

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EM DEFESA DA ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA¹

Derli Juliano Neuenfeldt²
Camila Portaluppi Michelin³
Jaqueline Luiza Klein⁴
Leonardo Fernandes⁵

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa teve como objetivo investigar como está ocorrendo o ensino das práticas corporais de aventura (PCA) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física, e se há preocupação com a formação ecológica dos alunos. Os participantes foram quatro professores de Educação Física, que são supervisores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou preceptores na Residência Pedagógica (RP). Os professores estão buscando, dentro de suas possibilidades, desenvolver as PCA. Apontam como dificuldades, a falta de espaço físico adequado, a desigualdade social e barreiras impostas pelas famílias e pela escola, devido aos riscos. Constatou-se, também, que necessitam de formação continuada, para ampliarem o potencial das PCA, na promoção da alfabetização ecológica dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física. Práticas corporais de aventura. Ensino Fundamental.

ADVENTURE BODY PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: IN DEFENSE OF ECOLOGICAL LITERACY

ABSTRACT

The aim of this qualitative research was to investigate how the teaching of adventurous bodily practices (APPs) is taking place in the final years of elementary school in Physical Education classes,

¹ Esta pesquisa contou com apoio da FAPERGS e do CNPq.

² Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento, pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Professor do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. derlijul@univates.br

³ Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. camila.michelon@universo.univates.br

⁴ Mestranda do PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Bolsista PROSUC/CAPES. jaqueline.klein@universo.univates.br

⁵ Mestrando do PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Bolsista PROSUC/CAPES. leonardo.fernandes@universo.univates.br

and whether there is any concern for the students' ecological education. The participants were four Physical Education teachers who are supervisors in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) or preceptors in the Pedagogical Residency (RP). The teachers are trying, within their possibilities, to develop the PCA. They point to the lack of adequate physical space, social inequality and the barrier imposed by families and the school due to the risks as difficulties. It was also found that they need further training to expand the potential of PCA to promote ecological literacy among students.

Keywords: Physical education. Adventure body practices. Elementary school.

PRÁCTICAS CORPORALES DE AVENTURA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN DEFENSA DE LA ALFABETIZACIÓN ECOLÓGICA

RESUMEN

El objetivo de esta investigación cualitativa fue investigar cómo se está llevando a cabo la enseñanza de las prácticas corporales aventureras (PCA) en los últimos años de la escuela primaria en las clases de Educación Física, y si existe alguna preocupación por la educación ecológica de los alumnos. Participaron cuatro profesores de Educación Física que son supervisores en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) o preceptores en la Residencia Pedagógica (RP). Los profesores intentan, dentro de sus posibilidades, desarrollar la PCA. Señalan como dificultades la falta de espacio físico adecuado, la desigualdad social y la barrera impuesta por las familias y la escuela debido a los riesgos. También se señaló que necesitan más formación para ampliar el potencial de la PCA para promover la alfabetización ecológica entre los estudiantes.

Palabras-clave: Educación física. Prácticas corporales de aventura. Educación primaria.

INTRODUÇÃO

O nosso modo de vida se modificou muito nas últimas décadas. Outrora, a infância se confundia com momentos de explorar terrenos, escalar árvores, correr por campos abertos, brincar com a água e a terra, elementos da natureza. Essas experiências despertavam a consciência de que o ser humano é parte de um ecossistema. Com a crescente urbanização e o desenvolvimento tecnológico, essas vivências foram gradativamente sendo substituídas por espaços controlados e artificiais. Em muitas situações, se conhece os seres vivos e não vivos que constituem o mundo apenas virtualmente, faltando o contato direto com eles.

Hoje, a maioria das crianças passa mais tempo em ambientes urbanos, muitas vezes, com pouco ou nenhum contato com a natureza. O brincar na natureza, para gerações passadas, era algo comum, mas, segundo Louv (2016), hoje, é cada vez menos frequente. Inclusive, afirma que há um desencorajamento das crianças e, de certa forma, inúmeras restrições são criadas para dificultar o contato com a natureza. Por isso, o autor resalta a necessidade de resgatarmos nossas crianças dos transtornos ocasionados pelo déficit de natureza, ou seja, pela falta de contato direto das crianças com a natureza. Entre os transtornos

estão problemas físicos, mentais, emocionais, assim como implicações na aprendizagem e no desenvolvimento da criatividade. Nascimento, Lopes e Korndörfer (2022) destacam que crianças incentivadas ao contato com a natureza desde a infância, envolvendo-se em visitas e atividades no campo, mantêm uma proximidade mais significativa com o ambiente natural na vida adulta. Portanto, viver regularmente com a natureza revela uma correlação positiva tanto para o bem-estar individual quanto para o meio ambiente em sua totalidade.

Essa desarticulação entre homem-natureza fez emergir o movimento em defesa do meio ambiente. A educação ambiental surgiu por uma necessidade, como intervenção ao modelo exploratório dos recursos naturais, para minimizar as atrocidades causadas ao meio ambiente. Para Capra (2006a), a solução para a crise ambiental na qual vivemos está na educação para uma vida sustentável, uma pedagogia baseada na experiência e na participação, o que facilita a compreensão sistêmica da vida. Há de se fazer um esforço para reconhecermos novamente que fazemos parte da natureza, que há uma relação de interdependência entre todos os seres vivos e não vivos. Como exemplo de que a vida é sistêmica, Capra (2006a) menciona que não se pode tirar uma fotografia da teia da vida, porque ela é uma teia de relações. A essência da vida está nos padrões e processos de articulações, não no material.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 apresenta, no artigo 23, inciso VI, que é competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas. Ela também traz no artigo 225 que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Brasil, 1988, texto digital).

Em 1999, foi instituída, oficialmente, a política nacional de Educação Ambiental, que ressalta que ela é um componente essencial e permanente da educação nacional, em espaços não formais e formais, devendo ser desenvolvida de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1999).

Quanto aos espaços formais de ensino, cabe destacar que, em 1997, chegou ao contexto escolar um volume dos Parâmetros Curriculares (PCNs), que tratou do meio ambiente como tema transversal. Os PCNs preconizam que o homem não é o centro do universo, mas parte da natureza, cuja complexidade exige uma abordagem sistêmica, isto é,

o entendimento de que o todo é composto por partes interligadas, como uma rede de pesca. Para conhecê-la, não basta observar apenas os seus nós; é necessário compreender como os fios se interligam e se modificam por causa de suas interações. Em outras palavras, o que se faz em determinado local pode afetar todo o planeta (Brasil, 1997).

Mais recentemente, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), documento que normatiza a Educação Básica brasileira. Nela constam as aprendizagens mínimas que todos os estudantes brasileiros devem ter. Para a área da Educação Física, a BNCC traz, pela primeira vez, as práticas corporais de aventura como unidade temática a ser ensinada obrigatoriamente no Ensino Fundamental. Esse eixo temático se refere a atividades que envolvem a exploração de ambientes naturais e desafiadores, a fim de promover a interação entre o corpo, a natureza e os elementos presentes nesse ambiente.

As práticas corporais de aventura incluem tanto atividades na natureza, quanto atividades no meio urbano, que permitem aos estudantes vivenciarem situações que exigem superação de desafios, tomada de decisões, trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades motoras específicas. As práticas de aventura na natureza incluem corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, arborismo, etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento”, como, por exemplo, as práticas de *parkour*, *skate*, patins, *bike*, etc. (Brasil, 2017). A BNCC propõe que as práticas corporais de aventura urbanas sejam ensinadas no 6º e no 7º ano, enquanto as práticas corporais de aventura na natureza sejam objeto de ensino no 8º e no 9º ano.

Apesar de, na Educação Física, constar a obrigatoriedade do ensino das práticas corporais de aventura na natureza, ao analisar o documento, não se percebe uma ênfase na questão ambiental. Pelo contrário, Oliveira e Royer (2020), em uma análise crítica ao conteúdo da BNCC, observaram uma tendência de ocultamento da Educação Ambiental. O tema é tratado com superficialidade quando voltado para a Educação Infantil e pouco presente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os autores também evidenciaram que os componentes curriculares de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas são os que mais abordam e aprofundam o tema da educação ambiental. Contudo, o destaque do tema nas áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas evidencia uma percepção fragmentada e uma valorização disciplinar, com forte enfoque teórico, em detrimento de um estímulo a práticas interdisciplinares. Nesse sentido, o ensino de questões ambientais ocorre de maneira isolada, negligenciando-se o conhecimento produzido por meio da experiência corporal (Oliveira; Royer, 2020).

Portanto, entendemos que as práticas corporais de aventura, uma vez presentes na BNCC, provocam os professores de Educação Física a olharem para o entorno da escola, para os espaços ao ar livre, para o que as crianças e jovens praticam como lazer em praças e parques. Além disso, as vivências dessas práticas corporais também podem contribuir na formação ecológica dos estudantes. Por formação ecológica, conforme Carvalho (2011) entende-se uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania, com vistas a transformação de valores e atitudes por meio da construção de novos hábitos, assim como criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas entre ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global.

Por essa razão, autores como Neuenfeldt (2016) e Cornell (2008) têm destacado a necessidade de uma formação por meio de vivências com a natureza, na relação direta do corpo com a natureza e na exploração dos sentidos corporais. Capra (2006a, p. 231) ressalta a necessidade de o homem tornar-se ecologicamente alfabetizado, o que [...] “significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar estes princípios para criar comunidades humanas sustentáveis”.

Dessa forma, este artigo teve como objetivo investigar como está ocorrendo o ensino das práticas corporais de aventura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física, e se há uma preocupação com a formação ecológica dos alunos. Quanto aos objetivos específicos, analisamos a formação inicial e continuada de professores de Educação Física; identificamos e descrevemos as práticas corporais de aventura que estão sendo desenvolvidas e as principais dificuldades dos professores para ensinar essa unidade temática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é qualitativa e descritiva (Bogdan; Biklen, 1994), p. 13), preocupando-se, dessa forma, em retratar a perspectiva dos participantes. A abordagem qualitativa de pesquisa possibilita a compreensão do fenômeno, tal como ele se apresenta em toda a sua complexidade e em seu contexto natural. No caso desta pesquisa, aborda como as práticas corporais de aventura estão sendo ensinadas nas aulas de Educação Física escolar.

A pesquisa foi realizada com quatro professores de Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino e que também são supervisores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e preceptores na Residência Pedagógica (RP),

desenvolvidos numa Universidade do Vale do Taquari/RS/BRA. No momento da pesquisa, em 2023, havia cinco professores envolvidos com os dois projetos, que foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Apenas um não quis participar.

Quanto à produção de informações, optou-se pela entrevista semiestruturada. A escolha dessa técnica se deu, tendo em vista que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), ela permite ao entrevistador estabelecer um diálogo com o entrevistado, podendo incluir novas questões, dando liberdade para que ele expresse suas opiniões, crenças e angústias. No contato inicial com os participantes, foi solicitado se desejavam realizar a entrevista de forma presencial ou por meio de videoconferência. Em razão de seus compromissos profissionais, todos optaram pela videoconferência. Hanna e Mwale (2019) destacam que as tecnologias de chamadas de vídeo, com a expansão da internet, são uma alternativa para a produção de informações na pesquisa qualitativa, tendo como benefícios a facilidade e a flexibilidade de agendamento, a interação virtual e visual, a facilidade de captura das informações e a possibilidade de o participante optar por estar num local privado, no qual se sinta confortável para falar.

Dessa forma, foi agendado um horário e a entrevista foi realizada via *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas, transcritas e encaminhadas, via *e-mail* ou *WhatsApp*, aos participantes, para que pudessem rever ou acrescentar algo, se julgassem necessário. Depois dessa etapa, com a devida autorização, foi realizada a análise das entrevistas.

Quanto à análise das informações, optou-se pela metodologia da análise textual discursiva (Moraes; Galianzi, 2016), que é um processo de desconstrução e de reconstrução de novos textos, a partir da interpretação de enunciados discursivos, com o objetivo de atingir uma compreensão mais elaborada dos discursos no interior dos quais foram produzidos. Os materiais submetidos à análise (*corpus*) foram os textos transcritos das entrevistas realizadas com os quatro professores de Educação Física. A partir da análise textual, emergiram três categorias: a) Formação dos professores de Educação Física e as práticas corporais de aventura; b) O ensino de práticas corporais de aventura e a alfabetização ecológica; c) Principais dificuldades encontradas pelos professores. acima. Os excertos retirados das entrevistas serão apresentados em *itálico* e no caso de conterem até três linhas serão destacados entre aspas. Os excertos com mais de 3 linhas ou citados em blocos serão recuados a quatro centímetros da margem, conforme normas da ABNT.

Com relação aos cuidados éticos, inicialmente, conversou-se com os coordenadores do PIBID e da RP para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para realizá-

los. A partir disso, os participantes foram contatados para autorizarem o estudo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na apresentação dos resultados, os nomes dos professores não são divulgados, mas são utilizados os números de 01 a 04 junto com o termo professor, para nomeá-los. Dessa forma, os professores do PIBID são denominados de professor 1 e professor 2 e os da RP, de professor 3 e professor 4.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

Como já mencionado anteriormente, a BNCC (Brasil, 2017) é um documento que traz a inserção das práticas corporais de aventura como tema obrigatório na Educação Física Escolar. O documento vigente anterior a este, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), não previa explicitamente o ensino de práticas corporais de aventura na natureza ou urbanas. Neste componente curricular, recomendava-se o ensino das práticas corporais em três blocos: 1) Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; 2) Atividades Rítmicas e Expressivas; 3) Conhecimento sobre o corpo. Porém, cabe destacar que o meio ambiente foi explicitado como tema transversal, ou seja, como sendo compromisso de todas as áreas de conhecimento.

Nesse contexto, não havia uma orientação quanto ao ensino das práticas corporais de aventura, mas poderiam ser ensinadas como qualquer outra manifestação da cultura corporal de movimento. Porém, Neuenfeldt (2016), em sua tese que investigou a formação de professores de Educação Física, evidenciou que eles apresentavam dificuldades para engajar-se no ensino da Educação Ambiental na escola e para pensar o tema meio ambiente, a partir da especificidade da área, apesar de participarem das ações e projetos promovidos pela escola. Essa dificuldade era oriunda da formação inicial e continuada, que não contemplava esse tema.

Com a promulgação da BNCC, o ensino de práticas corporais de aventura torna-se obrigatório. Ao questionarmos os participantes da pesquisa acerca de como as práticas corporais de aventura foram contempladas na formação inicial, evidenciou-se que dois professores (2 e 3) não tiveram nenhum tipo de formação, nem prática, nem teórica. Outros dois professores (1 e 4) tiveram vivências relacionadas à temática, porém sem preocupação com a abordagem pedagógica, como podemos ver nos comentários a seguir:

Não me lembro deste tema ter sido trabalhado. Acredito que quando fiz minha graduação ainda não era um tema abordado nos cursos em geral (Professor 2).

Na minha formação, há 18 anos atrás, eu não lembro de ter trabalhado sobre este tema (Professor 3).

Me lembro de trabalhar práticas no lago da faculdade, dinâmicas com árvores e me lembro também das aulas sobre corporeidade, que exploram a questão de troca que existe nessa prática (Professor 1).

Na universidade tive uma disciplina chamada Lazer Comunitário e tive algumas experiências práticas como trilha, rapel e slackline. Então, trabalhamos na prática, mas não tínhamos uma disciplina específica para discutir sobre ou aprender a aplicar de forma correta com os alunos (Professor 4).

Os professores 2 e 3 se formaram em 2005; já os professores 1 e 4, em 2018 e 2017, respectivamente. Essa constatação pode justificar o fato de a formação não ter contemplado ou contemplado apenas de forma superficial esta temática, visto que, no ano de 2005, o ensino de práticas corporais de aventura ainda não era obrigatório na Educação Física. Da mesma forma, os professores formados em 2017 e 2018 tiveram um currículo que não foi influenciado pela BNCC. Porém, percebe-se que, apesar de não terem um componente curricular que tratasse especificamente do ensino das práticas corporais de aventura, o currículo dos professores 1 e 4 lhes proporcionou vivências de práticas corporais já conhecidas como trilhas, rapel e *slackline*.

Desde 2019, a Resolução n.º 2 prevê que a formação de professores ocorra articulada com a BNCC: “§ 8º do. art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)” (BRASIL, 2019, texto digital). Dessa forma, espera-se que a formação inicial, ao orientar-se pela BNCC, contemple essa unidade temática.

Os professores investigados expressam uma lacuna na formação inicial quanto ao ensino das práticas corporais de aventura. Quando o professor 4 menciona que “*não tinha uma disciplina específica para discutir sobre ou aprender a aplicar de forma correta*”, está a nos dizer que sente dificuldades, tanto de conhecer essas práticas corporais quanto de relacioná-las com uma formação ecológica, por exemplo. Por isso, é importante uma formação inicial que apresente aos professores de Educação Física possibilidades de ensinar as práticas corporais de aventura, articuladas com uma proposta de formação ecológica para os alunos. Essa proposta pode orientar-se em Capra (2006a) que ressalta a necessidade de sermos ecologicamente alfabetizado, ou seja, que entendamos que fazemos parte de um ecossistema, que fazemos parte da natureza, sendo necessário a formação de cidadãos preocupados com o futuro do planeta, com as ações predatórias que comprometem o equilíbrio local e global.

Um caminho nesse sentido foi experimentado por Neuenfeldt (2016), ao propor oficinas formativas, com acadêmicos de Educação Física que participaram do PIBID, supervisores (professores de Educação Física da rede pública) e coordenadores dos subprojetos (professores dos cursos de Educação Física). Essas oficinas ocorreram ao ar livre, em parques, no jardim botânico, mostrando possibilidades de sensibilização, por meio da exploração de vivências com a natureza, que teve como dimensões formativas a ludicidade, a alteridade, a sensibilidade e a experiência pedagógica. Essa proposta buscou pressupostos que entendem que o homem faz parte da natureza, que podemos, por meio de atividades lúdicas e sensitivas, formá-lo ecologicamente.

Neuenfeldt, Mazzarino e Silva (2021) também destacam que experimentar vivências com a natureza é fundamental para os acadêmicos vislumbrarem possibilidades de articulação da Educação Física com a Educação Ambiental. Contudo, é imprescindível na formação do professor ele “se colocar no lugar de professor”. É no exercício cotidiano da docência que o professor constrói a sua identidade docente, ressignifica saberes e torna-se autor do seu fazer pedagógico.

Nóvoa (2019) também defende a importância de o professor ser formado na relação direta com o contexto escolar, na profissão, ou seja, aprendendo com professores que já estão atuando na escola. O autor menciona como exemplo, a importância da residência médica na formação do futuro médico.

Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2019, p. 07).

No caso do nosso estudo, podemos dizer que, tendo sido precária a formação inicial quanto ao ensino das práticas corporais de aventura, o PIBID e a RP se apresentam como uma possibilidade de formação continuada, que faz os professores se movimentarem no sentido de pensar como podem atender as novas diretrizes curriculares, no caso, a BNCC. Os programas também trazem recursos financeiros para as escolas para a compra de equipamentos. Esses aspectos podem ser evidenciados abaixo:

Tivemos uma conversa com os professores da residência e em uma visita a escola foi sugerido trabalhar o parkour, agora é uma prática que trabalhamos (Professor 3).

Com o programa de residência recebemos algumas verbas para aquisição de materiais, então compramos kits de slackline para trabalhar com os alunos (Professor 4).

É importante destacar, nas falas acima, que os professores dizem “tivemos uma conversa com os professores”, “compramos *kits* de *slackline*”, um discurso que expressa a coletividade, decisões tomadas coletivamente. Nóvoa (2019, p. 10) menciona que, frente aos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado: “A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados [...] está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos”.

Para Nóvoa (2019), precisamos romper com o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas fechará os professores em práticas rotineiras, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas. Essa desqualificação dos professores abre espaço para um “[...] mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento” (Nóvoa, 2019, p. 10-11).

Nesse sentido, evidenciamos que o PIBID e a RP são programas de mão-dupla, ou seja, tanto acadêmicos quanto os professores que estão nas escolas aprendem mutuamente. Nestes programas, o professor se aproxima das instituições de ensino e tem a possibilidade de aprofundar conhecimentos e de se inteirar das mudanças que ocorrem no campo educacional, bem como conhecer novas práticas e dinâmicas. Por outro lado, o acadêmico conhece a realidade escolar e aprende a ser professor, a constituir-se como tal, a partir da experimentação da docência, uma docência compartilhada. Ambos aprendem numa relação de troca, construída por meio do diálogo e da cooperação.

O ENSINO DE PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E A ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA

A introdução da unidade temática práticas corporais de aventura pela BNCC marca o ensino da Educação Física escolar. Dessa forma, após conhecermos a formação inicial e a relevância do PIBID e da RP para a formação continuada, apresentamos como os professores estão trabalhando com essa temática, com enfoque especial na existência ou não de preocupação com a formação ecológica. Iniciamos a discussão com a fala do professor 4:

Antes da nova base curricular, já trabalhávamos algumas práticas, de uma forma mais simples, sem um foco; fazíamos trilhas na natureza, pontes de corda, escalada e slackline. Com a chegada da nova base curricular, trazendo as práticas de aventura na natureza, tivemos um novo enfoque e um suporte para trabalhar este tema.

A partir do trecho acima, percebe-se que já eram realizadas práticas de aventura antes da BNCC, mas, a partir dela, há uma melhor sistematização. Evidenciou-se que todos os professores entrevistados ensinam ao menos uma prática corporal de aventura, sendo o *parkour*, o *slackline* e as trilhas as mais citadas.

O *parkour* é um esporte de aventura urbano, que se caracteriza por movimentos de transposição de objetos, saltos e aterrissagens. Segundo Alves e Corsino (2013), essa prática oferece oportunidades para que o aluno pense, aja, reflita, discuta, critique, apropriando-se e agregando valores para sua formação enquanto sujeito capaz de realizar suas próprias escolhas. Stramandinoli, Remonte e Marchetti (2012, p. 20) caracterizam o *parkour* como uma prática que vai além de transpor obstáculos. O idealizador do *parkour* o criou a partir da articulação de métodos militares e ginásticos, com o propósito de desenvolver um treinamento aplicável à vida real. Os autores caracterizam o *parkour* como um esporte que “[...] desenvolve habilidades motoras e cognitivas, estimula a postura crítica, com foco no altruísmo e prepara o praticante para enfrentar situações reais” (Stramandinoli; Remonte; Marchetti, 2012, p. 23).

Dois professores entrevistados afirmaram realizar esta prática corporal de aventura na escola, como podemos constatar nas falas abaixo:

Uma das práticas que proponho é o parkour, que é uma prática que as crianças gostam bastante. Início dentro do ginásio, para as crianças transporem obstáculos de ginástica e depois vamos para os espaços da escola, para transporem obstáculos presentes no pátio, como um banco por exemplo (Professor 1).

Para o parkour, utilizamos espaços dentro da escola e também espaços urbanos fora do ambiente escolar. Estimulo os alunos a usarem muros e bancos, por exemplo (Professor 3).

O *parkour* é uma opção de prática corporal de aventura urbana no ambiente escolar, por ser uma vivência que pode ser realizada a partir da adaptação das estruturas disponíveis na escola. É o que o professor 1 menciona, ao dar oportunidade aos alunos de experimentarem, exercitarem habilidades prévias de transposição, a fim de prepará-los e dar-lhes mais segurança para práticas posteriores, nos espaços disponíveis da escola.

Outra prática corporal que está sendo realizada é o *slackline*, citada pelos quatro professores entrevistados. Todos já proporcionaram esta vivência aos seus alunos. Esta

vivência consiste em equilibrar-se sobre uma fita, de fácil adaptação a uma diversidade de locais, sendo praticada entre árvores, mas também pode ser realizada em ambiente urbano, presa em pilares, por exemplo. É adaptável a várias faixas etárias, pois possibilita a regulação de alturas e distâncias a serem percorridas. Os professores 3 e 4 relatam suas práticas pedagógicas:

Na escola em que trabalho temos slackline disponível para usar. Instalamos o slackline em meio às árvores que temos perto do campo de futebol, que fica próximo da escola. É um campo de futebol de grama com uma pista de caminhada (Professor 3).

Com os alunos maiores tento proporcionar o slackline, uma atividade bem simples, mas ao menos proporcionamos alguma vivência, algum entendimento (Professor 4).

Quanto à conceituação de *slackline*, pode ser entendido como esporte, cujos benefícios são associados ao desenvolvimento de aspectos físicos e mentais. Segundo Moreira *et al.* (2020), este esporte inovador tem grande potencial para o desenvolvimento corporal dos alunos e trabalha o equilíbrio, a postura, a concentração e o fortalecimento muscular. É uma prática que necessita de materiais específicos, como, por exemplo, uma fita de *nylon* resistente ao peso das pessoas.

Também foram mencionadas pelos professores as trilhas em meio à natureza, conforme a fala do professor 2:

Outra prática que trabalhei com os alunos foi a trilha em meio à natureza. Recentemente fiz uma viagem com os alunos para a cidade de Mata, que fica próxima à fronteira [do RS]. Os alunos gostaram bastante (Professor 2).

As trilhas são atividades que podem, por meio de uma imersão em meio à natureza, contribuir com a formação ecológica. Deste contato, podem surgir percepções únicas e assim se criar memórias que ficarão marcadas em cada indivíduo que a experimenta. No estudo de Neuenfeldt e Lima (2016), as trilhas em meio à natureza foram utilizadas, a partir da exploração dos sentidos corporais. Após a vivência, os alunos relataram aquilo que sentiram durante a atividade. Como resultado, eles comentaram o cheiro do ar puro, o som dos pássaros, a sensação do vento na pele e a percepção de que a natureza está em constante adaptação e mudança. Portanto, as trilhas podem tornar-se experiências, como diz Larrosa (2002, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]. Cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Outrossim, a partir das práticas corporais acima mencionadas, precisamos refletir sobre como criar situações no contexto escolar, que tenham potencial para se tornarem

experiências e, conseqüentemente, possam contribuir com a alfabetização ecológica. Segundo Orr, Stone e Barlow (1996), uma pessoa ecologicamente alfabetizada é aquela que possui senso estético de encantamento com o mundo natural e com a teia da vida. A formação de pessoas ecologicamente alfabetizadas, com uma consciência ambiental crítica é uma das maiores contribuições que o ensino das práticas corporais de aventura, em especial, as na natureza, podem proporcionar aos alunos. Acreditamos que a interação direta com os ecossistemas sensibiliza os indivíduos para a importância da preservação e da sustentabilidade. Observar a fauna e a flora em seu habitat natural, compreender os ciclos naturais e testemunhar a fragilidade dos ecossistemas diante das atividades humanas são experiências que estimulam uma reflexão profunda sobre nosso papel como agentes de mudança. Por essa razão, perguntamos aos professores se eles têm trabalhado a Educação Ambiental:

Alguns residentes trazem a discussão ambiental. O fulano⁶ foi o que mais me chamou a atenção neste ponto. Ele organizou uma trilha em meio à natureza que passava por locais específicos que tinham lixo e ele explicava para os alunos quanto tempo aquele material ali levaria para se decompor. Ele aproveitou e fez também uma atividade de recolhimento do lixo com os alunos (Professor 4).

Na fala acima, o professor 4 relata que os residentes têm se preocupado com a Educação Ambiental, houve um deslocamento do discurso do “nós fazemos”, para “eles”. Por meio de práticas corporais na natureza, no caso a trilha, “eles” instigam a formação da responsabilidade e o compromisso com o ambiente. Essa vivência, que passa pelo corpo, pode transformar-se em motivação para a adoção de práticas mais sustentáveis na vida cotidiana. Capra (2006a) destaca que nossa capacidade de viver em harmonia com o ecossistema deve ser aprendida e exercitada diariamente, como parte da vida. É por meio da experiência⁷ que cada pessoa toma consciência de que faz parte da teia da vida, de que está inserida num ecossistema, em um determinado contexto social e natural.

A alfabetização ecológica estimula a criação de vínculos emocionais com a natureza e, a partir disso, espera-se que as pessoas se tornem cidadãos responsáveis e capazes de utilizar os conhecimentos ecológicos para preencher a lacuna entre a prática humana e os sistemas da natureza ecologicamente sustentáveis. A experiência da ecologia na natureza proporciona o senso de lugar a que se pertence (Capra, 2006b). Mas, ressaltamos a importância de as vivências com a natureza proporcionadas aos alunos serem acompanhadas

⁶ Optamos por usar a expressão “fulano” para preservar a identidade do acadêmico.

⁷ Experiência é aquilo que “ao nos passar, nos forma e transforma”, nos diz Larrosa (2014).

também de momentos de reflexão e discussão articuladas com o contexto social em que os alunos vivem.

Também constatamos práticas corporais sendo desenvolvidas pelos professores, práticas essas que exploram os sentidos corporais dos alunos, visando à reflexão sobre a relação homem-natureza:

Eu fiz uma prática em que os alunos de olhos vendados iam até uma árvore, abraçavam ela e após deveriam identificar qual era a sua árvore, isso faz eles trabalharem os sentidos, escutarem o som da natureza. Pedi para eles fazerem um registro, para que os alunos pensassem sobre o espaço em que eles estão ocupando e também pensar sobre as possibilidades que existem (Professor 1).

Neste trecho, destacado da entrevista do professor 1, percebemos a importância que os sentidos têm para a compreensão de que vivemos numa teia da vida, como Capra (2006a) nos diz. Esta competência não pode ser plenamente desenvolvida apenas no âmbito conceitual, uma vez que ela requer a interação com a natureza e as sensações que esta evoca em cada ser humano. Neste contexto, as práticas de aventura na natureza têm potencial para despertar em cada indivíduo o sentido de preservação e a consciência ambiental, porque são vivências sentidas no corpo.

Defendemos que o corpo é o lugar onde a Educação Ambiental pode alojar-se, desenvolver-se e frutificar; é o caminho sugerido para a ressignificação da relação do homem consigo, com o outro e com o ambiente (Neuenfeldt; Mazzarino, 2016). Portanto, temos que olhar para a escola como lugar onde isso é possível e acreditar que podemos contribuir com a formação ecológica dos alunos. Ademais, investigamos, para além da formação, se os professores de Educação Física encontram outras resistências e dificuldades para ensinar essa unidade temática.

PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES

Ao analisar as entrevistas, também foi possível notar que algumas dificuldades são repetidamente citadas pelos professores, entre elas: a falta de ambiente escolar adequado, os riscos relacionados às atividades de aventura e a desigualdade social.

Dentre os desafios que restringem a realização de práticas de aventura estão o **espaço físico limitado das escolas e a pobreza de instalações** destinadas à Educação Física. Elali (2003), num estudo realizado com 97 escolas do Rio Grande do Norte, demonstrou que apenas 30% das escolas dispõem de setor arborizado, que possibilita brincadeiras em local

sombreado e com areia (Elali, 2003). Essa dificuldade se acentua nas escolas urbanas, conforme constatamos na fala do professor abaixo:

Na escola de [nome do município] em que trabalho, vejo que por ser muito urbana e não ter um pátio grande esse tema é menos trabalhado (Professor 1).

A fala do professor 1 evidencia que a ausência de espaço físico apropriado é um fator que inibe a realização de atividades em meio à natureza. Ao contrário, a presença de árvores, campos e demais recursos naturais na escola ou nas proximidades é um fator estimulante, conforme descreve o professor 3:

Atrás da escola tem um pequeno córrego com uma mata que costumo utilizar com os alunos. Faço uma atividade em que construímos uma ponte com cordas e troncos para os alunos poderem transpassar o córrego.

Diante da restrição de espaço físico, há necessidade de adaptação e de capacidade criativa dos professores. Essa recomendação está presente na BNCC (Brasil, 2017), que indica a adaptação das práticas corporais de aventura às condições da escola, de maneira simulada, a partir do cenário de cada contexto escolar. Em contextos com carência de espaços físicos e equipamentos adequados, os professores são desafiados a pensar em alternativas para contemplar essa unidade temática:

Não é simples de colocar no dia a dia, mas depende da vontade do professor em querer trabalhar esse conteúdo com os alunos (Professor 1).

Para Silva e Damazio (2008), a ausência e a pouca qualidade de espaço físico e de instalações para o ensino da Educação Física podem ser compreendidos sob dois aspectos: a não valorização social deste componente curricular e o descaso das autoridades com a educação destinada às camadas populares. Contudo, apesar destas limitações, entendem que cabe ao professor adaptar os espaços e transformar os recursos através da criatividade, da inovação e da adoção de práticas diversificadas, pois o trabalho pedagógico não deve ser limitado a funcionar apenas com condições materiais idealizadas.

Outra dificuldade destacada trata da **desigualdade social**, que exerce influência significativa na dificuldade de acesso à educação, manifestando-se de diversas maneiras e afetando distintos aspectos do processo educacional. No contexto da Educação Física, em especial, das práticas corporais de aventura, essa disparidade pode ser observada a partir da violência presente nos bairros das escolas e na desigualdade socioeconômica das famílias,

uma vez que a falta de recursos financeiros dificulta a saída dos alunos da escola:

O que dificulta são os custos que alguns passeios acabam gerando, como o transporte por exemplo. Quando fazemos estes passeios gostaríamos que todos os alunos fossem, porém sabemos que alguns alunos não conseguiriam arcar com os custos e queremos proporcionar a experiência para toda a turma (Professor 3).

Como o bairro é violento procuramos manter as crianças dentro do ambiente escolar, então as práticas que faço são na escola (Professor 1).

Os aspectos acima mencionados afetam diretamente o ensino das práticas corporais de aventura. Desenvolver atividades fora da escola não é possível para todos, seja pela necessidade de deslocamento, seja pela incerteza quanto à segurança dos alunos, o que induz a uma atitude de prudência, que leva a permanecer na escola. Infelizmente, a desigualdade socioeconômica limita os alunos ao acesso a outros lugares fora da escola. Contudo, há de se reivindicar que, como se trata de atividade pedagógica e todos têm direito à Educação (Brasil, 1988), se este custo deve ser do aluno ou do Estado? Esses alunos não devem ter direito de conhecer outras realidades, outros contextos para além da escola que estudam?

Um caminho possível, considerando a dificuldade com as saídas, é adaptar as atividades ao contexto escolar. Neuenfeldt (2016) e Cornell (2008) apresentam possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas na própria escola, brincadeiras educativas, trabalhando com os elementos da natureza e a exploração dos sentidos corporais. Essas atividades não necessitam de equipamentos especiais como muitos esportes de aventura requerem, pois partem da análise do ambiente e criam situações provocativas que fazem os alunos refletirem sobre a sua relação com a natureza.

Para os docentes entrevistados, outra restrição é a barreira imposta pela escola e pela família, quanto aos **riscos dos esportes de aventura**. Abaixo, relatos de professores sobre essas dificuldades:

Temos que lidar com bastante reclamações por parte de algumas famílias. Tenho alunos que não sabem nem subir em uma árvore, pois os pais têm muita restrição. Mas eu sempre fico de olho e o que tiver que acontecer vai acontecer (Professor 3).

Em uma ocasião eu estava trabalhando com uma turma e a diretora me interrompeu, questionando o que estava fazendo, pois as crianças vão querer fazer este tipo de atividade sem supervisão. Eu comentei que sempre tenho um combinado com eles: que eles só podem fazer estas práticas com a presença de um professor (Professor 1).

Para lidar com tais restrições, é essencial que os professores saibam comunicar claramente os benefícios das práticas corporais de aventura, destacando aspectos relacionados à

segurança dos alunos, à superação de desafios e ao contato com a natureza. Tomam-se todos os cuidados possíveis para evitar acidentes, mas o risco é inerente às práticas corporais de aventura. O professor 3 sugere que, além de supervisionar os alunos, é importante experimentar as atividades antes de propô-las, com o objetivo de minimizar os riscos.

Todas as práticas têm certo risco e eu sempre oriento os alunos. Antes de proporcionar para os alunos nós testamos, experimentamos. Por exemplo, quando organizei a trilha com o acadêmico residente nós fizemos o percurso três vezes antes de propor para os alunos, para garantir que não teriam riscos. Mesmo assim, no dia em que levamos os alunos tinha um enxame de abelhas e isso gerou certa agitação nos alunos. Mas é isso, tentamos minimizar os riscos (Professor 3).

Segundo Silva *et al.* (2010), os principais fatores das causas de lesões, acidentes e doenças provocados pelas práticas corporais na natureza são provenientes da insuficiência e da omissão de informações, dos métodos e das normas de segurança e da escassez de intervenções, visando à promoção educacional. Portanto, é necessário adotar as normas de segurança pertinentes a cada prática, bem como cabe ao educador antever e controlar os riscos de cada atividade, além de buscar capacitação técnica para lidar com possíveis acidentes.

Cabe ainda ressaltar que, apesar dos riscos que caracterizam as práticas corporais de aventura, é preciso aprender a lidar com eles, de forma controlada, a fim de evitar acidentes. Além disso, toda saída da escola deve ser autorizada pelos pais ou responsáveis dos alunos e pela escola. Sair ou não da escola, quais práticas são possíveis de serem vivenciadas são decisões que passam pela escola e pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo geral investigar como está ocorrendo o ensino das práticas corporais de aventura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física, e se há uma preocupação com a formação ecológica dos alunos.

Constatamos que todos os professores desenvolvem alguma prática corporal de aventura e que o ensino é diretamente influenciado pela formação. Nem todos professores tiveram alguma experiência na formação inicial. Aqueles que tiveram a oportunidade de vivenciar práticas corporais de aventura sentem-se mais confortáveis para desenvolver essa unidade temática. Também evidenciamos que o PIBID e a RP são espaços formativos em que o trabalho coletivo é desenvolvido, articulando escola e universidade, o que contribui

para a formação dos acadêmicos e dos professores supervisores e preceptores.

Quanto às práticas corporais desenvolvidas, destacam-se o *parkour*, o *slackline* e as trilhas, desenvolvidas de forma adaptada, na maioria das vezes, no contexto escolar. O uso de espaços externos à escola esbarra em dificuldades como a falta de recursos para contratação de transporte para o deslocamento, a preocupação com a segurança dos alunos ou a falta de ambiente adequado para as atividades.

Em relação à formação ecológica dos alunos, evidencia-se que há algumas aproximações, mas elas podem ser ampliadas. Nesse sentido, faz-se necessário que a Educação Física busque pressupostos teóricos que venham também da Educação Ambiental, para compreender as práticas corporais de aventura, em especial, as desenvolvidas na natureza, não como esportes, mas como vivências corporais que podem tornar-se experiências e, dessa forma, ampliar as potencialidades para a alfabetização ecológica dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carla da Silva Reis; CORSINO, Luciano Nascimento. O parkour como possibilidade para a educação física escolar. **Motrivivência**, [S. l.], n. 41, p. 247–257, 2013. DOI: 10.5007/2175-8042.2013v25n41p247. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p247>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01/04/2024.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente e saúde. V. 09. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CAPRA, Fritjof (a). **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof (b). Como a natureza sustenta a vida. In.: STONE, Michel K.; BARLOW, Zenólia (Orgs). **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 13-15.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORNELL, Joseph. **Vivências com a natureza 1**: guia de atividades para pais e educadores. 3 ed. São Paulo: Aquariana, 2008.

DAMAZIO, Marcia Silva; SILVA, Maria Fatima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189–196, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i2.3590. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/3590>. Acesso em: 8 abr. 2024.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309–319. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013>. Acesso em: 08 abr. 2024.

HANNA, Paul; MWALE, Shadreck. “Não estou com você, mas estou...” - Entrevistas face a face virtuais. In.: BRAUN, Virgínia. **Coleta de dados qualitativos**: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis, RJ: 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 12 jun. 2025.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica. 2014.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do deficit de natureza. São Paulo: Aquariano, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**: 3 ed. Ijuí: Unijuí: 2016.

MOREIRA, Láine Rocha; SARAIVA, Kaio Viana; ALVES, Kaio Heitor Soares; CONCEIÇÃO, Raissa da Silva. O slackline na educação física escolar: a forma estática como possibilidade para a prática pedagógica. **Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu**. v. 1, n. 3, p. 48-54, set., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/rescx/article/view/3016>. Acesso em: 08 abr. 2024.

NASCIMENTO, Giovanna Morghanna Barbosa do; LOPES, Clarissa Gomes Reis; KORNDÖRFER, Carla Ledi. A orientação e oportunidade no contato com a natureza na infância e fase adulta. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 17, n. 2, p. 171-188. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/16488/12612>. Acesso em: 08 abr. 2024.

NEUENFELDT, Derli Juliano. **Educação Ambiental e Educação Física Escolar**: uma proposta de formação de professores a partir de vivências com a natureza. Tese de Doutorado. Lajeado: Univates, 2016.

NEUENFELDT, Derli Juliano; MAZZARINO, Jane Márcia. O corpo como lugar onde a

experiência da educação ambiental nos toca. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 22–36, 2016. DOI: 10.14295/remea.v33i1.5309. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5309> . Acesso em: 8 abr. 2024.

NEUENFELDT, Derli Juliano; MAZZARINO, Jane Márcia; SILVA, Jacqueline Silva da. A formação do professor de Educação Física: contribuições da experiência docente para o ensino do tema transversal da Educação Ambiental na Educação Básica. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 704–730, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.4788. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4788> Acesso em: 8 abr. 2024.

NEUENFELDT, Derli Juliano; LIMA, Anderson de. Vivências com a natureza: experimentando uma proposta de educação ambiental com alunos dos anos finais do ensino fundamental. **Revista Signos**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1000> . Acesso em: 8 abr. 2024.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 08 abr. 2024.

OLIVEIRA, Elaine Toná de; ROYER, Marcia Regina. A Educação Ambiental no contexto da BNCC para o Ensino Médio. **Interfaces da educação**, [S. l.], v. 10, n. 30, p. 57–78, 2020. DOI: 10.26514/inter.v10i30.3717. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3717>. Acesso em: 4 out. 2023.

ORR, David; STONE, M. K.; BARLOW, Z. (Org.). **Alfabetização ecológica: educando nossos filhos para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Priscilla Pinto Costa; AZEVEDO, Andréa Maria Pires; SILVA, Emília Amélia Pinto Costa; FREITAS, Clara Maria Silvestre Monteiro. Risco e práticas corporais na natureza: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 18, n. 2, p. 84- 91, 2010. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/1138>. Acesso: 08 abr. 2024

STRAMANDINOLI, Ana Luiza Martins; REMONTE, Jarbas Gomes; MARCHETTI, Paulo Henrique. Parkour: História e Conceitos da Modalidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 13-25, 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4037>. Acesso em: 12 jun. 2025.