EF.

Todavia, diante ao apresentado e refletido, sei que ainda não posso considerar-me como apta no quesito: avaliação em HQ conforme se espera, talvez por isso, as interpretações possam ainda estar de modo superficial para uma apresentação e análise para esse estudo de dissertação.

Quanto ao fazer pedagógico e dinâmico na escola, espero estar mais preparada didaticamente nas próximas atividades com que eu venha planejar para aplicar em minhas aulas. O que diz respeito ao processo de sistematização e organização desse componente curricular.

Entretanto, sistematizar cada conteúdo e organizá-lo, é extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo a ser explorado. No intuito de dar maior visibilidade a EF, acabei por assim, submeter-me neste percurso avaliativo em prova escrita de EF. Os colegas de outras áreas em minha escola, começaram a ver a EF com outros olhos, ao passo que também contribuiu em reduzir as piadinhas sobre a “EF só tem brincadeira!”, ou indagando se as professoras de EF(em época, além de mim, havia outra colega da área), “iam começar o ensaio da festa junina”, e ainda se já tinham planejado o “campeonato”. Era essa a visão reducionista e equivocada que tinham das aulas de EF e de nossa função na escola.

Para o presente estudo/pesquisa, tentei articular as atividades de modo a contemplar na unidade didática sobre modos diferentes de avaliar a aprendizagem com/das PCAs, momentos avaliativos que pudessem enriquecer a pesquisa com dados voltados à produção desses jovens, que me dessem mais pistas sobre o aprendizado deles no processo de desenvolvimento destas PCs na escola. Para isto, fomos construindo possibilidades juntamente com outras que demarquei como essenciais também para que contribuíssem nos trâmites burocráticos (da escola) no trimestre que decorreu a pesquisa.

Assim, ao mesmo tempo as atividades forneceram dados para a pesquisa, foram fundamentais como instrumento avaliativo educacional. À medida que avançávamos na pesquisa, tentava sistematicamente aplicar os instrumentos que apresentarei a seguir, com os devidos objetivos justificados acima.

Com a atividade de criação de HQs pensava que seria uma aula mais tranquila para todos, pois, naquele dia não tínhamos condições de usar outros

espaços da escola, a quadra (coberta) estaria sendo usada por outra turma, já que revezamos na escola os dias de cada turma a usá-la, assim, cada classe possui duas aulas semanais de EF (com uma hora/aula), o que nos faz alternar entre esse espaço coberto e o aberto. Devido ser esta dinâmica, realizamos em sala mesmo, ou tentamos realizar. Diante disso, não imaginava o alvoroço que seria para desenvolvê-la, a maioria deles alegavam não saberem desenhar como um dos colegas da turma que possui habilidade e facilidade com o desenho. Assim, recebi menos atividade do que o habitual.

Percebi que as atividades que eram desenvolvidas em grupo, os estudantes tiveram mais dificuldades do que as que poderiam desenvolver.

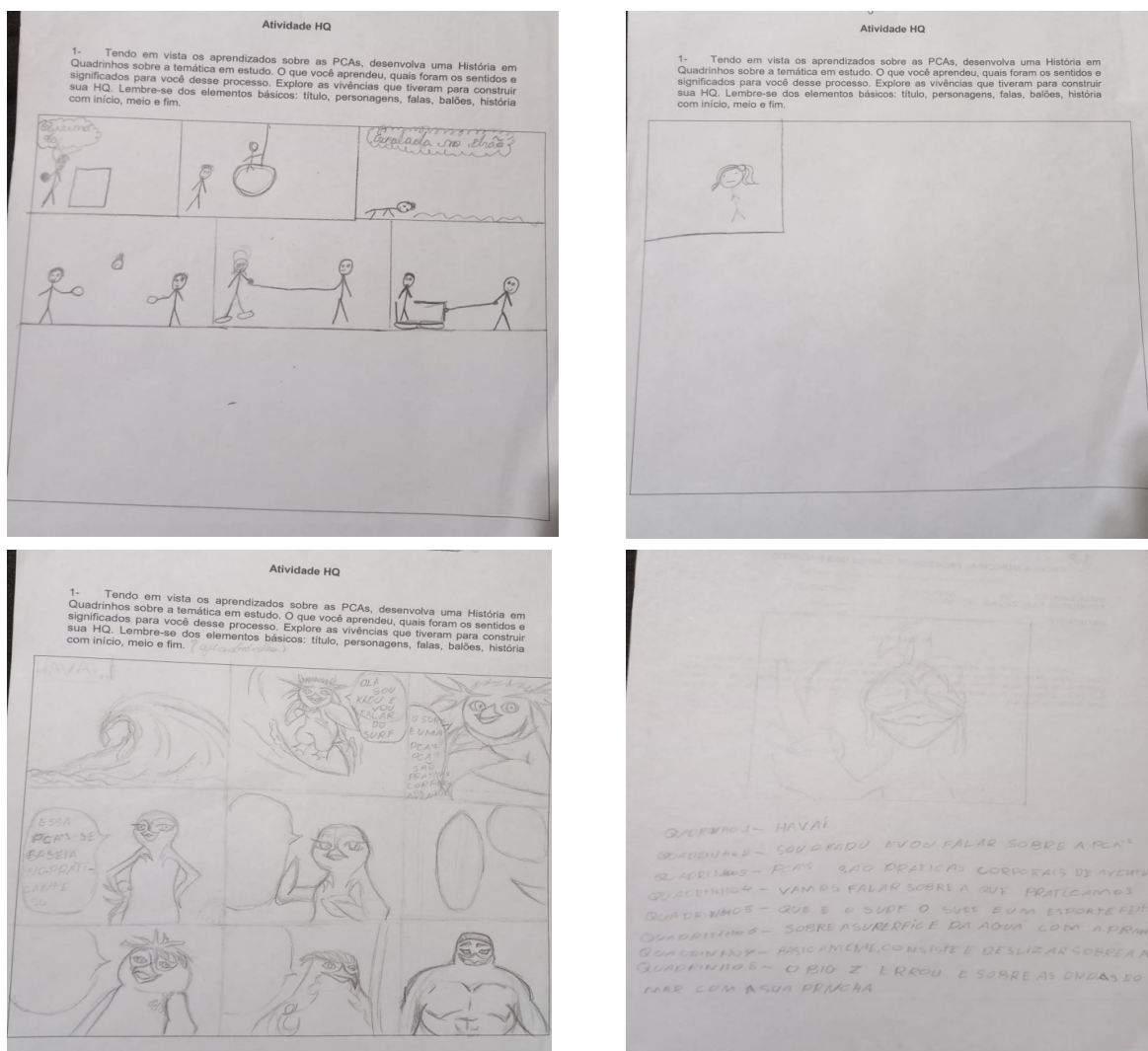
Passo a seguir e apresentar os registros fotográficos destas produções às quais compõe o rol de instrumentos avaliativos.

Figura 37 - Registro dos processos avaliativos



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 38 - HQs 1, 2 e 3



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

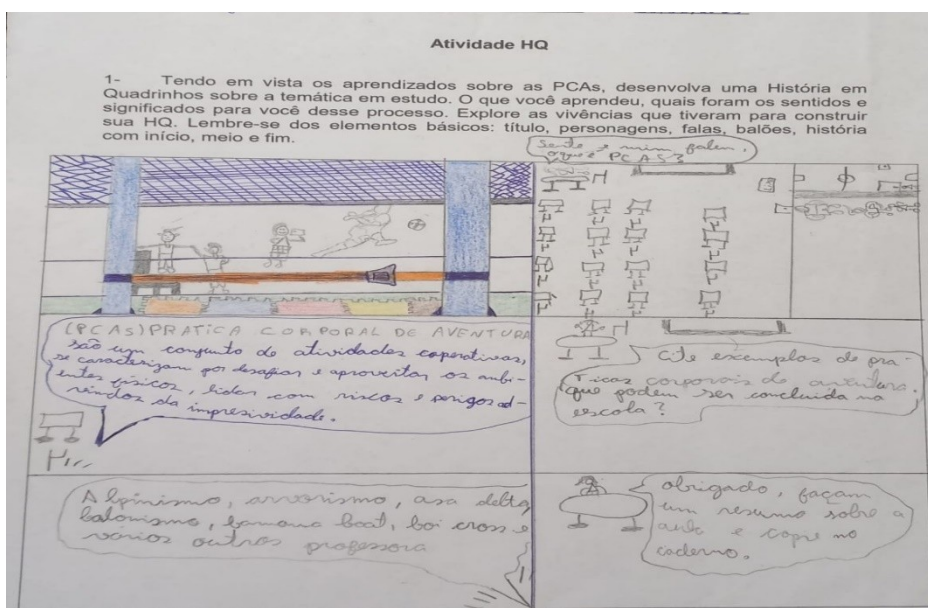
A HQ1, demonstrou uma confusão e visão equivocada em trazer outra PC que não tem ligação às PCAs do estudante em separar o que pertencia às PCAs, tendo em vista que o mesmo confundiu-se ao misturar no desenho (3), o badminton. No quadrinho (1), mesmo tendo escrito queimada, entendi que ele estava abordando a microaventura Paintball, no quadro (2), ele trouxe o balançadeira, outra microaventura. Já no quadrinho (3), abordou a escalada no chão e nas demais outras microaventuras. Demonstrou ter apreciado bem as microaventuras. Dessas atividades, o *paintball* foi o único que ele participou ativamente. Quanto aos conhecimentos de uma HQ, ele apresentou alguns dos elementos básicos para se criar uma HQ. Recentemente aprendi que não necessariamente uma HQ precisa de ter os famosos quadrinhos, isso é algo que sempre cobrei, inclusive já chamei a atenção de alguns alunos, que no passado, lembro-me que eu solicitava que

refizessem as suas HQs, caso essas não apresentassem esse elemento.

Análise da HQ2: A estudante representou apenas um desenho de uma menina, ao qual, penso ser ela, devido a expressão que evidenciou, estar triste ou frustrada diante das propostas da EF, como estava na maioria e também participava muito pouco.

Análise da HQ3: Achei esta espetacular, em vista do conteúdo como um todo. O estudante abordou uma das modalidades aquáticas, sendo que estas não trabalhamos, escolheu o surfe. Para abordar o skate, falei brevemente sobre o surf, em um dado momento de uma das aulas. Ele ainda trouxe no desenho, algo que autonomamente já havia adquirido, a perspectiva de classificação baseada em um elemento constituinte (Inácio, 2021), que é o deslocamento, em questão o autor nos convida em pensar no sentido desse deslocamento, misto - no caso do surf. Ao qual se desloca na onda através de outras, conferindo as manobras realizadas pelo surfistas. O que nos leva ainda para a forma desse deslocamento: o deslizamento. Nos desenhos ele conseguiu abordar uma modalidade que é muito praticada no Havaí, ao qual também faz menção e deixa em evidência no primeiro quadrinho, o formato das ondas em tubo, próprias para os “grandes” surfistas. O estudante demonstrou um excelente conhecimento sobre as PCAs, inclusive, demonstrou uma expansão nesse saber, uma progressão sequenciada, do dom artístico, trazendo os personagens que façam uma ligação direta com o tema.

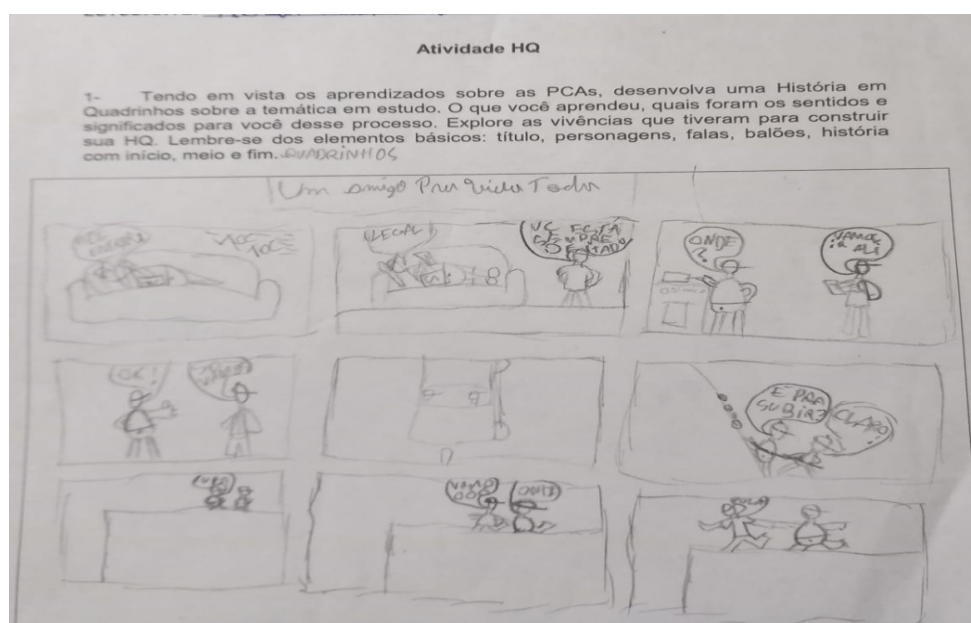
Figura 39 - Registro dos processos avaliativos II



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Esta HQ4 me chamou atenção, pelo fato do estudante, registrar e criar sua HQ, utilizando a base de ensino que iniciamos esse percurso, ele trouxe no primeiro balão uma conceituação de PCAs. **No quadro 2** trouxe a sala de aula, e eu na figura da professora iniciando esta – a aula. Fez uma releitura de nossas atividades, indagando a turma sobre o conhecimento prévio que tinham dessas PCs, além de tentar verificar também, quais são as modalidades que seriam possíveis de serem executadas na escola. Outro ponto, ele por algum motivo, desenhou em primeiro plano o slackline, porém, ao fundo, trouxe a perspectiva do futebol, de forma evidenciada, com a rede que poderia tanto remeter a rede das traves, ou da própria quadra aberta que possui uma rede superior para que não joguem acidentalmente os materiais como a bola para o lado de fora da escola. Ou seja, o plano de fundo, nada mais é do que o primeiro plano para este estudante, no desejo de jogar o futebol. Poderia estar demonstrando um profundo desejo de estar jogando com os colegas naquele momento? Acredito que sim nessa menção ao futebol. Ele ressaltou também, ao final da aula, uma ação que fez parte diária de nossos encerramentos das atividades. No intuito de que tentassem se perceber nas atividades, sempre solicitava que registrassem suas percepções no caderno. E encerrava agradecendo a participação deles.

Figura 40 - HQ 4



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesta HQ5, o estudante, já em seu título demarca a presença do amigo, demonstrou afetividade logo de início, preocupação com a saúde do amigo,

ressaltando que o mesmo é sedentário, e o “convoca” para escalarem juntos. Interessante que ele utiliza o conhecimento da escalada, de forma simples, mas que tem uma ligação direta com o que observou-a corda conforme utilizamos. Interessante que também fez os quadrinhos com uma certa distância entre eles, essa parte mais aprofundada sobre os elementos das HQs, não foi considerada, porque a preocupação inicial era analisar os desenhos na perspectiva da aprendizagem sobre as PCAs.

Figura 41 - Registro de Avaliação

Escola da Montanha

DISCIPLINA: ED. FÍSICA ANO: 9º A PROFª: GIZELE CASTRO
 PERÍODO DE REALIZAÇÃO: DEZEMBRO

ESTUDANTE: _____ DATA: _____

Atividade de PCAs

- 1- Escreva como foi sua experiência com o slackline. O que você sentiu?
- 2- Como foi vivenciar o parkour? Qual foi o sentido e significado para você?
- 3- Conte como foi a sua experiência nas aulas de microaventuras.
- 4- Pensando nas aulas que alguns grupos realizaram com as microaventuras, tente dar nome a microaventura de seu grupo.
- 5- Aponte o que planejaram para executar e o que conseguiram (nessa questão, é contar o que aconteceu). Às vezes pensamos que deu errado aquilo que tínhamos pretendido, mas, é pensar no que conseguiu executar, e nas estratégias utilizadas para sanar a situação-problema.
- 6- Sobre o ensino da escalada, a partir do que aprendemos e vivenciamos, o que você poderia relatar das vivências com a escalada na escola?
- 7- De forma geral sobre as PCAs, o que você considera mais interessante de ter aprendido?
- 8- Das microaventuras trazidas pela professora, qual foi a que você mais gostou? Por quê?
- 9- Fale em que você teve mais dificuldade com as PCAs.
- 10- Fale da experiência com o ensino das PCAs, de forma geral. Conte como foi o processo de ensino e de aprendizagem.
- 11- Como você avalia a sua participação nesse processo de aprendizagem sobre as PCAs?
Fale dos sentidos e significados para você.
- 12- Como você avalia a didática e o ensino da professora com as PCAs e o envolvimento com a sua turma?

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Esta atividade diz respeito ao complexo processo de ensino com as PCAs, uma investigação para que eu pudesse compreender o que significou para eles as experiências vividas. Nem todos os estudantes responderam, alguns entregaram incompleto, outros responderam que, como tipo de letra, não foi possível entender a

resposta. Sendo assim, achei pertinente enviar para este estudo, as respostas digitadas para melhor compreensão do leitor.

As análises embora possam ser superficiais, reforço que fiz um esforço para não fugir a proposta no qual queria registrar, inclusive como um instrumento para a pesquisa, um pouco do que esse ensino poderia ter significado para os estudantes. Como eles se viram no processo, e também como me avaliaram, me perceberam.

No conjunto das respostas, foram muito sinceros com a participação deles.

Sigo na apresentação das respostas:

Figura 42 - Respostas dos estudantes

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Bom eu não fui ao slackline mas quando fui outras vezes foi bem divertido. 2. Não tive nenhuma sensação mas foi bem legal de aprender. 3. Foi bem legal e divertido de fazer é aprender. 4. Não tem nome 5. Nosso grupo planejou que era como se fosse uma "caça ao tesouro" tinha que procurar as pistas e ao final o ganhador ganhará um prêmio. 6. Eu adorei aprender sobre e foi bem emocionante. 7. O slackline. 8. A escalada porque foi algo que nunca tentei. 9. Quando foi pra subir na corda pendurada. 10. - 11. Minha avaliação foi mais ou menos pois não me dediquei muito. O que significa pra mim foi que foi algo bem de aprender. 12. A professora é ótima com o que faz e traz pra gente e creio eu que a turma gostou muito. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Foi uma experiência muito boa, muita adrenalina. 2. Foi bom. O sentido de muita aventura. 3. Muitas experiências boas. 4. Alunos da 9. 5. Graças a Deus deu tudo certo nada de errado. 6. Vivenciei muitas coisas boas e ruins. 7. Parkour 8. Eu gostei muito do parkour porque é bem parecido com as atividades que eu pratico. 9. Em quase tudo. 10. Foi muito difícil em geral. 11. Eu avalio vendo minhas participações em faltas etc... 12. Ensino não os dos melhores mas bom. |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Foi bem legal eu particularmente não tive coragem de experimentar mas pela reação dos meus colegas eu sei que foi ótimo. 2. O parkour também foi legal e eu achei até mais legal que o slackline dá um frio na barriga só de ver; significou bastante pra mim porque em todos os anos em que eu estive nessa escola não teve nada parecido. 3. Foram emocionantes. Foi uma experiência nova que com certeza vai ficar marcado na minha vida. 4. Caça ao tesouro na natureza (escola). 5. A gente fez várias cartas (pistas). Iríamos dar a primeira dica e as outras dicas eles teriam que caçar até chegar ao lugar indicado pelas dicas. 6. Foi uma experiência incrivelmente incrível eu nunca tinha experimentado e na escola (na aula de ed. física) eu tive a possibilidade de viver essa experiência incrível. 7. Escalada. 8. Foi o paintball porque a gente teve que montar estratégias pra bola não acertar na gente e foi a micro aventura mais legal e emocionante de todas. 9. Eu tive dificuldade de superar o meu medo, as minhas inseguranças e vergonha, mas eu consegui superar isso com a ajuda da | <p>algumas atividades tanto por medo quanto por falta e eu me arrependi por isso mas tudo bem, foi bem significativo pra mim apesar de que eu não demonstrei muito eu gostei bastantes= e com certeza vai ficar guardado tanto na mente quanto no meu coração.</p> <p>12. A professora sabe e soube fazer o trabalho dela com excelência apesar de que ela é um pouco brava, ela sempre respeitou as nossas decisões e nossos limites, ela sempre tentou entender os nossos sentimentos apesar de tudo ela é uma ótima professora ela tem bastante paciência com os alunos dela, ela só não gosta que façam "hora" com a cara dela aí ela fica brava, ela nos fez entender que aula de ed. Física não é só jogar bola e queimada ela nos fez entender que educação corporal vai muito além disso, tem haver com educação emocional, educação corporal, educação ao falar é respeitar os limites das pessoas respeitar os sentimentos das pessoas e eu sou muito grata à professora por me dar essa perspectiva sobre a educação física.</p> |

1. Eu achei muito legal.
 2. Foi bom, é uma coisa diferente.
 3. Particpei bem pouco mas tive muito interesse.
 4. Praticas corporais de aventuras.
 5. Escalada no chão deu muito bom todos conseguiram participar.
 6. Foi maravilhoso
 7. Slackline
 8. Tirolesa, foi uma coisa diferente.
 9. Nenhuma
 10. Foi legal
 11. Uns 19%
 12. 20% ela ensina muito bem
1. Foi legal senti uma sensação do coração acelerar.
 2. O parkour foi bem divertido mas não fiz por medo. Significa adrenalina demais.
 3. Foi diferente nunca tinha parado pra entender sobre as micro aventuras.
 4. O nome do meu grupo é "patins pet".
 5. Do meu grupo wesley foi o cérebro, ele foi o que mais pensou e ajudou e nos explicou.
 6. A escalada não participei por fobia de altura.
 7. Slackline
 8. Parkour, porque desde pequeno assistia vídeos.
 9. Escala, por medo de altura.
 10. Foi meio difícil porque sou uma pessoa que gosta de adrenalina o ensino foi tranquilo.
 11. Minha participação foi como fantasma pois não aparecia muito para ajudar ou ficar em fotos.
- convenceu eles a pelo menos tentarem a aprender as atividades.
1. Na hora de montar foi muito bom algumas pessoas ajudavam e outras so olharam. Para mim, a experiência de slackline foi ótima porque eu não estava muito confiante, mas depois fui perdendo o medo e queria ir toda hora.
 2. Foi uma experiencia muito boa apesar de passar por barreiras com salto e retornar até o outro, onde o movimento mais preciso é inclusive para obstáculos com os tatames.
 3. Quando começamos estava tudo lindo e certo para ser uma tirolesa, mas quando fomos praticar a atividade do jeito que estávamos pensando a corda ficou bamba. Arrumamos um jeito e fizemos um tipo de escalada no chão, mas no final ficou tudo certo.
 4. O nome da micro aventura do meu grupo é "tirolesa
1. No começo fiquei com medo mas depois mas perdi o medo.
 2. Eu não fiz parkour mas depois gostei de ver de ver meus colegas fazendo.
 3. Eu adorei fiz coisas novas e experiências novas
4. O nome é patins pet.
 5. A gente planejou cortar as gravuras e patinar mas com o tempo as garrafas ficaram ruins.
 6. Eu tive medo de ir na escalada mas parecia legal.
 7. Na pca que eu mais gostei foi o slackline.
 8. A queimada/guerra porque tinha muita aventura.
 9. O slackline.
 10. Foi uma ótima experiência, foi legal.
 11. Uns 7 pois tinha atividades que senti medo mas foi ótimo mesmo a turma tendo altos e baixos.
 12. Foi bom.
5. Conseguimos mapear o que pediram na atividade que a professora pediu. No começo, pensávamos que não iríamos conseguir mas com a ajuda da professora conseguimos alcançar o que queríamos.
 6. Que nem tudo é tao fácil como pensamos.
 7. A superação de uma atividade constante dos limites e do corpo e da mente.
 8. Escalada. Porque é muito importante escolher uma atividade confortável pra não fazer tanta força.
 9. Em escolher um nome.
 10. Foi ótimo gostei muito.
 11. Ajudei bastante mas se não fosse pela professora e outros alunos eu não teria conseguido sozinho.
 12. Não sei nem o que dizer porque nunca tivemos uma aula tão boa e alegre de aprender a professora teve algumas dificuldades com alguns alunos mas ela

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Tais respostas trouxeram à tona, alguns dos sentimentos deles quanto a participação, envolvimento e o que perceberam de si e dos outros. Em algumas falas demonstram satisfação, alegria, reconhecimento de si e de outrem. Alguns acostumados com o padrão estabelecido por nota, na alternativa que pedia para se autoavaliar, não só deu uma nota para si, como para as outras demandas. Um estudante relatou que gosta de adrenalina, porém, em outra alternativa, disse não

ter participado da escalada por ter fobia de altura. E no geral gostou muito.

Falaram muito em superação pessoal, falaram muito de minhas dificuldades com a turma, alguns perceberam um esforço de minha parte, outros que possivelmente já haviam se incomodado com minhas cobranças e ideias “mirabolantes”, o que pode ter feito com que cansassem também do percurso vivido ao qual “ainda estavam sendo vivido”.

No geral eles demonstraram ter gostado, apesar dos obstáculos e dificuldades, mas mesmo assim eles se divertiram, e ainda se superaram em vários aspectos, não apenas no fator insegurança e medo, mas no quesito da liderança e proatividade, apreciação (não aprendemos apenas quando fazemos, mas quando apreciamos e fazemos uma leitura do momento com as observações).

Assim, a experiência na escola, foi significativa com o ensino e aprendizagem das PCAs na EF. Sendo, portanto, possível de ser inserida e incorporada ao currículo escolar, adaptando à realidade de cada contexto.

MOSTRA CULTURAL

A dimensão educativa das interações nos conduz à adoção de uma abordagem temática dos conteúdos para que consigamos proporcionar a ocorrência de rupturas com o senso comum dos alunos. Nesse aspecto, devemos considerar como ponto de partida os chamados conhecimentos primeiros dos alunos que serão confrontados com a cultura elaborada apresentada pelo professor. (Pereira *et al.*, 2016, p. 138).

Esta seção diz respeito ao processo de construção da Mostra Cultural, apresento a sua organização e preparação a seguir.

As Mostras Culturais possuem várias denominações, para tanto, apresento a seguir uma delas, diante os esclarecimentos dos referidos autores acima.

As feiras escolares configuram-se como eventos de divulgação científica e objetivam difundir o conhecimento científico no ambiente escolar, para a comunidade em geral. As teorias relacionadas à produção e à divulgação da ciência nos permitem construir a ideia de uma Mostra Cultural que destaca não só conteúdos das ciências como também de outras áreas. (Pereira *et al.*, 2016, p. 138).

Essa preparação mais técnica para a apresentação do evento estava no cronograma da pesquisa para que os estudantes da turma participante, após a finalização da pesquisa, organizassem a partir dos registros do ensino das PCAs, um momento pedagógico e cultural.

No cronograma anual da minha escola, temos como combinado, organizar e produzir uma Mostra Cultural, todavia, com este percurso formativo com as PCAs, pensei em estarmos apresentando esse processo, utilizando as fotos como registro. E assim, combinei com os estudantes tal organização.

Devido aos contratempos e alterações de datas passamos esta organização em consonância para o mesmo dia da Mostra geral da escola, uma vez que a Mostra da turma, seria em período diferente. A organização da turma para a Mostra cultural se deu a partir da confecção do mural inicialmente com duas estudantes, elas pediram para ficarem na biblioteca da escola para que ninguém atrapalhasse. Depois de um horário nessa organização, pedi para ficarem na sala, para que os demais também ajudassem nessa produção. E assim, observei uma boa parte da turma se envolvendo na organização, desde o mural até o layout da sala, alterando as cadeiras e carteiras de lugares.

Uma semana após a nossa ida ao território, estavam agendadas as apresentações da Mostra Cultural, foram dois dias de exposições/apresentações. Para este evento, solicitei aos estudantes da turma pesquisada, que organizassem

para apresentarem na Mostra o percurso de aprendizagem das PCAs, um mural com alguns dos registros fotográficos que tiramos no processo. Além de explicarem/apresentarem as turmas que visitavam a nossa sala.

Os estudantes ao final, disseram terem gostado dessa experiência, e aprenderam muito ao terem que explicar e tirar algumas dúvidas de outros estudantes.

Figura 43 - Preparação e Mostra Cultural





Fonte: arquivo pessoal da autora.

Os estudantes relataram que gostaram dessa experiência na organização da Mostra Cultural e de ter apresentado o que viveram com o ensino das PCAs na EF. Para mim, enquanto professora, foi muito gratificante vê-los nesse processo de amadurecimento durante os meses que trabalhamos a temática. Aprendi a me perceber um pouco, às vezes com certa insistência que pode transparecer doses de autoritarismo. O que tentarei rever daqui em diante, em outro aspecto, a gerir o tempo de modo que não seja atropelada com os afazeres docentes e as questões às quais me propus em executar. Além de me cobrar, me pressiono muito, e esses pontos me prejudicaram na parte organizacional. Sou muito grata aos estudantes que, com eles vivi esses momentos mais difíceis, e com eles venci. Só venci porque eles foram fundamentais nesse processo de ensino.

PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo versa em apresentar o produto educacional e o seu processo inicial de desenvolvimento, recurso este parte obrigatória desse percurso formativo, deste curso de Mestrado Profissional (PROEF).

O propósito foi produzir um mapa interativo paralelamente à pesquisa com as PCAs, a justificativa dessa escolha encontra-se ao longo desta seção. Como desdobramento das ações de investigação/intervenção, assim como o mapeamento dos espaços (da escola e do território), intencionei em construir com os estudantes: A) um mapa interativo de espaços e equipamentos. Para os leitores que não conhecem a ferramenta, criei um guia de como usá-lo. Este mapa foi incorporado em outro recurso educacional, explicado a seguir no item B, B) um e-book, também desenvolvido por mim, para consulta de todos os estudantes da escola, como também, de outras escolas da rede.

O e-book, foi produzido na intenção de ser um ponto base para inserir o mapa interativo. Além de ser um desafio (tecnológico) para mim que me propus a enfrentar. Nesse e-book, estará sendo apresentado de forma mais leve parte das dinâmicas/experiências vividas com as PCAs.

Com tal produto (A), intencionamos estimular a prática das PCAs na escola e no território. Além de ilustrarmos sinteticamente a partir do e-book, essa trilha percorrida com as PCAs na escola e no território.

Portanto, tínhamos como expectativa, trazer indicações e descrições de espaços e equipamentos dentro da escola e no território onde esta unidade escolar está situada, em prol de serem utilizados para construção de experiências com as PCAs. A seguir apresento o produto educacional (mapa e seu guia de uso), e o e-book, aos quais estes (A e B), foram incorporados.

Seguem abaixo os endereços eletrônicos para apreciação de tais recursos:

A) mapa interativo: <https://bit.ly/Mapainterativo>

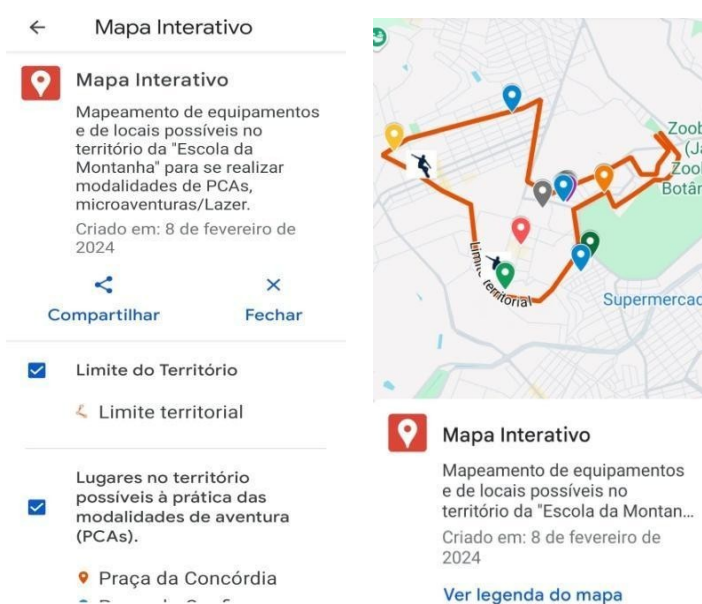
guia do mapa interativo: <https://bit.ly/guiamapainterativo>

ou através do QR code:



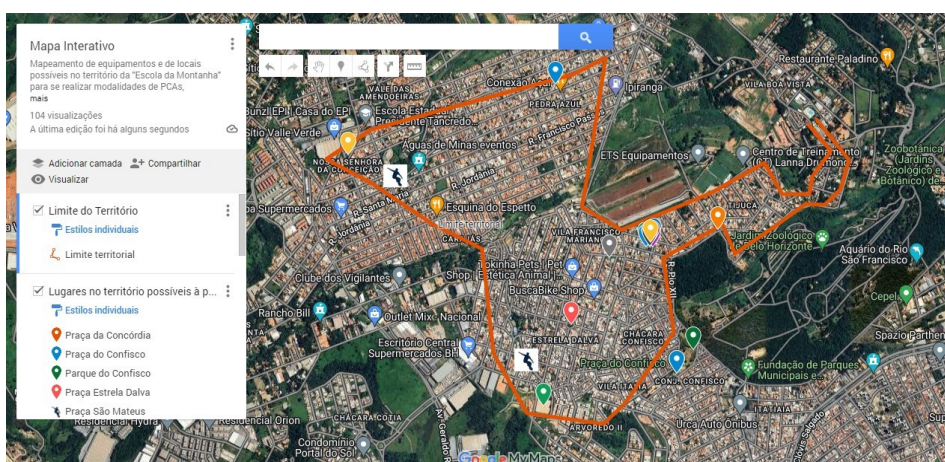
B) e-book PCAs: <https://bit.ly/e-bookpcas>

Figura 44 - Mapa Interativo – visão por celular



Fonte: My maps (Google).

Figura 45 - Mapa Interativo – visão por computador



Fonte: My maps (Google)

Portanto, tínhamos como expectativa, trazer indicações e descrições de espaços e equipamentos dentro da escola e no território onde esta unidade escolar está situada, como um recurso de consulta de alunos, professores as famílias para fins de exploração dos territórios da escola e das comunidades na qual escola está inserida, com vista à construção de experiências com as PCAs e enriquecimento das possibilidades de lazer em geral.

Em outro aspecto, apresento outra atividade que mesmo não seja o produto da pesquisa, foi criado para ilustrar a produção de podcast dos estudantes.

Criação de Podcast

Foi criado esse perfil para também desafiar os estudantes com as novas tecnologias, em um APP de áudios, chamado de “Podcasts PCAs da Escola da Montanha” para que pudessem acompanhar o trabalho dos estudantes.

Espero que gostem, embora, a linguagem utilizada por alguns, seja limitada, mesmo explicando da necessidade de um roteiro, acredito que alguns foram pelo lado do imprevisto. Incorporei o mesmo nessa seção por ser algo que remete a produção de um recurso, porém, apresento o produto dos estudantes. Um grupo, mesmo tentou valorizar o som ao fundo como é habitual, então, pela falta de condições técnicas e operacionais, articularam uma música de caixinha de som ao fundo do áudio. Percebi que a maior parte das informações dos grupos foram devidamente apreendidas nesse ensino das PCAs na escola. Não o utilizei com instrumento avaliativo, embora tenha sido valorizado também como forma de reconhecimento e tendo sido certificados na produção do mesmo.

O que vemos hoje, em plena era “*Google*”, a partir da tecnologia, houve uma evolução nas distintas formas de interação não só a humana, mas, com as interações digitais.

Portanto, tínhamos como expectativa, trazer indicações e descrições de espaços e equipamentos dentro da escola e no território onde esta unidade escolar está situada, como um recurso de consulta de alunos, professores as famílias para fins de exploração dos territórios da escola e das comunidades na qual escola está inserida, com vista à construção de experiências com as PCAs e enriquecimento das possibilidades de lazer em geral.

Uma das pesquisadoras sinaliza que “vê o *Google Maps* de forma positiva, como uma ferramenta de democratização”. Ela ainda reforça que essa ferramenta,

está muito além, do que simplesmente ser um guia da cadeia de ruas, porque o mesmo consegue direcionar, em tempo próximo do real, locais específicos com tridimensionalidade” (Tarasiuk - Jornal USP, 09/06/2021).

Para Rúbia, coordenadora do Labcart

Os mapas permitem organizar, apresentar e estudar relações entre aspectos da realidade que não ficam visíveis de outra maneira. Isso ajuda a entender o mundo, identificar problemas e pensar em propostas de intervenção mais direcionadas e eficientes (Tarasiuk-Journal USP, 2021).

Mais do que isso, com o produto educacional objetivamos ampliar a ocupação do território, e a partir desse movimento, o da cidade, por entender que o direito à cidade é uma expressão de nossa vida cidadã, da mesma forma, o direito ao lazer, sendo este inclusive um direito social, garantido em nossa Constituição. Portanto, direitos esses que devem sim, serem amplamente debatidos no âmbito escolar, ampliando a noção de garantias e deveres dos diversos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Nessa perspectiva, percebi a grande dificuldade dos estudantes em compreender sobre o recurso educacional proposto. Desse modo, algumas fotos foram escolhidas em atividades juntamente com eles, outras, precisei decidir para compor o portfólio, pois, os estudantes se omitiram e não se decidiam em alguns momentos. Uma falha que podemos apontar, foi não ter feito as votações/escolhas de modo presencial. Algumas dessas escolhas, combinamos de serem feitas no grupo de *Whatsapp* que organizamos, para que eles pudessem me enviar, a partir do que iam registrando durante as aulas.

Portanto, pediram para que essas questões fossem resolvidas no grupo relatado, para que não “perdessem” tempo, em se tratando das inúmeras atividades e tarefas que tínhamos pela frente. A esse modo, acatei o que haviam se expressado, no intuito de dar voz e visibilidade aos estudantes no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, Coscarelli *et al.* (2016, p.11), corrobora em dizer que

Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também se incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos (computadores, laptops, celulares, tablets e outros gadgets⁵¹ e aplicativos.

⁵¹ *Gadgets*: diz respeito a dispositivos eletrônicos portáteis de maneira genérica (*tablet*, fones de ouvido, caixa de som *etc.*). Coscarelli *et al.* (2016).

Elas têm sido inseridas no contexto educacional, visando práticas mais atrativas e significativas. Portanto, requer atenção quanto ao seu uso na educação, a BNCC (2017) nos convida a refletir, e aqui, mesmo diante a falha citada acima adenso que acordo com o que preza o documento sobre as TIDCs:

Nesse contexto, é preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas TDICs (BNCC, 2017, s/p).

A partir do que foi exposto, afirmo que a condução que seguimos, no período, acreditei que seria uma boa maneira de elaborar e produzir o produto educacional. Todavia, a criação deste recurso, embora estivesse demarcado para ser produzido coletivamente, em vias do ocorrido durante o percurso, infelizmente, não foi concretizado totalmente entre os participantes da pesquisa. Tendo chegado o final da mesma, também o final do ano, próximo ao encerramento do ano letivo.

Charlot, (2013), anuncia perante seus estudos que a educação brasileira, tem reforçado “uma relação instrumental com o saber, ficando subsumida a atividade intelectual, do saber pelo prazer de saber” (Charlot, 2013, p. 08).

Portanto, o autor continua em dizer sobre as tecnologias que ao serem adotadas como método e estratégia de aprendizagem e de ensino, os sistemas educacionais e as unidades institucionais de ensino devem ficar atentos aos princípios éticos, políticos, sociais e econômicos que as sustentam.

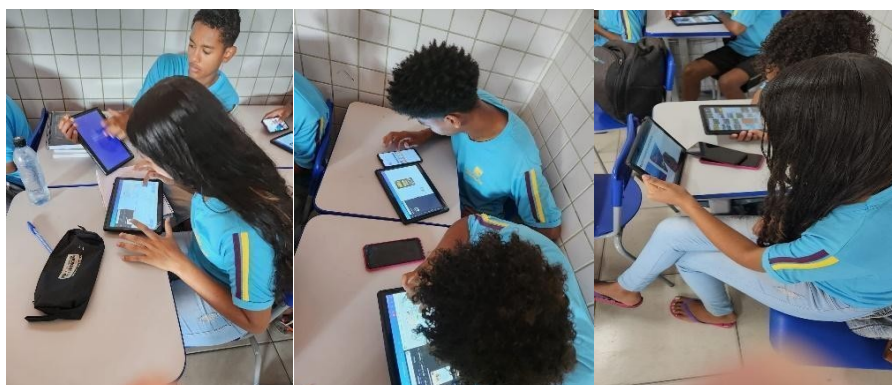
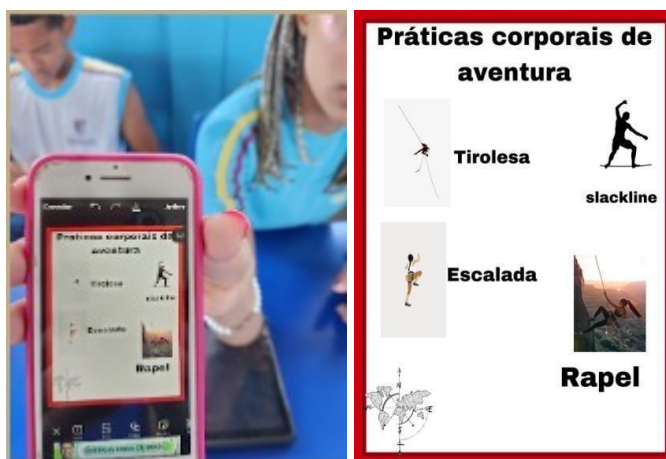
Realizei um passo a passo de primeira aproximação com o APP escolhido que aderiram no coletivo para a realização do recurso educacional, que transcorreu utilizando os tablets da escola, para acessar o aplicativo (APP): Canva.

Conforme havia verificado anteriormente, nem todos o conheciam, portanto, a aula foi para aproximar e explorar o APP em questão. A partir de orientação da professora e de alguns colegas que já utilizavam. Foi solicitado que à medida que conseguissem avançar nessa exploração, tentassem criar alguns slides sobre as PCAs. Mediante ao que consegui captar para a maioria da turma, essa atividade mobilizou outros saberes, em questão o tecnológico. Diante o envolvimento destes sujeitos em tentar aprender a operacionalizar o recurso e os demais APPs posso afirmar que o uso das tecnologias no ambiente educacional, contribui severamente para reverter a falta de interesse escolar.

Diante disso, Almeida; Vieira e Alonso (2003, p. 114) dissertam que o uso das

tecnologias na escola “contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais [...]”. Dada a importância de tais práticas, parece preocupante que apenas três professores compõem essa categoria. Ora, concordamos com Vieira (2012) quando afirma que as tecnologias agregam valores ao processo ensino-aprendizagem, modificando a interação professor/aluno e a forma de ensinar/aprender. Para esse autor, o professor, ao utilizar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas, torna-se um estimulador da curiosidade do aluno na busca de novos conhecimentos, ele “transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber [...]” (p.6) in (Vieira *et al.*, 2019, p. 98).

Figura 46 - Estudantes explorando o Canva



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após apresentados e justificados, espero que tais recursos possam adensar a proposta que vislumbramos ao qual se materializou tanto nas vivências com os estudantes, bem como desse processo de construção e produção desses recursos educacionais.

Objetivamos trazer para a discussão, os recursos digitais na educação e nas

aulas de EF, como parte estruturante de uma nova cultura posta, que já estava disponível, muito embora, não havia sido tão absorvida ainda por alguns sujeitos, devido às várias lacunas nos sistemas: educacional, social, político e econômico. Diante disso, justifico-me também em estabelecer esse diálogo com essa temática (tecnologias digitais), inclusive por não ter tanta habilidade tecnológica, tendo esse como um grande desafio pessoal.

Em outro aspecto, dialogar com as tecnologias na EF, foi despertado a partir da formação já apresentada nesse estudo sobre as PCAs pela UEM, no período de isolamento social. Onde exploramos e fomos desafiados em produzir algum material didático digital e interativo que fizesse um “link” com o ensino das PCAs. Mais do que isso, foi refletir e ampliar as possibilidades sobre a produção de materiais didáticos digitais e interativos nas aulas de EF de forma geral⁵².

Acredito que por isso estive insegura na produção do mapa interativo, por não ter muita habilidade com as tecnologias, e por não ter consigo desenvolver um mapa a partir de criação própria, devido esta limitação, embora, realizei algumas buscas e treinos sobre APPs e programas que encontrava sobre “como criar mapas interativos”, para alcançar o resultado que almejávamos, por isso a opção de usar o *my maps* - Google. E assim, em virtude de não ter sido um recurso tão produtivo, acreditei que seria mais significativo dele ser incorporado em um outro. Ao qual o apresentasse e sustentasse a lógica central, que seria enfrentar um desafio tecnológico. Esse esforço foi especialmente para vencer mais esse desafio posto.

Além de apresentá-lo, o e-book seria também um recurso de apresentação e acolhimento inclusive às atividades que compuseram o ensino das PCAs, que em questão não foram utilizadas como aparato para as reflexões diretamente deste trabalho, em virtude da composição e organização do mesmo.

A partir dos apontamentos trazidos sobre a forma interativa e dos recursos digitais, Moreira (2013) citado por Sousa *et al.* (2020, p.7) aponta critérios que caracterizam um material didático de forma interativa. Em questão, o autor citado salienta que há duas possibilidades de interação no material didático interativo, a saber: homem - máquina e professor (a) – aluno (a). Outro critério corroborado pelo autor acima citado a ser considerado, diz respeito às linguagens presentes nos materiais didáticos. Assim sendo, quanto mais formatos midiáticos que explorem os

⁵² Ver Maddis-ef: Refere-se a produções sobre materiais didáticos nas aulas de EF. <https://maddis-ef.github.io/>. Acesso em: jun. 2024.

conteúdos de ensino, mais atrativo e interativo, torna-se o material.

Nesse texto, estamos enfatizando a relação docente - discente, num processo que primordialmente deve considerar os (as) estudantes como produtores/autores de conhecimento (sendo sujeitos ativos do processo de ensino/aprendizagem). Desse modo estamos prezando tais orientações e de Hernández (1998) sobre a participação e autoria dos estudantes durante o processo de ensino. Demarco que a dinâmica aconteceu coletivamente apenas durante o processo inicial de ensino com as PCAs, julguei no momento ser o melhor período para iniciarmos a produção do mesmo, até mesmo para que os estudantes se apropriassem da proposta de construção ao que pretendia ser ao longo da pesquisa. Porém, esse foi um fator limitante também para eles juntamente comigo, devido ao desconhecimento a maioria deles apresentou dificuldades com as tecnologias. Diante disso e das intercorrências na escola, que dizem respeito às alterações do cronograma escolar, que impactaram na pesquisa, tive que assumir a demais etapas de elaboração e conclusão do recurso educacional.

Diante tal dificuldade que apresentaram, tentei organizar uma atividade mais ao final da pesquisa para que eles tivessem condições de explorar, a partir desse ensino com as PCAs. Seria a produção divididos em grupo, de um *podcast*⁵³, para minha surpresa, alguns estudantes não conheciam esse programa de áudio ou vídeo e nem APPs que incorporam os áudios que são produzidos para as devidas informações relacionadas com um tema em específico.

Mediante este contexto, apresentei para eles o APP que uso e ainda alguns podcasts para que eles tivessem conhecimento do que se trata, segui em frente com a proposta para que eles aprendessem também com esse recurso, ao qual será incorporado ao e-book como ilustração a mais uma proposta desafiadora. A partir dos resultados criei um perfil em um APP de áudios (Spotify), explico aos leitores que esse resultado do perfil não foi possível de apresentar aos estudantes devido não estarem ainda na Escola da Montanha quando esse foi produzido. Porém, há pretensão de enviar para eles, para que possam apreciar o trabalho que produziram, e ainda continuar a

⁵³ Ver em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Podcasting>. Acesso em: jun. 2024.

incentivá-los a ter acesso a novas produções como esta.

Adianto ao leitor que em virtude dessa logística da produção dessa escrita, espero que compreenda que não foi realizada nenhuma reflexão mais aprofundada sobre os áudios para compor essa dissertação que finda. O processo avaliativo foi realizado em época com devolutivas para os estudantes, inclusive, solicitei a três grupos que refizessem os áudios pelas informações um pouco equivocadas que inseriram em suas produções. Esse processo de organização e produção será melhor explicado no e-book ao qual foi apresentado nessa seção.

Figura 47 - Perfil do Podcast PCAs da Escola da Montanha



The image shows a screenshot of a Spotify profile for a podcast. At the top, there is a navigation bar with the Spotify logo, 'Spotify for Podcasters', and options for 'Iniciar sessão', 'Regista-te', and a language selector set to 'PT'. The main content area features a grid of six small images showing students engaged in various physical activities on a school sports field. To the right of the images, the title 'PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA DA MONTANHA' is displayed in bold. Below the title, it says 'By Gizele Castro'. A short description follows: 'O podcast foi produzido por estudantes do 9º ano da "Escola da Montanha", a partir do processo de ensino e aprendizagem com as PCAs nas aulas de educação física, desenvolvidos no segundo semestre do ano de 2023.' At the bottom of the profile, there is a button that says 'Ouvir no Spotify'.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Nesta parte da dissertação, tentarei produzir uma síntese provisória do que foi a experiência de construção e de realização de uma pesquisa-ensino que teve como tema central de investigação os desafios de ensinar e aprender as PCAs na “Escola da Montanha” e no contexto territorial onde tal unidade escolar está localizada.

Minha motivação pessoal para esta pesquisa nasceu da percepção de que, como educadora, tenho a responsabilidade de ampliar o acesso dos estudantes a experiências diversificadas e proporcionadas de movimentos e aprendizagens referentes às PCs, especialmente nos dias de hoje, quando ainda existe um certo afastamento de alguns estudantes das aulas de EF, em grande parte das meninas. Tal motivação tem muito a ver com compreender como uma professora de educação física na escola conseguiria desenvolver tal temática, buscando relacionar a lacuna de sua formação e pouca vivência com as PCAs. Quais seriam os desafios, dilemas e as possibilidades que eu teria na trilha desse desenvolvimento de ensino, e para além, quais as estratégias que utilizaria para transpor/superá-los? Como eu faria para observá-los: teria envolvimento dos estudantes tanto em participar das atividades, como em contribuir com um certo auxílio na montagem e planejamento das atividades? Como eu, enquanto professora, desdobraria no papel de pesquisadora? Esses são pontos cruciais que me levaram a estudar e aplicar na pesquisa de mestrado a temática escolhida.

Para tanto, ao longo da minha experiência profissional, percebi que muitos estudantes viam as aulas de Educação Física de forma limitada, proeminentes apenas para esportes convenientes, o que venho tentando quebrar ao longo desse percurso profissional. Diante disso, a introdução das PCAs apareceu como uma oportunidade para diversificar as atividades, engajando os alunos em experiências significativas que vão além da simples prática esportiva, promovendo desenvolvimento de habilidades sociais, autoconhecimento e superação de limites.

Enfatizando a relevância dessa abordagem no contexto escolar, por perceber e entender que as PCAs oferecem uma contribuição fulcral para o desenvolvimento integral dos sujeitos em formação, promovendo, de tal modo, o engajamento em atividades que vão além da competição e da técnica de execução, comuns em esportes tradicionais. Essas práticas favorecem o desenvolvimento de habilidades

psicossociais, como resiliência, cooperação e tomada de decisão. Conforme destacam os autores Betti e Zuliani (2002), o ensino dessa temática de estudo no contexto escolar estimula uma relação mais consciente com o próprio corpo e o de outrem, além disso, com o meio ambiente, promovendo uma experiência educativa rica, significativa e inclusiva.

Para explicar a contribuição desse estudo para a Academia, é interessante destacar que tal formato expandiu o conhecimento existente e propõe novas perspectivas no ensino de Educação Física, especialmente no contexto das PCAs não apenas na escola, mas especificamente no que diz respeito ao uso e apropriação/fruição do território, conforme relatado no decorrer do estudo. Por esta razão, e análise nos trabalhos desenvolvidos com a mesma temática no PROEF, podemos indicar e apresentar este aspecto como um diferencial. Nesse sentido, apontaria para um trabalho inédito, ao incluirmos no presente trabalho a apropriação das PCAs na escola e no território.

A partir desse apontamento acima, a pesquisa contribui para a Academia ao explorar o impacto das PCAs no ambiente escolar e no território, com foco em estudantes do nono ano. Embora o tema das práticas de aventura venha ganhando espaço na Educação Física, ainda sim, alguns autores avaliam que são poucos os estudos voltados para a aplicação dessas atividades em escolas públicas, particularmente no ensino fundamental. Ao investigar como essas práticas influenciam o envolvimento e o desenvolvimento dos sujeitos, o estudo expande o entendimento de como essas atividades podem ser integradas ao currículo escolar, oferecendo uma alternativa pedagógica inovadora e relevante para a formação integral dos estudantes bem como, de ampliar, inovar a prática docente em EFE.

No entanto, pode-se apontar também que o desenvolvimento das atividades foi aplicado e adaptado à realidade do espaço da escola e do território, no que tange à materialidade, parte estrutural, gestão: de risco, escolar e a espacial. O que pode indicar inclusive um certo incentivo à inclusão e diversificação das experiências de movimento que envolvem as PCAs. Acreditamos que o estudo trouxe e proporciona fundamentação para novos estudos e novas pesquisas. Nessa concepção de território enquanto espaço de aprendizagem, diz respeito à necessidade de entender esse local não apenas como um lugar (físico) para realizar atividades, mas como um contexto carregado de significados históricos, sociais e culturais. Para tanto, esse entendimento exige de nós (enquanto sociedade/docentes) e das políticas públicas

que esse lugar seja valorizado estrategicamente de forma ampla, educativa e voltado para o protagonismo comunitário, para que possa promover uma compreensão mais profunda nesses sujeitos.

O desafio é equilibrar a prática física com uma abordagem educativa que vai além do Se-movimentar, contemplando o que o território representa como contexto cultural e ambiental. Ao trabalhar com práticas corporais de aventura, o professor pode enfrentar o dilema de usar o território como um espaço apenas para atividades práticas (como um “cenário”) ou apenas como um ambiente de aprendizagem onde os alunos podem desenvolver uma relação de aprendizagem, respeito, conhecimento e valorização pelo lugar.

Em resumo, a tematização das PCAs no ambiente escolar pode ser justificada inclusive a partir do que foi possível desenvolver na sequência didática desse trabalho, onde tais PCs se constituíram em uma temática/unidade didática a ser estudada na EF escolar. Para tanto, a meu ver, por ser um tema com um enorme potencial educativo, pode ampliar as possibilidades de compreensão das potencialidades de movimentação dos corpos na escola, bem como destes no território. As possibilidades de experimentação da sensação e emoção de aventura (do inesperado, desconhecido, imprevisível, do instável) proporcionam ampliar o conhecimento sobre os limites do nosso corpo. O que, de algum modo, tem muito a ver com o que cada experiência vivida passa a significar para cada sujeito.

Sobre as experiências vividas, mesmo tendo uma estrutura material não tão adequada para o ensino das PCAs na escola pesquisada, entendo que foi possível avançar no tratamento didático desse tema na escola. Fato que reafirma o que os estudos sobre as PCAs têm nos revelado, que a aproximação destas modalidades tem conseguido despertar interesse não somente dos estudantes, mas inclusive dos professores de EF. Esse interesse é primordial para que haja mais abertura no contexto escolar para novas PCs, reverberando em levar essas experiências também para os momentos em família.

Dessa forma, ter desenvolvido parte da unidade didática no contexto territorial ampliou as possibilidades de experimentação e consolidação da aprendizagem de alguns dos temas das PCAs. Entendo que tal iniciativa poderia ser experimentada por outros professores de EF de forma a ampliar a relação com essa prática corporal, como também qualificar a fruição com as PCAs no tempo livre.

Na organização da unidade didática, houve uma extrapolação do número de

aulas que estavam previstas inicialmente. O cotidiano escolar, com sua instabilidade e suas frequentes intercorrências, criou certas dificuldades no desenvolvimento das aulas. O que, de algum modo, possa ter influenciado para quebras na sequência didática e na minha abordagem pedagógica. Conseqüentemente, induzindo a uma perda nessa trilha previamente organizada e sistematizada.

A incursão das aulas no contexto territorial ampliou essas dificuldades, o que fez com que fosse estendido em muito o tempo para finalização da unidade didática. Algo que entendemos que deve ser objeto de preocupação de professores que intencionam se lançar em experiências como a que desenvolvemos. Não estamos dizendo que foi algo negativo, pois havia necessidade de reconhecer as minúcias do tempo para a aprendizagem. Como uma autocrítica, entendemos que há que se planejar melhor tais iniciativas, pois demandam cuidados extras, combinados com múltiplos atores, controle diferenciado do tempo, logística de materiais, dentre outros cuidados a serem pensados na concepção, preparação e realização do projeto de ensino.

Pude perceber também que a extensão do número de aulas para além do planejado proporcionou o tempo necessário para que os estudantes superassem os medos, receios, inseguranças e desafios postos pela PCAs. Este é um dado de realidade a pensar: a maquinaria escolar pode criar sérios empecilhos à aprendizagem das PCAs. Há que se pensar alternativas pedagógicas para lidar com a tensão entre o tempo disponível e o tempo necessário à aprendizagem com as PCAs. O que exigiria produzir rupturas com aspectos rígidos que compõem a cultura escolar, como o controle do tempo, a cultura do cuidado e as formas de uso dos espaços e equipamentos escolares.

Entendemos ser importante dizer que o exercício de desenvolver uma pesquisa-ensino, ou seja, a experiência em analisar a própria prática, foi um rico exercício de autorreconhecimento pedagógico e pessoal. Contribuiu significativamente para que eu me percebesse como pesquisadora da minha prática pedagógica, e como tal me ver uma agente importante de transformação do meu contexto de atuação profissional. Uma tarefa não muito fácil de ser executada, pois muitas das vezes foi difícil distinguir as duas simultâneas que exercia: de professora e pesquisadora.

Porém, ao longo do processo, fui ficando mais consciente desses dois papéis

e funções no desenvolvimento da pesquisa. É importante expressar que tal experiência tornou-se constitutiva da minha identidade docente. Prevejo que não serei a mesma professora de antes do início da pesquisa. Desenvolver esta pesquisa-ensino produziu certas disposições que levarei além do meu mestrado.

O desenvolvimento da unidade proporcionou uma maior aproximação com os estudantes, isso porque o exercício constante de diálogo com eles para definição dos caminhos a serem percorridos na unidade didática contribuiu para que fossem desenvolvidas habilidades para instaurar uma melhor relação com esses sujeitos, compreendê-los na sua singularidade e enxergá-los para além do rótulo de estudantes.

Além disso, ter compartilhado com eles as nossas microaventuras proporcionou a criação e o aprofundamento de vínculos afetivos com a turma. Reputo tal evolução na relação com os estudantes ao compartilhamento de experiências de alegria, de liberdade e sensação de vertigens proporcionadas pelas práticas das PCAs.

Em se tratando do território, o trabalho desenvolvido foi significativo para que pudesse conhecer melhor o “pedaço”/lugar onde a escola onde atuo está situada. Entendê-lo não apenas como um espaço físico, mas um lugar onde se estabelecem relações de uso, de poder e onde se manifestam aspectos de ordem social. No território onde “Escola da Montanha” está inserida, há uma escassez de espaços reservados para o lazer, com poucas praças, quadras públicas, áreas verdes e equipamentos para vivências com as práticas corporais. O que incide em provável falta de pertencimento ao lugar onde se vive, onde se forma. Pude perceber que muitos dos alunos são excluídos ou se sentem dessa forma quanto ao direito de uso dos espaços e equipamentos disponíveis no contexto territorial no qual vivem. O desenvolvimento da unidade estimulou-me a pensar sobre outras didáticas que possam promover uma educação para o lazer na qual o território seja tomado por uma extensão da sala de aula da EF. Portanto, o presente estudo estimulou-me a pensar também em outras abordagens para o ensino das PCAs na escola e que não foi possível desenvolver em nosso estudo. Destaca-se a possibilidade de construir projetos de ensino multidisciplinares em torno da problemática da educação ambiental. Em projetos como esse, o ensino da PCAs poderia ajudar a problematizar a relação homem – natureza e as formas, em geral violentas, como tratamos e interagimos com a natureza. Como lembra Grun (2012), historicamente o sujeito é o

cogito (a razão) e o mundo, seu objeto. É nesse dualismo que encontramos a origem filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir dessa cisão a natureza deixa de ser um objeto passivo à espera de uma análise.

Os seres humanos afastaram-se da natureza, passando a vê-la como uma simples imagem, tal como uma fotografia. Esse distanciamento levou a uma clara separação entre natureza e cultura. A educação, por sua vez, passou a valorizar essa distinção, promovendo o afastamento da natureza como uma forma de se tornar plenamente humano. Para reverter essa desconexão, projetos integrados envolvendo disciplinas como biologia, geografia e educação física poderiam utilizar práticas corporais de aventura como um meio de nos reconectar com aquilo que somos, reflexão amparada e em consonância com Hernández (1998).

Esse ponto relatado acima traz subsídios para relacionar a EF ao campo da (EA), e em acordo com os PCNs (Brasil, 1998), e ao Programa Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 2014). Tais contribuições perpassam sobre “a concepção do meio em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade” (Brasil, 2014, p. 25).

No entanto, em prol do que foi apontado acima, esperava explorar ambientes onde os estudantes pudessem ter maior contato com o meio ambiente (natureza), para que pudéssemos conectar os saberes da Educação Ambiental com a pesquisa à qual foi desenvolvida. Esses pontos têm muito a ver com as contradições do cotidiano escolar, por isso é necessário interrogar a maquinaria escolar diante das dificuldades e dilemas que se ligam ao repertório da cultura escolar. Para tanto, nas observações e registros realizados ao longo da pesquisa, demonstraram que o trabalho na dimensão do território foi a parte mais difícil do trabalho. Pois foi necessário convencer a gestão de tamanha importância, questão essa que, em outra realidade escolar, poderia ser entendida como algo necessário e fundamental a ser explorado no ambiente educacional. Para além disso, foi necessário reestruturar a saída ao mesmo tempo diante das dificuldades encontradas na pesquisa.

Ademais, esperava ainda com esse trabalho responder mais perguntas, algumas delas levantadas no início desse estudo, dentre as quais, realizadas com a pretensão de refletir sobre a temática e os impactos, possibilidades desta no ambiente da escola. Muito embora estive muito motivada no início da pesquisa, que

sem dúvida me esqueci das adversidades que corriqueiramente assolam o chão da quadra/escola. Mesmo com as dificuldades vividas durante o estudo, asseguro que o processo de aprendizagem aconteceu em uma via de mão dupla.

Em consonância a estas considerações, no que concerne à EF e à Educação, Pereira *et al.*, 2008, trazem em voga, Morin (2002), como um ponto de apoio que afirma a necessidade de “formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” e que ele define como uma pedagogia transdisciplinar, indo além da junção das disciplinas ou da multiplicidade das mesmas” (Morin, 2002 *apud* Pereira *et al.*, 2008, p. 23).

A investigação realizada aponta a necessidade de avançar em outros estudos sobre a temática (PCAs), em especial pesquisas-ensino que busquem produzir alternativas metodológicas para o ensino das PCAs na escola. Melhor dizendo, apresentar “as boas práticas no trato das PCAs” no ambiente escolar (França *et al.*, 2023, p. 16). Neste sentido, faz-se necessário investir em outros estudos que busquem avançar na relação entre o ensino das PCAs e o uso/apropriação do contexto territorial, que, deste ponto, explorem e se conectem também com os aportes do estudo do lazer, de mapas afetivos e mais aprofundadamente da Educação cartográfica.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o avanço de boas práticas e inovação nas aulas de Educação Física. Como também sirvam para desmistificar o pensamento que ainda persiste em alguns contextos, de acordo com os estudos realizados, de que não é possível trabalhar um conteúdo bem amplo como as Práticas Corporais de Aventura na escola.

Além destes apontamentos, acredita-se que este estudo possa contribuir com aspectos fundamentais no desenvolvimento de outras pesquisas, por ser um novo conhecimento, vindo somar novas experiências e desafios teóricos práticos ao campo.

Por fim, gostaria de ressaltar a relevância da experiência de formação continuada proporcionada pelo Mestrado Profissional (ProEF). Nele pude revisar meu fazer pedagógico, criticá-lo e reinventá-lo de forma mais crítica e reflexiva. O reencontro mais denso com aportes teóricos do campo da EF e da educação, compartilhamento de experiências com colegas professores de outros contextos de atuação profissional, o retorno com a cultura universitária e o diálogo provocativo com meus professores foi fundamental para que eu me reinventasse como

professora. Passei a me perceber como uma agente protagonista do campo da educação escolar e aprendi a me perceber também como pesquisadora de mim mesma e do meu trabalho. Por isso, ressalto a necessidade de aumento do investimento público em políticas de formação continuada de professores, como o ProEF, a fim de garantir a todos os professores/as desse país o direito do pleno desenvolvimento profissional.

Espero ainda que o estudo possa ser inspiração para outros/as professores/as em seus ambientes de ensino, assim como muitos me inspiraram.

Assim, ao que foi explicitado, concluo este estudo com o sentimento de alegria/emoção e ainda gratidão a todas/os que puderam me auxiliar, orientar para que eu tivesse condições de desenvolvê-lo e concluí-lo.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, L. E. R. Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997. *In*: BIAZUS, P, O. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 301-306, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/r3pn73pCQLGd9QpVfFVqNyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13/02/2024.

ALMEIDA JUNIOR, A. S. História em quadrinhos e educação física escolar: essa relação “dá jogo”? **9ª Arte**. (São Paulo). Jan 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377516718_Historia_em_quadrinhos_e_educacao_fisica_escolar_essa_relacao_da_jogo. Acesso em: 10/04/2024.

ALVES, A. P. A sistematização dos conteúdos de educação física: desafios e possibilidades. **Páginas UEPA/EF**. Disponível em: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2011.2/AMANDA_ALVES.pdf. Acesso em: 20/08/2024.

ARMBRUST, I.; SILVA, S. A. P. S. Pluralidade Cultural: os esportes radicais na Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.1, p.281-300, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/14937>. Acesso em: 08/06/2024.

AURICCHIO, J. R. Escalada na Educação Física Escolar: Orientação adequada para a prática segura. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 14, Nº 139, dezembro de 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd139/escalada-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 05/04/2023.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11, Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/05/2024.

BARROS, D. F. O slackline: do surgimento a evolução e seus benefícios. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 19, nº 202, março de 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd202/o-slackline-do-surgimento-a-evolucao.htm#:~:text=O%20slackline%3A%20do%20surgimento%20a%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20e%20seus%20benef%C3%ADcios&text=O%20Slackline%20iniciou%20se%20em,para%20se%20equilibrar%20e%20caminhar>. Acesso em: 05/04/2023.

BETRÁN, J. O. Rumo a um Novo Conceito de Ócio Ativo e Turismo na Espanha: as Atividades Físicas de Aventura na Natureza. *In*: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Org.). **Turismo, Lazer e Natureza**. São Paulo: Manole, 2003.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta Pedagógica para as Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) na Educação Física do Ensino Médio. *In*: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Org.). **Viagens, Lazer e Esporte: o espaço da natureza**. Barueri: Manole, 2006. p. 180-209.

BETTI, M. [et al.]. Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Semovimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/46732/32495>. Acesso em: 22/08/2024.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Ano 1, Número 1, p. 73-81, 2002. In: GONÇALVES, F. F. V. **A sistematização da avaliação em Educação Física**: análise das percepções docentes sobre um instrumento para o ensino fundamental. Rio Claro, 2020. 141 f. [Dissertação (mestrado profissional)] - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/152f9c01-1bf9-4ef1-adf1-106cff180667/content>. Acesso em: 24/08/2024.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan. Fev. Mar. Abr, n. 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 16/07/2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. In: **Secretaria de Educação Paraná**. Organização do Trabalho Pedagógico - Pensadores da Educação. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=443>. Acesso em: 15/05/2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.212**, de 17 de abril de 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01/08/2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 9696**, de 01 de setembro de 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209696%2C%20DE%201,Art. Acesso em: 14/02/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Referência para o Fortalecimento da Política Nacional de Educação Ambiental**. Ministério da Educação. Brasília - DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física – ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 29/03/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Ministério Da Educação. Secretaria Da Educação Fundamental. 3ª ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

BRITANNICA, Os Editores da Enciclopédia. "**Avignon**". Enciclopédia Britânica, 28 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.britannica.com/place/Avignon>. Acessado em: 28/07/2024.

CABRAL, L. N.; CÂNDIDO, G. A. Urbanização, vulnerabilidade, resiliência: relações conceituais e compreensões de causa e efeito. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, vol. 11, 2019. Disponível em: scielo.br/j/urbe/a/b6W57J68KwHWXbbHRGvG8gG/?format=pdf. Acesso em: 15/08/2024.

CAMPOS, M. Ciclo de vida, estrutura domiciliar e migração no início do século XXI: o caso da Região Metropolitana de São Paulo. **Revista Scielo**, 20 (41), Jan – Apr 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/Z39QBDCydtf8Zqbg66h3vrc/>. Acesso em: 20/08/2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHUDACOFF, H. P. Children at play: An American history. New York: New York University Press. In: JEREBINE, A; [et al.]. Playing it safe: The relationship between parent attitudes to risk and injury, and children's adventurous play and physical activity. **Psychology of Sport and Exercise**, Vol. 70, January 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029223001607>. Acesso em: 22/06/2024.

CIRINO, A. L.; et al. Atuação de uma organização da sociedade civil em um bairro marginalizado: investigando relações de poder e identidades territoriais. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 34, n. 1, p. 01-22, 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ufv.br/>. Acesso em: 15/06/2024.

CORREIA, L. V. O. M.; [et al.]. PCAs e Biografias de movimento na EF escolar. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, 2020.

COSTA, J. W. S. **Práticas corporais de aventura**: implementação de uma unidade temática sobre o uso do skate em uma escola de ensino fundamental. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. Natal, RN, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58163>. Acesso em: 15/06/2024.

DARIDO, S. C. [Org.]. **Educação Física Escolar**: Compartilhando Experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C.; GINCIENE, G.; GONZÁLEZ, F.J. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. de P. F.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.

DAYRELL, J. A Escola "Faz" As Juventudes? Reflexões Em Torno Da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 23/08/2020.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em Pesquisa**

Científica: Conceitos e Finalidades. Texto 02 - D04 - Unesp/Refefor II - 1a edição - curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto2.pdf. Acesso em: 13/02/2024.

DIAS, C. A. G.; JUNIOR, E. D. A. **Entre o mar e a montanha:** esporte, aventura e natureza no Rio de Janeiro. Niterói: EdUFF, 2007.

FANTIN, M. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. **Rev. Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291-306, maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4864/3241>. Acessado em: 10/05/2024.

FELLINI, D. G.; FRANZI, J. Aportes de Paulo Freire para a formação docente na perspectiva da pedagogia decolonial. **Pedagogia Decolonial**, Sures, junho/20. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/1775/1995>. Acessado em: 10/05/2024.

FERNANDES, A. V. Parkour. In: SCOPEL, A. J. S. G.; [et al.]. **Atividades Físicas Alternativas:** práticas corporais de aventura. (Série Corpo em Movimento). Curitiba: Intersaberes, 2020.

FIGURSKI, L. C. [et al.]. Acampamentos e acantonamentos de lazer: uma proposta de educação ambiental nas escolas privadas. **Fiep Bulletin** - online, [S. l.], v. 86, n. 1, 2016. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/86.a1.106>. Acesso em: jul. 2024.

FILHO, C. K. **Construindo conceitos:** contribuições para a sistematização do conteúdo conceitual em EF- Anos finais do Ensino Fundamental. 1a ed. SP. Editora Moderna. 2012.

FONSECA, P. O. **O exercício cartográfico na pesquisa-ensino:** representações de estudantes sobre o espaço vivido no bairro Icaivera, na escola e na educação física. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado Profissional. Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/58705>. Acessado em: 15/01/2024.

LEAL, T.S.; FONSECA, Z. V. D. **Lazer na natureza e aventura:** uma análise dos limites e possibilidades. UEPA. 2023. Disponível em: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.1/THAIS_LEAL.pdf. 2012. Acesso em: 10/07/2024.

FRANÇA, D. L. de; ROCHA, A. J. P. da.; DE OLIVEIRA, V.; VAGETTI, G. C. As práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão de escopo. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 33, n. 66, p. e33[2023], 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16988>.

FRANCO, L. C. P. Atividades físicas de aventura: Proposta De Um Conteúdo Na Educação Física Escolar No Ensino Fundamental, 2008. **Rev. Arquivos em Movimentos**. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9186>.

Acesso em: 10/07/2024.

FRANCO, L. C. P.; CAVASINI, R.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). **Lutas, Capoeira e Práticas corporais de aventura: práticas corporais e a organização do conhecimento**. Maringá: Eduem, 2014. p. 101-135.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado Freireano para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abril/junho, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/fhBMgZf9Nb78DCfVQNts37q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2024.

FRAUENDORF, R. B. S; *et al.* Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação PUC-Camp.**, Campinas, 21(3):351-361, set. - dez., 2016. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao>. Acesso em: 10/06/2019.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis (Org.) Teorias do Lazer. Maringá-PR: Eduem, 2010. v. 1., 206 p. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 115, p. 167, 3 dez., 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura.1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 29ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GESTRADO. Grupo de estudo sobre política educacional e trabalho docente. Universidade Federal de Minas Gerais. *s/d.* Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/vulnerabilidade-social/>. Acesso em: 29/03/2023.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20595/S0034-7590199500030004.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30/03/2023.

GONÇALVES, F. F. V. **A sistematização da avaliação em Educação Física: análise das percepções docentes sobre um instrumento para o ensino fundamental**. Rio Claro, 2020, 141 f. [Dissertação (mestrado profissional)] - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/152f9c01-1bf9-4ef1-adf1-106cff180667/content>. Acesso em: 24/08/2024.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Ed. Edelbra, 2012.

GRAY, P.; *et al.* Decline in independent activity as a cause of decline in children's mental wellbeing: Summary of the evidence. *The Journal of Pediatrics*, 260, 9, 2023. *In*: JEREBINE, A.; [*et al.*]. Playing it safe: The relationship between parent attitudes to risk and injury, and children's adventurous play and physical activity. **Psychology of Sport and Exercise**, Vol. 70, January. 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029223001607>. Acesso em:

22/06/2024.

GRECO, F. A. A geografia do lugar e do mundo dos jovens adolescentes. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3570>. Acesso em: 16/10/2023.

HAUCK, P. **A História do Montanhismo**. 2009. Disponível em: <https://altamontanha.com/historia-do-montanhismo/>. Acesso em: 05/04/2023.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

INÁCIO, H. L. de D. Lazer, educação e meio ambiente: uma aventura em construção. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 45-63, jan. 2006.

INÁCIO, H. L. de D.; *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016.

INÁCIO, H. L. de D.; *et al.* Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Rev. Bras. Ciência. Esporte**, 43, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/JBt8mVCrp38pdD6KxPWjPZM/>. Acesso em: 20/11/2023.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**: panorama de Contagem. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/contagem/panorama>. Acesso em: XXX.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Vulnerabilidade Social nas Regiões Metropolitanas**. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5257>. Acesso em: XXX.

JELLEYMAN, C. A cross-sectional description of parental perceptions and practices related to risk play and independent mobility in children: The New Zealand state of play survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 2019. *In*: JEREBINE, A.; [et al.] Playing it safe: The relationship between parent attitudes to risk and injury, and children's adventurous play and physical activity. **Psychology of Sport and Exercise**, Vol. 70, January 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029223001607>. Acesso em: 22/06/2024.

JEREBINE, A.; [et al.]. Playing it safe: The relationship between parent attitudes to risk and injury, and children's adventurous play and physical activity. **Psychology of**

Sport and Exercise, Vol. 70, January 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029223001607>. Acesso em: 22/06/2024.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 123-140, setembro/dezembro de 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2912/1548>. Acesso em: 14/04/2024.

JUNIOR, A. S. A. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 06, p. 661-681, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3863/2625>. Acesso em: 13/02/2024.

KASHIWAGI, H. M.; KOZEL, S. **O processo de percepção dos espaços marginalizados no urbano: o caso da favela do parolin em Curitiba – PR**. Curitiba, n. 9, p. 69-82, 2005. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/download/3448/2725>. Acesso em: 20/08/2024.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991. In: BETTI, M.; *et al.* **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/46732/32495>. Acesso em

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994. In: BETTI, M.; *[et al.] Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/46732/32495>.

KUNZ, Elenor. **Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física?** In: BETTI, M.; *[et al.] Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/46732/32495>.

LEE, H. A meta-study of qualitative research examining determinants of children's independent active free play. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2015. In: JEREBINE, A.; *et al.* Playing it safe: The relationship between parent attitudes to risk and injury, and children's adventurous play and physical activity. **Psychology of Sport and Exercise**, Vol. 70, January 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029223001607>. Acesso em: 22/06/2024.

LEFEVBRE, O. O Direito à cidade, 1968. In: BORGES, O. O direito à cidade e o desenvolvimento local como base para a humanização do espaço urbano. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 4, p. 739-755, out./dez. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8380?mode=simple>. Acesso em: 15/08/2024.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação do professor nas aulas. Goiânia: PUC Goiás, 2018. (Trata-se de material de apoio da Disciplina Teoria da Educação e Processos Pedagógicos (NEE0041), publicado no site do docente. Disponível em: <https://goo.gl/ipTt8h>. In: MORAIS, G. G. **Práticas corporais de aventura na educação física escolar** [manuscrito]: Uma proposta de ensino com base na metodologia Crítico-superadora. [Dissertação (Mestrado)], Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede Nacional (ProEF), Goiânia, 135 f. 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/0df361d7-7084-4689-ad32-73148b65025f/content>. Acesso em: 20/01/2024.

LIMA, F. Montanhismo. **InfoEscola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/esportes/montanhismo/>. Acesso em: 05/04/2023.

LITTLE, H.; WYNER, S. Outdoor play: Does avoiding the risk reduce the benefits? *Australasian Journal of Early Childhood*, 33 (2), 33-40, 2008. In: JEREBINE, A.; [et al.] Playing it safe: The relationship between parent attitudes to risk and injury, and children's adventurous play and physical activity. **Psychology of Sport and Exercise**, Vol. 70, January 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029223001607>. Acesso em: 22/06/2024.

LOOKE, K. V. How the British created modern mountaineering. Parte de trabalho científico de mestrado. Disponível em: <https://www.summitpost.org/how-the-british-created-modern-mountaineering/713630>. In: **PAROFES, P. R. (Trad.)**. Disponível em: <https://altamontanha.com/como-os-britanicos-criaram-o-montanhismo-moderno-parte-1/>. Acesso em: 07/04/2023.

MAFRA, J. F. **A Conectividade Radical como Princípio e Prática da Educação em Paulo Freire**. [Tese], Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-110510/pt-br.php>. Acesso em: 18/08/2024.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer**: uma introdução. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARCELLINO, Nelson Carvalho; [et al.]. **Espaços e equipamentos de lazer em região metropolitana**: o caso da RMC - Região Metropolitana de Campinas. Curitiba: OPUS, 2007.

MARCHI, K. B.; et al. So surf ao tow-in: por uma análise da emergência do campo dos "esportes de prancha". *Journal Of Physical Education*, v. 28, i.1, p. 01-11, 2017. In: CORRÊA, L. V. O. M.; [et al.]. PCAs e Biografias de movimento na EF escolar. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, 2020.

MARQUES, R. "Aventura e Educação: práticas corporais de aventura e cultura escolar". São Paulo: Phorte, 2004.

MINAYO, M. C. S.; [et al.]. (Orgs). **Prática Social**: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAIS, G. G. **Práticas corporais de aventura na educação física escolar** [manuscrito]: Uma proposta de ensino com base na metodologia Crítico-superadora. [Dissertação (Mestrado)], Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede Nacional (PROEF), Goiânia, 135 f, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/0df361d7-7084-4689-ad32-73148b65025f/content>. Acesso em: 20/01/2024.

MORIN, E. Educação e Complexidade: os setes saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez. p. 13, 2002. *In*: PEREIRA, D. W.; *et al.* Esportes radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, vol. 12, n. 1, p. 18-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/55319/Downloads/3486-Texto%20do%20Artigo-10594-1-10-20160328.pdf>. Acesso em: 05/04/2023.

NORONHA, I. O.; ENÉAS, P. E. O. Contagem e seu passado: o registro de antigos habitantes através da cultura material e da comunidade quilombola dos Arturos. **Historiæ**, Rio Grande, v. 10, n. 2, p. 147-166, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/12011>. Acesso em: 10/01/2024.

NÓVOA, A. 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas). Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. *In*: NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 15/05/2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>. Acesso em: 20/08/2024.

OBSERVATÓRIO SOCIOECONÔMICO DE CONTAGEM. Disponível em: <https://ww2.contagem.mg.gov.br/observatorio/visao-geral-do-municipio/>. Acesso em: 06/11/2023.

OLIVEIRA, F. S.; OLIVEIRA, C. M. Reflexões sobre os (não) usos das tecnologias digitais na Educação Física escolar. **Revista Pensar a Prática**, 2021, v. 24: Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/64427/36816>. Acesso em: 12/02/2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Segurança e Cidadania. *In*: **Diário de Contagem**. Disponível em: <https://www.diariodecontagem.com.br/Materia/3058/16/-seguranca-com-cidadania-programa-conjunto-da-onu-em-contagem/>. Acesso em: 24/06/2024.

PASSEGGI, M. C. Narrativas Institucionais de Si: A Arte de Enlaçar Reflexão, Razão e Emoções. *In*: MARTINS, R; TOURINHO, I. SOUZA, E. C. (Org.). **Pesquisa Narrativa**: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Editora UFSM - Santa Maria. 2007.

PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (Orgs.). **Pesquisa-Ensino**: A comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção em foco).

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. Esportes radicais, de aventura e de ação: o conteúdo dos ensinos formal e não formal e os desafios de formação e prática do profissional de Educação Física. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 159-168, jul./set. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/55319/Downloads/bonganha,+1231-3885-4-NOV.pdf>. Acesso em: 17/03/2023.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da Aventura**: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Jundiaí: Fontoura, 2010.

PIMENTEL, G. A. Microaventuras como método de ensino de práticas corporais de aventura na educação física escolar. **Rebescolar**, v. 4, p. 47-60, 2022. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/Conpefe/microaventuras-como-m%C3%A9todo-de-ensino-de-pr%C3%A1ticas-corporais-de-aventura-na-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-escolar->. Acesso em: 05/05/2024.

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

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=28>. Acesso em: 29/03/2022.

PYNN, S. R.; [et al.]. An intergenerational qualitative study of the good parenting ideal and active free play during middle childhood. *Children's Geographies*, 17(3), 266-277, 2019. In: JEREBINE, A.; [et al.] *Playing it safe: The relationship between parent attitudes to risk and injury, and children's adventurous play and physical activity*. **Psychology of Sport and Exercise**, Vol. 70, January 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029223001607>. Acesso em: 22/06/2024.

RABELO, A. O. A Importância Da Investigação Narrativa na Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.- mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114.pdf>. Acesso em: 10/05/2019.

RAFFESTIN, C. Por uma geografia do poder. In: FLORES, M. **A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento** – uma visão do estado da arte. 2006. Disponível em: https://indicadores.fecam.org.br/uploads/28/arquivos/4069_FLORES_M_Identidade_Territorial_como_Base_as_Estrategias_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 14/02/2024.

SANTOS, M. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.

SANTOS, M. F.; MARCON, D.; TRETIN, D. T. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Revista Motriz**, 18 (3), set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/WpR9kF5vc4gs5TqjHgczhpR/#>. Acesso em: 20/08/2024.

SCHMIDT, P. R. F. Como os britânicos criaram o montanhismo moderno (Parte 1).

AltaMontanha, 2011. Disponível em: <https://altamontanha.com/como-os-britanicos-criaram-o-montanhismo-moderno-parte-1/>. Acesso em: jun. 2024.

SCOPEL, A. J. S. G.; [et al.]. **Atividades físicas alternativas**: práticas corporais de aventura. Curitiba: Intersaberes, Série Corpo em Movimento, 2020.

SEEMANN, V. C.; SCHÖNINGER, R. R. Z. V. A escolarização, cultura escolar e sociedade: algumas reflexões. **Revista CAMINE: Caminhos Educação**, Franca, v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2254>. Acesso em: XXX.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. S. F. dos. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **EccoS Revista Científica**, núm. 41, pp. 107-125, 2016.

SILVA, C. C. **Práticas corporais de aventura nos anos iniciais**: organização e a sistematização curricular nas aulas de Educação Física. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Mestrado em Rede Nacional – ProEF, Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29609/1/Praticascorporaisaventura_Silva_2020.pdf. Acesso em: 10/11/2022.

SILVA, P.A. Infância e tecnologia: práticas de uma cultura digital. *In*: XV ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA. **Anais...** UFBA - Universidade Federal da Bahia, Brasil, 2019. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111716.pdf>. Acesso em: 01/09/2024.

SILVÉRIO, M. Henrietta Carsteirs: uma conquistadora esquecida pelo tempo. **Alta Montanha**, 08 nov. 2022. Disponível em: <https://altamontanha.com/henrietta-carsteirs-uma-conquistadora-esquecida-pelo-tempo/>. Acesso em: 29/03/2023.

SOUZA, J. Educação Física reflexiva: problemas, hipóteses e programa de pesquisa. **Movimento**, v. 25, p. 1-15, jan./dez. 2019.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA. **Revista Conexões**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 113-136, abr./jun. 2016. Acesso em: 06/04/2023.

TEIXEIRA, I. Uma carta, um convite. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Sujeitos e Currículos em diálogo**. Editora UFMG, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª edição. Rio de Janeiro, 1986.

TREVISAN, K. I. Histórias em quadrinhos como recurso metodológico: uma possibilidade nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 26, e26090, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/H3V8ZSDR4xBT6gkKNJM76fD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20/02/2024.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**,

São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05/03/2023.

UVINHA, R. R. **Juventude, Lazer e Esportes Radicais**. Barueri/SP: Editora Manole, 1ª Edição, 2001.

VAGO, T. M. **Educação Física na Escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 200 p.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/930/540>. Acesso em: 30/03/2023.

VARGAS, K. S.; MOURA, G. L. Theoretical-Methodological Foundations and Practical Systematization of Sociological Discourse Analysis. **RAE**, n.º 62, vol (02), 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/vKmdtflZXb8PyZPX3Jwk4gK/>. Acesso em: 31/03/2023.

WALTCHMAN, T.; SPENCER-CAVALIERE, N. Times have changed: Parent perspectives on children's free play and Sport. **Psychology of Sport and Exercise**, 32, 102-112, 2017. *In*: JEREBINE, A.; [et al.] Playing it safe: The relationship between parent attitudes to risk and injury, and children's adventurous play and physical activity. **Psychology of Sport and Exercise**, Vol. 70, January 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029223001607>. Acesso em: 22/06/2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global action plan on physical activity 2018-2030. More active people for a healthier world. **Geneva**: WHO, 2018. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22/06/2024.

ZANGRANDE, H. J. B.; [et al.] Entre estruturas e pedaços: implicações da modernidade na escola. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 1, 2021. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 15/06/2024.

ANEXOS

ANEXO A: Carta de Anuência Institucional

Título da Pesquisa: “O Ensino Das Práticas Corporais De Aventura: Uma Experiência de Exploração de Tempos, Espaços na Escola e na Cidade”.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. José Ângelo Gariglio

E-mail: angelogariglio@hotmail.com

Tel: (31) 3313-2175

Pesquisadora Responsável: Gizele Aparecida Pereira de Castro

E-mail: gizeledecastro@yahoo.com.br.com.br

Tel: (31) 98465-0028

Prezada direção da Escola Municipal Professor Wancleber Pacheco, a Mestranda, Gizele Aparecida Pereira de Castro, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG) realiza uma pesquisa intitulada “O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: UMA EXPERIÊNCIA DE EXPLORAÇÃO DE TEMPOS, ESPAÇOS NA ESCOLA E NA CIDADE”, sob orientação do pesquisador da EEFFTO/UFMG, Prof. Dr. José Ângelo Gariglio. A pesquisa tem por objetivo desenvolver uma sequência didática a partir do ensino das Práticas Corporais de Aventura, com o intuito de ampliar e ressignificar o uso dos espaços e tempos da escola, do território e da cidade. Oportunizando momentos de vivências e experiências sobre a temática citada, além de ser um importante momento para o desenvolvimento de atividades e decisões coletivas, no que tange a proposta de estudo.

A investigação será desenvolvida no decorrer do ano de 2023, especificamente nos meses setembro e outubro. Não haverá auxílio financeiro, tampouco benefícios de qualquer natureza para participação no estudo. Vossa instituição estará livre em qualquer fase da pesquisa para se recusar a participar ou para retirar sua anuência, sem prejuízos adicionais para a mesma. Qualquer dúvida, favor entrar em contato por meio dos endereços fornecidos neste termo. Antecipamos agradecimentos.

Gizele Aparecida Pereira de Castro
Prof. Dr. José Ângelo Gariglio – Orientador da pesquisa

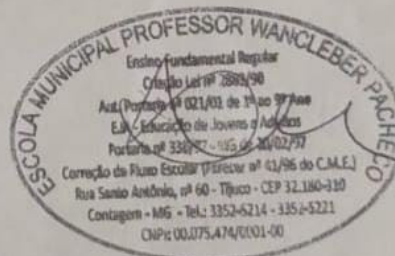
Via para a Instituição

Eu, Grace Nunes Bastos, representante da instituição Escola Municipal Professor Wancleber Pacheco, estou ciente da pesquisa intitulada "O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: UMA EXPERIÊNCIA DE EXPLORAÇÃO DE TEMPOS, ESPAÇOS NA ESCOLA E NA CIDADE.", realizada pela professora dessa mesma instituição, Gizele Aparecida Pereira de Castro, sob orientação do Prof. Dr. José Ângelo Gariglio, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF/UFMG e concedo anuência formal para a coleta de dados.

Contagem, 24 de Abr. de 2023.

E. M. Prof. Wancleber Pacheco
Grace Nunes Bastos
 Diretora
 Matrícula: 127859-9

Grace Nunes Bastos
 Grace Nunes Bastos – (Diretora)



ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Estudantes)

Título da Pesquisa: “O Ensino Das Práticas Corporais De Aventura: Uma Experiência de Exploração de Tempos, Espaços na Escola e na Cidade”.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. José Ângelo Gariglio

E-mail: angelogariglio@hotmail.com

Tel: (31) 3313-2175

Pesquisadora Responsável: Gizele Aparecida Pereira de Castro

E-mail: gizeledecastro@yahoo.com.br

Tel: (31) 98465-0028

Este termo de assentimento diz respeito aos estudantes do nono ano da referida turma participante da pesquisa supra citada abaixo. Para que os mesmos possam afirmar a sua participação voluntária e de livre espontânea vontade, na pesquisa que será desenvolvida na escola durante as aulas de Educação Física, ação essa que foi explicada em aula, bem como, retirada de dúvidas de alguns estudantes que surgiram no momento da explicação e convite. Solicitamos por gentileza que ao final do documento que o mesmo, seja assinado pelo/a próprio/a estudante, bem como de seu responsável.

Prezado/a estudante, você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa intitulada “O Ensino das Práticas Corporais de Aventura: Uma Experiência de Exploração de Tempos, Espaços na Escola e na Cidade”. Sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Gizele Aparecida Pereira de Castro e sob orientação do professor Dr. José Ângelo Gariglio, na Escola Municipal Professor Wancleber Pacheco, onde a pesquisadora é membro do quadro efetivo de professores.

Este trabalho, tem por objetivo desenvolver a partir do ensino das Práticas Corporais de Aventura uma sequência didática da temática em questão, com o intuito de ampliar e ressignificar o uso dos espaços e tempos da escola, do território e da cidade. Oportunizando momentos de vivências e experiências sobre a temática citada, além de ser um importante momento para o desenvolvimento de atividades e decisões coletivas, no que tange a proposta de estudo. Para tanto, a pesquisa pretende aprimorar a prática pedagógica do conteúdo de Educação Física nesta instituição, de forma a levar conteúdos/atividades mais atraentes e estimulantes aos alunos, tendo como meta, maior interesse e participação nas aulas. Da mesma forma, a professora pesquisadora objetiva refletir sua própria prática docente.

O estudo será realizado através da análise de algumas aulas de Educação Física da sua turma. Serão realizadas observações e gravações de áudios e vídeos/fotos durante as aulas destinadas à pesquisa, que serão registradas em caderno de campo, ou seja, um caderno/diário da pesquisadora, onde a mesma, fará suas anotações sobre o percurso de cada aula. Todo o material recolhido como registro da pesquisa será usado apenas nas análises do estudo. As imagens e áudios captados durante as aulas serão utilizados exclusivamente para a produção do trabalho final do curso de Mestrado.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

A metodologia e procedimentos a serem utilizados para esta coleta de informações e imagens indicam riscos, podendo surgir desconfortos tais como: aversão a fotos ou qualquer constrangimento nos momentos de reflexões/debates nas rodas de conversa em aula. Caso você (estudante), venha a sentir algum desconforto ou algo dentro desses padrões, ou outros não mencionados, deverá comunicar imediatamente a professora pesquisadora, que seguirá a seguinte conduta: será dada a possibilidade de continuar participando da pesquisa, sem que sejam feitos registros fotográficos ou filmagens suas, durante uma ou mais aulas. Você também poderá desistir da participação total na pesquisa, sendo eliminados todos os registros anteriormente coletados sejam em diálogos, fotografias ou vídeos. É preciso que fique claro, que os estudantes que optarem por não participar da pesquisa não terão suas conversas registradas.

De acordo com a CNS 466/2012 e também de acordo com a CNS 510/2016, cabe ao pesquisador responsável “manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de **5 anos** após o término da pesquisa”.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Campo para rubrica do participante: _____

Campo para rubrica do pesquisador: _____

Os seus pais (ou responsáveis) autorizarão você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você está livre para participar ou não. Caso, inicialmente, você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Ressaltamos que você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome Completo (do estudante): _____

R.G.: _____ **Endereço:** _____

Fone:() _____

Assinatura do/a estudante

Assinatura do Responsável

Contagem, ____ de _____ de 2023.

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

Pesquisadora responsável: Gizele Aparecida Pereira de Castro

Orientador da pesquisa: José Ângelo Gariglio.

Estamos ciente, de que caso tenhamos (minha família juntamente comigo) alguma dúvida sobre a pesquisa, meu responsável poderá entrar em contato através do e-mail: gizeledecastro@yahoo.com.br.com.br , pessoalmente e/ou pelo telefone (31) 98465-0028 ou através do e-mail: angelogariglio@hotmail.com e/ou pelo telefone (31) 3313-2175. Bem como, ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901. Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005. Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

OBS.: Termo apresenta em duas vias, uma destinada ao estudante e a outra ao pesquisador.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Familiares)

Título da Pesquisa: “O Ensino Das Práticas Corporais De Aventura: Uma Experiência de Exploração de Tempos, Espaços na Escola e na Cidade”.

Prezado responsável, este termo solicita vossa autorização para que seu filho/a, estudante do nono ano, possa participar como voluntário da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef/UFMG), intitulada “O Ensino das Práticas Corporais de Aventura: Uma Experiência de Exploração de Tempos, Espaços na Escola e na Cidade”. Sob responsabilidade da professora pesquisadora Gizele Aparecida Pereira de Castro e sob orientação do professor Dr. José Ângelo Gariglio, à realizar-se na Escola Municipal Professor Wancleber Pacheco, onde a pesquisadora é membro do quadro efetivo de professores.

Este trabalho, tem por objetivo desenvolver a partir do ensino das Práticas Corporais de Aventura uma sequência didática da referida temática, com o intuito de ampliar e ressignificar o uso dos espaços e tempos da escola, do território e da cidade. Oportunizando momentos de vivências e experiências sobre a temática citada, além de ser um importante momento para o desenvolvimento de atividades e decisões coletivas, no que tange a proposta de estudo. Para tanto, a pesquisa pretende aprimorar a prática pedagógica do conteúdo de Educação Física nesta instituição, de forma a levar conteúdos mais atraentes e estimulantes aos alunos e maior interesse em participação nas aulas. Da mesma forma, a pesquisadora objetiva refletir sua própria prática docente.

O estudo será realizado através da análise de conteúdo de algumas aulas de Educação Física da turma ao qual o/a estudante faz parte. Serão realizadas observações, gravações de áudios/vídeos, fotografias, durante as aulas destinadas à pesquisa, rodas de conversa, que serão utilizadas para corroborar os registros de um caderno de campo, ou seja, um caderno/diário da pesquisadora, onde a mesma, fará suas anotações sobre o percurso de cada aula. Todo o material recolhido como registro da pesquisa será usado apenas nas análises do referido estudo, onde os mesmos serão transcritos para compor o texto de sua dissertação. As imagens e áudios captados durante as aulas serão utilizados exclusivamente para a produção do trabalho final do curso de Mestrado.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

A metodologia e procedimentos a serem utilizados para esta coleta de dados/informações e imagens indicam baixo riscos aos voluntários, visto que os mesmos não serão submetidos a nenhum procedimento invasivo. Mesmo assim, podem surgir desconfortos tais como: aversão a fotos ou qualquer constrangimento durante as atividades práticas, bem como, as que estão relacionadas com os diálogos nas rodas de conversa e afins, como as apresentações de trabalho em sala. Caso o/a estudante venha a sentir algum desconforto ou algo dentro desses padrões, ou outros não mencionados, deverá comunicar imediatamente a professora pesquisadora, que seguirá a seguinte conduta: será dada a possibilidade de continuar participando da pesquisa/aula, sem que sejam feitos registros fotográficos ou filmagens suas, durante uma ou mais aulas. Você também poderá desistir da participação total na pesquisa, sendo eliminados todos os registros anteriormente coletados sejam em diálogos, fotografias, áudios e/ou vídeos.

De acordo com a Res.466/12, que dispõe sobre o cuidado e zelo ao participante da pesquisa, uma vez que, haverá atenção às atividades programadas para segurança de todos os envolvidos, especialmente no que diz respeito à gestão de riscos durante a execução das aulas e demais programações, para que a referida pesquisa possa ser desenvolvida com cautela seguindo o cronograma planejado, e em respeito à integridade física dos participantes.

No que assegura à Res. 466/12, salva o direito dos participantes da pesquisa, sobre a segurança de seus dados, a eticidade, indenização, garantia e comprometimento de maior benefícios e menor riscos em seu desenvolvimento, pois, o proposto já se desdobra nas aulas de Educação Física na escola em outras unidades didáticas. Para tanto, as situações a que a pesquisadora se propõe, já faz parte da vivência dos estudantes no cotidiano escolar. Além da Res. 510, onde considera que “a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado”. Além de dispor sobre assistência ao participante da pesquisa e a confidencialidade, que é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada e outras regulamentações. A utilização dos dados está vinculada somente a este

projeto de pesquisa. De acordo com a CNS 466/2012 e também de acordo com a CNS 510/2016, cabe ao pesquisador responsável “manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de **5 anos** após o término da pesquisa”.

Campo para rubrica do participante: _____

Campo para rubrica do pesquisador: _____

É preciso que fique claro, que os estudantes que optarem por não participar da pesquisa não terão suas conversas registradas, cabendo a pesquisadora respeitar e preservar o anonimato e a imagem dos mesmos.

Os participantes não terão nenhum custo e poderão consultar a professora pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Da mesma maneira, o/a senhor/a como responsável do estudante participante, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG) caso possam surgir dúvidas de natureza éticas, através do endereço e contatos listados neste termo. A pesquisa pretende aprimorar a prática pedagógica do conteúdo de Educação Física nesta instituição, de forma a levar conteúdos mais atraentes e estimulantes aos alunos e maior interesse em participação das aulas de Educação Física.

É importante ressaltar que não haverá nenhum tipo de custo para a sua participação, e também não está prevista remuneração de nenhum tipo para tal. Caso o/a senhor/a tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contactar por meio dos endereços fornecidos neste termo.

Responsável

Eu, responsável por: _____ li e compreendi as informações fornecidas acerca dos procedimentos propostos sobre a pesquisa. Por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas:

() **Autorizo** a participação na pesquisa referida, e compreendo que posso retirar meu consentimento e interromper tal participação a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício.

() **Não autorizo** a participação na pesquisa referida, sem penalidade ou perda de benefício.

Esta autorização ao uso dos dados/imagem/voz se refere ao/a estudante _____, 9º ano.

Nome responsável (completo): _____
R.G.: _____ Endereço: _____
Fone: (____) _____

Ao assinar este termo, **não** estou desistindo de **quaisquer direitos meus**, de acordo com os termos das **Res.466/12 e Res. 510**. Uma via deste termo me foi dada.

Contagem, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do Responsável

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o participante apresentar, da melhor maneira possível.

Gizele Aparecida Pereira de Castro - Pesquisadora
José Ângelo Gariglio Orientador da pesquisa

Orientador da pesquisa: José Ângelo Gariglio E-mail: angelogariglio@hotmail.com . Tel: 31 3313-217	Pesquisadora Responsável: Gizele Aparecida Pereira de Castro. E-mail: gizeledecastro@yahoo.com.br . Tel: 31 98465-0028
COEP/UFMG: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901. Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005. Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br .	