

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM BIRIGUI-SP

ADVENTURE BODILY PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN BIRIGUI-SP 

PRÁCTICAS CORPORALES DE AVENTURA EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: RETOS E POSSIBILIDADES EN BIRIGUI-SP 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.145967>

 **Vinicius Felipe Cardoso*** <viniciusfelipecardoso@hotmail.com>

 **Humberto Luis de Deus Inácio**** <betoinacio@ufg.br>

* Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, PR, Brasil.

** Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, GO, Brasil.

Resumo: O objetivo deste estudo foi compreender a presença (ou não) das Práticas Corporais de Aventura nas escolas estaduais de Birigui/SP a partir da perspectiva dos professores de Educação Física. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 17 professores da rede estadual paulista, em 2023. Os resultados apontam para desafios, tais como a resistência da comunidade, ausência de recursos, infraestrutura inadequada e formação profissional. As possibilidades interagem com formas alternativas à prática corporal, utilizando ferramentas digitais, metodologias ativas e projetos que visam à exploração extraescolar. Concluímos que existem lacunas na integração efetiva da aventura na escola por parte do currículo, da formação profissional, no manuseio de instrumentos e espaços. A formação continuada, os ajustes curriculares e normativos são possíveis proposições educacionais.

Palavras-chave: Práticas corporais. Escola. Formação profissional. Natureza.

Recebido em: 23 fev. 2025
Aprovado em: 11 nov. 2025
Publicado em: 23 dez. 2025



Este é um artigo publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUÇÃO¹

No âmbito escolar, são frequentes os relatos de professores de Educação Física (EF) sobre o interesse em exercer os conteúdos ainda incipientes, pouco desenvolvidos e explorados, movimento que se intensifica diante das transformações legais e estruturais instauradas pela BNCC e de suas implicações para a organização curricular da área.

O desconhecimento dos estudantes em relação a conteúdos que vão além dos esportes de quadra pode, em muitos casos, gerar resistência; entretanto, para outros alunos, torna-se um convite à exploração, despertando o interesse pela diversidade de práticas que envolvem a interação do ser humano com o meio-ambiente, sobretudo no que se refere às Práticas Corporais de Aventura (PCAs):

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

Há uma longa trajetória que se inicia na década de 1990 e se estende a 2020, ganhando espaço gradualmente no campo acadêmico e educacional. Os dados apresentados por Pimentel (2020a) apontam a criação da disciplina de Excursionismo na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 1991, pelo professor Ênio Araújo Pereira; a instalação de uma parede de escalada no Colégio Magno, em São Paulo, ministrada por Dimitri Wuol Pereira, em 1995; e a apropriação da proposta espanhola de Betrán e Betrán (1995), por pesquisadores brasileiros do lazer que cunharam o termo Atividade Física de Aventura na Natureza (AFAN). Destacam-se, ainda, a criação de um curso de especialização *lato sensu* sobre esportes de prancha, por Flávio Ascânio Lauro, em 2002, e a proposição, por Inácio *et al.* (2005), da terminologia Práticas Corporais, a fim de delimitar a abordagem da aventura na escola.

Demonstra-se, com os dados acima, que outros agentes produziram obras fundamentais para a prática da aventura, do lazer e do turismo, sendo Costa (2000), Alciane Marinho e Heloisa Bruhns (2003), Marinho e Schwartz (2005) e, no âmbito escolar, as PCAs, identificadas por Portela (2020) como Esportes de Aventura.

Nossa eleição pelo uso da expressão 'Práticas Corporais' em vez de 'Atividade Física' justifica-se porque esta última nos remete a uma compreensão restrita do ser humano, limitada a uma concepção biologista, enquanto a primeira expressão possibilita um entendimento amplo das múltiplas dimensões humanas, bem como sua riqueza cultural, agregando sentido e significado à construção da formação integral, facilitando o vínculo dos participantes com os processos educativos formais (Lazzarotti Filho *et al.*, 2010; González; Darido; Oliveira, 2014).

¹ O texto parte da dissertação de mestrado do autor principal, defendido em 2024 na Universidade Federal de Goiás. O mesmo está sob sigilo, não disponibilizado para consulta no banco de dados/repositório.

Considera-se um avanço a inclusão deste conteúdo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), conquanto muitos professores de EF ainda a desconheçam (Inácio; Sousa; Machado, 2020). Essas práticas também evidenciam seu potencial para o desenvolvimento humano, sobretudo no “desenvolvimento físico, cognitivo e social” (Cardoso, 2023, p. 15). Embora persistam inconsistências conceituais, assim como “problemas práticos e metodológicos, que precisam ser repensados, discutidos e sanados [...]”, (Severino; Pereira; Santos, 2016, p. 121), neste estudo objetivamos compreender a inclusão (ou não) das PCAs nas escolas estaduais de Birigui/SP a partir das lentes dos professores de EF e quais formas são tematizadas².

2 MÉTODO DA PESQUISA

O estudo teve, como material empírico de análise, entrevistas com 17 professores de EF³ da cidade de Birigui, São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que, conforme Creswell (2021, p. 184), envolve “diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados”. Buscando apreender um universo de sentidos, significados, valores e *habitus*, há “o propósito de analisar ou explicar a realidade” (Mussi *et al.*, 2019, p. 427).

Em relação às entrevistas⁴, *a priori*, os entrevistados foram convidados a participar na data e local desejados, informando-os sobre a conduta ética, a duração estimada, a inclusão de codinomes, conforme Mussi *et al.* (2024). Em caso positivo, as autorizações foram formalizadas e gravadas com um gravador de voz, posteriormente transcritas.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em cinco categorias, das quais neste manuscrito foram utilizadas somente duas: (1) atuação dos docentes com as PCAs e (2) a compreensão dos docentes sobre as PCAs na EF Escolar. Essas entrevistas foram realizadas em 2023, com professores apresentados no Quadro 1, identificados por codinomes a fim de preservar a confidencialidade.

Quadro 1 - Relação das escolas e codinome dos participantes.

Nome da Escola	Codinome
Antônio Sales Oliveira	Airton e Matheus
Carlos Rosa	Roberto
Esmeralda Milano Maroni	Amanda e Adriana
Geracina de Menezes Sanches	Pesquisa Piloto ⁵
Herminio Cantisani	Jorge

² Tal pesquisa pincela a dissertação de mestrado do autor principal.

³ Roteiro de entrevista aprovado pelo CAEE da Universidade Federal de Goiás.

⁴ Como critério de inclusão, decidimos realizar as entrevistas apenas com professores da rede estadual de ensino, haja vista que as PCAs somente aparecem a partir do 6º ano. Como critérios de exclusão tivemos: a) Professores de EF que não estejam ministrando aulas de EF, no âmbito da Rede Estadual de Ensino em Birigui-SP; b) Professores de EF que, em sua carga horária, desenvolvem apenas as Atividades Curriculares Desportivas e Artísticas; c) Professores de EF sem aulas atribuídas.

⁵ A Pesquisa piloto foi uma etapa de validação do roteiro de entrevista com seis professores de EF.

Nome da Escola	Codinome
Izabel de Almeida Marin	Camila e Roger
Lydia Helena Frandsen Stuhr	Laís e Pesquisa Piloto
Regina Valarini Vieira	Valquíria e Wilson
Ricardo Peruzzo	Pesquisa Piloto
Olivia Ângela Furlani	Joice e Marcela
Stelio Machado Loureiro	Silviane
Terezinha Lot Zin	Fábio e Fernanda
Vicente Felício Primo	Carlos

Fonte: produção do autor (2023).

Para a análise dos dados, utilizou-se a proposta de Bardin (2015), a qual envolve a triangulação entre os dados coletados, os dados observados, as descrições nos documentos e na literatura. Utilizou-se o software *WebQDA*® (ferramenta de análise que auxiliou na organização, análise e interpretação de dados qualitativos).

É necessário reconhecer que as aproximações educacionais reais investigadas nesta pesquisa não permitem generalizações absolutas ao contexto brasileiro, pois trata-se de um recorte específico, situado em determinado território, revelando dinâmicas que se aproximam daquelas vivenciadas em diferentes escolas públicas do país.

Birigui, situada na região noroeste do Estado de São Paulo, a 510 km da capital paulista, possui uma rede educacional composta por dezesseis Escolas Municipais de Ensino Fundamental, três Escolas Municipais de Educação Infantil, dezoito Centros de Educação Infantil e treze instituições estaduais. Participaram da pesquisa dezessete docentes, sendo nove do sexo feminino e oito do masculino. Quanto à formação, dez possuem pós-graduação *lato sensu*, distribuídos igualmente entre homens e mulheres. No que se refere ao nível de ensino em que atuam, oito lecionam exclusivamente no Ensino Fundamental, seis no Ensino Médio (EM) e três lecionam em ambos os níveis.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: AS PERSPECTIVAS DOS DOCENTES

3.1 ATUAÇÃO DOS DOCENTES COM AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

A prática pedagógica dos docentes investigados é fundamentada no Currículo em Ação (São Paulo, 2019), material que reproduz as diretrizes estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018). No que se refere ao EM, além do Currículo em Ação, utilizam o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA), integrante dos Itinerários Formativos.

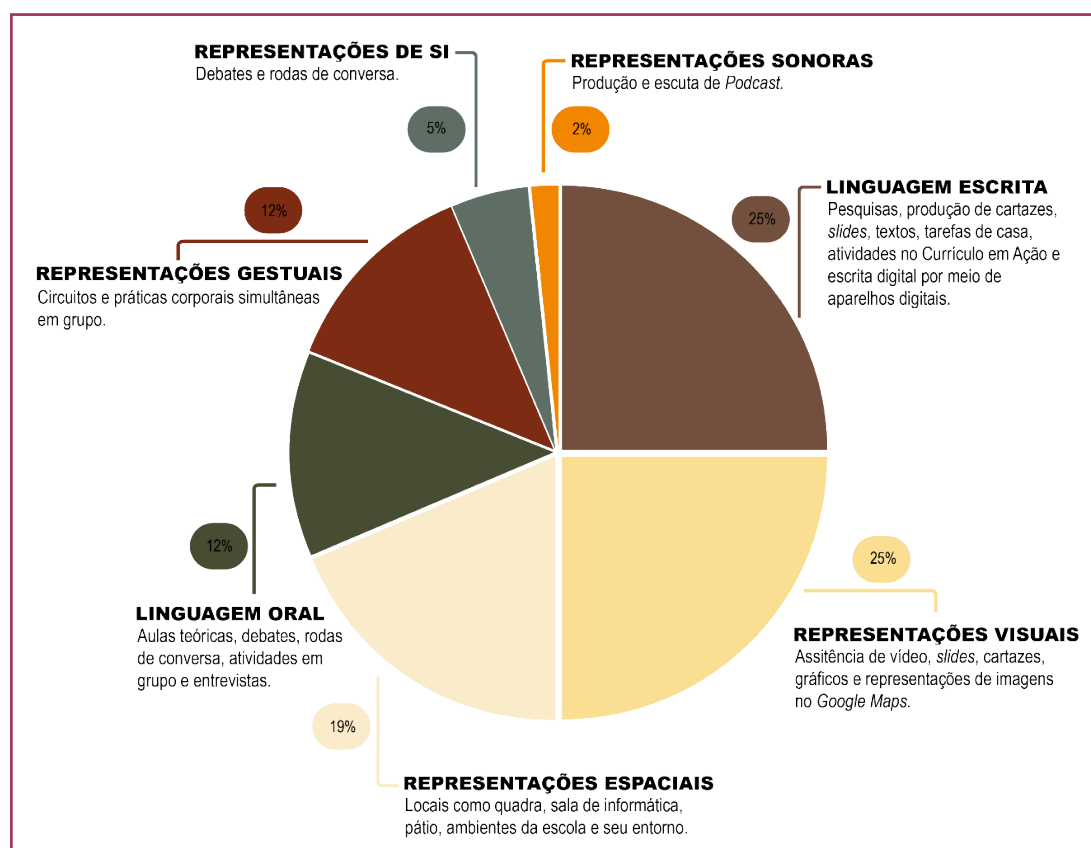
As respostas dos professores, quando questionados sobre a forma como desenvolvem as PCAs, evidenciaram aspectos recorrentes, como a dependência de uma área verde (n=4), a necessidade de adaptação de materiais e equipamentos (n=4), a atenção que o professor deve atribuir a essas aulas (n=2), à escassez de materiais (n=2) e à limitação do espaço para praticá-las (n=4). De modo geral, os

professores indicaram que este conteúdo tem sido desenvolvido predominantemente em caráter teórico⁶ com ênfase na consolidação de conceitos, sendo os momentos práticos ocasionais.

Olha só, a gente tenta, mas aqui o único **lugar mais apropriado**, para “aventura”, explorar a possibilidade, o **espaço** seria ali do **estacionamento: uma área verde, grande**. O que eu vejo como possibilidade, seria algo urbano, remetendo ao **cimento** (Professor Jorge). Aqui, sim, porque **a gente tem espaço para fazer**, tem essas árvores do lado da quadra; até **dentro da quadra** dá para fazer um monte de coisas e **ali no pátio**. Igual eu disse, nós fizemos um mapa da escola, né, os alunos tiveram que esconder algo e ir procurar, usando os pontos cardeais.

A partir da análise dessas falas, conclui-se que a viabilidade de desenvolver e tematizar as PCAs depende de materiais, espaços e gestão de risco. Abaixo, a Figura 1 demonstra as possibilidades que os professores utilizam para atingir o objetivo de desenvolver as PCAs em suas aulas, em cuja elaboração utilizamos as categorias analíticas de Oliveira *et al.* (2021), baseados em Cope e Kalantzis (2009). Conforme argumentam Oliveira *et al.* (2021), a Educação Física assume um papel multifacetado, expresso em diferentes formas de representação e, à luz dessa compreensão, as possibilidades apontadas pelos professores investigados foram sistematizadas e organizadas em categorias analíticas.

Figura 1 - Infográfico de categorias e possibilidades para desenvolver as PCAs



Fonte: dados da pesquisa (2023).

6 Essa expressão refere-se aos conteúdos factuais. Esses conteúdos dizem respeito ao “conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (Zabala, 1998, p. 41), isto é, a aprendizagem envolve memorização e repetição, a partir de reproduzi-lo de forma oral ou escrita.

Os dados indicam que a linguagem escrita e as representações visuais correspondem a 50% das estratégias utilizadas pelos professores, seguidas por representações espaciais, pela utilização exclusiva da linguagem oral, por representações gestuais, de si e representações sonoras⁷. Infere-se que a linguagem adotada pelo docente se ajusta às finalidades pedagógicas propostas para essa etapa, favorecendo a consolidação de objetivos e habilidades e posicionando os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Tal configuração sugere que as escolhas linguísticas e expressivas do docente não se dão de forma aleatória, mas respondem intencionalmente às finalidades pedagógicas propostas.

Em outras palavras, a mobilização das categorias de análise, quando sistematicamente organizada, pode oferecer caminhos e estratégias pedagógicas que evitam a restrição a aulas meramente teóricas. Além disso, no momento de praticá-la, favorece-se a continuidade do trabalho com as PCAs, prevenindo a substituição por outros conteúdos, como o “rola-bola” (Darido, 2012), no qual os estudantes são apenas espectadores da aula, escolhendo o que querem praticar.

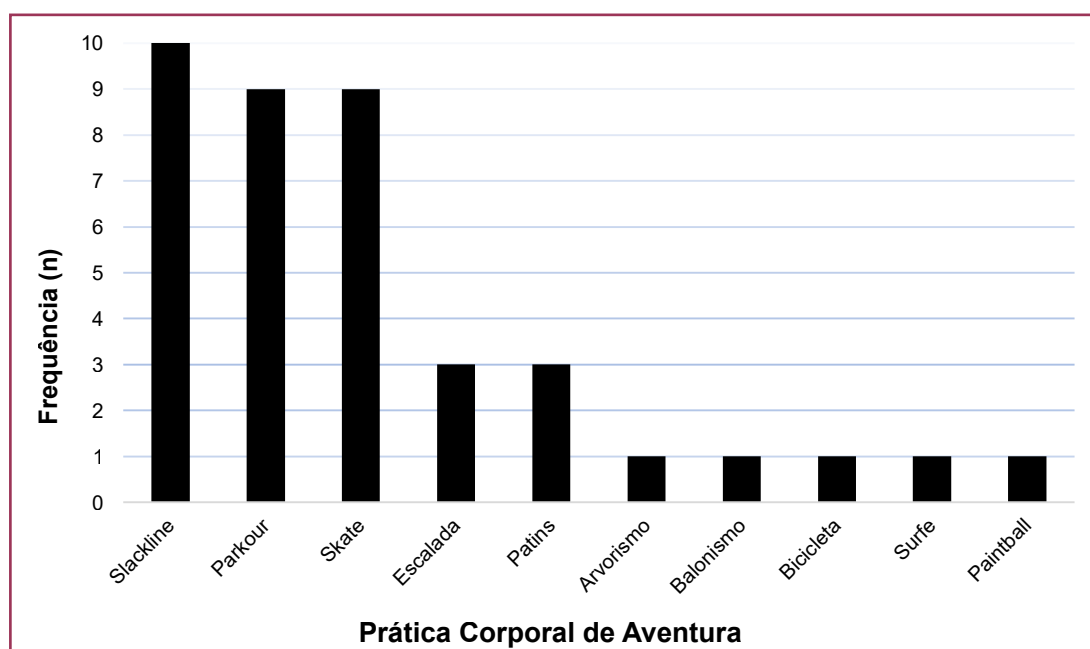
Embora o Currículo do Estado de São Paulo utilize elementos da abordagem plural (Daolio, 1996), também apresenta dimensões crítico-emancipatórias (Kunz, 2004) e crítico-superadoras (Soares *et al.*, 1992), ao passo que Cardoso e Inácio (2025, p. 252) verbalizam que este currículo “apresenta uma estrutura mal elaborada, pois identificamos mútuos conteúdos a serem desenvolvidos em curto espaço de tempo, sem alguma lógica interna para a adoção e organização motriz”.

É necessário compreendermos que existem estratégias que favorecem a efetividade prática das PCAs, como livros de apoio⁸, o método de ensino ‘microaventuras’, proposto por Pimentel (2020a) e as Unidades Didáticas do ProEF com propostas interdisciplinares (Ribeiro; Pereira, Losano, 2024), como sustenta Cardoso (2025), sobre a necessidade de operacionalizá-las no âmbito escolar por seu potencial pedagógico. Na sequência de análises, identificou-se a diversidade de práticas inseridas nos planejamentos dos professores entrevistados, as quais são apresentadas no Gráfico 1:

7 Ver Oliveira *et al.*, (2021).

8 Citamos, por exemplo Micaliski *et al.*, (2024), Correa e Leão Junior (2022), Scopel *et al.*, (2020), Pereira (2019), Pereira (2013), Pereira e Armbrust (2010), entre outros.

Gráfico 1 - PCAs planejadas pelos professores.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme o Gráfico 1, evidenciou-se que o *Slackline* (n=10), seguido pelo *Le Parkour* (n=9) e pelo *Skate* (n=9), constituem-se como o conjunto de práticas mais recorrentes entre os docentes, refletindo uma predileção pelas PCAs urbanas, corroborando as três práticas apropriadas no contexto escolar, conforme Pimentel (2020b). Com representatividade inferior, destacam-se ainda o *Patins* (n=3) e a *Escalada* (n=3).

Alguns professores consideram as PCAs urbanas como adequadas ao espaço escolar, bem como à facilidade de manuseio e aos recursos disponíveis na unidade escolar, segundo aponta a professora Amanda:

Veja bem, ali introduzimos o skate. Introduzimos as possibilidades que existem. No entanto, como vamos trabalhar aqui na escola? Se alguém cair ou se machucar? Então **eu adaptei: coloquei mesas, bancos, permiti que eles pulassem, corressem...** Então, fiz algo **diferenciado**. Aliás, é assim. Nem tudo pode ser trabalhado por causa desse motivo: a segurança do aluno. (Professora Amanda)

Infere-se que a segurança e a disponibilidade de materiais constituem fatores determinantes para o desenvolvimento das PCAs. Cinco professores relataram não dispor de materiais na escola, enquanto três realizam adaptações utilizando bancos, cordas e outros objetos; seis professores afirmam que a escola possui o material necessário, e dois declararam que os equipamentos são de uso pessoal e um docente não soube responder. Nas falas, emergiram preocupações centrais relacionadas à segurança e à limitação de espaço, sendo ressaltadas, ainda, as adaptações de materiais como estratégia para viabilizar o desenvolvimento das PCAs de forma segura e efetiva.

Não. Quando a gente tenta fazer, pedimos para o aluno fazer alguma coisa diferente, como **um material diferente, adaptado**, etc. Mas até quando a gente vai ter **que adaptar** materiais? Eu acho que a escola já devia fornecer o material que o professor precisa; se não, como fica? (Professor Jorge).

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

Observa-se que as falas expostas corroboram o argumento de Paixão e Tucher (2010) sobre a capacitação dos professores e instrutores de EF para o ensino das PCAs. Essa formação visa capacitá-los com habilidades essenciais, capazes de enfrentar os desafios inerentes ao ensino dessas práticas. Estudos de Costa (2004) sinalizam três fatores necessários para a efetivação de uma modalidade: segurança, experiência prática e relação com o meio ambiente. Complementarmente, Severino, Pereira e Santos (2016) identificam quatro aspectos centrais: material, espaço, segurança e formação continuada do professor.

Vieira e Carvalho (2019) afirmam que é incomum encontrar professores de EF que abordem as PCAs, seja por “não possuírem o conhecimento técnico ou por falta de equipamentos e/ou espaços físicos apropriados”, seja pelos riscos inerentes a essas práticas. Para o *Parkour* e de outras práticas, Vieira e Carvalho (2019) sugerem que o docente pode substituir os materiais e os espaços, criando um ambiente seguro e propício à execução das atividades. A exemplo de um circuito: “o aluno tem que correr e saltar pelo *Step*, parando de frente para o colchão e realizar um rolamento, logo na sequência” (Vieira; Carvalho, 2019, p. 69).

Identifica-se, no exemplo acima, um conjunto de estratégias que podem ser mobilizadas conforme as necessidades pedagógicas e os objetivos das atividades. Ressalta-se, também, que os aspectos técnicos das PCAs constituem apenas uma dimensão do processo de ensino-aprendizagem, especialmente à luz de estudos recentes que indicam proposições críticas (Brandão, 2023; Teixeira, 2023; Morais, 2020).

Conforme discutido nesta subseção, o determinante para a aceitação das PCAs está condicionado à capacidade de manipulação dos materiais presentes na escola, à qualidade dos documentos orientadores e à atuação de gestores e agentes educacionais. Além disso, ressaltamos a importância da formação docente para o manuseio dos instrumentos das PCAs e para criação de alternativas pedagógicas durante as atividades de ensino. Constatou-se um avanço conceitual e atitudinal na tematização das PCAs na escola, uma vez que os materiais de apoio estão alinhados à BNCC (Brasil, 2018). No entanto, persistem lacunas metodológicas, tanto na formação inicial quanto no documento norteador educacional brasileiro (Pereira; Ambrust, 2013; Cássaro, 2019).

3.2 A COMPREENSÃO DOS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Esta categoria buscou compreender como as questões educacionais, institucionais e formativas incidem sobre as PCAs. Para tanto, os professores foram questionados sobre a aceitação por parte dos alunos, gestores e a comunidade escolar. As respostas codificadas revelaram diferentes níveis de receptividade: a

maioria indicou aceitação entre os alunos e gestores (n=8), enquanto outros relataram situações de aceitação parcial ou ambivalente (n=5). Também foram registradas manifestações de rejeição (n=3) e uma abstenção. A seguir, apresentam-se trechos das falas que expressam essas percepções.

Aceita bastante, porque está dentro do caderninho. [pausa] **Aqui eu gosto da escola, da direção, porque apoiam o professor**, mesmo que a gente tem dificuldade, às vezes, dentro da escola dá para fazer e a gente faz. Agora, se tem uma coisa... aqui é uma boa escola! Eu falo porque nós já trabalhamos juntos, e sabemos que a gestão faz a diferença. Acho que não só na aula de EF, mas eu acho que nas outras aulas também, porque **se não tiver, a gente não consegue trabalhar**. (Professor Wilson)

O relato do professor Wilson evidencia que a aceitação das PCAs está vinculada à relação estabelecida entre docentes e equipe gestora. A organização prévia assume um papel crucial, uma vez que estudantes e responsáveis estão cientes de que tais práticas envolvem riscos inerentes, necessitando-se de cuidados específicos e responsabilidade compartilhada.

Entre os polos de aceitação e rejeição das PCAs, emergem posicionamentos intermediários, como os expressos nas falas dos professores Carlos e Marcela:

É [dúvida]... **tem vez que sim**, mas se os alunos cooperarem, então dá para fazer sim. Quando eu estava em Bilac, a gente fez. A direção super topou. Mas, é aquela coisa: se tem oportunidade para fazer, **ai você ganha apoio da direção, da coordenação**, né. Quando eu fiz, eles toparam (Professor Carlos).

Tem aceitação, né? [incerteza] Umas das coisas que **eu queria fazer** é caminhar no entorno da escola, porque você sabe como é aqui. Olha o espaço verde que tem em volta da escola: tem bastante! Olha o verde... dá para ver daqui. Então, uma das coisas **que eu queria fazer**, é isso: uma caminhada ao redor da escola; **mas aí vai de a direção comprar a ideia, mesmo que temos o conteúdo no currículo, né?** Eles gostariam bastante [os alunos] (Professora Marcela).

A análise aponta que a aceitação positiva está relacionada à interação dos alunos durante as atividades e ao suporte oferecido pela gestão escolar aos docentes. Esse movimento revela um processo que exige, do docente, o manejo e o domínio da temática para a condução das PCAs com segurança e para a superação de práticas acríticas da EF, ampliando, de forma reflexiva, as biografias de movimento (Souza, 2023).

Os dados indicam uma significativa dificuldade em difundir esse conteúdo entre docentes com mais de duas décadas de atuação, o que sugere vínculos estreitos com suas vivências na infância e juventude, bem como com a formação profissional recebida, sendo que tal formação esteve, em grande medida, hegemonicamente orientada pelos paradigmas tecnicista e esportivo.

Observa-se que os professores formados há mais tempo não tiveram contato com a temática da aventura em sua formação inicial, o que ajuda a compreender a dificuldade em difundir esse conteúdo. De modo geral, muitos deles experimentaram a aventura em sua infância, como ao subir em árvores, deslizar em carrinhos de rolimã, transpor muros, atravessar rios a nado, caminhar por trilhas improvisadas,

explorar terrenos baldios, soltar pipas em campos abertos, aventurar-se em subidas de morros, descer ladeiras de bicicleta sem freio, brincar de esconde-esconde em matagais, atravessar pontes precárias ou ainda nadar em represas e lagoas apenas pelo desejo de explorar o desconhecido. Tais práticas, ainda que não nomeadas como ‘aventura’, constituíam experiências de descoberta, risco e liberdade, revelando que a aventura antecede sua própria formalização pedagógica, habitando a memória corporal e cultural dos sujeitos.

Tal relação converge com os achados de Pereira e Armbrust (2021, p. 2), segundo os quais 60,2% dos sujeitos investigados não tiveram este conhecimento em sua graduação. *Pari passu*, os autores observaram que os “sujeitos que não consideraram importante esse conhecimento na graduação, formaram-se na década de 1990, não tendo esse tipo de conhecimento no currículo [...]”.

Em relação a uma das falas negativas, destaca-se a dificuldade de desenvolver suas aulas no tempo restrito de 45 minutos (cada aula)⁹. Nesse contexto, professores que não dispõem de formação específica tendem a desenvolver tais práticas de maneira predominantemente conceitual e, por vezes, superficial, uma vez que sua mobilização teórico-prática demanda estudo, pesquisa e formação continuada¹⁰, sendo as PCAs negligenciadas em relação aos outros conteúdos, sobretudo aqueles de caráter esportivizado¹¹.

Enfatiza-se, assim, uma perspectiva interventiva na EF escolar, que busca romper com o modelo esportivista cristalizado nas últimas décadas, especialmente os esportes de quadra, como verbalizam Sombra, Martins e Alves (2023, p. 16):

[...] não recomenda-se perder de vista a formação inicial e continuada dos(as) professores de Educação Física Escolar, que possuem a possibilidade de atendendo as singularidades de cada escola, dialogar com os locais destinados a sua docência, adaptando e reinventando as suas práticas de acordo com suas demandas e adversidades.

Comungamos com Paixão (2017, p. 173), que argumenta ser necessário que, para além de a EF Escolar estar integrada ao desenvolvimento humano dentro dos “padrões morais aceitos em determinada sociedade”, ela seja ampliada pelos próprios professores, possibilitando que os alunos sejam produtores e transmissores de outras e novas culturas.

Em relação às possibilidades de desenvolver as PCAs no contexto escolar e considerando as dificuldades anteriormente apresentadas, emergiram doze falas que projetam alternativas para sua realização. As possibilidades concentram-se no aproveitamento dos espaços disponíveis no *lócus* escolar e em seu entorno, na adaptação de materiais e na incorporação de recursos tecnológicos.

9 Em 2025, houve mudança sobre a duração das aulas, passando de 45 minutos a 50 minutos por aula.

10 É necessário reconhecer que as PCAs são manifestações da cultura corporal externas do âmbito escolar, e, portanto, ao inseri-las no contexto educacional observamos a necessidade de fornecer uma formação contemporânea para professores que desempenham suas atividades e tarefas conforme a legislação e base educacional vigente no Brasil em 2025.

11 Ou esportes de quadra, como futsal, voleibol, basquetebol e handebol, por exemplo.

Para concluir esta sequência de questões, questionamos os professores sobre por que alguns docentes, mesmo enfrentando dificuldades semelhantes às relatadas, conseguem desenvolvê-las. Assim, as respostas obtidas foram organizadas em quinze ideias centrais:

1. Peculiaridades da turma (n=1);
2. O desafio (n=1);
3. Adaptação às práticas (n=3);
4. Domínio uma técnica e ter facilidade (n=3);
5. Superação de limites (n=2);
6. Disponibilidade de materiais e praticá-los na escola (n=1);
7. Pesquisa e implementação segundo as características pessoais (n=2);
8. Compreensão de valores educacionais (n=2).

Apenas dois professores não compreenderam a questão, e um não opinou. Essas caracterizações delineiam o perfil de um docente capaz de desenvolver as PCAs de modo que todos os estudantes tenham a oportunidade de experimentar e vivenciar, ao menos, uma prática.

[...] talvez um professor que **domine um pouquinho mais** uma técnica de um esporte, ele terá uma facilidade maior de tentar executar e adaptar os materiais (Professora Valquíria).

Porque eu vejo assim: o professor **reconhece essa disciplina que o aluno deveria e tem que aprender**, né? Tem que vivenciar. Então, ele tem que vivenciar isso; ele tem que passar por essa etapa, não é? Independente se isso me dá trabalho ou não. [pausa] Eu acho que o aluno tem que ter essa **possibilidade de praticar tudo** o que está dentro da apostila e dentro da disponibilidade que a escola têm para oferecer (Professor Wilson).

Compromisso, responsabilidade com a educação! A vontade de fazer o que deve ser feito. Se está no currículo, deve ser feito! [Ênfase nas palavras destacadas]. Deve ser abordado nas aulas... na minha opinião. (Professor Roger).

As falas anteriormente apresentadas evidenciam que, diante às dificuldades elencadas, alguns docentes conseguem concretizar as PCAs em suas práticas pedagógicas pois possuem domínio de aspectos legais da educação, de formação acadêmica e prática. O exemplo de Wilson ilustra uma sensibilidade à participação ativa dos estudantes, defendendo que cada conteúdo de EF, quando cuidadosamente articulado, pode integrar-se às biografias de movimento dos alunos (Souza, 2023).

Dessa forma, as práticas corporais transcendem o simples aprendizado técnico, pois tornam-se experiências significativas de socialização, de apropriação cultural e de construção de sentidos sobre o próprio corpo e o espaço compartilhado, destacado por Souza (2023).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, o desenvolvimento das PCAs está condicionado à disponibilidade de espaços e recursos, considerando que a utilização desses espaços, como pátios, quadras e ambientes ao redor da escola, viabiliza as práticas de aventura, desde que sejam acompanhadas pelos materiais adequados. Notou-se que as principais dificuldades enfrentadas incluem a ausência de materiais, a formação especializada, a desmotivação dos alunos, a escassez de espaço e a resistência da gestão escolar.

Embora estudos anteriores (Pereira; Ambrust, 2013; Cássaro, 2019) apresentem dificuldades semelhantes, este estudo apresenta a perspectiva dos docentes que estruturam suas práticas com base no material de apoio, intitulado 'Currículo Paulista' e reinventam sua prática pedagógica para operar com as ferramentas e possibilidades que seu ambiente escolar proporciona. Quer dizer, mesmo diante da ausência de infraestrutura e materiais pedagógicos esportivos para desenvolver a aventura prática em suas aulas, os professores recorrem a formas alternativas para este objetivo, apresentadas na Figura 1, sendo que os fatores que definem a efetivação (ou não) deste conteúdo na EF escolar articulam-se a diferentes dimensões: à insegurança diante da gestão de risco, à limitação de espaços físicos, à carência de recursos imateriais e o comodismo.

Parece-nos que a insegurança manifestada por muitos docentes em desenvolvê-las decorre, em grande medida, de um conteúdo de incorporação recente à BNCC, aliado à ausência de uma preparação específica durante sua formação inicial, o que contribui para a permanência de lacunas pedagógicas no trato dessa temática no contexto escolar.

4.1 POSSÍVEIS PROPOSIÇÕES

O desenvolvimento das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) requer a articulação de três dimensões indissociáveis: formação docente, ajustes curriculares e normativos e engajamento comunitário. A formação continuada deve ser concebida não apenas como transmissão de saberes técnicos, mas como um processo epistêmico e ético, capaz de estimular práticas pedagógicas inventivas e reflexivas. Para tanto, propõe-se a integração entre oficinas vivenciais supervisionadas e momentos conceituais, envolvendo seminários, estudos de caso sobre incidentes e debates acerca da ética, da condução e da gestão de risco.

Do ponto de vista normativo, é necessário criar instrumentos de apoio às escolas, como linhas de financiamento permanentes para aquisição de materiais, inclusão de metas específicas de oferta e qualidade das PCAs nos planos educacionais e nos sistemas de avaliação da educação básica, bem como a reestruturação de espaços e protocolos de segurança.

A consolidação das PCAs também depende do envolvimento das famílias e da comunidade, reconhecendo que a aventura escolar não se produz de modo isolado nos limites institucionais, mas se inscreve em um tecido social mais amplo. A Educação Física afirma-se como campo fértil para a produção de experiências

formativas que ultrapassam a dimensão técnica e recreativa, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015. v. 1.

BETRÁN, Alberto Oliver; BETRÁN, Javier Olivera. Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. **Apunts. Educación Física y Deportes**, n. 41, p. 108-123, 1995. Disponível em: <https://revista-apunts.com/propuesta-de-una-clasificacion-taxonomica-de-las-actividades-fisicas-de-aventura-en-la-naturaleza-marco-conceptual-y-analisis-de-los-criterios-elegidos/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRANDÃO, Henrique Cândido. **O ensino do slackline nas aulas de educação física na educação básica**: mediações a partir da pedagogia histórico-crítica. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) - Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13146>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CARDOSO, Vinícius Felipe. Possíveis diálogos entre a experiência de aventura e o meio educacional. **Cenais Educacionais**, v. 6, p. e16340, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14183325>

CARDOSO, Vinícius Felipe. Práticas Corporais de Aventura no ProEF: análise dos produtos educacionais e estratégias pedagógicas. **Pensar a Prática**, v. 28, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/81497>. Acesso em: 01 set. 2025.

CARDOSO, Vinícius Felipe; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Práticas corporais de aventura no currículo paulista: desafios no chão da escola. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 34, n. 77, p. 245–258, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2025.v34.n77.p245-258>

CÁSSARO, Elizandro Ricardo. **Atividades de aventura nos anos iniciais do ensino fundamental**: possibilidades e desafios a partir da BNCC. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4619>. Acesso em: 25 ago. 2025.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. **Pedagogies – An International Journal**, v. 4, n. 3, p.164-195, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>

CORRÊA, João Batista Ferreira; LEÃO JÚNIOR, Cleber Mena. **Educação Física em Rede**: projetos em ação. Maringá: Editora Clube dos Recreadores, 2022.

COSTA, Cris de Souza Cerqueira. **Formação profissional no esporte escalada**. 2004. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://cevv.org.br/media/biblioteca/4018715.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. **Esportes de aventura e risco na montanha**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. São Paulo: Penso, 2021.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papirus Editora, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 21-33, 2012. v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento: lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: Eduem, 2014. 138 p.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus *et al.* Bastidores das práticas de aventura na natureza. In: SILVA, Ana Maria; DAMIANI, Iara Regina. **Práticas Corporais: experiências em Educação Física para uma formação humana**. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. v. 3, cap. 4, p. 35-60. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/236554/praticasCorporaisVolume3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 set. 2024.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; BAENA-EXTREMERA, Antônio. Práticas corporais de aventura na educação física espanhola: um estudo com foco na metodologia e na avaliação. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 3, p. 125-131, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n3.p125>

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; SOUSA, Caroline Castro; MACHADO, Lídia Ferreira. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e76350>

KUNZ, Eleanor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9000>

MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini. **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003.

MARINHO, Alcyane; SCHWARTZ, Gisele Maria. Atividades de aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre seu valor educativo. **Revista Digital EFDesportes**, v. 10, n. 88, 2005. Disponível em: <https://www.efdesportes.com/efd88/avent.htm>. Acesso em: 2 set. 2024.

MICALISKY, Emerson Liomar *et al.* **Atividades e esportes de aventura na escola**. Curitiba: Intersaberes, 2024

MORAIS, Gleison Gomes. **Práticas corporais de aventura na Educação Física escolar: uma proposta de ensino com base na metodologia crítico-superadora**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10607>. Acesso em: 29 out. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas *et al.* Entrevista na perspectiva acadêmica: da coleta de dados à publicação técnico-científica. **Revista Educação em Páginas**, v. 3, p. e14869, 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas *et al.* Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades **Revista Sustinere**, v. 7, n. 2, p. 414-430, 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8ac9/f5d8fbd44ab24a31ab2ceaaede3143feee19.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

OLIVEIRA, Nathalia Dória *et al.* Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 43, p. e004421, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e004421>

PAIXÃO, Jairo Antônio. Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de Educação Física Escolar, **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 170-182, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n50p170>

PAIXÃO, Jairo Antônio; TUCHER, Guilherme. Risco e aventura por entre as montanhas de Minas: o perfil do instrutor de esporte de aventura. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/10703>. Acesso em: 29 out. 2024

PEREIRA, Dimitri Wu. **Atividade de aventura**: em busca do conhecimento. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.

PEREIRA, Dimitri Wu. **Pedagogia da aventura na escola**: proposições para a Base Nacional Comum Curricular. Várzea Paulista: Fontoura, 2019.

PEREIRA, Dimitri Wu; ARMBRUST, Igor. A aventura na perspectiva de professores de Educação Física escolar. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-aventura-na-perspectiva-de-professores-de-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PEREIRA, Dimitri Wu; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura**: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Várzea Paulista: Fontoura, 2010.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Introdução às atividades físicas alternativas. In: SCOPEL, Allana Joyce Soares Gomes *et al.* **Atividades físicas alternativas**: práticas corporais de aventura. Curitiba: Intersaberes, 2020b. cap 1, p. 17-46.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Microaventuras como método de ensino de práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar. **REBESCOLAR**, v. 4, p. 47-60, 2020a.

PORTELA, Andrey. **Os esportes de aventura na educação física escolar**: formação e atuação dos professores. Curitiba: Editora CRV, v. 1, 2020. 108p.

RIBEIRO, Maria Carolina Rebuá; PEREIRA, Dimitri Wu; LOSANO, Ana Leticia. Práticas corporais de aventura na escola pública a partir de uma proposta interdisciplinar. **Revista Saúde, Corpo e Movimento**, v. 3, n. 1, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/scm/article/view/8300>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: COPED/SEDUC, 2019. Disponível em https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

SCOPEL, Allana Joyce Soares Gomes *et al.* **Atividades físicas alternativas**: práticas corporais de aventura. Curitiba: Intersaberes, 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim; PEREIRA, Dimitri Wu; SANTOS, Vinicius Feitoza Sampaio. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **EccoS – Revista Científica**, n. 41, p. 107–125, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6954>

SOARES, Carmen Lucia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOMBRA, Fernanda Leocádio Bitencourt; MARTINS, Cassio; ALVES, Marcelo Paraíso. Aventura, práticas de orientação e formação de professores: a potência do pensamento freireano para o ensino superior. **Movimento**, v. 29, p. e29062, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128706>

SOUZA, Juliano de. Movência: um elogio à Educação Física e ao Esporte. **Movimento**, v. 29, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.121546>

TEIXEIRA, Bruna Brandão. **Práticas corporais de aventura na natureza**: possibilidades de vivências e conscientização ambiental na escola e na cidade de Pirenópolis-GO. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, Goiânia. 2023. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13208>. Acesso em 04 maio 2024.

VIEIRA, Jayme Rissato; CARVALHO, Artur José Squarisi de. Estratégias de ensino dos esportes de aventura: perspectivas para os conteúdos da Educação Física Escolar. In: PEREIRA, Dimitri Wuoluo (org.). **Pedagogia da aventura na escola**: proposições para a Base Nacional Comum Curricular. Várzea Paulista: Fontoura, 2019. cap. 5.

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

Abstract: The objective of this study was to understand the presence (or not) of Adventure Bodily Practices in state schools in Birigui-SP from the perspective of Physical Education teachers. Data collection was conducted through semi-structured interviews with 17 teachers in 2023. The results point to challenges and limitations such as community resistance, a lack of resources, inadequate infrastructure, and insufficient professional training. The possibilities involve alternative forms of physical practice, using digital tools, active methodologies and projects that aim at extracurricular exploration. There are gaps in the effective integration of adventure in schools through the curriculum, professional training and the handling of instruments and spaces. Continuing education, curricular and regulatory adjustments represent possible educational propositions.

Keywords: Bodily practices. School. Professional training. Nature.

Resumen: Este estudio buscó comprender la presencia (o no) de Prácticas Corporales de Aventura en las escuelas estatales de Birigui-SP desde la perspectiva de los profesores de Educación Física. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, con 17 docentes en 2023. Los resultados apuntan a desafíos como la resistencia de la comunidad, la falta de recursos, la infraestructura inadecuada y la formación profesional. Las posibilidades interactúan con formas alternativas de práctica física, utilizando herramientas digitales, metodologías activas y proyectos que apuntan a la exploración extracurricular. Concluimos que existen vacíos en la integración efectiva de las prácticas de aventura en la escuela, tanto en el currículo como en la formación profesional y en el manejo de instrumentos y espacios. La educación continua, las adecuaciones curriculares y normativas son propuestas educativas posibles.

Palabras clave: Prácticas Corporales. Escuela. Formación Profesional. Naturaleza.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Vinicius Felipe Cardoso: Autoria principal: Conceito, coleta de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Recursos, Software, Visualização, Redação.

Humberto Luis de Deus Inácio: Autoria secundária: Conceito, Análise formal, Metodologia, Supervisão, Validação, Visualização e revisão.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás. Número de protocolo 65253322.6.0000.5083.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados de pesquisa só estão disponíveis mediante solicitação.

COMO REFERENCIAR

CARDOSO, Vinicius Felipe; INÁCIO, Humberto Luis de Deus. Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física: Desafios e possibilidades em Birigui-SP. **Movimento**, v. 31, p. e31068, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.145967>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.