
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS**

ALEXANDER KLEIN TAHARA

**PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: construção coletiva de um material
didático digital**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Rio Claro-SP
Dezembro/2017

ALEXANDER KLEIN TAHARA

**PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: construção coletiva de um material
didático digital**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Dr^a Suraya Cristina Darido

Rio Claro - SP

2017

796 Tahara, Alexander Klein
T128p Práticas corporais de aventura: construção coletiva de um
material didático digital / Alexander Klein Tahara. - Rio
Claro, 2017
189 f. : il., figs., quadros, fots.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Suraya Cristina Darido

1. Educação física. 2. Práticas corporais de aventura
urbanas. 3. Escola. 4. Material didático digital. 5. Base
nacional comum curricular. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA URBANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

AUTOR: ALEXANDER KLEIN TAHARA

ORIENTADORA: SURAYA CRISTINA DARIDO DA CUNHA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO DA CUNHA
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. SARA QUENZER MATTHIESEN
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. FERNANDA MORETO IMPOLCETTO
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - SP

Prof. Dr. LAERCIO CLARO PEREIRA FRANCO
Departamento de Educação Física / Faculdade Metrocamp - Campinas - SP

Rio Claro, 15 de dezembro de 2017

TÍTULO ALTERADO PARA: Práticas Corporais de Aventura: construção coletiva de um material didático digital.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família que tanto amo (Yan e Má, Euclarice – in memoriam, Mauro e Ariany).

AGRADECIMENTOS

Ao “papai-do-céu” por me conceder saúde para chegar até o presente momento de minha vida...

À minha família de Ipatinga/MG; papai Mauro, mamãe Euclarice (quantas saudades) e minha irmã Ariany, os quais me fizeram um ser humano capaz para trilhar meus caminhos até os dias de hoje. Amo vocês!!!

Má e Yan... meus grandes amores!!! Nem sei o que escrever, afinal vocês são tudo pra mim!!! Mas apenas dizer que vocês dois sempre serão a razão do meu viver, sou muito feliz por tê-los em minha companhia... Uma mulher/esposa maravilhosa e um filho que dispensa comentários, quem conhece o Yan sabe bem o que estou falando... Te amo Má, te amo Yanzinho!!!

À minha família de Rio Claro/SP, em especial minha sogra Fátima que me ajudou demais durante todo o doutorado. Não menos importante estão minhas cunhadas Juliana e Adriana, os cunhados Hugo e Rafael e os lindos Fran e Gael.

À Prof^a Dr^a Suraya C. Darido, por ser essa pessoa maravilhosa e especial que é, em todos os sentidos. Meu eterno “muito obrigado” por tudo; pela nossa amizade, por ser este “mito” acadêmico e ter me convidado a ser seu orientando neste doutorado, pelas nossas caminhadas ao Horto, pelas companhias no Sujinhos, enfim, valeu mesmo viu Sú!!! Gosto MUITO de você e de toda sua família!!! Serei eternamente grato por tudo o que fez por mim...

À Prof^a Dr^a Fernanda M. Impolcetto, à Prof^a Dr^a Sara Q. Matthiesen, ao Prof. Dr. Laercio C. P. Franco e ao meu parceiro Prof. Dr. Osmar M. Souza Júnior (gosto muito de você), por terem participado de todo o processo, da qualificação à defesa, corrigindo este trabalho e contribuindo com suas reflexões sempre pertinentes. Obrigado a cada um de vocês!!! E desejo para todos muito sucesso...

Aos companheiros do LETPEF que tive o prazer em conhecer e/ou reencontrar durante esta jornada: André Barroso, Aline (e André), Alison, Amandinha, Ana Livia, Carina, Denis (meu obrigado verdadeiro, ajudou demais nos trâmites), Denise, Dirlene, Glauber, Guy, Irla (e Felipe), Juliano Boscatto, Mariana, Mateus, Mayarinha, Renato Braghin e Seabra. Todos muito legais e competentes!!!

Ao “Quinteto Fantástico”, um grupo de pessoas mais que especiais e que tive a grande satisfação em me tornar amigo: Dandara Soares (te adoro Dands), Brunão Lofiego (veio de “penetra”, mas muito gente boa), Vitinho Germano (eita “malandro”,

sempre nas artimanhas e migués), Tiagão Nardon (o último romântico) e Rapha Martins (sempre reflexivo, “tudo é um processo”). Foram muitos os momentos bacanas, só nós sabemos o quanto demos risadas juntos!!! Ah se vocês tivessem vivido nos tempos de 1998 a 2006, com certeza teríamos aproveitado ainda mais... Mas mesmo este tempo curto de 2015 a 2017 foi o suficiente para ver em vocês seres humanos fantásticos, amigos verdadeiros e que por isso eu carregarei para sempre em meu coração!!! Espero vocês um dia em Ilhéus/BA... Quem sabe a gente não se esbarra por aí nesta vida... Tudo de bom galera, sempre!!!

Às amigas Carolzinha Paioli (muito especial), Thayná e Gabi, pelos bons momentos, especialmente durante o ano de 2015, com idas ao Morumbi, papos no Sujinhos (valeu mais uma vez Didi), companhias na piscina, enfim, valeu garotas!!!

Ao China e Paulão, grandes amigos-funcionários da UNESP/RC desde minha graduação. Valeu por mais este tempo próximo de vocês; ao Paulão pelos bate papos futebolísticos, ajudas, empréstimos de materiais pra piscina, e ao China pela parceria constante e duradoura nas piscinas. Gosto muito dos dois!!!

Ao pessoal da cantina da UNESP/RC, em especial Rogério, Vanessinha e Lú, os quais tenho amizade e carinho desde 1999, agradeço por mais estes 3 anos de convívio, altas conversas e boas risadas.

Ao Renan Ramos, funcionário da biblioteca, que sempre estava disposto a me socorrer quando precisava. Obrigado Renan, você é muito gente boa!!! Sucesso!!!

Aos amigos Alex (marido da Prof^a Fernanda) e Rogerião Cunha (marido da Prof^a Suraya), obrigado pelos bons momentos compartilhados sempre quando estava ao lado de vocês. Sempre era bastante divertido!!!

Ao Ivanzinho Hummel, um grande amigo dos tempos de outrora, que sempre estava disposto a me encontrar em todas as minhas vindas para Rio Claro durante este doutorado. Gosto muito de você moleque!!!

A todos os professores de Educação Física da rede pública municipal e estadual de ensino de Ilhéus/BA, por terem aceitado participar desta empreitada.

Por fim, agradecer à UNESP/RC... Um local que foi o berço de toda minha formação acadêmica, dos tempos da graduação e mestrado entre 1998 a 2006, e agora o doutorado entre 2015 e 2017. Nunca vou me esquecer desta instituição, assim como de todos os amigos, funcionários e professores que tive o prazer em conhecer durante todo este tempo... Obrigado por tudo UNESP/RC...

RESUMO

O objetivo geral desta tese foi elaborar, implementar e avaliar um material didático digital de acordo com as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular, para o ensino das Práticas Corporais de Aventura (PCA) urbanas em aulas de Educação Física do Ensino Fundamental 6º e 7º anos. Para tanto, esta tese de natureza qualitativa, com método do tipo pesquisa-ação, foi estruturada em três etapas distintas. Na primeira etapa, foi realizado um diagnóstico junto a 18 professores de Educação Física da rede municipal e estadual de ensino de Ilhéus/BA, a respeito da abordagem do conteúdo referente às PCA e ao uso do *Facebook* em aulas. Constatou-se que o conteúdo referente às PCA ainda é pouco tratado em aulas de Educação Física nas escolas públicas desta cidade, assim como o uso das tecnologias e especialmente do *Facebook* em geral não ocorre nestas instituições. Na segunda etapa, o objetivo foi relatar o processo de construção coletiva do material didático digital a respeito das PCA urbanas, elaborado pelo pesquisador e um grupo composto por 6 professores participantes do diagnóstico inicial. Pode-se dizer que o trabalho coletivo desenvolvido foi uma experiência produtiva, no que se relaciona à elaboração de um material didático digital a respeito de uma temática pouco discutida/experimentada em aulas de Educação Física. Na terceira e última etapa, o intuito foi avaliar o processo de implementação deste material didático digital elaborado na etapa anterior da pesquisa. Cinco professores puderam implementar suas aulas com o conteúdo das PCA urbanas. Mesmo ocorrendo determinadas dificuldades, como as instalações físicas e materiais ruins das escolas, a insuficiência de recursos tecnológicos, entre outros, foi possível verificar que os professores puderam utilizar o material didático produzido, especialmente quando a ênfase era na parte teórica e em sala de aula. Pode-se concluir que esta tese foi atingida, uma vez que em cada uma das três etapas foi possível atingir os objetivos finais, havendo a produção de um material didático digital que pode auxiliar os professores participantes da pesquisa no ensino das PCA urbanas em aulas de Educação Física na escola.

Palavras-chave: Práticas Corporais de Aventura Urbanas. Educação Física. Escola. Professores. Material Didático Digital. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The general objective of this thesis was to elaborate, implement and evaluate a digital didactic material according to the abilities proposed in the National Curricular Common Base for the teaching of urban Adventure Body Practices (PCA) in Physical Education classes of Elementary School 6th and 7th years. Therefore, this qualitative thesis was structured in three articles. In article I, a diagnosis was made to 18 teachers of Physical Education of the municipal and state educational network of Ilhéus / BA, regarding the approach of the content related to PCA and the use of Facebook in classes. He found that the content regarding PCA is still little treated in Physical Education classes in public schools in this city, just as the use of technology and especially of Facebook in general does not occur in these institutions. In article II, the objective was to report the process of collective construction of the digital didactic material regarding urban PCA, prepared by the researcher and a group composed of 6 teachers participating in the initial diagnosis. It can be said that the collective work developed was a very productive experience, in which it is related to the elaboration of a didactic material with quality regarding a thematic little discussed / experienced in classes of Physical Education. In article III, the purpose was to evaluate the process of implementation of this digital didactic material elaborated in the previous stage of the research. Five teachers were able to implement their classes with the content of urban PCA. Even when certain difficulties were encountered, such as poor physical and material facilities of schools, insufficient technological resources, among others, it was possible to verify that teachers could use the didactic material produced, especially when the emphasis was on the theoretical part and classroom of class. It can be concluded that this thesis was reached, since in each of the three articles it was possible to reach the final objectives, with the production of a digital didactic material that can help teachers in the teaching of urban PCA in Physical Education classes at school.

Keywords: Urban Adventure Body Practices. Physical Education. School. Teachers. Digital Didactic Material. National Curricular Common Base.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AFAN – Atividades Físicas de Aventura na Natureza

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EF – Educação Física

ENAREL – Encontro Nacional de Recreação e Lazer

LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

PCA – Práticas Corporais de Aventura

PCE – Propostas Curriculares Estaduais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 – Tipo de PCA e uma breve descrição.....	29
Quadro 2 – Estado da Arte e o conteúdo das PCA.....	37
Quadro 3 – Categorização temática dos artigos que retratam as PCA.....	39
Quadro 4 – Trabalhos coletados no estado da arte que tratam da relação entre as PCA e a Educação Física escolar.....	41
Quadro 5 – Conteúdos enfocados das PCA nos artigos analisados no estado da arte.....	42
Quadro 6 – Estudos/Autores que tratam da inserção do conteúdo das PCA em aulas de Educação Física escolar.....	59
Quadro 7 – Dimensões de conhecimento e Habilidades propostas pela BNCC para o ensino das PCA.....	63
Quadro 8 – Estudos/Autores que promoveram uso das TIC em aulas de Educação Física escolar.....	74
Quadro 9 – Estudos/Autores que elaboraram materiais didáticos para a Educação Física escolar.....	89
Quadro 10 – Atividades desenvolvidas nos encontros entre pesquisador e professores.....	96
Quadro 11 – Dimensões de conhecimento e Habilidades propostas pela BNCC para o ensino das PCA.....	97

SUMÁRIO

	Página
APRESENTAÇÃO	11
1 - INTRODUÇÃO	14
1.1 – Objetivo Geral	23
1.2 – Objetivos específicos.....	23
2 - A RELAÇÃO ENTRE “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR” X “CONTEÚDO AVENTURA” X “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”	24
2.1 - Caracterização Geral das PCA e Definições Terminológicas	28
2.2 - Conteúdo “Aventura” na Educação Física escolar: “estado da arte” em onze periódicos nacionais da área de Educação Física	35
2.3 – Por que ensinar na escola: objetivos e dificuldades acerca da inserção das PCA nas aulas de Educação Física	44
2.3.1 - Objetivos relacionados à inserção das PCA nas aulas de Educação Física	45
2.3.2 - Dificuldades relacionadas à inserção das PCA nas aulas de Educação Física ..	51
2.4 - O que é ensinado nas aulas de Educação Física escolar acerca das PCA	54
2.5 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conteúdo das PCA.....	60
3 - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC), USO DO <i>FACEBOOK</i> EM CONTEXTO EDUCACIONAL E MATERIAIS DIDÁTICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	65
3.1 - Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação e na Educação Física escolar – possibilidades e dificuldades.....	67
3.1.1 - Estudos que relacionam as TIC à Educação Física escolar.....	70
3.1.2 - Dificuldades quanto à inserção das TIC em aulas escolares	75
3.2 - Uso do <i>Facebook</i> em Contexto Educacional.....	79
3.3 - Materiais Didáticos – facilitadores do processo de ensino e aprendizagem	83
3.3.1 - Materiais Didáticos na Educação Física escolar	85
4 – MATERIAIS E MÉTODOS	91
4.1 – Natureza da Pesquisa	91
4.2 – Primeira etapa: diagnóstico inicial junto aos professores.....	92
4.3 – Segunda etapa: encontros para elaboração do material didático digital	95
4.4 – Terceira etapa: implementação e avaliação do material didático digital.....	98
4.5 – Análise dos Dados	100
5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	102
5.1 – Diagnóstico inicial junto aos professores	102
5.1.1 - Conhecimento sobre as PCA, BNCC e TIC	102
5.1.2 - Possibilidades acerca da implementação das PCA, TIC e <i>Facebook</i> na escola	104

5.1.3 - Dificuldades para a implementação das PCA, TIC e <i>Facebook</i> no contexto escolar.....	107
5.2 - Encontros para elaboração do material didático digital.....	110
5.2.1 – Os encontros coletivos entre pesquisador e professores	110
5.2.2 – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conteúdo das PCA	113
5.2.3 – Os materiais didáticos associados às tecnologias e a Educação Física escolar	116
5.2.4 – Os recursos e instalações das escolas públicas	119
5.3 – Implementação e avaliação do material didático digital	122
5.3.1 – O material didático digital.....	122
5.3.2 - O conteúdo PCA x recursos e instalações das escolas	125
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
7 – REFERÊNCIAS	140
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	155
APÊNDICE A – PARTE DO MATERIAL DIDÁTICO NO <i>FACEBOOK</i>	161

APRESENTAÇÃO

Práticas corporais de aventura e a Educação Física escolar. Eis que nessa apresentação irei descrever sucintamente um pouco de minha trajetória pessoal e acadêmica e, desta forma, justificar o motivo pela escolha desses temas na elaboração de minha tese.

Sou natural de Ipatinga/MG e não queria cursar a universidade em terras mineiras; tinha o desejo de ir morar em outros estados... Em março de 1998 ingressei na vida universitária como discente do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro). Se justifica a escolha por tal curso pelo fato de sempre ter tido em Minas Gerais um perfil ativo relacionado à prática constante de atividades físicas, entre elas a natação, o futebol, a corrida e a musculação. Minha colação de grau foi em fevereiro de 2002, tornando-me a partir desta data um novo profissional da área da Educação Física.

Em 2002 tive a satisfação de publicar meu primeiro artigo científico, “Atividades de aventura: análise da produção acadêmica do ENAREL”, sendo tal fato ocorrido na revista Licere (UFMG). Foi a partir da publicação deste artigo que tive a certeza de querer estudar e me aprofundar um pouco mais nesta temática relacionada à aventura e ao contato com a natureza.

Em âmbito pessoal e no que se relaciona a este contato com a natureza, nos anos de 1998 a 2003 eram bastante frequentes as viagens com amigos universitários para Brotas/SP, Analândia/SP e Socorro/SP, no intuito de acampar em barracas nos finais de semana e praticar determinadas modalidades relacionadas à aventura. Mesmo sem pensar tanto nisso na época, de certa forma já aliava meus hábitos e estilo de vida aos interesses acadêmicos e de pesquisa.

Em 2003 fui aprovado e iniciei meu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, da UNESP/Campus de Rio Claro, sendo orientado pela Prof^a. Dr^a. Gisele Maria Schwartz. Paralelo ao início do mestrado, assumi a função como professor de Educação Física do Colégio Puríssimo Coração de Maria (Rio Claro/SP), atuando no Ensino Médio até o início de 2007, quando pedi demissão por causa da minha ida em definitivo para Ilhéus/BA.

Defendi meu mestrado ao final de 2004 com a dissertação intitulada “Aderência às Atividades Físicas de Aventura na Natureza, no Âmbito do Lazer”.

Salienta-se que o Estágio de Docência de 60h/a foi realizado na disciplina “Atividades Lúdicas” para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física. Tais horas de aulas ministradas foram muito importantes para que eu tivesse a certeza do gosto e aptidão pelo ato de dar aulas no Ensino Superior.

Com a finalização do mestrado, decidi que era o momento de começar as tentativas de ingresso em uma instituição pública, mesmo porque tive a certeza da minha vocação relacionada à carreira acadêmica. Mas ainda não possuía experiências profissionais de docência em cursos superiores de cunho privado, sendo que talvez esse fosse o caminho a ser percorrido inicialmente.

Logo em janeiro/2005 aceitei um convite de uma faculdade particular localizada ao sul do Mato Grosso do Sul/MS para ministrar 2 disciplinas no curso que se iniciava. Após a aprovação em julho/2005 em um concurso docente de uma faculdade privada próxima a Campinas/SP, optei somente por esta última instituição por ter a chance de ministrar uma disciplina específica (“Esportes da Natureza”) aos meus estudos e também pelo fato de haver uma maior facilitação no deslocamento entre as cidades.

Ainda em 2006 fui aprovado em Concurso Público Docente - Professor Substituto da Disciplina "Teoria Geral do Lazer", UNESP - Universidade Estadual Paulista/Campus de Bauru. Durante todo o 2º semestre deste mesmo ano fui professor de uma instituição pública, porém ainda como substituto.

No início do ano de 2006 decidi ir para Ilhéus/BA prestar o concurso da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na disciplina de “Atividade Física e Saúde”. Mesmo não sendo uma disciplina que eu tivesse qualquer tipo de experiência, e sabendo que iria concorrer contra outros candidatos que talvez fossem desta área específica de estudos, decidi tentar a sorte na Bahia.

Consegui a Aprovação em 2º lugar neste Concurso Público - Edital 080/05, publicado no Diário Oficial da Bahia (nº 19.049) em 02/02/06 e, somente mais de ano após tal data é que fui enfim convocado pela instituição. Para minha alegria, assumi funções relacionadas à minha formação acadêmica específica, uma vez que o curso se iniciava e minhas disciplinas ainda não haviam sido ministradas para a primeira turma ingressante do curso.

Em 04-05-2007 tomei posse no UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus/BA, no curso de Licenciatura em Educação Física, e assim pude

ingressar na tão sonhada carreira acadêmica em uma universidade pública brasileira, ainda mais morando na Bahia como sempre sonhei um dia.

Assumi minha função de docência na graduação do referido curso nas disciplinas de “Metodologia de Ensino dos Esportes da Natureza” e também em “Meio Ambiente, Desenvolvimento e Educação Física”, temáticas estas que me acompanharam em meus estudos no mestrado e nas instituições privadas em que ministrava aulas.

A partir de 2010, após o período probatório, eu já poderia me afastar para cursar um Programa em nível de Doutorado. Porém, como o corpo docente do curso da UESC era composto ainda por muitos mestres, havia à minha frente um determinado número de docentes que já iriam se afastar. Além disso, em nível pessoal determinadas situações particulares privavam-me de me ausentar de Ilhéus por um período de 3 ou 4 anos ininterruptos.

Em meados de 2014, em visita à UNESP/Rio Claro e ao Letpef (Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física), tive a grata surpresa e emoção ao ser convidado pela Prof^a Dr^a Suraya Cristina Darido para cursar a doutorado sob sua orientação. Sempre tive bastante amizade e carinho pela professora desde os tempos de graduação, mesmo nunca tendo sido seu orientando, além de ter sido professor de Educação Física no colégio de uma de suas filhas.

Desta forma, após conversas que tivemos durante todo o ano de 2014, decidimos que no estudo a ser desenvolvido atrelaríamos as Práticas Corporais de Aventura (PCA) e as tecnologias ao âmbito da Educação Física escolar, tendo por base o documento e habilidades/objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi, então, que em janeiro de 2015 minha matrícula foi efetivada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro/SP.

E assim o caminho foi percorrido até chegar ao final desta tese, a qual buscou relacionar as PCA urbanas e o uso do *Facebook* ao universo das aulas de Educação Física na escola. Para tanto, foi elaborado, implementado e avaliado um material didático digital que abordou este conteúdo das PCA urbanas, sendo que o processo ocorreu em instituições da rede municipal e estadual de ensino da cidade de Ilhéus/BA.

1 - INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que cabe ao professor sempre tentar inovar e diversificar suas aulas, além de repensar constantemente sua prática pedagógica, se torna premente que no caso da Educação Física escolar haja uma compreensão das amplas manifestações da Cultura Corporal de Movimento a serem tratadas, discutidas e vivenciadas com os alunos.

Cabe aqui uma questão inicial norteadora, a partir da qual surgirão outras indagações que serão respondidas no decorrer deste trabalho: por quais motivos o professor não (tentar) incluir conteúdos emergentes dentro do contexto das aulas de Educação Física na escola?

Importante ressaltar que o termo Cultura Corporal foi cunhado por Soares *et al.* (1992), entretanto tal proposta foi assumida e melhor discutida a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1997), ocorrendo uma maior diversificação das possibilidades de manifestação da Cultura Corporal de Movimento nas propostas para as aulas de Educação Física.

Por Cultura Corporal se entende todos os movimentos, cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história (PCN/BRASIL, 1997). O objetivo da disciplina de Educação Física na escola é introduzir e integrar o aluno na Cultura Corporal, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e transformar os elementos desta cultura de modo que possa usufruir dos mesmos em benefício do exercício crítico da cidadania e da qualidade de vida. (PCN/BRASIL, 1997).

Menciona-se que no decorrer deste trabalho ora são tratadas por autores como Cultura Corporal, ora como Cultura Corporal de Movimento e, por isso, será mantido a expressão original usada por cada autor referenciado.

Diante da perspectiva da Cultura Corporal proposta pelos Parâmetros (PCN/BRASIL,1997), a vivência de jogos, lutas, atividades rítmicas e danças, esportes e ginástica, como produções culturais visando o ensino e a aprendizagem, poderiam então ser conteúdos incluídos e tratados em aulas de Educação Física em escolas do território nacional, segundo as diretrizes do respectivo documento.

Galvão, Rodrigues e Sanches Neto (2005), compreendem que a Educação Física é uma prática pedagógica que trata da Cultura Corporal de Movimento, sendo uma preocupação central relacionada com a Educação Básica:

Pensamos que o objetivo principal da Educação Física escolar é introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal de Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta (GALVÃO; RODRIGUES; SANCHES NETO, 2005, p.34).

Fensterseifer e Silva (2011) entendem que a área de Educação Física escolar vive atualmente uma transição no que se relaciona à sua prática pedagógica, ou seja, a referida área estaria buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada apenas no se exercitar, mas, também, na aquisição de novos conhecimentos relacionados às diversas manifestações da Cultura Corporal de Movimento. Como um componente curricular seria função da Educação Física problematizar junto aos alunos, tanto de maneira prática como teórica, aspectos que permeiam a referida cultura, inclusive com a possível inserção de práticas inovadoras dentro do ambiente escolar.

O desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar tendo como base os conteúdos que enfatizam a aventura é comentado por Galvão, Rodrigues e Silva (2005, p.183), ao citarem que “[...] colocam-se como uma tendência na dinâmica cadeia de relações construídas a partir do entendimento sobre o fenômeno esportivo; portanto, precisam ser abordados e discutidos na escola”.

González e Fensterseifer (2010) consideram que as acrobacias, a dança, o esporte, as lutas, entre outros, podem ser encaradas como práticas corporais que fazem parte do campo de estudo da Educação Física, evidenciando também neste conjunto as práticas corporais de aventura na natureza. Os autores acrescentam que a Educação Física enquanto componente curricular deve se ocupar com o estudo do conjunto de práticas corporais sistematizadas que se vinculam com o campo do lazer, ao cuidado do corpo e à promoção da saúde, incluindo, então, os conteúdos que remetem às práticas de aventura.

A utilização dos esportes de aventura em ambiente escolar, conforme evidenciam Rodrigues e Darido (2006), se configura como proposta e encaminhamento pedagógico a ser trabalhado dentro do tema transversal “Meio

Ambiente”, o qual pode apresentar algumas possibilidades de discussões e vivências durante o desenvolvimento das aulas, tais como a questão relacionada à Educação Ambiental, à educação para o lazer em contato com a natureza, entre outras.

Convém ressaltar que neste trabalho será adotado o termo “práticas corporais de aventura” (PCA), tendo em vista que o mesmo engloba tanto as práticas realizadas junto ao Meio Ambiente natural, tais como o *rafting*, surfe, *mountain bike*, espeleologia (*caving*), *trekking* em trilhas interpretativas, entre outras, assim como aquelas inseridas dentro do contexto urbano, como o *skate*, patins, *slackline*, a escalada em paredes artificiais e o *parkour*. Na literatura específica se encontra frequentemente os termos AFAN (Atividades Físicas de Aventura na Natureza), Esportes de Aventura, Esportes Radicais, Atividades de Aventura, entre outros, e por isso no decorrer deste trabalho será mantido a terminologia original utilizada por cada autor citado.

O motivo pela referida escolha em adotar o termo “práticas corporais” ao invés de “atividades”, como entende Franco, Cavasini e Darido (2014, p.105), deve ao fato desta terminologia “[...] dar um sentido mais sistematizado a esse conjunto de conhecimentos que, se espera, seja incluído mais frequentemente em propostas escolares [...]”, sendo que as PCA podem ocorrer tanto no meio urbano como na natureza.

González (2015) entende que as práticas corporais podem ser concebidas como várias práticas sociais em que o movimento corporal é elemento essencial, as quais são realizadas fora das obrigações profissionais, domésticas e religiosas, sendo que são realizadas com propósitos específicos, vinculados ao lazer/entretenimento e ao cuidado com o corpo e a saúde. Nesse rol de práticas corporais, o autor menciona as práticas esportivas (esporte e jogos derivados), as danças e os movimentos rítmicos e expressivos, as lutas, as práticas corporais introspectivas e alternativas, os jogos (motores) tradicionais e populares, as acrobacias e malabarismos e, também, as práticas corporais na natureza.

Dentro da área da Educação Física, as práticas corporais de aventura já vêm sendo discutidas no âmbito do lazer há mais tempo e de maneira mais recorrente que na perspectiva escolar, como em Bruhns (1997), Uvinha (2001), Betrán (2003), Schwartz (2006), Marinho e Bruhns (2006), Bahia e Sampaio (2007), Santos e Marinho (2014), entre outros.

No que concerne à produção científica que relaciona as práticas corporais de aventura e o ambiente escolar, Franco (2010) salienta que na elaboração de sua dissertação (FRANCO, 2008) as referências nacionais na área da Educação Física sobre a relação aventura e escola eram mínimas e incipientes. Entretanto, é possível perceber nos dias atuais uma produção ainda tímida, mas crescente na área, haja vista os trabalhos de Pereira e Armbrust (2010), Gonçalves Júnior *et al.* (2011), Franco (2011), Armbrust e Silva (2012), Tahara e Carnicelli Filho (2013), Alves e Corsino (2013), entre outros, os quais abordam o conteúdo aventura em meio escolar.

Em relação à produção científica internacional, se verifica que a terminologia utilizada com mais frequência é *Outdoor Education*, ou seja, experiências de educação ao ar livre, como nos estudos de Zink e Boyes (2006), Martin (2010), Karppinen (2012), White (2012), Andkjaer (2012), Scrutton (2014), entre outros, sendo que neste tipo de educação há também ações pedagógicas ligadas à área de conhecimento da Educação Física, como a vivência de algumas modalidades de PCA, como canoagem, *trekking*, montanhismo, *parkour*, entre outras.

As atividades físicas de aventura na natureza, segundo Betrán e Betrán (2006), apresentam três âmbitos de atuação bastante distintos: o turístico-recreativo, no qual indivíduos procuram pela aventura com o propósito de vivenciar seus momentos de lazer e tempo livre; o rendimento-competição, no qual praticantes competem em diferentes modalidades, com o intuito de vencer seus adversários e, por fim o educativo-pedagógico. Em relação a este último, estas vivências se constituem como atividades capazes de proporcionar às crianças e adolescentes situações de grande importância pedagógica pelo fato da possibilidade de transmissão eficiente de valores, atitudes e normas; da aprendizagem de conceitos integrados em diferentes âmbitos do conhecimento (processo interdisciplinar) e da realização de diversas experiências motoras de grande impacto emocional.

Pensando neste âmbito educativo-pedagógico e na possibilidade de atrelar o conteúdo aventura em aulas de Educação Física escolar, se remete ao que Forquin (1993) entende pelo currículo escolar, o qual se apresenta como uma seleção dos conhecimentos da cultura envolvendo os processos escolares de maneira ampla e diversificada, incluindo as práticas pedagógicas, as filosofias educacionais, a formação de professores e os seus conhecimentos. Assim sendo, o currículo

assume um papel importante no desenvolvimento dos conteúdos escolares, visto que atua como um dos norteadores da prática pedagógica dos professores.

Nessa mesma linha de raciocínio acerca do currículo, Sacristán (2000) complementa que a seleção cultural que compõe um determinado currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, a qual formará o conteúdo da educação obrigatória, não é uma tarefa nada fácil, uma vez que sempre haverá conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. Desta forma, encontrar uma sistematização e organização dos conteúdos que compõem um currículo único não é algo tão simples como parece, uma vez que “[...] representa tradições culturais e pedagógicas amplas; contribuições muito diversas que é preciso valorizar, selecionar seus conteúdos [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.147).

No que tange ao currículo da Educação Física escolar, a hegemonia dos esportes já era comentado por Rangel-Betti (1999), sendo que somente algumas modalidades como futebol, basquete e vôlei fazem parte dos conteúdos das aulas de Educação Física, ao passo que outras modalidades esportivas como o atletismo e outros conteúdos da área como ginástica, dança, capoeira e luta são raramente difundidos entre os escolares. Reflete sobre o papel dos professores em tomar as decisões no que tange à escolha dos conteúdos a serem ministrados nas aulas, afirmando que suas condutas é que mudarão, ou não, os rumos da Educação Física escolar.

Nesse sentido cabem as seguintes indagações: É possível inserir as PCA como um conteúdo das aulas de Educação Física na escola? Quais os aprendizados que os alunos teriam ao vivenciar tal conteúdo? Haveria dificuldades para que essa inserção fosse efetivada? A elaboração de um material didático com este conteúdo poderia facilitar o ensino e a aprendizagem?

No que tange aos benefícios que o âmbito educativo-pedagógico (BETRÁN; BETRÁN, 2006) possa proporcionar aos alunos, se torna importante mencionar algumas pesquisas, como Bernardo e Matos (2003), Paiva e França (2007), Gonçalves Júnior *et al.* (2011), Alves e Corsino (2013), entre outras, as quais tecem reflexões sobre a inserção do conteúdo aventura em ambiente escolar.

Bernardo e Matos (2003) mostram que programas de aventura em meio escolar podem ser uma nova alternativa pedagógica para melhorar qualitativamente as aulas de Educação Física em Portugal, ao passo que Paiva e França (2007)

mencionam a participação em trilhas interpretativas como aliadas à educação ambiental. Gonçalves Júnior *et al.* (2011) evidenciam a execução de um projeto na escola com a modalidade Cicloturismo e, Alves e Corsino (2013) comentam sobre a inclusão do *Parkour* como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar.

Entretanto, há variados motivos que impedem a plena viabilização da proposta de abordagem das PCA na escola, como relatam os estudos de Betrán e Betrán (2006), Auricchio (2009), Franco (2010), Capaverde, Medeiros e Alves (2012), os quais explicitam, entre outros fatores, o alto custo na aquisição de materiais específicos para as diferentes modalidades, tradição nas práticas esportivas de quadra, uma possível recusa por parte da direção da escola e também pelos pais de alunos, assim como, o desconhecimento dos próprios professores em relação a uma possível inserção destas práticas no contexto educacional.

É passível de se imaginar que irão mesmo haver grandes empecilhos que dificultarão a intenção do professor em conseguir enfatizar as PCA em suas aulas. Entretanto, estudos como Franco (2008), Pereira e Armbrust (2010), Franco (2011), Tahara e Carnicelli Filho (2013), mostram com exemplos práticos que mesmo com adaptações e criatividade é possível (tentar) proporcionar aos educandos algo diferente dos conteúdos habituais que são ministrados nas aulas de Educação Física escolar.

Sobre o cotidiano das aulas de Educação Física, Franco, Cavasini e Darido (2014) evidenciam a importância de promover a inclusão de novos conteúdos na escola. Para isso, é necessário superar barreiras construídas ao longo do tempo, como a tradição das práticas esportivas, a qual é uma das mais expressivas. Ademais, os autores acrescentam que as PCA têm muitas potencialidades e benefícios, como a vivência de práticas que envolvem desafios e superação de limites, autonomia e controle de situações, o desfrutar da natureza, entre outros. Nesse sentido, devem ser tomadas iniciativas educacionais que favoreçam sua inserção junto aos alunos durante as aulas.

A esse respeito, Slentz e Chase (2003) comentam que um grande desafio que os profissionais de Educação Física enfrentam, independentemente da localidade em que atuam, é o fato de conseguir motivar seus alunos a participar das atividades durante as aulas, muitas vezes em decorrência dos programas de Educação Física exagerarem nos esportes de equipe. Acrescentam que os professores da área têm a oportunidade, através da educação ao ar livre, de enfatizar no currículo vivências

que incluem, por exemplo, a escalada, a orientação, caminhadas em meio à natureza, espeleologia, mergulho, entre outros.

Diante destes apontamentos, se torna importante refletir sobre algumas possibilidades pedagógicas que possam contribuir com a ação didático-pedagógica do professor acerca do conteúdo das PCA e, assim, possibilitar aos alunos a vivência desta prática corporal junto à área da Educação Física. Mesmo porque se atesta que este não é um conteúdo muito difundido em aulas de Educação Física nas escolas públicas e privadas em território nacional.

Considerando o novo contexto social, uma alternativa interessante para auxiliar o professor seria o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Por exemplo, poderia ser disponibilizado *on-line*, conhecimentos teóricos e práticos acerca das modalidades que compõem as PCA. Ademais, a criação de um grupo na rede social *Facebook* poderia servir para alocar discussões e apontamentos críticos, filmagens e edições de vídeos sobre vivências práticas da classe, entre outras possibilidades que envolvem o manuseio das novas tecnologias, no sentido de favorecer o contato dos alunos com este conteúdo curricular da Educação Física. Tudo isso no propósito de gerar mais curiosidade e interesse acerca deste tema tão pouco tratado em aulas de Educação Física.

Conforme elucida Sena (2011), tais tecnologias podem viabilizar para as aulas de Educação Física na escola um novo espaço de aprendizagem, havendo uma integração da cultura intra e extra-escolar dos alunos e, assim possibilitar canais de informações abundantes e variados, de maneira bastante atrativa. Entende, ainda, que alunos estão interagindo constantemente com novas tecnologias e a abordagem de conteúdos norteadores da área da Educação Física, tais como jogos, dança, esportes, ginástica e lutas, deve ser bem pensada pelo professor ao experimentar novas estratégias pedagógicas em suas aulas.

Ressalta-se que algumas pesquisas e estudos vêm sendo realizados nos últimos anos em relação às TIC na área da Educação, refletindo e discutindo a respeito da problemática acerca da inserção das TIC em contexto educacional, como Miranda (2007), Kenski (2008), Bianchi (2009), Sena (2011), Champangnatte e Nunes (2012), Baracho, Gripp e Lima (2012), Germano (2015), entre outros. Propõem importantes diálogos sobre tal inserção, entre eles os benefícios que podem ser alcançados, mas, também, as dificuldades que impossibilitam sucesso neste processo.

Alguns desses estudos focam particularmente as aulas de Educação Física escolar e o uso das tecnologias, as quais podem se beneficiar com o advento destes recursos tecnológicos pelos professores e direção escolar. Haja vista as múltiplas possibilidades que existem atualmente na internet, como em vídeos e imagens do *youtube* e demais sites que tratam de conteúdos que podem ser abordados e tratados em aulas de Educação Física.

Mesmo havendo problemas que tangenciam tal inserção, se acredita que existem muitas possibilidades de utilização das TIC em ambiente escolar, tais como computadores, internet, jogos educativos e eletrônicos, grupos em redes sociais, entre outros. No caso específico deste trabalho, se incluiu como foco a utilização da rede social *Facebook* enquanto uma ferramenta tecnológica que possa ser importante dentro do contexto educacional.

A respeito do *Facebook*, alguns estudos como Muñoz e Towner (2009), Patrício e Gonçalves (2010), Bicen e Cavus (2011), Possolli, Nascimento e Silva (2015), entre outros, afirmam que esta rede social se tornou uma das mais acessadas em todo o mundo na última década. Os estudos compartilham reflexões, prós e contras, acerca da utilização deste site em ambientes educacionais, na tentativa de proporcionar aos professores e alunos novos formatos de apresentação e entendimento dos conteúdos.

Ferreira (2012) realça a importância de se considerar nos processos de ensinar e aprender, as mediações estabelecidas por inúmeros artefatos digitais que povoam os cotidianos de crianças e jovens, dentro e, principalmente, fora das escolas. Se constata que a conectividade é um fator relevante em suas ações cotidianas e o autor salienta que: “A adesão da escola a esse universo comunicacional, aproveitando o repertório juvenil que já está sendo construído nesses usos, poderá potencializar as ações da escola e revitalizar suas práticas.” (FERREIRA, 2012, p. 224).

Levando em conta essas práticas educativas, para que as mesmas possam ocorrer com coerência, sistematização e organização, é necessário, por exemplo, que os professores disponham cada vez mais de instrumentos e ferramentas que os auxiliem na (difícil) tarefa de ensinar.

Ainda mais pensando na área da Educação Física, a qual historicamente ficou pautada pela hegemonia no ensino das modalidades esportivas tradicionais, dispor de materiais didáticos abordando determinados conteúdos da referida área poderia

ser um bom caminho para que os professores pudessem (re) pensar sua prática pedagógica.

Entretanto, como relata Darido *et al.* (2010), na área da Educação Física escolar a produção deste tipo de material é ainda pouco significativa. Os autores evidenciam que:

A falta de materiais didáticos parece se caracterizar como uma dificuldade extra do professor. Nesse sentido, é papel da comunidade científica e acadêmica envidar esforços no sentido da elaboração, construção e avaliação de materiais didáticos no interior da Educação Física na escola. A complexidade do processo educativo exige que o professor disponha de recursos e instrumentos que o auxiliem na tarefa de ensinar (DARIDO *et al.*, 2010, p.456).

Nesse sentido é que se justificou este estudo, na intenção de produzir, implementar e avaliar um material didático digital tomando por base as dimensões de conhecimento e as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017), para o ensino das práticas corporais de aventura (PCA) urbanas em aulas de Educação Física nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Tomando como referência as diretrizes propostas pela Base Nacional, as séries do Ensino Fundamental que apresentam as PCA como um conteúdo a ser explorado são, respectivamente, os 6º e 7º anos com as práticas de aventura urbanas e, os 8º e 9º anos com as práticas de aventura na natureza.

Ressalta-se levar em consideração o documento da Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017), pelo fato de haver a abordagem e ênfase nas PCA como um objeto de estudo, devendo ser tratado e discutido pela Educação Física escolar.

Como é referenciado no documento:

[...] na unidade temática **práticas corporais de aventura**, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. (BNCC/BRASIL, 2017, p.176).

Desta forma, tratar as PCA ganha em relevância quando localizada no contexto da Base, partindo do pressuposto de que tal documento tem repercussão em todo o país, e se espera que suas propostas e diretrizes sejam devidamente seguidas pelas instituições de ensino e pelos professores da Educação Básica.

No propósito de ampliar o conhecimento sobre as PCA urbanas junto aos professores e também aos estudantes nessa faixa etária de ensino, é que se imaginou a tese deste estudo: um trabalho colaborativo entre pesquisador e professores para a elaboração de um material didático digital, pode auxiliar estes docentes a implementar o conteúdo das PCA urbanas nas aulas de Educação Física escolar.

1.1 – Objetivo Geral

Elaborar, implementar e avaliar um material didático digital de acordo com as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017) para o ensino das Práticas Corporais de Aventura (PCA) urbanas em aulas de Educação Física do Ensino Fundamental 6º e 7º anos, da rede municipal e estadual de ensino da cidade de Ilhéus/BA.

A participação colaborativa foi de professores de Educação Física que atuam em escolas nestas redes públicas de ensino de Ilhéus/BA, sendo que a rede social *Facebook* será a tecnologia digital utilizada na elaboração e implementação do material didático.

1.2 – Objetivos específicos

- Realizar um diagnóstico junto aos professores a respeito da abordagem do conteúdo referente às PCA e ao uso do *Facebook*, avaliando suas opiniões sobre questões que tangenciam o processo de inserção nas aulas de Educação Física escolar.

- Relatar um processo de construção coletiva de um material didático digital a respeito das PCA urbanas, elaborado por um pesquisador e um grupo de professores de Educação Física escolar.

- Avaliar o processo de implementação de um material didático digital com o conteúdo das PCA urbanas, em aulas de Educação Física escolar.

2 - A RELAÇÃO ENTRE “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR” X “CONTEÚDO AVENTURA” X “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”

A área de conhecimento da Educação Física teve grande desenvolvimento e modificações ao longo das últimas décadas, não deixando de acometer a Educação Física escolar e os seus objetivos, propostas educacionais e tendências.

Darido e Sanches Neto (2005) fazem um resgate do processo histórico da área, referenciando o contexto anterior ao surgimento das novas concepções a partir da década de 1980. Em seu início, nas escolas no Brasil a concepção dominante da Educação Física foi pautada no Higienismo e Militarismo (preocupações com hábitos de higiene e saúde; formação de indivíduos “perfeitos” fisicamente), seguido pela concepção Esportivista (predomínio hegemônico dos conteúdos esportivos).

Conforme relata Darido (2003), no caso da Educação Física escolar brasileira surgiram novas tendências pedagógicas à partir da década de 1980, as quais embora contenham enfoques científicos diferentes, procuram romper com o modelo mecanicista e tradicional que por muito tempo perdurou na referida área. Entre essas abordagens pode-se citar: a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, a da saúde renovada, a cultural, os jogos cooperativos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1997) ampliaram as possibilidades de abordagem da Cultura Corporal de Movimento a ser ministrada e ensinada em ambiente escolar. Implicam na vivência de uma diversidade de conteúdos como os esportes e os jogos, mas também as lutas, as atividades rítmicas e danças, e as ginásticas.

Infelizmente, se imagina que todo esse repertório de conteúdos nem sempre seja ministrado adequadamente como deveria ser pelos professores no desenvolvimento de suas aulas. Assim, se deixa de oportunizar aos alunos possibilidades diversas de outras manifestações e vivências, havendo uma grande utilização dos esportes enquanto conteúdo hegemônico a ser oferecido às crianças e jovens.

Os esportes se constituem como o conteúdo tradicionalmente mais ensinado pela Educação Física na escola, haja vista estudos que evidenciam tal fato, como Soares *et al.* (1992), Kunz (2004), Bracht (2005), Rodrigues e Darido (2008), Souza (2009), Frizzo (2013), entre outros, sendo que, muitas vezes, a maneira de

abordagem deste conteúdo nas aulas de Educação Física, quase sempre baseado na competição, tende a contribuir para uma adaptação de relações individualistas e competitivas entre os alunos e, principalmente, na exclusão de parte dos menos habilidosos.

A esse respeito, Rodrigues e Darido (2008) evidenciam que não se deve negar o ensino do esporte e das técnicas esportivas, uma vez que os mesmos são elementos integrantes da Cultura Corporal e, assim, devem ser ensinados no desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola. A questão central é fazer dos gestos técnicos e do esporte conteúdo principal ou único e, por ventura, contribuir com a exclusão dos alunos que tenham maiores dificuldades com determinadas modalidades.

Existe, como mencionado, uma predominância de determinados conteúdos tratados na escola, preferencialmente aqueles ligados às modalidades esportivas tradicionais. Desta forma, pressupõem-se que enfatizar algo relativamente “novo” possa contribuir para uma diversificação dos conteúdos trabalhados pelos docentes e estímulo aos alunos para vivência de novas experiências e aprendizagens.

A temática referente à “aventura” vem se consolidando junto à comunidade acadêmica e científica nos últimos anos, e não poderia ser diferente em relação à área da Educação Física, inclusive pensando cada vez mais em sua inserção no âmbito das aulas escolares.

Pereira e Armbrust (2010) mencionam que as rápidas mudanças e transformações da sociedade atual faz com que os professores de Educação Física que trabalham na escola repensem formas de contextualizar os conteúdos da referida área entre os alunos, tentando oportunizar sempre aulas prazerosas e diversificadas em relação às vivências. Os autores acreditam que a inserção dos esportes radicais em ambiente escolar possa ser uma boa maneira de abordagem da temática do Meio Ambiente em uma aula de Educação Física, além do fato de poder referenciar muitas modalidades de aventura como um novo conteúdo entre os educandos.

Os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento cumprem a tarefa de transmitir uma tradição de práticas corporais construída historicamente na área de conhecimento da Educação Física, permitindo também que os educandos se apropriem e se enriqueçam com eles, ou seja, que os ensinamentos e valores possam ser positivos para a sua vida enquanto cidadão além dos muros escolares.

Por outro lado, devem ser sempre renovados e contextualizados para que sejam atuais e significativos aos alunos.

Franco (2011) indica que as atividades físicas de aventura são uma realidade em nossos dias, ocupando um espaço considerável nos meios midiáticos, nos passeios entre amigos e familiares, além das competições e reproduções lúdicas em parques temáticos. Acrescenta que essa relação da aventura com os seres humanos faz parte da nossa evolução histórica nas práticas corporais e, por isso, tal temática poderia e deveria ser enfatizada dentro das aulas de Educação Física na escola.

Nessa mesma linha de raciocínio, Alves e Cosino (2013) acreditam ser necessária a inclusão nos currículos escolares de atividades contemporâneas e desafiadoras, possibilitando uma maior diversificação dos conteúdos. Os esportes de aventura podem oferecer novos e significativos desafios tanto para os alunos quanto para os professores, podendo ser compreendidos como vivências capazes de contemplar os princípios norteadores da Cultura Corporal de Movimento, se apresentando como um tema de extrema relevância para o cotidiano da Educação Física escolar.

Pensa-se que é possível (e necessário) contextualizar e tratar as PCA como parte da Cultura Corporal de Movimento pelo fato de que tais práticas são manifestações corporais que fazem parte da história da humanidade. É possível assistirmos em filmes ou mesmo analisando imagens em revistas e livros que desde os primórdios os indivíduos iam ao encontro da natureza para sua subsistência básica, seja escalando montanhas para procura de alimentos e abrigo, descendo corredeiras em embarcações feitas por tronco de árvores, mergulhando em rios para pesca e banho, entre tantas outras possibilidades que às vezes nem se consegue imaginar como pudesse ocorrer na época.

Diante disso, pelo fato de que todas as manifestações de PCA envolverem o movimento como uma orientação e ação básicos, além do fato de tais práticas fazerem parte da cultura de diferentes povos, é que se imagina que há de se resgatar estas práticas e levá-las para a escola como um conteúdo a ser tratado e problematizado pela área da Educação Física.

A respeito de quais conteúdos efetivamente devem compor os currículos, se remete a Forquin (1993), o qual defende que a educação escolar não se limita a fazer seleção entre os saberes de um dado momento. Ela deve também reorganizar

estes saberes para assim torná-los efetivamente assimiláveis e transmissíveis aos alunos. Entende que essa gama de conhecimentos a serem compartilhados pelas instituições educacionais necessita de uma seleção da cultura, pois se trata de uma infinidade de manifestações, ou seja, apenas parte da cultura será contemplada nos currículos escolares.

Acerca desta parte da cultura contemplada, Darido e Rangel (2005) fazem referências às modalidades hegemônicas nas aulas de Educação Física escolar (futebol, voleibol, basquetebol e handebol). Comentam que os professores tendem a abordar apenas aqueles conteúdos que possuem maior domínio, o que torna, muitas vezes, as aulas de Educação Física restritas e vinculadas a esses esportes coletivos tradicionais, deixando de lado outros componentes relevantes da Cultura Corporal de Movimento.

Diante disso, surgem neste momento os seguintes questionamentos: Será que as PCA se caracterizam como uma categoria de conteúdo da Educação Física escolar? Por qual motivo ou objetivo ensinar as PCA na escola? E quais dificuldades haveriam para tentar tal inserção? Como tem sido tratado academicamente este conteúdo em periódicos científicos da área? Como outros países tem se referido a esse conjunto de conhecimentos?

Tendo em vista a intenção e necessidade de promover uma reflexão acerca da possível inserção das práticas corporais de aventura no contexto escolar, este capítulo inicialmente teve como foco esboçar uma caracterização geral das PCA e comentar sobre diferenciações terminológicas.

Logo após, foi realizado um “estado da arte” sobre esta temática em onze periódicos nacionais da área de Educação Física avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal referiu-se aos anos de 2005 a 2017 e, desta forma, se buscou compreender como as publicações científicas nacionais retratam este tema.

Em seguida, os propósitos do referido capítulo foram analisar a inserção das PCA em aulas escolares no Brasil e também em alguns países no mundo. Posteriormente, discorreu sobre os principais objetivos, motivos e dificuldades de se inserir as PCA nas aulas de Educação Física escolar. Por fim, refletiu sobre o que têm sido ensinado aos alunos com este conteúdo vinculado às PCA.

2.1 - Caracterização Geral das PCA e Definições Terminológicas

No que tange à origem das inúmeras modalidades de atividades de aventura, Cantorani e Pilatti (2005), afirmam que ao longo da evolução humana, sempre existiram práticas que envolviam desafios e aventuras, com fortes e inesperadas emoções, muitas vezes ligada à questão de subsistência. Os autores entendem que tais práticas não podiam neste trajeto histórico serem chamadas de "esportes de aventura" ou afins, uma vez que não eram atividades de cunho esportivo, pelo menos não no sentido que é atribuído hoje a expressão, sendo que não eram dotadas da função que o esporte assumiu mais recentemente em nossa sociedade.

Há indícios de que essas atividades radicais como se conhece atualmente já eram praticadas há muito tempo, embora com diferenças peculiares a cada época, conforme relatam Pereira e Armbrust (2010). No início do século XIX as escaladas começaram a ser praticadas nas montanhas geladas na Europa, povos que viviam no Círculo Polar Ártico remavam seus caiaques em águas geladas anterior ao referido século, mergulhadores eram usados nas guerras na Mesopotâmia, o surfe já era praticado na Polinésia há mais de dois mil anos, entre outros exemplos (PEREIRA; ARMBRUST, 2010).

Conforme enfatiza Pociello (1995), apesar de já datar de 1492 a primeira escalada ao monte Aiguille, nos Alpes, os esportes californianos, por ele assim denominados, se difundiram somente a partir da década de 1970, aumentando o número de adeptos na participação em atividades que envolvem constantemente o risco, a vertigem e a aventura.

Há uma certa convergência de opiniões entre os autores, como Costa (2000), Uvinha (2001), Betrán (2003), Marinho e Bruhns (2003), no que diz respeito ao desenvolvimento da maioria das atividades de aventura a partir dos anos 1970 e 1980, tanto em diversificação, quanto em relação à organização inicial das inúmeras modalidades, sendo que atualmente um crescente e vertiginoso número de praticantes em todo o mundo experimenta a cada dia e em diferentes locais as múltiplas opções de prática.

De acordo com os relatos de Betrán (2003), esse conjunto de práticas recreativas de aventura na natureza se iniciou e se propagou em meados da década de 1970, especialmente nos países economicamente mais avançados. Acrescenta o autor que tais práticas:

[...] desenvolveram-se e se estenderam na década seguinte e se consolidaram na de 1990 sob o abrigo dos novos hábitos e gostos da sociedade pós-industrial. Na década atual, a primeira do novo século, essas práticas definiram-se como uma alternativa emergente no tempo de ócio ativo para um setor da população, entre as diversas ofertas lúdicas [...] (BETRÁN, 2003, p.163).

Os esportes radicais, de acordo com Pereira e Armbrust (2010), são atividades novas na cultura esportiva, pois, se difundiram de fato e ganharam muitos adeptos apenas a partir da década de 1990, especialmente devido à ampla divulgação pela mídia, a oferta como atividade de lazer e turismo na natureza e a expansão globalizada do comércio em torno deles.

Nesse mesmo sentido, Cantorani e Pilatti (2005), afirmam que nas últimas duas décadas os esportes de aventura vêm sendo marcados por grande desenvolvimento e repercussão de uma forma geral, sendo que o crescimento do número de praticantes das diversas modalidades foi elevado e o surgimento de novas práticas também é um fato constatado e que possibilita tal expansão.

Tomando por base o quadro 1, é possível verificar uma quantidade relevante de diferentes tipos de PCA, as quais vêm se desenvolvendo, evoluindo e ganhando cada vez mais adeptos no mundo inteiro, especialmente nas últimas décadas em que houve uma maior sistematização e organização acerca dessas práticas.

Quadro 1 – Tipo de PCA e uma breve descrição

Tipo de PCA	Descrição da PCA
<i>Acqua rider</i>	Descer corredeiras de rios deitado em uma boia, de frente para as quedas
Arvorismo	Travessia em circuito montado com plataformas nas árvores, com diferentes obstáculos e tirolesas
Asa delta (Vôo livre)	Voar em uma espécie de “aeronave” em formato triangular, sustentando-se no ar
Balonismo	Voar a bordo de um balão
<i>Base jump</i>	Saltar de objetos fixos (penhascos, pontes, antenas etc.) com um paraquedas, porém sem equipamento reserva
<i>Boia cross</i>	Descer corredeiras de rios sentado em uma boia
<i>Bungee jump</i>	Saltar de plataformas (ou pontes, penhascos etc.) preso em uma corda elástica
Canoagem	Uso de canoas e caiaques para remar em ambientes aquáticos
Cavalgada	Manifestação cultural em forma de passeio, realizada por grupos de cavaleiros e amazonas
<i>Caving</i>	Deslocamento em cavernas/grutas para fins de lazer e contemplação

Cicloturismo	Passeios e viagens feitos com uma bicicleta
Corrida de aventura	Mistura de várias PCA (<i>mountain bike, trekking, rapel</i> etc.) em uma única prova realizada em equipe
Escalada	Técnica para se atingir o cume de uma parede rochosa, de um bloco ou de um muro de escalada.
Espeleologia	Deslocamento em cavernas/grutas para fins de estudo e pesquisas científicas
<i>Hidrospeed</i>	Descenso em corredeiras de rios de montanha, em embarcações individuais, controlada mediante manobras corporais
<i>Kitesurf</i>	Deslocar-se na mar preso em uma prancha e em uma pipa (tipo paraquedas) que permite o vôo e o surfe ao mesmo tempo
Mergulho	Descer profundidades em rios, lagos e mares – livre (<i>snorkel</i>) e autônomo (cilindro de ar comprimido)
Montanhismo	Termo ligado a toda atividade ligada à montanhas, prática de toda atividade de marcha em condições montanhosas
<i>Mountain bike</i>	Deslocar-se por trilhas e caminhos em meio à natureza pedalando uma bicicleta
<i>Off road</i>	Trilhas e circuitos em meio à natureza (motos, carros e caminhões), porém bastante impactante/poluinte
Orientação	Deslocamentos a pé em meio à natureza munido de bússola e mapa
Parapente	Voo dinâmico, no qual o piloto controla a sua direção em um <i>paraglider</i> (semelhante ao paraquedas)
Paraquedismo	Saltar em queda livre de um avião com um paraquedas e um equipamento reserva
<i>Parkour</i>	Transposição de objetos naturais e edificados utilizando a força e agilidade do próprio corpo
Patins	Equipamento (“bota + rodas”) que se utilizam nos pés em desportos e para fins de lazer
<i>Rafting</i>	Descer corredeiras de rios em grupo dentro de grandes botes infláveis
<i>Rapel</i>	Técnica vertical praticada com uso de cordas e equipamentos adequados para a descida de paredões e vãos livres, e outras edificações
<i>Rope swing</i>	Pêndulos em cordas, geralmente caindo em meio líquido
<i>Sandboard</i>	Descer dunas de areia em pé sob uma prancha, similar à de <i>snowboard</i> , mas usada na areia
<i>Skate</i>	Realizar manobras e deslocar-se em cima de um skate (“prancha + rodas”)
<i>Slackline</i>	Travessia entre dois pontos em pé numa fita bem fina, com muito equilíbrio corporal
<i>Snowboard</i>	Descer na neve em pé sob uma prancha
Surfe	“Pegar ondas” na superfície das águas do mar em pé sob uma prancha
<i>Trekking</i>	Caminhadas em percursos (às vezes com pernoite) em meio à natureza
Ultraleve	Uma espécie de asa delta motorizada
Vela (latismo)	Envolve barcos movidos exclusivamente por propulsão à vela, empregando somente a força do vento como meio deslocamento

Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange às diferenças terminológicas acerca das PCA em pesquisas e trabalhos realizados em âmbito nacional, as mesmas recebem denominações diversas, tais como esportes de aventura (PEREIRA; ARMBRUST, 2010), atividades físicas de aventura (FRANCO, 2011), esportes radicais (UVINHA, 2001), AFAN - atividades físicas de aventura na natureza (BETRÁN, 2003), esportes na natureza (DIAS, 2008), entre outras terminologias.

Sobre esta questão, Dias e Alves Júnior (2006) comentam que ao se realizar uma revisão bibliográfica é possível encontrar o emprego de muitos termos utilizados para designar e caracterizar essas práticas, havendo pouco consenso na academia. A dificuldade de se elaborar um conceito que possa definir e caracterizar com alguma precisão tais práticas acaba criando uma dificuldade adicional para suas investigações. O fato é que são muitos conceitos empregados para designar, na verdade, um mesmo objeto de estudo.

Nesse mesmo sentido, Franco, Cavasini e Darido (2014), ao referenciar os termos que descrevem as práticas relacionadas à aventura, citam que há muitas denominações existentes na literatura, tais como esportes californianos, esportes radicais, esportes de ação, esportes extremos, entre outros que frequentemente aparecem citados em artigos e produções da área, pois ainda não há um consenso definitivo dentro da respectiva área de conhecimento.

Não obstante, no que se refere à classificação destas vivências de aventura, parece também não haver um consenso definitivo acerca de um modelo com critérios que consigam abranger e classificar toda e qualquer modalidade. O modelo proposto por Betrán (2003), embora possa conter falhas e equívocos, torna-se atualmente aquele mais aceito pelos autores, haja vista o número de citações em trabalhos científicos da área que fazem alusão a tal modelo.

Betrán (2003) segue um critério que engloba cinco divisões para facilitar a classificação: meio físico, características psicomotrizes, as práticas em si, o impacto sobre o Meio Ambiente e a implicação socioprática, levando em conta a distinção das atividades que se realizam em três meios – ar, água e terra. São enquadradas como modalidades aéreas (ultraleve, parapente, *bungee jump*, *rope swing*, paraquedismo, asa delta e vôo livre), aquáticas (mergulho, vela, motos náuticas, surfe, *rafting* e *hidrospeed*) e terrestres (cicloturismo, *trekking*, orientação, espeleologia, *rapel*, *skate*, motos, veículos 4x4, cavalgada, esqui, *mountain bike*, escalada e alpinismo).

Porém, há certo equívoco em categorizar somente práticas realizadas na natureza, deixando de lado, por exemplo, manifestações que ocorrem em meio urbano e que também carregam em sua essência a questão da aventura e do risco. É o caso do *skate*, modalidade que ocorre em meio urbano e, o modelo referenciado, o qual trata exclusivamente daquelas realizadas diretamente na natureza, enquadrando-o erroneamente, uma vez que o local de prática do *skate* é o meio urbano. Além disso, em tal modelo proposto não há inserção de determinadas atividades, como *kite surf*, bóia *cross*, balonismo, arvorismo, *base jump*, entre outras, as quais já existiam enquanto práticas que compõem o cenário das modalidades de aventura quando tal classificação foi idealizada.

Sobre isso, Pereira, Armbrust e Ricardo (2008) referenciam também a distinção em modalidades aquáticas, terrestres e aéreas, divididos em esportes de aventura e de ação, mas também incluem as atividades mistas, envolvendo mais de um ambiente, como é o caso das corridas de aventura e do *kite surf*, e aquelas essencialmente urbanas e com características peculiares, como o *skate*, patins e escalada *indoor*.

A respeito desta dificuldade em idealizar um modelo perfeito para classificar todas as modalidades de aventura, Franco (2008) aborda que há várias possibilidades de agrupamento, tais como: tipos de impactos no Meio Ambiente; características motoras envolvidas; níveis de perigo; tipos e quantidades de equipamentos, tipo de energia envolvida, entre outras. Acrescenta que cada classificação, certamente deixará de contemplar algum aspecto específico, devido à enorme quantidade de modalidades e suas especificidades.

Em relação à produção científica internacional, se verifica que a terminologia utilizada com mais frequência é a *Outdoor Education*, ou seja, experiências de educação ao ar livre, como em Zink e Boyes (2006), Martin (2010), Karppinen (2012), White (2012), Andkjaer (2012), Scrutton (2014), entre outros estudos, sendo que neste tipo de educação há também ações pedagógicas ligadas à área de conhecimento da Educação Física, como a vivência de algumas modalidades de aventura, como canoagem, *trekking*, montanhismo, *parkour*, entre outras.

Ademais, há mais de um termo que serve para designar tal tipo de educação, como *outdoor adventure education*, *outdoor recreation*, *adventure education*, *outdoor activities*, entre outros, sendo frequente encontrar os mesmos textos e artigos

utilizando-se diferentes terminologias nas buscas realizadas em bases de dados distintas.

Desta forma, *Outdoor Education* pode ser entendido como a prática de levar os alunos em ambientes livres para fins educacionais, implicando na vivência também de atividades ao ar livre, mas também em recintos fechados. A diversidade dessas atividades é ampla e pode incluir estudos relacionados com a educação ambiental, realização de visitas a instalações industriais, museus e centros históricos, além de outros locais de interesse da educação, juntamente com o desafio em acampar, caminhar em meio a matas, remar em lagoas e demais oportunidades de atividades de aventura ao ar livre (ZINK; BOYES, 2006).

Borland (2011), ao referenciar o caso de Ontário no Canadá, enfatiza que cinco vertentes moldaram o processo de educação ao ar livre nesta localidade, são elas: educação agrícola, educação ambiental, educação ecológica, adaptação às mudanças climáticas futuras, assim como a educação mediada pelas práticas de aventura.

Esta última, como comentado pelo autor, pode também ser oferecida como programas para grupos escolares, sendo que os educadores têm condições em descrever de forma mais clara o papel da educação ao ar livre no sentido de melhorar a sociedade, promovendo a conscientização dos educandos sobre as relações dos seres humanos com o Meio Ambiente natural (BORLAND, 2011).

A educação ao ar livre, por meio de cursos de expedição, de acordo com Kunreuther e Ferraz (2012) ainda acontece de forma tímida no Brasil. Neste tipo de formato, como uma experiência educacional contínua, alunos e instrutores percorrem áreas em ambientes naturais e podem ter uma estadia que dure mais do que uma noite. Salienta também que tal tipo de educação é bastante utilizado como ferramenta pedagógica em diferentes países, especialmente através de modalidades como o montanhismo, canoagem, cavalgadas, esqui na neve, iatismo, entre outras modalidades de deslocamento pela natureza.

No que concerne ao âmbito acadêmico-científico da Educação Física nacional, como já referenciado na parte introdutória deste trabalho, inicialmente a abordagem da temática das práticas corporais de aventura ficaram a cargo dos pesquisadores da área do lazer, como pode ser visualizado nas pesquisas de Bruhns (1997), Schwartz (2002), Bahia e Sampaio (2007), entre outros, uma vez que

houve a necessidade de compreensão dessas vivências como manifestações da cultura do tempo livre dos indivíduos.

Segundo Bruhns (1997), a área do conhecimento relacionado à motricidade humana deve reconhecer os propósitos de tais práticas, facilitando o entendimento acerca da relação homem-natureza. A autora acredita em uma fase complexa, com perdas de valores e estilos de vida, vazios existenciais e incômodos permanentes. Busca-se algo desconhecido e indefinido, podendo ser este um dos interesses na procura por essas atividades, as quais estão centradas na aventura, no risco controlado, decorrente das manifestações lúdicas e ligadas ao lazer (BRUHNS, 1997).

Ampliando a discussão, Schwartz (2002) enfatiza que as pessoas, nos momentos disponíveis para as vivências de lazer, procuram se envolver em atividades que possam distanciá-las da mesmice e que propiciem o rompimento com suas rotinas. Nesse sentido, recorrem a espaços estranhos ao cotidiano urbano, se reencontrando com a natureza com o intuito de enfrentar riscos, vivenciar novas emoções e aventuras, tão ou mais intensas do que aquelas experimentadas cotidianamente.

Bahia e Sampaio (2007) apontam a necessidade de discutir, academicamente, a questão das vivências do lazer na natureza, devendo privilegiar uma análise multidisciplinar das diversas áreas de conhecimento e dos diversos atores sociais envolvidos. O aumento no interesse e na demanda crescente na busca por práticas de esportes de aventura suscita uma reflexão sobre os valores e as atitudes evidenciadas nessas práticas, assim como uma significativa preocupação em contribuir para um debate que propicie reflexões para um processo consciente de vivenciar os momentos de lazer em áreas naturais.

Entretanto, não menos importante deve ser um debate educacional na tentativa de se atrelar o conteúdo das práticas corporais de aventura - seja diretamente na natureza ou mesmo em meio urbano - ao contexto das aulas de Educação Física nas escolas.

2.2 - Conteúdo “Aventura” na Educação Física escolar: “estado da arte” em onze periódicos nacionais da área de Educação Física

O objetivo central deste tópico foi analisar a produção acadêmica sobre as práticas corporais de aventura em onze periódicos científicos nacionais, visando qualificar e quantificar o número total de artigos publicados sobre esta temática, assim como verificar quais destes estudos estão relacionados à área da Educação Física escolar.

A análise teve como recorte temporal a última década, compreendida entre os anos de 2005 e 2017. Justifica-se tal recorte pelo fato de ter sido anos importantes para a área no sentido de haver disponível uma maior quantidade de artigos e trabalhos que mencionam de alguma forma as práticas corporais de aventura, sendo que as discussões e reflexões acerca do tema se tornaram mais nítidas quando comparadas a anos anteriores.

Para tanto, inicialmente foi feita uma busca na base de dados online de onze periódicos nacionais, todos reconhecidos pelo portal Qualis/Capes – Plataforma Sucupira e classificados com estrato entre A2 e B4 (a data de referência de acesso no portal pela última vez corresponde ao mês de outubro de 2017), visando obter o número de artigos que remetem às práticas corporais de aventura em cada uma destas revistas.

Ressalta-se que todos os periódicos são da área da Educação Física e mantêm como diretrizes nos seus respectivos escopos a publicação de artigos nas mais diversas vertentes da Educação Física, do esporte e do movimento humano. As seguintes revistas foram analisadas:

- *Revista Movimento (ESEF – UFRGS), estrato A2;*
- *Revista Motriz (DEF/UNESP – Rio Claro), estrato B1;*
- *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (CBCE), estrato B1;*
- *Revista da Educação Física (UEM), estrato B1;*
- *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE/USP), estrato B1.*
- *Motrivivência (UFSC), estrato B2*
- *Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), estrato B2*

- *Pensar a Prática (FEFD - UFG), estrato B2*
- *Conexões (FEF-UNICAMP), estrato B4*
- *Arquivos em Movimento (EEFD - UFRJ), estrato B4*
- *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (REMEFE), estrato B3*

A pesquisa na base de dados foi feita analisando-se todas as edições, tanto o título, o resumo, assim como, o corpo do texto em si, em cada um destes periódicos. Todos os artigos que apresentaram algum aspecto que remetesse às práticas de aventura foram considerados para eventual análise.

Os resultados encontrados estão apresentados no quadro 2, o qual ilustra o número de artigos totais publicados pelos onze periódicos (anualmente e no recorte temporal total), sendo no primeiro parênteses o número de artigos que retratam a temática da aventura de forma geral, e no segundo parênteses a quantidade que enfocam a relação da aventura com a área da Educação Física escolar.

Quadro 2 – Estado da Arte e o conteúdo das PCA

Periódico /Ano	Movimento	Motriz	REF (UEM)	RBCE	RBEFE (USP)	RBCM	Motrivivência	Pensar a Prática	Conexões	Arquivos em Movimento	Mackenzie	Total (por ano)
2005	30 (1) (0)	25 (0) (0)	24 (1) (0)	33 (0) (0)	28 (0) (0)	57 (2) (0)	22 (0) (0)	17 (0) (0)	15 (0) (0)	20 (0) (0)	10 (0) (0)	281 (4) (0)
2006	29 (0) (0)	35 (3) (0)	24 (0) (0)	36 (1) (0)	28 (1) (0)	51 (0) (0)	21 (0) (0)	21 (2) (0)	17 (0) (0)	17 (0) (0)	33 (0) (0)	312 (7) (0)
2007	31 (0) (0)	38 (0) (0)	24 (0) (0)	40 (7) (1)	35 (0) (0)	57 (0) (0)	22 (0) (0)	22 (0) (0)	18 (0) (0)	20 (1) (0)	55 (1) (0)	362 (9) (1)
2008	33 (2) (0)	58 (0) (0)	60 (0) (0)	39 (0) (0)	28 (1) (0)	50 (2) (0)	40 (1) (0)	33 (1) (0)	24 (1) (0)	23 (0) (0)	55 (1) (0)	443 (9) (0)
2009	54 (3) (0)	110 (3) (0)	60 (0) (0)	42 (1) (0)	34 (2) (0)	55 (3) (0)	23 (0) (0)	39 (0) (0)	28 (0) (0)	20 (1) (0)	33 (0) (0)	498 (13) (0)
2010	66 (1) (0)	119 (7) (0)	60 (0) (0)	62 (3) (0)	48 (1) (0)	57 (4) (0)	36 (0) (0)	42 (1) (0)	42 (0) (0)	20 (0) (0)	32 (0) (0)	584 (17) (0)
2011	60 (0) (0)	84 (2) (0)	60 (1) (0)	70 (3) (0)	72 (3) (0)	52 (0) (0)	33 (0) (0)	46 (3) (0)	24 (1) (0)	16 (1) (1)	24 (0) (0)	541 (14) (1)
2012	60 (1) (1)	77 (0) (0)	60 (0) (0)	66 (1) (0)	63 (0) (0)	56 (1) (0)	39 (0) (0)	66 (0) (0)	54 (0) (0)	16 (2) (0)	25 (1) (0)	582 (6) (1)
2013	60 (0) (0)	97 (2) (0)	60 (3) (0)	69 (2) (0)	60 (0) (0)	80 (2) (0)	39 (1) (1)	79 (1) (0)	44 (1) (0)	14 (0) (0)	30 (0) (0)	632 (12) (1)
2014	88 (0) (0)	60 (0) (0)	60 (1) (0)	63 (0) (0)	60 (1) (0)	80 (1) (0)	43 (0) (1)	82 (1) (0)	38 (1) (0)	17 (0) (0)	30 (0) (0)	621 (5) (1)
2015	75 (2) (0)	54 (0) (0)	60 (2) (0)	57 (1) (0)	60 (1) (0)	80 (1) (0)	52 (0) (0)	78 (1) (0)	48 (0) (0)	12 (0) (0)	15 (1) (0)	591 (9) (0)
2016	100 (1) (0)	61 (0) (0)	60 (0) (0)	56 (1) (0)	63 (0) (0)	80 (0) (0)	55 (2) (1)	77 (1) (0)	28 (1) (2)	15 (0) (1)	Nada consta	595 (6) (4)
2017	75 (3) (0)	47 (0) (0)	60 (1) (0)	44 (1) (0)	16 (0) (0)	60 (0) (0)	50 (0) (1)	53 (0) (0)	17 (0) (0)	Nada consta	Nada consta	422 (5) (1)
Total (por periódico)	761 (14) (1)	865 (17) (0)	672 (9) (0)	677 (21) (1)	595 (10) (0)	815 (16) (0)	475 (4) (4)	655 (11) (0)	397 (5) (2)	210 (5) (2)	342 (4) (0)	6464 (116) (10)

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Legenda: Revista Movimento (ESEF - UFRGS); Revista Motriz (UNESP - Rio Claro); Revista da Educação Física (UEM); RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte (CBCE); RBEFE - Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP); RBCM - Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Motrivivência (UFSC); Pensar a Prática (UFG); Conexões (FEF – UNICAMP); Arquivos em Movimento (UFRJ); Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.

Do total de 6464 artigos encontrados na soma dos onze periódicos analisados durante o recorte temporal estipulado (anos de 2005 até 2017), 126 artigos (1,95% do total) eram referentes às PCA. E destes 126 artigos, 10 trabalhos retratavam as PCA no universo das aulas de Educação Física escolar.

Considera-se a grande representatividade das PCA na atualidade, especialmente no âmbito competitivo, onde são realizadas inúmeras competições em distintas modalidades, assim como no âmbito turístico/lazer, em que pessoas pagam por pacotes e viagens muitas vezes com o propósito de desfrutar da vivência de determinada prática de aventura.

Assim sendo, é possível perceber que a quantidade no número de artigos encontrados não condiz com esta representatividade atual (BETRÁN, 2003, MARINHO; BRUHNS, 2006), uma vez que acredita-se que a temática das PCA necessita de mais discussões e consensos, ainda mais se pensando no âmbito educacional e no quanto tais práticas podem (e devem) estar inseridas ao contexto das aulas de Educação Física nas escolas.

Após a quantificação do número de artigos em cada um dos onze periódicos analisados e do número total de artigos encontrados no recorte temporal estipulado, houve a classificação dos artigos que remeteram aos enfoques dados às práticas de aventura.

Desta forma, diante dos dados expressos no quadro 3, é possível observar que ao realizar a categorização temática dos artigos referentes às PCA encontrados durante o recorte temporal, abriram-se possibilidades de verificar quais são os temas dentro das PCA mais discutidos cientificamente em âmbito nacional.

Quadro 3 – Categorização temática dos artigos que retratam as PCA

Categorização dos Temas	Número de incidência nos periódicos
Biodinâmica	27
Educação Ambiental	16
Aspectos psicológicos (estados emocionais)	13
Lazer	12
Risco	12
PCA na Educação Física escolar	10
Representações Sociais	8
Educação Física e Meio Ambiente	8
Formação profissional	6
Gênero	6
Histórico/Evolução	6
Metodologia de Ensino	4
Ética e Valores	4
Produção Acadêmica/Científica	3
Pessoas com necessidades especiais (PNE)	2
Iniciação Esportiva	2
Outras categorias	8
Total	147

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Ressalta-se que a abordagem e o enfoque de alguns artigos se encaixavam em duas ou mais categorias temáticas e, por isso, o total de 147 categorizações listadas na tabela foi superior ao total de artigos (126) que enfatizavam as práticas de aventura, seja de forma geral e em outros focos de estudo (116), ou relacionada à área da Educação Física escolar (10).

Houveram oito indicações para “Outras categorias”, superior em relação a algumas categorias. Tal superioridade deve ao fato de que foram reunidas todas as categorias que tiveram apenas uma única aparição entre todos os artigos analisados. São elas: Cinema; Organizações e Federações; Questões Terminológicas; Demanda Potencial e Mercado; Idosos e a Aventura; Qualidade de Vida; Políticas Públicas e, por fim, Tratamento e dependência química.

Percebe-se que as temáticas mais expressivas e discutidas nos artigos estão relacionadas aos aspectos biodinâmicos atrelados às práticas corporais de aventura seguido pelas questões referentes à educação ambiental. Na sequência, houve certo equilíbrio entre os aspectos psicológicos/estados emocionais, o lazer e o risco nas diferentes práticas.

Em relação aos aspectos biodinâmicos atrelados às PCA, pesquisas como Cotes *et al.* (2007), Costa e Oliveira (2010), Tremea, Gomes e Loss (2011), entre outros, enfatizam de que forma tais práticas vêm sendo estudadas em áreas como a Fisiologia, Biomecânica, Controle Motor, por exemplo.

Conforme salientam Manoel e Carvalho (2011), a análise das áreas de concentração dos programas de pós-graduação permite identificar três subáreas: a biodinâmica, a sociocultural e a pedagógica. A biodinâmica se sobressai pela dimensão do corpo docente e pela quantidade de linhas e projetos de pesquisa, sempre mais numerosos em comparação com as outras duas subáreas. Tal hegemonia expressa a valorização atribuída às pesquisas orientadas pelas ciências naturais em detrimento daquelas fundamentadas pelas ciências humanas e sociais, além da dificuldade em problematizar a intervenção, particularmente no âmbito da escola.

No que tange às questões relacionadas à educação ambiental, estudos como Silva e Chao (2011), Rosa e Carvalhinho (2012), Figueiredo e Schwartz (2013), entre outros, realçam a importância de se trabalhar a educação ambiental através da discussão e vivência das práticas corporais de aventura.

De maneira semelhante, em detrimento aos aspectos emocionais e variáveis psicológicas, estudos como Lavoura, Schwartz e Machado (2008), Brandt *et al.* (2010), Vieira *et al.* (2011), entre outros, despertam olhares a respeito das relações entre os aspectos psicológicos e os diferentes tipos de PCA.

Com resultado um pouco menos expressivo, está a categoria das PCA em aulas de Educação Física escolar. O quadro 4 evidencia quais foram estes 10 trabalhos encontrados no “estado da arte” e que retratam (de maneira teórica e/ou prática) a relação entre as PCA e a Educação Física escolar.

Quadro 4 – Trabalhos coletados no estado da arte que tratam da relação entre as PCA e a Educação Física escolar

Trabalho/Autores	Natureza	Descrição
Guimarães <i>et al.</i> (2007)	Teórica	EF no Ensino Médio e discussões sobre Meio Ambiente / esportes de aventura
Franco <i>et al.</i> (2011)	Prática	Atividade física de aventura: proposta na EF escolar para o Ensino Fundamental de 3 escolas da rede pública de Campinas/SP
Armbrust e Silva (2012)	Teórica	Esportes radicais na EF escolar
Alves e Corsino (2013)	Teórica	Parkour como possibilidade para aulas de EF escolar
Bocchini e Maldonado (2014)	Prática	Esportes com rodas (bike, patins, skate e patinetes) em aulas de EF em uma escola pública de São Paulo/SP
Tomio <i>et al.</i> (2016)	Teórica	Esportes radicais como conteúdo interdisciplinar no contexto escolar
Tahara e Darido (2016)	Teórica	O conteúdo das PCA em aulas de EF na escola
Inácio <i>et al.</i> (2016)	Teórica	Relações entre as práticas de aventura na escola e a BNCC
De Freitas <i>et al.</i> (2016)	Prática	Avaliação da implementação de um programa de PCA na EF escolar em uma escola estadual do interior de São Paulo/SP
Paixão (2017)	Teórica	Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de Educação Física

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Sabe-se que as PCA apresentam uma grande variedade no que tange aos diferentes tipos de modalidades ou práticas, podendo ocorrer diretamente junto à natureza, como é o caso do surfe, *trekking*, mergulho, *mountain bike*, *rafting*, entre outros, ou mesmo em meio urbano, como é o caso do *skate*, *slackline*, escalada em parede artificial, *parkour*, entre outras práticas.

A própria Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017) retrata a importância de se realizar adaptações no espaço escolar, no propósito de simular as práticas de aventura, ou mesmo de forma real, tornando possível que o aluno experimente a vivência e o aprendizado deste conteúdo.

Diante do amplo repertório de possibilidades de PCA, se abre espaço para compreender que muitas destas manifestações corporais poderiam (e deveriam) ocorrer em âmbito educacional nas aulas de Educação Física, a depender do contexto em que se localiza a escola e das condições físicas, materiais e capacitação docente para efetivar tal inserção.

O quadro 5 ilustra quais os conteúdos das PCA foram abordados nos 126 artigos analisados no “estado da arte” deste estudo, com superioridade das práticas ligadas ao surfe, *skate* e canoagem.

Quadro 5 – Conteúdos enfocados das PCA nos artigos analisados no estado da arte

Conteúdos enfocados das PCA	Número de incidência nos periódicos
Surfe	14
<i>Skate / Canoagem</i>	11
Escalada	9
Vela (latismo)	6
<i>Parkour / Vôo livre</i>	5
Trilhas interpretativas / <i>Mountain bike</i>	3
Patins / <i>Slackline / Corrida de Orientação / Corrida de Aventura / Kitesurf / Rapel</i>	2
Outros conteúdos	5
Total	84

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Se torna importante comentar que alguns artigos analisados não enfocavam conteúdos ou modalidades específicas entre as PCA, apenas retratando-as de forma geral. Por isso, o total de 84 conteúdos, sendo inferior ao total de artigos (126) que mencionavam as PCA.

Além disso, na categoria “Outros conteúdos” houve um número de práticas superior em relação a outros conteúdos expostos individualmente. Tal superioridade deve ao fato de que foram reunidos todos os conteúdos e práticas que tiveram apenas uma única menção entre todos os artigos analisados. Tais conteúdos encontrados nos artigos foram os seguintes: *Rafting*, Montanhismo, Paraquedismo, Parapente e Arvorismo.

Diante dos resultados referentes aos conteúdos, se percebe a ausência de determinadas práticas que, ao se pensar em uma possível inserção nas aulas escolares, poderia ser bastante exequível a proposta por serem simples e de fáceis adaptações em termos materiais e de espaços físicos.

Nesse sentido, Franco, Cavasini e Darido (2014) apresentam planos de aulas de práticas corporais de aventura, como a Corrida de Orientação, *Parkour*, *Slackline*, Arvorismo, *Trekking*, entre outros, sugerindo propostas de que os professores possam fazer “[...] a contextualização das práticas corporais de aventura de algumas

modalidades na estrutura de escolas e espaços comuns, característicos da maioria das regiões do Brasil.” (FRANCO; CAVASINI; DARIDO, 2014, p.114). Os autores ainda enfatizam a importância das PCA em propiciar ao professor a chance de explorar situações relacionadas ao respeito, cooperação entre os pares, vivência de novas experiências corporais e, também, valorização e ética acerca do Meio Ambiente.

Tomando por base os dados coletados neste “estado da arte” acerca das PCA em onze periódicos nacionais avaliados pela CAPES na área da Educação Física, considera-se que nesse contexto há ainda uma escassez na produção científica relacionada às PCA. Carência ainda maior quando se pensa em uma inserção destas práticas no ambiente escolar, uma vez que tais práticas constituem-se como um conteúdo necessário de ser tratado em aulas, assim como a própria Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017) orienta em suas diretrizes.

Acredita-se que há uma necessidade de realização de mais estudos e pesquisas que incidam foco nas PCA como um conteúdo a ser ministrado nas aulas de Educação Física escolar, haja vista que tais práticas estão cada vez mais inseridas no contexto da sociedade atual.

Afinal, em âmbito ligado ao rendimento, é possível notar nos meios de comunicação de massa um número expressivo de competições e exposições em distintas modalidades que envolvem a aventura, tais como WCT – *Surf*, *Rally Dakar*, Campeonatos Mundiais de *Rafting*, *Mountain bike*, entre outros.

No que tange ao lazer, se percebe como os indivíduos cada vez mais procuram por tais práticas e vivências em seus momentos de tempo livre, se deslocando aos diversos locais de prática como Brotas/SP, Itacaré/BA, Fernando de Noronha/PE, Socorro/SP, Florianópolis/SC, entre tantos outros destinos nacionais, e muitas vezes pagando por viagens e pacotes a empresas que permitem que a experiência na vivência em determinada modalidade possa acontecer.

Espera-se que as PCA possam se desenvolver academicamente na área da Educação Física, sendo disseminadas com maior frequência em periódicos científicos e na realização de mais estudos e pesquisas que envolvem o tema. Desta forma, se espera que este possa ser um conteúdo cada vez mais tratado e discutido pela área da Educação Física, sendo inserido em contexto escolar, seja no Ensino Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

2.3 – Por que ensinar na escola: objetivos e dificuldades acerca da inserção das PCA nas aulas de Educação Física

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB no. 9.394/96 estabeleceu que a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, e componente curricular obrigatório da Educação Básica. Uma mudança bastante significativa que exigiu (e ainda exige) dos professores um esforço de alinhamento da disciplina aos propósitos da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1997) contribuíram para a consolidação da Educação Física como componente curricular da escola básica. Ademais, ressalta-se a importância destes documentos na consolidação da Cultura Corporal de Movimento como objeto de estudo da Educação Física. Neles fica claro que, tornar os alunos fisicamente aptos, não deve mais ser o principal propósito dessa disciplina na escola, e sim levar os alunos a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas.

No caso das PCA, os PCN (PCN/BRASIL, 1998) já apontavam que os “esportes radicais” (terminologia adotada no presente documento) deveria ser algo tematizado e vivenciado dentro dos esportes. Porém, nenhuma sistematização foi apresentada e nenhum outro comentário realizado.

Importante frisar que foi realizada uma análise documental nas Propostas Curriculares Estaduais (PCE) de Educação Física do Brasil no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Constatou-se que apenas 6 Estados federativos (Goiás, Minas Gerais, Sergipe, Paraná, Rio Grande do Sul e Rondônia) apresentam em suas propostas o conteúdo relacionado às PCA, e em apenas 2 destes Estados (Rio Grande do Sul e Rondônia) há propostas mais bem sistematizadas e organizadas.

A coleção Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento (GONZÁLEZ; DARIDO, OLIVEIRA, 2014) foi elaborada para subsidiar os profissionais envolvidos com o esporte educacional. E nela está presente o tema PCA, em um capítulo que apresenta a manifestação corporal, a caracterização geral, sua estrutura básica de organização e algumas possibilidades de desenvolvimento prático de tais manifestações.

No momento atual, se torna necessário traçar relações e refletir acerca das diretrizes e proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017), uma vez que este documento enfatiza o ensino das PCA como um conteúdo da Educação Física, o qual deve ser tratado e discutido em aulas na escola no Ensino Fundamental.

2.3.1 - Objetivos relacionados à inserção das PCA nas aulas de Educação Física

Em virtude da gama de opções de conteúdos da área da Educação Física que poderiam ser ministrados no desenvolvimento das aulas na escola, se tem a clareza de que os alunos deveriam ter o direito em conhecer a Cultura Corporal de Movimento e suas possibilidades de abordagem, aumentando desta forma seus entendimentos, novas experiências de leitura de mundo e outras formas de experimentação de práticas para uma futura adesão em sua vida adulta e em momentos de lazer.

Se torna importante comentar que em nível nacional, ao haver menção acerca dos objetivos e motivos de inserção das PCA em aulas de Educação Física escolar, alguns autores como Franco (2011), Armbrust e Silva (2012), Alves e Corsino (2013), Franco, Cavasini e Darido (2014), relacionam tais práticas como conteúdos pertencentes à Cultura Corporal de Movimento.

Uma quantidade mais expressiva de autores, tais como Marinho (2004), Galvão, Rodrigues e Silva (2005), Guimarães *et al.* (2007), Paiva e França (2007), Franco, Cavasini e Darido (2014), entendem que o professor pode contextualizar e vivenciar as PCA junto aos alunos, tratando-as como parte das discussões que envolvem o temática acerca do Meio Ambiente. Como menciona Darido (2012), o Meio Ambiente pode ser tratado como um Tema Transversal a ser debatido e explorado nas aulas de Educação Física escolar.

Darido (2012) compreende que os temas transversais citados pelos PCN (PCN/BRASIL, 1997) podem ser definidos como adversidades e determinados problemas que “[...] a sociedade brasileira enfrenta e que o governo e a própria sociedade têm dificuldade em encontrar soluções e, por isso, encaminham para a escola e outras instituições educacionais a tarefa de tematizá-lo.” (DARIDO, 2012, p.9). Tais temas são a Ética; Pluralidade Cultural; Saúde; Orientação Sexual;

Trabalho e Consumo, assim como o Meio Ambiente, os quais deveriam ser tratados por todas as disciplinas escolares, inclusive pela Educação Física.

Ao traçar relações com o tema transversal do Meio Ambiente, Galvão, Rodrigues e Silva (2005) refletem sobre a importância da presença dos esportes de aventura na escola, sendo que as discussões surgidas no decorrer das aulas, motivadas muitas vezes pela mídia ou mesmo por vivências extra-escola, podem ser abordadas pelos professores de diversas maneiras. A participação neste tipo de prática, especialmente àquelas realizadas junto à natureza, podem representar uma possibilidade de aproximação maior entre os alunos e questões acerca do Meio Ambiente, sendo possível vivenciar, por exemplo, manifestações como o *trekking*, *mountain bike*, escalada *indoor*, surfe, entre outros.

Franco, Cavasini e Darido (2014) salientam que nenhum dos conteúdos da Educação Física se aproxima tanto das abordagens relacionadas à Educação Ambiental quanto as PCA. Evidencia-se uma oportunidade da utilização desses conteúdos para inserção neste campo, tornando possível relacionar as PCA com o tema transversal Meio Ambiente. Estas práticas podem gerar discussões quanto à sustentabilidade, reutilização de materiais, impactos ambientais, ações (in) desejadas feitas pelo ser humano perante o meio, levando os alunos a refletirem e debaterem sobre os preceitos da educação ambiental.

Um dos artigos encontrados no estado da arte deste capítulo também tece comentários acerca da inserção destas práticas ao contexto das aulas escolares, relacionando-as ao tema transversal Meio Ambiente.

Guimarães *et al.* (2007) comentam que as aulas de Educação Física escolar em geral são centradas em propostas de práticas esportivas visando mais as competições e o treinamento esportivo das modalidades. Tais práticas podem acarretar, de um lado, a desmotivação para as aulas e, por outro, a exclusão, em que só os mais aptos e técnicos participam. Os conteúdos da Educação Física devem ser aplicados em atividades variadas, pautadas em propostas transversais, sendo que assim os professores podem atender às expectativas dos alunos, oferecendo um conhecimento que irá além do desenvolvimento de habilidades motoras.

Os autores acrescentam a importância dos esportes da natureza como um conteúdo a ser trabalhado pois “[...] são excelentes possibilidades de fundir os

conteúdos da Educação Física e a temática ambiental, buscando a vivência concreta de práticas essenciais à vida do ser humano” (GUIMARÃES *et al.*, 2007, p.168).

Nesta mesma linha de raciocínio, Marinho (2004) enfatiza que a Educação Física pode se utilizar da experiência na natureza, caso seja possível favorecer uma saída extraclasse, e permitir aos alunos a vivência em atividades que podem ser utilizadas para atingir uma variedade de objetivos educacionais. Com isso, oportuniza diferentes níveis de desenvolvimento, tais como o coletivo (habilidades cooperativas e de comunicação), o pessoal (auto-estima), o cognitivo (tomadas de decisão e resolução de problemas), o físico (aptidão e desenvolvimento de habilidades motoras), entre outros aspectos.

Paiva e França (2007) salientam que a participação em trilhas interpretativas, isto é, a realização de um *trekking* em meio natural com informações importantes sobre aspectos peculiares da fauna e flora locais, podem permitir uma maior integração de diferentes campos do conhecimento, tais como Biologia, Ecologia, entre outros. Desta forma, as trilhas interpretativas propostas pela área da Educação Física se tornam uma experiência de transversalidade ao promover múltiplas atividades, enfatizando a sensibilização de percepções e interpretações relacionadas à Educação Ambiental.

Em relação aos objetivos e motivos de inserção das PCA como conteúdos pertencentes à Cultura Corporal de Movimento, embora o estudo de Alves e Corsino (2013) tenha adotado como metodologia uma pesquisa bibliográfica sobre a modalidade, pode-se refletir acerca de considerações importantes da Cultura Corporal de Movimento e a tentativa de se inserir o *Parkour* nas aulas. Desta forma, haveria um desafio tanto alunos como professores em experimentar um novo conteúdo da Educação Física Escolar.

Armbrust e Silva (2012) entendem que nos esportes radicais é possível visualizar uma gama de competências que estas experiências podem desenvolver nos alunos, sendo que tais esportes podem favorecer um melhor enriquecimento do acervo cultural dos alunos. Os autores visualizam os esportes radicais como um excelente norteador da renovação dos conteúdos e das práticas escolares, propiciando apropriação e produção de conhecimentos, valores e atitudes atrelados a estas práticas radicais, tão em moda na cultura dos dias atuais. Entretanto, os autores fazem menção também em tratar este conteúdo pela ótica do Meio

Ambiente, exemplificando uma trilha em meio natural com aspectos relativos à fauna, flora e educação ambiental.

Conforme relata Darido (2005), quando se pretende dar ênfase aos conteúdos norteadores da Educação Física, com o propósito de favorecer um aprendizado integral, se torna necessário enfatizar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dentro da prática pedagógica dos professores no universo escolar.

Barroso e Darido (2009) defendem a ideia da necessidade de incorporação destas dimensões, com o propósito em favorecer um melhor entendimento do porquê de estar realizando determinado movimento ou técnica, promover uma maior reflexão sobre as manifestações da Cultura Corporal e suas variantes e incentivar discussões sobre as atitudes e as condutas de comportamentos envolvidas no decorrer da prática. Desta forma, é almejado transpor a barreira de ensinar apenas a realização de gestos motores e, assim, dar um cunho mais qualitativo à Educação Física nas escolas brasileiras.

E no caso das PCA, Pereira e Armbrust (2010) propõem que os ditos esportes radicais devem levar em conta as três dimensões de conteúdo - conceitual, procedimental e atitudinal - quando houver a abordagem, com o propósito de permitir uma prática pedagógica coerente e que acarrete um efetivo aprendizado destas práticas pelos alunos.

Dentro da dimensão conceitual pode-se abordar os aspectos históricos das modalidades, os equipamentos e demais apetrechos, os atletas famosos, os principais locais de prática e seu contexto geográfico e histórico, além de discussões inerentes às questões ambientais, entre outros. Na dimensão procedimental, é possível dar ênfase nas técnicas de movimentos e de segurança, adaptações necessárias das modalidades para cada faixa etária, condições da escola para possíveis improvisos que possibilitem a prática, entre outros. Por fim, quando se pensa na dimensão atitudinal, valores formativos como respeito às normas de segurança, ética nas modalidades, relações sociais e psicológicas inerentes às práticas (cooperação, coragem, liderança, gestão de conflitos etc.) vem à mente para que os alunos possam absorver isto de maneira harmônica, reflexiva e natural, para que realmente os benefícios advindos na vivência das práticas corporais de aventura possam vir de forma mais recorrente.

Pensando em uma inserção das PCA como um conteúdo a ser tratado pela Educação Física, observa-se que é curioso como essas práticas são referenciadas

tanto como pertencentes à Cultura Corporal de Movimento, assim como em sua maioria a serem tratadas no âmbito das discussões que envolvem o tema transversal Meio Ambiente.

Entretanto, é compreendido que as PCA podem proporcionar conhecimento nas duas áreas, sejam elas tratadas em relação à Cultura Corporal de Movimento ou em relação ao tema do Meio Ambiente.

Sabe-se que o Meio Ambiente é um tema transversal, mas não é responsabilidade exclusiva da Educação Física os debates acerca deste tema. Embora se reconheça que o Meio Ambiente é um conteúdo que se aproxima com o das PCA e, por isso, as discussões e abordagens entre eles podem estar relacionadas.

Assim sendo, um objetivo da escola e da Educação Física é lidar com a temática do Meio Ambiente e a outra é resgatar práticas que pertencem à humanidade, selecioná-las e levá-las para a escola. Por isso, a Cultura Corporal de Movimento e o Meio Ambiente podem (e devem) suscitar reflexões e discussões importantes acerca das PCA.

Inclusive, tomando como referência as diretrizes e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017), é possível verificar que há indicações acerca do conhecimento das PCA tanto relacionadas ao Meio Ambiente como à Cultura Corporal de Movimento.

No caso da literatura internacional, a *outdoor education*, ou seja, a educação ao ar livre é um recurso pedagógico utilizado com frequência em muitos países, tais como Nova Zelândia, Austrália, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Finlândia, Escócia, Espanha, entre outros, haja vista as pesquisas que evidenciam tal fato, como Zink e Boyes (2006), Martin (2010), White (2012), Morley *et al.* (2008), Borland (2011), Karppinen (2012), Scrutton (2014), Fernández-Río e Suarez (2014), entre outros.

Gregg (2009) evidencia que estes programas educacionais ao ar livre, usando excursões de vários dias, tendem proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras de distanciamento familiar. Faz-se uso de atividades de cooperação e resolução de problemas para desenvolver a comunicação e habilidades sociais, relacionadas especificamente para que o grupo possa atingir as metas do curso. A programação deve permitir aos alunos combinar aspectos intelectuais, emotivos e físicos na sua aprendizagem, sendo alguns exemplos de objetivos do curso o

aprendizado sobre as habilidades de sobrevivência na selva, aptidão física, atividades de cooperação e de vivências de modalidades de aventura, além de debates que cercam as questões ambientais, entre outros.

Nesta mesma linha de raciocínio, White (2012) explicita que as oportunidades de aprendizagem em experiências de educação ao ar livre são vistos com bons olhares por serem capazes de incentivar a promoção e fomento de aspectos positivos da vida das crianças e dos jovens, os quais podem ter maneiras saudáveis de interagir e se comunicar entre eles através da utilização e vivências em atividades com base na aventura, tais como a participação em acampamentos, canoagem, escalada, caminhadas em meio à natureza, entre outros.

No que tange a esta importância da socialização e do aguçamento das relações sociais entre as crianças e jovens, alguns estudos tecem comentários em como as vivências que envolvem a aventura podem auxiliar neste processo, estreitando laços e favorecendo o vínculo social.

A realização de cursos com manuseio de cordas e em técnicas verticais pode ser visto como uma expressão típica da educação ao ar livre na Nova Zelândia, como afirma Andkjaer (2012). É possível por meio destes cursos, de uma forma muito controlada e eficaz, conseguir envolver as crianças e os jovens em desafios, a fim de projetar uma situação de risco controlado, uma relação funcional com a natureza e oportunizar novas experiências corporais. Ademais, a prática pedagógica parece muito focada no desenvolvimento de habilidades humanas pessoais e numa aprendizagem baseada no trabalho em equipe e, em especial, no favorecimento das relações sociais dos indivíduos envolvidos na proposta.

Karppinen (2012) também apresenta argumentos favoráveis de que a aprendizagem da aventura ao ar livre contribui para a educação formal, sendo compatível com os objetivos da prática escolar e da área da Educação Física. É importante para o âmbito educacional utilizar a natureza como um contexto para a aprendizagem e desenvolvimento da consciência ecológica, assim como favorecer o contato e relações pessoais entre os alunos.

Ao analisar a inserção dos conteúdos de aventura nos currículos das escolas do Reino Unido, Williams e Wainwright (2015) reconhecem a pouca inserção destes conteúdos em detrimento à práticas mais tradicionais, embora a aventura tenha um potencial educativo importante de ser considerado. Acrescentam que há quatro características centrais das práticas de aventura e está relacionada às

possibilidades de serem praticadas ao ar livre, promoverem experiências significativas de aprendizagem, ser desafiadora e apresentarem o risco controlado. Por fim, remetem à indicação de que por meio destas práticas os alunos podem assumir mais responsabilidade por seu próprio aprendizado, apoiando os processos de tomada de decisão e tornando-os mais motivados para as aulas.

A educação ao ar livre ou mesmo a vivência de modalidades de aventura dentro da escola podem proporcionar oportunidades de tarefas cooperativas entre os alunos, conforme aborda Dejager (2006), e por isso devem ser incentivadas e tratadas durante as aulas. Tal tipo de atividade proporciona aos alunos experiências significativas e prazerosas, pois, a dinâmica de suas ações requer uma necessidade de resolução de conflitos e problemas. Estas ações demandam iniciativas, as quais, juntamente com o esforço pessoal e a disciplina, se tornam fundamentais na realização de trabalhos em grupo.

Em suma, quando se pensa nos objetivos que tangenciam a relação entre as práticas corporais de aventura e as aulas de Educação Física na escola, é possível pensar em estratégias e elaboração de planos de aula que possam abordar o conhecimento e vivências em muitas práticas distintas, proporcionando estímulos apropriados às diferentes etapas da vida dos alunos.

Durante toda esta trajetória das crianças e jovens no cotidiano escolar, é pertinente que os professores tenham propostas condizentes ao favorecimento de um desenvolvimento integral dos educandos, valorizando seu acervo motor, cognitivo, afetivo-social e cultural, tendo a capacidade em ajustar e adequar os estímulos às expectativas e níveis de interesse dos alunos.

Tal capacidade deve ser ainda mais aguçada no sentido de que o professor deve se ajustar para possíveis adaptações e criações no intuito de abordagem do conteúdo, pois não de ocorrer dificuldades e obstáculos que podem prejudicar esta intenção quanto a inserção das PCA em aulas escolares.

2.3.2 - Dificuldades relacionadas à inserção das PCA nas aulas de Educação Física

Embora as pesquisas citadas anteriormente demonstrem claramente muitos benefícios acerca da participação em práticas corporais de aventura no ambiente escolar, ressalta-se que existem também outros estudos que evidenciam que haverá

muitas dificuldades e empecilhos que podem complicar a plena inserção destas práticas como um conteúdo da Educação Física a ser desenvolvido durante as aulas escolares.

Capaverde, Medeiros e Alves (2012) idealizaram uma pesquisa com o intuito de verificar se os esportes de aventura são abordados nas aulas de Educação Física na cidade de Osório/RS. Para tanto, foram questionados 18 professores do Ensino Fundamental e Médio, pertencentes à rede municipal, estadual e particular de ensino da referida cidade e, os resultados desta investigação indicam que embora alguns professores pretendessem aplicar algumas modalidades dos esportes de aventuras em suas aulas, os mesmos justificam como motivos de não implementarem a questão da inviabilidade econômica na compra de materiais e as instalações físicas que não permitem a prática. Os autores, ainda, justificam que falta uma qualificação profissional e interesse em buscar um novo conteúdo educacional para seus alunos e, isso deve partir de cada professor interessado (ou não) em suas aulas, comprometido (ou não) com a qualidade e inovações em suas aulas (CAPAVERDE; MEDEIROS; ALVES, 2012).

A escalada, segundo Auricchio (2009), já é uma modalidade aceita em algumas escolas da cidade de São Paulo que inclusive adquiriram a Parede de Escalada e todos os demais equipamentos de segurança, porém esta modalidade está junto com as aulas extra-curriculares, não fazendo parte do conteúdo das aulas de Educação Física. Como empecilho, cita-se o não conhecimento por parte dos professores de Educação Física escolar sobre as técnicas da escalada e demais modalidades de aventura, as quais inibem o seu uso durante as atividades nas aulas.

No caso das atividades físicas de aventura na natureza como possíveis práticas educativas na Espanha, Betrán e Betrán (2006) esclarecem que as mesmas não estavam presentes no projeto curricular da maioria dos centros de Ensino Médio, ainda que exista um interesse dos professores de Educação Física em introduzi-las. Apresentam como fatores que dificultam tal propósito a falta de recursos das instituições, a carência de apoio da escola, a possível recusa das famílias (Associações de Pais e Mestres) por possíveis temores relacionados com os riscos e perigos que estas práticas conotam, gerando muitas dúvidas e silêncio no âmbito educativo.

Scrutton (2014) comenta sobre o caso da Escócia, havendo propostas de incentivo à educação por meio da aventura entre os partidos no parlamento escocês e também entre os pais para a inclusão deste tipo de educação no horário escolar, uma vez que as experiências neste âmbito ocorrem em centros específicos ao ar livre e fora do horário escolar convencional. Acrescenta que foi realizada uma pesquisa com crianças de 10 a 12 anos durante 10 semanas e que houve uma perda de benefícios percebidos pelo público alvo após tal intervenção. Sugere que isso pode ser atribuído ao fato dessas experiências não serem reforçadas pela integração deste tipo de proposta no currículo escolar. Menciona que alguns professores envolvidos no projeto disseram que estavam relutantes em integrar tal experiência no currículo, pelo fato de alguns alunos não poderem participar na visita a centros exteriores por razões financeiras, além da dificuldade em avaliar este tipo de prática educacional perante os alunos após a vivência.

No que tange à questão referente à avaliação, Fernández-Río e Suarez (2014) acreditam que há uma necessidade de aumentar o número de pesquisas sobre a avaliação dos efeitos da educação por meio das práticas de aventura sobre os alunos. Dizem que torna necessário analisar os resultados de suas próprias pesquisas e compará-los com populações de diferentes países, idades, etnias etc. Finalizam mostrando que há carência enorme de estudos publicados sobre a integração da modalidade *parkour* no Ensino Fundamental.

Betrán e Betrán (2006) defendem que tal processo avaliativo deveria ser abordado entre os alunos, os professores e também acerca da atividade em si realizada. Na proposta deste estudo, se discutiu somente a avaliação dos alunos enfocando as mudanças de conduta do educando no processo de ensino e aprendizagem das atividades físicas de aventura na natureza (AFAN), verificando os alcances pessoais em relação aos objetivos propostos pelos docentes. Para tanto, pode-se fazer uso de fichas de registros individuais, exames teóricos e práticos acerca das vivências, trabalhos em grupo, relatos de experiência, entre outros.

Por fim, Soares e Paixão (2010) entendem que a formação dos professores e o despreparo de alguns deles para implementar e avaliar as atividades de aventura pode inibir o seu pleno desenvolvimento durante as aulas de Educação Física, além do custo elevado de alguns equipamentos específicos para a prática de determinadas modalidades. Conquanto, os autores apresentam práticas que não requerem equipamentos específicos, o que por sua vez, facilita sua inclusão em

meio escolar, tais como o *trekking*, as corridas de orientação, o *skate*, as caminhadas ecológicas, entre outras, pelo fato de serem atividades esportivas que se adaptam bem à realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

É bem verdade que se formos analisar atentamente as condições físicas e materiais da maioria das escolas públicas brasileiras, se torna (quase) provável que tais condições não sejam as mais satisfatórias possíveis. E pensando no caso das PCA, as quais necessitam de forma verídica de equipamentos sofisticados e locais muitas vezes específicos para a prática, como fazer isso em escolas sem tantas condições adequadas e que permitam a vivência? Haveria aparelhos eletroeletrônicos que permitissem a contextualização, por exemplo, da dimensão conceitual ao se expor vídeos e imagens das diferentes PCA? Esse conteúdo seria bem aceito pela direção e pais?

Estes realmente são grandes empecilhos ao idealizar a inserção das PCA durante as aulas, assim como a questão relacionada à formação inicial em cursos de graduação (INÁCIO *et al.* 2016, SEVERINO; PEREIRA; SANTOS, 2016). Este tipo de prática passou a ser tratado em âmbito acadêmico-científico há pouco tempo quando comparado à outras práticas historicamente constituídas na área, desta forma, muitos professores que atuam em âmbito escolar não tiveram em sua formação alguma disciplina que tratasse dessas práticas.

Entretanto, aceitar esta situação e “cruzar os braços” pode não ser a atitude mais correta dos professores em tomar. Mesmo diante de tais problemas, por que não adaptar e usar a criatividade? Idealizar simulações e vivências para que haja a abordagem das PCA? Não seria importante para os alunos conhecerem e refletirem sobre este conteúdo? Claro, tudo isso valerá à pena caso os professores queiram mesmo inserir este conteúdo da Educação Física junto a seus alunos, oportunizando diferentes vivências, reflexões e novos aprendizados.

2.4 - O que é ensinado nas aulas de Educação Física escolar acerca das PCA

Este tópico tem a intenção de discorrer sobre o que é efetivamente ensinado nas aulas de Educação Física escolar com o conteúdo referente às PCA, abordando estudos com exemplos práticos do que vem sendo feito em instituições brasileiras. Porém, como já discutido anteriormente, tal conteúdo (infelizmente) ainda não é

muito disseminado por professores em escolas do Brasil, embora timidamente já seja possível observar um crescente nesse sentido.

De forma a contribuir com exemplos acerca de como inserir as PCA na escola, Franco (2008) fornece sugestões a partir de experiências vivenciadas na prática e também sugerindo ideias e adaptações. Salienta que tais sugestões nem sempre servirão para a realidade do dia-a-dia do professor em qualquer instituição, mas, talvez, um modelo possa se adaptar ou encaixar numa determinada escola, para um determinado grupo ou geração de alunos.

Foi proposto o ensino do montanhismo a alunos do Ensino Médio de uma escola privada próxima a Campinas/SP, adaptando o conteúdo e os equipamentos disponíveis à estrutura e condições da escola. Os alunos tinham instruções teóricas e práticas sobre nós e ancoragens, técnicas verticais diversas (em especial o rapel e tirolesa), primeiros socorros, orientação natural e com bússola, entre outros. Tudo isso no decorrer das duas aulas semanais (aula dupla) de Educação Física, com procedimentos teóricos e práticos. Além disso, eram realizados ainda dois estudos do meio (ou estudos de campo) que engrandeciam muito o trabalho, sendo que era possível colocar em prática tudo o que foi estudado (FRANCO, 2008).

Por meio de um relato de experiência, Gonçalves Júnior *et al.* (2011) citam a modalidade do cicloturismo na escola como alternativa para a execução de um projeto de educação ambiental com alunos da Educação Básica em São Carlos/SP. A intervenção ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental na referida cidade e, diante da análise dos registros produzidos, foi percebido que o tema gerou interesse dos alunos, suscitou a construção de reflexões significativas sobre a temática ambiental e a possibilidade de usufruto da bicicleta como meio de transporte para o trabalho e para o lazer das pessoas.

A implementação da escalada no Ensino Médio, conforme mostram Pereira, Carvalho e Richter (2008), por ser considerada uma aula diferenciada, tende a estimular nos alunos a vontade em participar das aulas, criando novos desafios e favorecendo a relação interpessoal entre os alunos e deles em relação aos professores. Além disso, pode gerar benefícios como a aquisição de conhecimento através da expressão corporal, autoconfiança, superação de limites, companheirismo e fomento à educação ambiental.

Franco (2011) comenta que quanto mais modalidades o professor puder adaptar à estrutura de sua escola e quanto mais vivências puder proporcionar aos

educandos, mesmo que fora do ambiente escolar, mais amplo será o conhecimento sobre a Cultura Corporal de Movimento a ser transmitida às crianças e jovens. Para tanto, exemplifica uma corrida de orientação cooperativa, com utilização de mapas (croqui) dos locais em que se processará a atividade e, também, a criação e uso de bússolas e também de cartas topográficas.

Ademais, propõe algumas atividades sobre rodas, como *skate*, patinetes e patins (havendo revezamento no uso dos equipamentos), além da improvisação nos equipamentos de segurança, se utilizando de papelão para confecção de joelheiras, cotoveleiras e caneleiras. No caso das modalidades aquáticas, pode conseguir câmaras de ar usadas, de pneus de caminhão, por preços acessíveis e transformá-las em material pedagógico para uso em corredeiras e/ou piscinas fazendo alusão, por exemplo, ao boia *cross* e *acqua-ride* (FRANCO, 2011).

Pereira e Armbrust (2010), de uma forma bem clara e objetiva, enfatizam sequências didáticas acerca de inúmeras modalidades, tais como montanhismo, técnicas verticais, corridas de aventura, *parkour*, *skate*, patins, surfe, mergulho e canoagem. Em cada uma das modalidades apresentam as três dimensões do conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal) e o que o professor poderia explorar em cada um deles no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, se utilizando de criatividade para adaptar e improvisar de acordo com o espaço para ministrar as aulas.

Muitas modalidades necessitam de inúmeros materiais específicos para a referida prática, o que pode dificultar sua execução durante as aulas de Educação Física escolar. Em alguns casos, o próprio professor tem algum tipo de material (ou empresta de conhecidos) por já possuir relativa experiência na modalidade, e aí consegue adaptar uma situação que possibilite aos alunos experimentar algo novo e diferente. Mas, claro, uma série de fatores pode influenciar em qual conteúdo vai ser tratado junto aos alunos, vai depender em como o professor vai querer fazer tal abordagem, o nível de conhecimento do docente acerca das diferentes modalidades que compõem as PCA, as condições físicas e materiais da escola, o contexto em que a instituição está localizada, entre outros aspectos.

Entretanto, como afirmam Tahara e Carnicelli Filho (2013), algumas modalidades são bastante simples em sua essência, como é o caso do *trekking*, a corrida de orientação, o *sandboard*, entre outros, o que facilita sua inserção entre os educandos. Pode ser realizado em *trekking* (caminhada) próximo ao entorno escolar,

confeção de bússolas, criação de mapas enigmáticos e depois a realização de uma corrida de orientação dentro da própria escola, ou até mesmo a utilização de caixas de papelão para simbolizar pranchas e descer pequenas elevações de terra ou areia, fazendo alusão ao *sandboard*, entre outras maneiras bem simples para vivenciar e conhecer algumas modalidades de aventura.

No caso dos artigos que tratam da relação PCA em aulas de Educação Física escolar encontrados no “estado da arte” deste estudo, a maioria não tece muitos enfoques no que é ensinado ou no que pode ser desenvolvido nas aulas com tal conteúdo. Apenas os estudos de Franco *et al.* (2011), Bocchini e Maldonado (2014) e De Freitas *et al.* (2016) evidenciam com exemplos práticos determinadas aulas com algumas PCA.

No que tange ao âmbito internacional, Bernardo e Matos (2003) mostram que diante dos resultados obtidos e dos relatos de satisfação dos participantes de sua pesquisa realizada em Portugal, se torna possível que programas semelhantes de desporto aventura em meio escolar possam ser uma maneira inovadora, interessante e motivacional de desenvolvimento das auto percepções e de promoção da atividade física entre adolescentes, merecendo olhares constantes de profissionais e pesquisadores da referida área.

Tendo em vista um interesse crescente entre os jovens que se envolvem em atividades não tradicionais, como *rapel*, *mountain bike*, escalada e *snowboard*, muitas escolas públicas dos Estados Unidos começaram a incorporar a educação ao ar livre em seu currículo de Educação Física como programas pós-escola. Ao participarem dessas atividades, os alunos têm a oportunidade de aprender sobre os benefícios que tais vivências ao ar livre podem lhes proporcionar, além de um despertar para a conscientização dos impactos causados pelo ser humano sobre o Meio Ambiente natural (MORLEY *et al.*, 2008).

Karppinen (2012) elucida uma pesquisa realizada na Finlândia, sendo que as experiências de aprendizagem dos alunos de uma escola pública tiveram duração de 40 semanas realizadas no Meio Ambiente natural. As principais conclusões do estudo parecem mostrar que a possibilidade de se utilizar o meio natural como um contexto para a aprendizagem e o desenvolvimento de uma ética ambiental deve ser cada vez mais essencial ao futuro desafio da educação, no sentido de promover às novas gerações mudanças de atitudes e uma ética ambientalista.

White (2012) realizou uma pesquisa no Reino Unido sobre a eficácia da educação ao ar livre em facilitar o engajamento dos alunos na vida escolar e citam que tal tipo de experiência foi bem recebido pelas crianças participantes do estudo, assim como por seus pais, professores e administradores escolares. O autor menciona que ao longo do desenvolvimento do programa, os participantes se envolveram totalmente com os educadores ao ar livre, desenvolvendo a capacidade de assimilar um comportamento mais cooperativo e pró-social. Com isso, acabaram tornando mais confiantes na execução das tarefas, comunicação eficaz e consideração por todos os membros do grupo, os quais são fatores que podem apoiar futuras interações positivas com as famílias e a escola.

Como já dito anteriormente, a prática mais comum nos países estrangeiros de enfatizar a relação entre as práticas corporais de aventura e o ambiente das aulas escolares se dá via educação ao ar livre como uma prática extra-curricular. Entretanto, convém ressaltar que alguns estudos mostram a viabilidade de inserção dessas atividades durante as aulas de Educação Física no período regular de ensino, tais como Bernardo e Matos (2003), Dejager (2006), Fernández-Río e Suarez (2014), entre outros.

Bernardo e Matos (2003) relatam o caso de um programa de desporto aventura realizado em meio escolar em Portugal, consistindo na vivência de atividades como Escalada e manobras com cordas, Orientação, BTT (bicicletas todo-o-terreno), Campismo ou Tiro com Arco. As sessões foram planejadas pelos professores atendendo à segurança de todos os sujeitos envolvidos, sendo que algumas práticas realizaram-se em meio natural e outras vivências nas dependências das próprias escolas em que ocorreu a pesquisa. Os participantes reportaram, após a vivência no programa, valores mais elevados na auto-estima, auto-percepções e na importância a estas atribuída.

Dejager (2006) evidencia que a escola em que leciona não está localizada em meio natural, não dispõem de materiais específicos como caiaques, bicicletas e/ou cordas de escalada, além de ter uma quantidade considerável de alunos. Assim, a corrida de aventura idealizada teve de ocorrer nas dependências da própria escola, excluindo as vivências que necessitavam destes materiais específicos e adicionando outros obstáculos que as equipes tiveram que completar durante a prova. Em síntese, se fez valer do uso das ideias centrais das corridas de aventura, porém com muitas adaptações, novas provas e tarefas diversificadas, sem o risco eminente ou

uso de equipamentos sofisticados. Desta forma, foi exemplificado como viável a inserção desta modalidade de aventura em âmbito escolar.

No caso da inserção do *parkour* enquanto conteúdo educativo, Fernández-Río e Suarez (2014) apresentam uma pesquisa realizada com alunos da sexta série do Ensino Fundamental pertencentes a uma escola no norte da Espanha. Esclarecem que a prática desta modalidade pode ocorrer durante as aulas de Educação Física, uma vez que não há a necessidade de equipamentos específicos e, aspectos como cooperação, respeito, integração e auto-disciplina serão trabalhados nas vivências entre os alunos.

O quadro a seguir ilustra um resumo de alguns estudos e autores que tratam da inserção do conteúdo referente às PCA em aulas de Educação Física escolar.

Quadro 6 – Estudos/Autores que tratam da inserção do conteúdo das PCA em aulas de Educação Física escolar

Estudos/Autores	Descrição das ações propostas
Franco (2008)	Montanhismo para o Ensino Médio (aulas teóricas e saída a campo)
Pereira, Carvalho e Richter (2008)	Escalada em parede artificial para aulas do Ensino Médio
Pereira e Armbrust (2010)	Sequências didáticas para ensino do montanhismo, corrida de aventura, <i>parkour</i> , <i>skate</i> , patins, surfe, mergulho e canoagem
Gonçalves Jr. <i>et al.</i> (2011)	Cicloturismo para tratar a educação ambiental no Ensino Fundamental
Franco (2011)	Adaptações nas seguintes modalidades: corrida de orientação, <i>skate</i> e patins, modalidades aquáticas (<i>boia cross</i> e <i>acqua-rider</i>)
Armbrust e Silva (2012)	Caminhadas em meio a natureza para tratar a educação ambiental
Tahara e Carnicelli-Filho (2013)	Adaptações nas modalidades: <i>trekking</i> , corrida de orientação e <i>sandboard</i>
Bernardo e Matos (2003)	Programa desporto aventura: escalada, orientação, BTT – bicicleta todo-o-terreno e campismo (Portugal)
Dejager (2006)	Corrida de aventura adaptada dentro da escola (Nova Zelândia)
Morley <i>et al.</i> (2008)	Programa aventura pós-escola: rapel, <i>mountain bike</i> , escalada e <i>snowboard</i> (escolas públicas dos EUA)
Karppinen (2012)	Meio Ambiente natural para tratar a educação ambiental (Finlândia)
Fernández-Río e Suarez (2014)	<i>Parkour</i> no Ensino Fundamental dentro da escola (Espanha)

Fonte: Dados coletados da pesquisa

Torna-se possível pensar que são muitas as possibilidades de se conseguir oportunizar uma determinada PCA aos alunos, haja vista que tais práticas compreendem uma série de modalidades em si (aquáticas, terrestres ou aéreas / na natureza ou em meio urbano).

Ademais, se imagina há variadas maneiras em promover adaptações em algumas práticas a depender do contexto e realidade local da instituição. E claro, da disposição dos professores em tentar abordar este conteúdo proposto pela Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017), uma vez que se torna necessário se capacitar e conhecer determinadas práticas enquanto algo a ser tematizado e explorado no desenvolvimento das aulas junto aos alunos.

Diante disso, sabe-se que algumas escolas terão maiores ou menores condições físicas, materiais e professores capacitados e comprometidos para que haja a efetiva inserção destas práticas como um conteúdo a ser tratado nas aulas de Educação Física escolar.

Independente dos alunos terem a oportunidade de vivenciar as práticas corporais de aventura como uma prática extra-curricular ou mesmo durante as aulas no período regular de ensino, talvez o mais importante é que esta experiência possa mesmo ser oportunizada às crianças e jovens enquanto um conteúdo emergente da área da Educação Física. Haja vista as exposições de autores mencionados neste capítulo, inclusive o próprio documento da Base (BNCC/BRASIL, 2017), os quais enxergam possibilidades benéficas em ter as PCA como um conteúdo a ser tratado e problematizado junto aos alunos em idade escolar.

2.5 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conteúdo das PCA

Ao se pensar sobre a autonomia escolar e um ensino com qualidade, algo que deveria ocorrer em todas as instituições, é inegável não percebermos que tais aspirações parecem ainda em um “horizonte longínquo”. É necessário que se tenha uma Base Nacional Comum de currículos escolares, para que os professores, por exemplo, não fiquem em um “barco à deriva”, em meio a várias possibilidades de conteúdos a serem trabalhados, muitas vezes sem qualquer tipo de sistematização e organização dos mesmos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro e deve se constituir como um avanço na construção

da qualidade da educação. A BNCC apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que orientaram e adequaram a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização, em toda a Educação Básica, tendo como fundamento o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC/BRASIL, 2017).

Em relação às proposições e diretrizes da BNCC, Burgos (2015) entende que se forem bem sucedidas, deverão permitir o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, com previsível impacto na redução das desigualdades, sociais e regionais, no acesso ao direito à aprendizagem que somente a escola pode oferecer.

As Áreas do Conhecimento e seus componentes curriculares na BNCC estão enquadrados da seguinte forma: Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna), Área de Matemática (Matemática), Área de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química, Biologia), Área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia) e a Área de Ensino Religioso.

A área de Linguagens se caracteriza pela ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos em que os estudantes atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social (BNCC/BRASIL, 2017).

A Educação Física está, então, articulada à área de Linguagens, sendo que a referência central para a estruturação dos conhecimentos na BNCC são as práticas corporais. Elas estão organizadas, neste documento, com relação às seguintes manifestações da Cultura Corporal de Movimento: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e, também, as práticas corporais de aventura.

Como é colocado no documento, acerca da responsabilidade da Educação Física em tratar das práticas corporais:

[...] em suas diversas formas de codificação e significação social [...] como fenômeno cultural dinâmico, diversificado [...] assegurar aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da Cultura Corporal de Movimento em diversas finalidades humanas [...] (BNCC/BRASIL, 2017, p.171).

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências a qual ele não teria de outro modo. A vivência não é um meio para se aprender outros conteúdos, mas, sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível. Além disso, para que a vivência seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às manifestações da Cultura Corporal de Movimento (BNCC/BRASIL, 2017).

No caso específico das PCA, é exposto no documento que se optou por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para serem realizadas: na natureza e urbanas. As práticas realizadas em meio urbano devem ser conteúdo do 3º ciclo (6º e 7º anos) e, as práticas que ocorrem diretamente na natureza direcionadas ao 4º ciclo (8º e 9º anos). Essa mudança leva em consideração a possibilidade de realização dessas práticas, primeiramente, no ambiente escolar, ou no seu entorno e, posteriormente, na natureza.

O documento confere importância às PCA e as diferencia, na natureza e em meio urbano, enquanto um conteúdo que deve ser tratado nas aulas de Educação Física escolar. Aquelas práticas realizadas diretamente na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante, gerando a vertigem e o risco controlado (corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, arborismo etc.). Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” das cidades, para produzir essas mesmas condições (vertigem e risco controlado) durante a referida prática (*parkour*, *skate*, patins, *bike* etc.).

Em relação à formulação das habilidades e objetivos para cada uma das práticas corporais, em cada um dos ciclos, foram articuladas oito dimensões de conhecimento que permitem a tematização dessas práticas como saberes escolares: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário.

A proposta da BNCC consiste na diversificação das práticas corporais tematizadas, incluindo as PCA, e na abordagem das dimensões de conhecimentos que organizam as habilidades e objetivos de aprendizagem do componente curricular Educação Física.

O quadro 7 ilustra como estas dimensões de conhecimento estão relacionadas às habilidades acerca das PCA urbanas propostas pela BNCC para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Quadro 7 – Dimensões de conhecimento e Habilidades propostas pela BNCC para o ensino das PCA

Dimensões de conhecimento	Habilidades propostas pela BNCC
Experimentação / Fruição	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.
Uso e apropriação / Reflexão sobre a ação	Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.
Construção de valores / Protagonismo comunitário	Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para uma prática segura em diversos espaços.
Compreensão / Análise	Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

Fonte: Elaborado pelo autor mediante a BNCC/BRASIL (2017).

Ressalta-se que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), não há nenhuma hierarquia entre essas oito dimensões, nem uma ordem necessária a ser seguida para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma dessas dimensões do conhecimento exigirá diferentes abordagens pelo professor e graus de complexidade distintos, para que possam se tornar relevantes e significativas nas distintas etapas de escolarização dos estudantes.

No caso específico das PCA, a Base Nacional expõem que:

[...] as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola. Por exemplo, as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar. (BNCC/BRASIL, 2017, p.177).

Entretanto, existem determinadas críticas e ressalvas à BNCC. Nesse sentido, Silva, Alves Neto e Vicente (2015) entendem que há uma continuidade com o formato do que foi produzido no sistema de avaliação e, isso reforça a crítica, vinda de entidades científicas e do campo de estudos do currículo, de que essa proposta de BNCC surgiu para reforçar os sistemas de avaliação em larga escala e, portanto, o controle do que os professores ensinam nas escolas.

A proposta da BNCC, segundo Macedo (2014), estaria marcada pelo sentido da homogeneização da Educação Básica e de uma renúncia a um caminho que apostasse na diversidade de experiências e sentidos dos currículos, sem definição prévia de fundamentos baseados em supostos “consensos” de conhecimentos necessários à qualidade da educação. A conversão do direito de aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos, retira deste direito seu caráter social, democrático e humano.

A BNCC, portanto, se encontra no centro de um campo de conflitos e de disputas que já prenunciam o quão difícil está sendo a construção de consensos a seu respeito. A melhor defesa para a BNCC, como afirma Burgos (2015), talvez seja justamente a preocupação com a equidade escolar, que pressupõe que a igualdade de acesso à aprendizagem deve partir de uma definição clara daquilo que todos devem ter o direito de aprender na escola, independentemente de sua classe social, de seu maior ou menor suporte familiar e, de seu local de moradia.

Mesmo com estes apontamentos críticos e argumentos desfavoráveis, se espera que com a consolidação da BNCC, seja oferecido uma orientação clara ao professor sobre os diferentes conteúdos a serem trabalhados, podendo, dessa forma, almejar enfim uma base curricular coerente e aplicável. Tanto os professores quanto os avaliadores poderão ter um respaldo confiável para ensinar os conteúdos e avaliar a aprendizagem dos alunos, sendo esse um dos primeiros passos para (tentar) melhorar a qualidade da educação nacional.

Mediante o contexto atual, os professores podem fazer uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a serem cada vez mais inseridas no contexto escolar e, deste modo, se imagina que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos atrelados à Educação Física, incluindo aquele vinculado ao conhecimento e vivência das PCA.

3 - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC), USO DO FACEBOOK EM CONTEXTO EDUCACIONAL E MATERIAIS DIDÁTICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

É possível perceber na atualidade a crescente popularização e as discussões acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) enquanto um recurso pedagógico que possa auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Entretanto, sabe-se também que há muitas dificuldades e obstáculos que impedem a plena inserção das TIC em contextos educacionais.

Sena (2011) entende que as TIC, devido à versatilidade e convergência midiática, exercem grande fascínio sobre os educandos, uma vez que jogos educativos, participação em redes sociais, enciclopédias virtuais e pesquisas em sítios da Internet também estão presentes em suas práticas sociais. Salienta, ainda, que as mídias e tecnologias que possibilitam novas formas de transmissão dos conteúdos pedagógicos ampliam o acesso à informação e reconfiguram o espaço escolar, oportunizando novas experiências e constantes aprendizados.

Baracho, Gripp e Lima (2012) propõem uma discussão sobre as possibilidades e os obstáculos que viabilizam o diálogo e a incorporação das tecnologias na área da Educação Física escolar, em especial focando a utilização dos jogos virtuais. Salientam que por se tratar de uma tecnologia muito recente, a literatura específica ainda é escassa, sendo que há muitas especulações e dúvidas acerca da utilização das tecnologias e dos videogames na Educação Física escolar.

Na atualidade, são variadas as possibilidades de se utilizar as TIC como por exemplo, com o uso dos videogames, vídeos e filmes para tratar de determinado conteúdo, acessos à internet como fonte de pesquisa, participação em redes sociais e fóruns de debate, entre outras.

Em relação às redes sociais, Mattar (2011) diz que elas contribuem bastante para a disseminação da informação nos tempos atuais, sendo plataformas que permitem as pessoas se conectarem a todo instante e em tempo real. Assim, as fronteiras espaciais são diminuídas possibilitando a conexão com pessoas de diferentes partes do mundo. Nessa ótica, Patrício e Gonçalves (2010) elucidam que as inúmeras redes sociais existentes representam uma nova tendência de partilhar contatos, informações e conhecimentos entre seus usuários.

Dentre os softwares de redes sociais que existem na atualidade, tais como *YouTube*, *Twitter*, *Google+*, *Instagram*, entre outros, Patrício e Gonçalves (2010, p.3267) referenciam que “[...] o *Facebook* é uma rede social mais utilizada em todo o mundo para interagir socialmente [...]”, com incalculáveis números de acessos pelos usuários em todas as partes do mundo.

Nesse mesmo sentido, Sennett (2012) enfoca que os sites de redes sociais, especialmente o *Facebook*, são plataformas virtuais que permitem aos usuários compartilhar e trocar informações e que, nos últimos tempos, tal forma de comunicação se tornou um fenômeno global, com milhões de pessoas acessando esses sites em seus *telefones*, *tablets* e computadores pessoais para interagir com amigos ou conhecidos, seja a trabalho, lazer, e tantas outras finalidades.

A estrutura do *Facebook* é um reflexo da própria sociedade, como comenta Alvim (2011), sendo que os perfis dos usuários e suas identidades virtuais têm uma forte correlação com o real, incluindo geralmente nome, demais dados pessoais, direção de correio eletrônico. Acrescenta que a “[...] continuidade entre a vida online e offline parece ser uma característica importante e adquiriu no *Facebook* proporções inéditas, nunca antes registradas em outra rede social.” (ALVIM, 2011, p.21).

Acerca da possível utilização das redes sociais para finalidades educacionais, Mattar (2013) comenta que esses *softwares* em que as diversas redes sociais estão presentes não foram criados com o intuito de utilização em contexto educacional. Entretanto, atualmente tais plataformas estão sendo e podem ser utilizadas tanto para o ensino como para aprendizagem em diferentes componentes curriculares, com intuito de aproximar a tecnologia das redes sociais ao ambiente escolar.

Possolli, Nascimento e Silva (2015) evidenciam que a utilização da rede social *Facebook* entre os jovens que frequentam escolas e em idade universitária é significativa em seus relacionamentos sociais e grupos de afinidade. Acrescentam que seus potenciais didático-pedagógicos devem ser cada vez mais pensados e descobertos pelos docentes, em prol da tentativa em favorecer melhorias ao processo educacional.

Nessa mesma linha de entendimento, Canabarro e Basso (2013) acreditam na potencialidade deste espaço social, principalmente porque percebem aí uma nova oportunidade para enriquecer o trabalho e interagir com os alunos na internet, não somente com pesquisas ou jogos educativos, os quais são também importantes,

mas principalmente para poder compartilhar e discutir ideias, desenvolver projetos e divulgar experiências exitosas.

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: Por que não utilizar a rede social do *Facebook* como uma ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física escolar? Quais as possibilidades e dificuldades em aproveitar os variados recursos do *Facebook* para enfatizar o conteúdo das PCA nas aulas escolares? A elaboração de um material didático digital poderia facilitar o ensino das PCA e a aprendizagem dos alunos?

Sobre a utilização dos materiais didáticos no contexto da Educação Física escolar, Darido *et al.* (2010) realçam que os mesmos têm sua importância no sentido de que são recursos que podem auxiliar na aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos da área e “[...] proporcionam ao professor critérios e referências para tomar decisões, tanto na intervenção direta do processo de ensino-aprendizagem, quanto no planejamento e na avaliação.” (DARIDO *et al.*, 2010, p.455).

Desse modo, pode-se tornar interessante a criação de um material didático que possa colaborar com a construção de estratégias pedagógicas para a inserção de tais tecnologias no ambiente pedagógico, a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo, por exemplo, ligado às práticas corporais de aventura urbanas em aulas de Educação Física escolar.

Assim, este capítulo inicialmente teceu reflexões acerca da utilização das TIC na Educação e na Educação Física escolar. A seguir, discorreu sobre o uso do *Facebook* em contexto educacional e, por fim, fez referência aos materiais didáticos enquanto recursos que podem auxiliar no ensino e na aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos da área.

3.1 - Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação e na Educação Física escolar – possibilidades e dificuldades

É nítido perceber como o amplo desenvolvimento tecnológico tem permeado e caracterizado a sociedade moderna nesses últimos anos, a qual faz uso de inúmeros recursos eletroeletrônicos em vários momentos da vida cotidiana. Quer sejam no âmbito do trabalho, no setor educacional, nos momentos de lazer etc., algumas tecnologias são utilizadas com relativa frequência, tais como *tablets*,

celulares, *notebooks*, entre outros e, até mesmo, as tecnologias mais “antigas”, como televisores, aparelhos de CD/DVD e de som etc.

Acerca desta rápida evolução tecnológica que acomete a sociedade moderna, Raupp e Eichler (2012) referenciam que nas últimas décadas se tem vivenciado um aumento vertiginoso na utilização das diferentes formas de TIC pela sociedade em geral.

As TIC podem ser entendidas, na ótica de Belloni (2005), como um conjunto de aparatos virtuais e reais que tem como objetivo o fato de proporcionar e facilitar a troca de informação e comunicação a toda a população por diversos meios ou maneiras. Aponta ainda que as TIC “[...] são o resultado da fusão de três vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” e incluem inúmeras possibilidades de uso pela população [...]” (BELLONI, 2005, p. 21).

Conforme evidencia Kenski (2007), as TIC reúnem um conjunto de conhecimentos científicos que englobam os processos de produção e utilização de tecnologias específicas da área da informação e comunicação, usufruindo da ligação entre as linguagens oral, escrita, do som, da imagem e do movimento. Salienta ainda que os seus produtos são provenientes da eletrônica, microeletrônica e das telecomunicações, possuindo na informação sua matéria-prima e no meio virtual o seu espaço de interações.

Sancho (2006) entende que as TIC possuem um caráter transformador que pode atingir diretamente a maneira como os indivíduos pensam, lidam e agem com relação às inúmeras situações que permeiam o cotidiano. A autora evidencia que estão se estruturando novos locais para troca, compartilhamento e divulgação de informações, local este que é o ciberespaço e a internet como espaço de múltiplas possibilidades quanto ao uso (SANCHO, 2006).

Acerca da importância da internet nos tempos atuais, Borba, Malheiros e Zulatto (2011) entendem que a mesma impregnou e modificou a vida humana, tornando uma espécie de ambiente “natural”. A internet e suas múltiplas possibilidades foram capazes de alterar a vida em sociedade, moldando os indivíduos, suas relações sociais e pensamentos e, também, os modos de produzir e transmitir conhecimentos. Na atualidade o conhecimento é produzido por coletivos de “seres-humanos-com-mídias”, pois tanto os seres humanos quanto as mídias são fundamentais para a produção deste conhecimento.

A era do rádio, da televisão, do cinema, entre outros, foram momentos datados da evolução não apenas das mídias vigentes da época, mas, de toda a sociedade, com as devidas especificidades que cada um desses meios ofereceu. Na atualidade, o acesso a novas formas comunicativas redefiniram os comportamentos e a cultura, gerando outros valores e aprendizagens. As novas formas de interação e comunicação em redes oferecidas pelas diferentes mídias digitais possibilitam a realização de trocas de informações e cooperações em escala inimaginável (KENSKI, 2008).

Diante do exposto, algumas características tornam as TIC, seja televisão, cinema, celulares, jogos eletrônicos etc., ainda mais presentes no cotidiano da vida humana, e em diferentes contextos. Como mencionado, a internet nos últimos tempos foi uma das maiores responsáveis e catalisadoras desse processo, e nesse sentido, porque não (re) pensar possibilidades de atrelá-la ao contexto educacional e com maneiras significativas para tal condição.

Borba, Malheiros e Zulatto, (2011) afirmam que na atualidade a internet se configura como uma das mais acessadas fontes de informação, em distintos setores de ordem profissional, pessoal e educacional. A vantagem principal está na velocidade e facilidade que estas informações são obtidas, expandindo oportunidades de aprendizados colaborativos em um contexto no qual as conexões em cadeias abertas promovem discussões e reflexões entre os participantes. Tal fato pode resultar na liberdade de trocas, associações, significações e ressignificações do conhecimento, porém cabe ao professor e alunos transformá-las adequadamente em conhecimento a ser compartilhado.

Tomando por base essa relação entre professor e alunos, talvez possa ficar difícil imaginar como na Educação Física escolar poderia se pensar em possibilidades de inserir as TIC e, em especial, acessos à internet, no cotidiano das aulas. Afinal, como disciplina curricular que se utiliza, em sua maior parte, das vivências e conhecimentos sobre os esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, é passível que muitos indivíduos não consigam mesmo imaginar as TIC sendo utilizadas para aulas de Educação Física, as quais historicamente ficaram restritas predominantemente à quadra ou campo.

Belloni (2012) comenta sobre a problemática acerca da inserção das TIC pelas instituições educacionais, no sentido de que a escola deve integrar essas tecnologias ao âmbito educacional pelo fato de que elas já estão presentes e

influentes em todas as esferas da vida social, independente da faixa etária dos indivíduos e nível socioeconômico.

Desta forma, as TIC podem apresentar potencialidades e benefícios para serem inseridas no âmbito da escola. Porém, se acredita que é necessário haver sintonia e equilíbrio entre os principais protagonistas de todo esse processo, os quais continuam a ser os professores e os alunos como figuras centrais. Não havendo vontade, inovação e qualificação do professor e, ao mesmo tempo, sem haver o interesse e o envolvimento do aluno, dificilmente ocorrerá um aprendizado qualitativo e significativo.

Com isso, se imagina que um dos grandes desafios atuais no sistema educacional é saber articular os diferentes conteúdos curriculares com as variadas opções de TIC, gerando possíveis materiais didáticos de boa qualidade e que oportunizem melhorias ao processo de ensino e aprendizagem.

No caso da área da Educação Física escolar, se percebe que a inserção das TIC ao contexto das aulas ocorre ainda de forma lenta e pouco expressiva, dado a importância que se imagina que tal relação possa acarretar às instituições escolares e também aos professores e alunos.

3.1.1 - Estudos que relacionam as TIC à Educação Física escolar

Pensar no uso das TIC nas aulas de Educação Física, em um primeiro momento, pode parecer estranho e não habitual, haja vista que este componente curricular sempre esteve ligado ao movimento físico das modalidades tradicionais em quadras e campos.

Ginciene e Matthiesen (2014) comentam que ainda são poucos os trabalhos que relacionam as TIC à área da Educação Física, sendo que cabe ao professor de Educação Física a tentativa em “[...] desenvolver esse tema da virtualização e das tecnologias em suas aulas, já que, além de ser de extrema importância, é algo que faz parte do cotidiano dos alunos [...]” (GINCIENE; MATTHIESEN, 2014, p.120).

Embora ocorra ainda de maneira tímida, já é possível observar em pesquisas científicas um crescente número de trabalhos e estudos como Oliveira e Pires (2005), Mendes (2008), Bianchi (2009), Miranda (2010), Silva (2012), Ferreira (2014), Germano (2015), entre outros, os quais tecem reflexões e análises em relação ao uso das TIC em aulas de Educação Física na escola.

Bianchi (2009) realça a importância de atrelar as TIC ao processo de ensino e aprendizagem, e comenta sobre os resultados do seu estudo. Especialmente no caso da Educação Física, mostrou que as experiências relatadas nos *blogs* foram produzidas a partir das vivências propostas em aulas, evidenciando que é possível tematizar os conteúdos da área no âmbito da utilização das TIC em contexto educacional.

Oliveira e Pires (2005) realizaram um estudo que teve como foco ampliar a discussão e a inserção de meios técnicos na produção de imagens no espaço pedagógico da Educação Física escolar. Os recursos visuais utilizados foram vídeos e fotografia. Acrescentam que se torna fundamental que a Educação Física escolar se aproxime das possibilidades educativas das TIC, pois a escola não pode ignorar esse contexto relevante para a produção da cultura infantil e juvenil.

Costa e Betti (2006) fazem uma análise das “possibilidades de correlação entre o jogo e as mídias” propondo uma transformação/transferência do virtual/virtualidade, em uma possível experiência corporal educativa na escola na forma de jogos, a partir dos ‘jogos virtuais’ conhecidos por parte dos alunos.

Através de um relato de experiência, Mendes (2008) evidenciou como o lazer foi tematizado em uma escola pública de Florianópolis/SC a partir da produção de vídeos com os alunos. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica com os alunos na internet e na biblioteca da escola, além da realização de vivências de práticas de lazer. Concomitante à realização de tais práticas, foi proposto aos alunos a produção de um vídeo sobre estas vivências da turma, o que foi recebido com bastante entusiasmo por eles.

Miranda (2010) relata uma oficina ministrada aos acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e também da Universidade Federal do Sergipe. O autora chama atenção em “como” os *blogs* podem ser utilizados pelos professores de Educação Física como ferramenta pedagógica a ser utilizada no planejamento e desenvolvimento das aulas. Pode colaborar com a sensibilização para a importância de se instituir um diálogo entre Educação Física e cultura digital, partindo de uma perspectiva social, crítica e colaborativa dos meios envolvidos.

Baracho, Gripp e Lima (2012) idealizaram um trabalho a fim de contribuir com uma discussão sobre as potencialidades e perspectivas da utilização da virtualidade, especificamente dos *exergames* (os jogadores controlam o jogo usando o

movimento do próprio corpo), nas aulas de Educação Física, a partir do relato de jovens alunos de uma escola pública, que vivenciaram um determinado jogo tanto no ambiente real como no virtual.

Em outros estudos envolvendo os *exergames*, Sun (2012) explora o impacto destes jogos na motivação dos alunos em comparação com as atividades reais. Foi aplicada escala Likert para avaliar o interesse situacional. Foi constatado que o interesse situacional foi maior na unidade com *exergames* em comparação aos jogos reais. Quinn (2013) propôs a introdução destes tipos de jogos no currículo de Educação Física e foi possível verificar um aumento no nível de atividade física e participação nas aulas e no lazer, motivando a prática de atividade física fora da escola.

Ferreira (2014) incentivou a utilização dos jogos digitais como apoio pedagógico para o ensino dos conteúdos do Currículo do Estado de São Paulo para o 9º ano do Ensino Fundamental. Foram elaborados quatro planos de aulas com a inserção de jogos digitais para o ensino dos temas: Capoeira, Jogo e Esporte, Beisebol e Futebol de campo. E ao final, uma última aula para refletir e discutir sobre a influência dessas tecnologias na vida dos alunos nos dias atuais.

Em outro trabalho que versa sobre jogos digitais, Franco (2014) desenvolveu um jogo digital educacional em 3D, que trata da origem histórico-mitológica dos Jogos Olímpicos e do Atletismo. Esse jogo foi avaliado por alunos de uma escola da Rede Municipal de Campinas/SP, em quatro turmas do terceiro ciclo, verificando opiniões dos alunos sobre a qualidade do jogo digital e sua eficácia na assimilação dos conceitos tratados pelo conteúdo do game.

Lwin e Malik (2014) propuseram a incorporação dos *exergames* nas aulas de Educação Física em três escolas de Singapura, sendo possível provocar efeitos positivos ao influenciar a prática de atividades físicas. A presença das novas tecnologias, como no caso dos jogos digitais, pode proporcionar um novo olhar sobre essa prática de entretenimento e sua relação com as aulas de Educação Física escolar.

Fica nítido em perceber como os jogos digitais e eletrônicos figuram como a tecnologia mais corriqueiramente utilizada por pesquisadores e professores em aulas de Educação Física escolar, haja vista a incidência de estudos e pesquisas que retratam tal fato. Estes jogos podem se tornar uma ferramenta pedagógica viável no processo de ensino e aprendizagem, principalmente em se tratando de

alguns conteúdos negligenciados na área. Nos dias atuais e com todo o advento tecnológico, se torna importante conhecer e compreender como esses jogos podem auxiliar tanto alunos como professores durante o desenvolvimento dos conteúdos em aulas na escola. Mesmo porque, fora da escola, os diferentes tipos de recursos tecnológicos, incluindo os jogos eletrônicos e videogames, estão cada vez mais presentes na vida cotidiana das crianças e jovens.

Em outros estudos, tais como Pereira (2012), Morais e Mendes (2013), Cruz Junior (2014), os jogos virtuais também estão presentes nos processos de ensino na Educação Física escolar, especialmente no caso do futebol e aspectos relacionados ao esporte.

No caso da produção de *blogs* educacionais, Silva (2012) desenvolveu um *blog* educacional de capoeira, cujo objetivo foi favorecer o processo de ensino-aprendizagem deste conhecimento da Cultura Corporal, ao passo que Diniz e Darido (2015) propuseram a criação de outro *blog* educacional, desta vez para subsidiar o ensino das danças folclóricas, analisando o currículo de Educação Física do estado de São Paulo.

Em outro estudo que envolveu o conteúdo referente à dança, Germano (2015) propôs o ensino do *Street Dance* e *Hip Hop* entre os alunos do Ensino Fundamental utilizando as funções dos aparelhos celulares. Faganello-Gemente (2015) propôs em Goiânia/GO a criação colaborativa, implementação e avaliação de um *software* para o ensino do Atletismo nas aulas, enquanto Milani (2015) utilizou em sua pesquisa da rede social *Facebook* no sentido de auxiliar no desenvolvimento da temática gênero nas aulas de Educação Física em uma escola pública do interior paulista.

O quadro 8 evidencia como vem ocorrendo a inserção das TIC em aulas de Educação Física escolar, referenciando os estudos e autores que se dispuseram a tratar do tema.

Quadro 8 – Estudos/Autores que promoveram uso das TIC em aulas de Educação Física escolar

Estudos/Autores	Descrição da ação/atividade proposta
Oliveira e Pires (2005)	Intervenção pedagógica de produção de imagens e vídeos organizada na forma de oficinas na Educação Física escolar
Costa e Betti (2006)	Experiência corporal educativa na escola na forma de jogos, a partir dos 'jogos virtuais' conhecidos dos alunos
Mendes (2008)	Tematização do Lazer a partir da produção de vídeos com os alunos
Bianchi (2009)	Experiências relatadas no <i>Blog</i> a partir das vivências dos conteúdos em aulas
Miranda (2010)	Oficina ministrada a acadêmicos para uso dos <i>blogs</i> como ferramenta pedagógica em aulas
Baracho, Lima e Gripp (2012)	Utilização dos <i>Exergames</i> nas aulas de Educação Física, propondo vivências no ambiente real e virtual
Silva (2012)	<i>Blog</i> educacional para o ensino da Capoeira
Sun (2012)	Impacto dos <i>exergames</i> na motivação dos alunos
Pereira (2012)	Projeto de ensino utilizando os jogos eletrônicos para ensinar futebol aos alunos
Morais e Mendes (2013)	Aprendizagem em jogos eletrônicos de gerenciamento de equipes esportivas
Quinn (2013)	Introdução dos <i>exergames</i> no currículo de Educação Física
Ferreira (2014)	Jogos digitais para ensino dos temas: Capoeira, Jogos e Esporte, Beisebol e Futebol de campo
Franco (2014)	Jogo digital educacional em 3D – origem histórico-mitológica dos Jogos Olímpicos e do Atletismo
Cruz Junior (2014)	Jogo virtual em que se assume o papel de gestor/técnico de uma equipe de futebol
Lwin e Malik (2014)	Incorporação dos <i>exergames</i> para melhorar níveis de atividade física
Faganello-Gemente (2015)	<i>Software</i> ATLETIC para ensino do Atletismo
Diniz e Darido (2015)	<i>Blog</i> educacional para ensino das Danças Folclóricas
Milani (2015)	Rede social <i>Facebook</i> para tratar a temática gênero
Germano (2015)	Ensino do <i>Hip Hop</i> e <i>Street Dance</i> utilizando os celulares

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Nestes exemplos mencionados no quadro acima, é possível perceber que determinados tipos de TIC estão aos poucos começando a ser tratadas em contexto escolar, possibilitando, desta forma, uma inovação e uma nova maneira de ensinar,

aprender e vivenciar os diferentes conteúdos relacionados à área da Educação Física.

Ademais, para que estas experiências descritas não sejam práticas isoladas relacionadas apenas para fins de pesquisas e estudos, se espera que cada vez mais as tecnologias vigentes possam adentrar os muros escolares e oportunizar aos alunos tão “conectados” no dia a dia, novas e diferentes formas de conhecer e vivenciar os conteúdos da área.

No caso da Educação Física, ressalta-se novamente que há uma necessidade de se fomentar a produção de novos estudos que realçam e promovem de fato a inserção das TIC no ambiente escolar.

Estes trabalhos descritos no quadro 9 mostraram experiências positivas quanto ao uso das TIC no contexto das aulas de Educação Física escolar. Entretanto, é sabido que, provavelmente, muitas dificuldades e obstáculos irão permear o caminho dos professores que tentarem inserir tais tecnologias em suas aulas.

Nesse sentido, Bonini (2011) explicita que inovar por meio das tecnologias pode representar um risco inevitável que diversos profissionais têm que enfrentar, pelo fato de que esta inovação atinge e condiciona todo processo de atualização. É necessário que o professor se sinta seguro para desenvolver os conteúdos de sua disciplina considerando os recursos tecnológicos do ciberespaço, assim como considerar as dificuldades que surgirão neste processo.

Torna-se (quase) inevitável que não haja mesmo diversos empecilhos e problemas que tenderão a dificultar o processo de inserção das tecnologias ao universo escolar.

3.1.2 - Dificuldades quanto à inserção das TIC em aulas escolares

Em relação às dificuldades sobre a inserção das TIC na escola, Bianchi (2009) comenta que são muitos os desafios a serem enfrentados, sendo o primeiro deles a questão de sensibilizar os professores sobre o assunto e oportunizar que os mesmos se preparem adequadamente para conduzir o processo de ensino e aprendizagem na presença das TIC. Outros desafios dizem respeito às questões ligadas à organização escolar e à falta de infraestrutura das próprias escolas, no que

diz respeito às condições materiais e, também, técnicas dos docentes acerca do conhecimento na área.

Nesta lógica, Ferreira (2014) destaca que geralmente as dificuldades indicadas nos trabalhos de outros autores também foram encontradas em sua pesquisa durante as intervenções com o uso dos jogos digitais em aulas de Educação Física escolar para o Ensino Fundamental. Entre tais dificuldades, pode ser citado a falta de manutenção da sala de informática, pouca utilização das TIC na escola, falta de estrutura física e recursos adequados e professor sem formação para o uso das TIC. Em relação a este último aspecto, acrescenta que os docentes precisam de capacitação para utilizar adequadamente as tecnologias, com preparo para desenvolver metodologias que promovam aprendizagem por meio destas ferramentas.

Champagnatte e Nunes (2011) afirmam que são muitas as possibilidades de uso e mediações das mídias em salas de aula, embora o que se veja é que as formas de uso não privilegiam todas as potencialidades que estas mídias têm a oferecer. Acrescentam que tal fato advém de fatores como a infraestrutura precária das escolas, a formação dos professores e as próprias políticas públicas ineficientes referentes à modernização que se faz necessária das escolas.

Nesse momento, se remete às reflexões propostas por Kenski (2008), a qual comenta sobre o tempo excessivo das escolas e demais espaços formais de educação em conseguir entender e incorporar criticamente aspectos que já fazem parte da cultura extra-escolar, como o pleno usufruto dos meios que favorecem a comunicação, à interação virtual e o trabalho em redes. Acrescenta, ainda, que a ampliação dos acessos a novas maneiras comunicativas pode redefinir os comportamentos e a cultura vigente, acarretando possíveis novos valores e aprendizagens realizadas de forma coletiva. O professor pode (e deve) ser um mediador deste processo educacional, favorecendo uma ação educativa recorrente, pautada em aspectos que incidam na coletividade, autonomia e criticidade (KENSKI, 2008).

Uma pesquisa foi realizada em Florianópolis/SC com coordenadoras de salas informatizadas em Unidades Escolares e foi constatado que há ainda certa resistência dos professores de Educação Física em planejar suas aulas utilizando destas salas. Se acredita que a falta de tempo para explorar tais recursos e questões acerca da capacitação na área sejam os principais motivos para essa

resistência. A intenção de inserir as TIC na prática pedagógica da Educação Física não é tarefa fácil. Porém, também não é algo impossível. Uma sugestão seria planejar intervenções pedagógicas com os conteúdos da Educação Física agregando outros materiais tecnológicos, outros espaços e novas metodologias, na tentativa de implementação entre os educandos. É pertinente analisar cada caso em particular, com a participação dos alunos nesse processo, não perdendo de vista a possibilidade de testar sempre diferentes estratégias (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008).

Nesta mesma ótica de reflexão, Kenski (2008) comenta sobre a importância da ação educativa que se processa na aprendizagem, exigindo participação plena e intercomunicação frequente entre todos os envolvidos no processo. Não basta apenas o professor utilizar as mídias digitais de maneira que reflita no ato formal de ensino, sendo o docente um singelo transmissor de conhecimentos, apenas apoiando-se em seus (possíveis) usos; deve-se utilizar de tais mídias sendo um mediador deste processo educacional, favorecendo iniciativas que incidam em uma ação educativa recorrente, pautada em aspectos que promovam o senso crítico, o diálogo, a troca e a convergência comunicativa, além das múltiplas conexões entre os indivíduos.

O professor de Educação Física atualmente precisa estar preparado para interagir e dialogar com os alunos, os quais emergem com essa nova cultura digital atrelada em suas vidas cotidianas. Torna-se indispensável manter reflexões críticas sobre o uso das novas tecnologias, considerando as especificidades pertinentes a cada escola, mas, também, entendendo todo esse processo como um grande desafio de incorporação de uma nova linguagem. Tal linguagem pode ampliar e recriar as possibilidades de abordagem e ênfase nas diferentes práticas corporais interligadas à utilização das TIC.

A inserção das tecnologias em âmbito escolar pressupõe a mudança de várias facetas do atual processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o professor deve mudar sua maneira de ensinar, o aluno no que tange ao aprender. É bem verdade que tal tarefa não se evidencia como simples, mas as tecnologias e as estratégias escolhidas e adotadas pelo professor devem ser adequadas e variadas para atender os diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos seus alunos (MASETTO, 2011; KENSKI, 2010).

Conforme salienta Miranda (2007), a plena utilização das tecnologias nas escolas, inclusive nas salas de aula e no desenvolvimento de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, torna ainda um privilégio de alguns poucos docentes e alunos. Há de se considerar a disponibilidade das escolas acerca dos recursos materiais, instalações físicas e condições para usufruto, a determinação e vontade dos professores em se predispor a fazer algo determinante no que diz respeito ao uso das tecnologias.

Nesse sentido, ressalta-se a importância e necessidade dos professores repensarem as práticas pedagógicas que acometem a Educação Física escolar, indo ao encontro de aproveitar as inúmeras possibilidades que as TIC podem proporcionar em prol de processos didáticos mais atrativos e significativos para os alunos vivenciarem em suas aulas.

E, desta forma, se espera contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da área da Educação Física escolar e de seus variados conteúdos, como os esportes, jogos, dança, ginástica etc., incluindo por que não determinados conteúdos emergentes como, por exemplo, as práticas corporais de aventura, seja em contexto urbano ou diretamente na natureza.

A integração das TIC no setor educacional, tomando por base o ponto de vista de Belloni (2005), deve ser desenvolvida por meio do princípio da “educação para as mídias”, a qual visa formar usuários ativos, críticos e criativos. Para isso, determinadas mudanças se fazem necessárias, tais como melhorar a formação dos professores, não utilizar as TIC de maneira instrumental e acrítica, aceitar as tecnologias ensinando os sujeitos a saírem da figura de receptores de informações, aprendendo a refletir criticamente sobre elas.

Ferreira (2012), a respeito do crescimento no uso das tecnologias, comenta que a recente explosão tecnológica alterou drasticamente as formas de informação e comunicação. Entende que se os jovens estão vivenciando essa nova ordem, cabe aos educadores e pesquisadores a tarefa de tentar entender essas alterações e considerar outras formas de ensinar/aprender, que venham se juntar àquelas já praticadas há tempos.

É notório que haverá muitos empecilhos a serem vencidos e superados para que haja a plena efetivação das TIC em âmbito escolar, sejam problemas relacionados a questões estruturais das instituições, mau uso (ou ausência

completa) de equipamentos tecnológicos, falta de formação adequada (e atualização) dos docentes, entre outros.

Entretanto, não se pode perder de vista que cabe ao professor (tentar) inserir as novas tecnologias na medida do possível, respeitando as especificidades dos seus locais de docência e a existência de fatores adversos, com o propósito de favorecer e contribuir cada vez mais para que haja a formação de um cidadão crítico e consciente da realidade que o cerca na sociedade atual.

3.2 - Uso do *Facebook* em Contexto Educacional

No que tange às possibilidades atuais de uso das tecnologias digitais, uma delas diz respeito ao acesso constante às diferentes redes sociais, sendo frequente nos dias atuais perceber como isso acontece cotidianamente, seja nas ruas, nos meios de transporte, no trabalho, em casa etc. E por qual motivo não pensar em utilizar na escola os recursos destas redes sociais, no caso o *Facebook*, em prol da aprendizagem de determinados conteúdos como, por exemplo, as PCA?

Ressalta-se que ao realizar pesquisas em bases de dados e demais trabalhos sobre o tema, as consultas mostraram que as publicações que tratam da relação do *Facebook* e da Educação retratam com maior frequência o Ensino Superior, como em Patrício e Gonçalves (2010), Bicen e Cavus (2011), Santos (2013), Possolli, Nascimento e Silva (2015), entre outros, quando comparadas a esta relação mencionando o *Facebook* e a Educação Básica, como em Muñoz e Towner (2009), Milani (2015), entre outros.

Bicen e Cavus (2011) reforçam a tese de que o uso das redes sociais está aumentando diariamente, sendo o *Facebook* indiscutivelmente um dos sites de compartilhamento social mais utilizado em todo o mundo. Idealizaram uma pesquisa com alunos de graduação com o intuito de investigar como se dá o uso do *Facebook* pelos alunos no contexto acadêmico, sendo que os estudantes passam uma quantidade significativa de seu tempo usando tal rede social, se utilizando preferencialmente das mensagens, chats, links, notícias e fotos como ferramentas mais usuais. Além disso, o *Facebook* fornece aos indivíduos uma forma de manter e reforçar os laços sociais, o que pode ser benéfico tanto em relação ao contexto social do aluno e em âmbito acadêmico.

Seguindo o mesmo raciocínio, Possolli, Nascimento e Silva (2015) relatam que esta rede social apresentou crescimento expressivo nos últimos anos, entretanto, indicam um baixo número de publicações a respeito deste tema. Tendo em vista a relevância social do *Facebook* na vida dos jovens, as pesquisas científicas são ainda recentes, residindo um dos pontos que justificam haver maiores reflexões acerca desta temática de estudo.

Ao refletir sobre a utilização destas redes em âmbito acadêmico, Patrício e Gonçalves (2010) evidenciaram o potencial educativo da rede social *facebook* junto a alunos do primeiro ano do curso de licenciatura em Educação Básica na unidade curricular de Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação (TICE) em Portugal.

Como principais resultados alcançados, evidenciam que esta rede social possibilitou diversas oportunidades para a criação de um ambiente de aprendizagem cooperativo e colaborativo. O ambiente informal do *Facebook* foi aos poucos se organizando como um espaço de integração, comunicação, partilha e colaboração entre alunos e professora, se tornando num ambiente de aprendizagem eficaz e envolvente (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010).

Juliani *et al.* (2012) discutem acerca desta utilização do *Facebook* enquanto uma ferramenta pedagógica, acreditando que se torna possível estender o espaço físico das salas de aula com tal rede social. Os alunos terão oportunidades de ampliar suas pesquisas com os temas abordados e, assim, favorecendo uma diminuição das barreiras de comunicação entre os alunos e os professores, fazendo uso das tecnologias que hoje estão constantemente ao nosso redor.

Nessa mesma ótica, Santos (2013) salienta que:

Experimentamos, em sala de aula e também fora dela, mudanças nos processos comunicativos com nossos alunos, reflexos da transformação social em tempos de comunicação digital. Estamos crescendo em número e nos organizando cada vez mais, mudando paradigmas, motivados pelas novas possibilidades de comunicação. As redes sociais da internet têm um interessante papel neste contexto. Assim como é importante discutir a transformação da sociedade e a produção de conhecimentos, professores dos diferentes níveis de ensino devem estar atentos às discussões em torno do ideal por processos de ensino e aprendizagem cada vez mais eficazes como, por exemplo, aquelas que tratam da utilização dos recursos da TIC na educação (SANTOS, 2013, p.2-3).

Nesse contexto é que se inserem, por exemplo, as redes sociais como o *Facebook*, almejando-se nesse estudo que tal plataforma possa ser uma ferramenta pedagógica que pode ser implementada em aulas de Educação Física para retratar as PCA urbanas. E desta forma, servindo de apoio às atividades de ensino propostas pelos professores e esperando que seja aproveitada de maneira eficaz e criativa em âmbito educacional.

No que concerne à relação entre o *Facebook* e especificamente a Educação Básica, alguns estudos como Muñoz e Towner (2009); Canabarro e Basso (2013), Milani (2015); entre outros, comentam acerca desta problemática, a qual pode apresentar tanto aspectos prós e contras mediante a sua inserção em instituições escolares.

Muñoz e Towner (2009) tecem reflexões sobre os recursos da rede social *Facebook*, os quais podem beneficiar tanto professores como estudantes, proporcionando novos formatos de aprendizagem dos conteúdos e fornecendo uma alternativa para o formato de aula tradicional. Desta forma, se utilizando da rede social é possível criar uma comunidade virtual da turma composta por todos os estudantes, e conseqüentemente, aumentar as chances de uma maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Por meio da utilização do *Facebook* em aulas de Educação Física de uma escola pública em Rio Claro/SP com alunos do 1º ano Ensino Médio, Milani (2015) propôs debates e reflexões acerca do tema gênero, o qual é muito importante de ser discutido no âmbito da Educação Física escolar. Tomando por base sua terceira categoria de análise - Gênero e *Facebook* -, é possível constatar que houve pouco envolvimento dos atores escolares no grupo fechado da rede social. Mesmo assim, os alunos aprovaram a utilização do *Facebook* quanto ao seu uso como uma ferramenta pedagógica para se abordar o gênero.

Se torna necessário, como apontam Muñoz e Towner (2009), que pesquisadores e estudiosos devam continuar suas investigações para análise destas redes sociais como possíveis alternativas e ferramentas de ensino para complementar a experiência tradicional em sala de aula. Além disso, como uma das dificuldades a serem superadas, a preparação do professor pode ser reforçada através da criação de oportunidades para que eles participem de cursos de formação, a fim de se atentar e aprender lições diante do uso das tecnologias em aulas.

A utilização do *Facebook* em seu estudo, de acordo com Milani (2015), apresentou as mesmas dificuldades enfrentadas pelos professores e pesquisadores que se dispõem a trabalhar de algum modo com as variadas TIC no processo educacional. Fatores como o pouco envolvimento dos alunos da classe no grupo criado no *Facebook*, falta de (boa) internet para permitir os acessos, além da resistência do professor em se envolver no referido grupo e utilizar desta rede social para fins educacionais, entre outros, podem ser encarados como grandes empecilhos a serem superados neste processo.

Canabarro e Basso (2013) realizaram uma pesquisa com 113 professores pertencentes à Educação Básica e em relação aos dados recebidos, aparentemente os professores pesquisados se mostram ainda um pouco inseguros em relação ao uso do *Facebook* com alunos. Demonstram que é necessário aprender como funcionam os mecanismos desta rede social e também de que forma os alunos desta geração se articulam nos espaços ali criados, para que, juntamente com todas estas novidades que se apresentam, possa repensar novas práticas de ensino.

Mesmo diante destas adversidades que são (bem) prováveis que ocorram na maioria das escolas nacionais, nesta proposta de pesquisa a rede social *Facebook* foi adotada como uma ferramenta pedagógica para ampliar as discussões sobre a temática das PCA junto aos professores e, conseqüentemente, aos alunos. Há a necessidade de se favorecer o desenvolvimento e discussões acerca deste conteúdo em aulas de Educação Física nas escolas.

Sabe-se que a maioria das funcionalidades e aplicativos do *Facebook* estão sendo cada vez com maior frequência usados especialmente para finalidades ligadas ao entretenimento, lazer e a diversão. Entretanto, como já discutido anteriormente, nos últimos tempos tem-se estudado a utilização dessa rede social para fins educacionais.

Fatores como a oportunidade de se organizar grupos fechados da classe pode facilitar a troca de informação confiável e a construção do conhecimento, estando os professores atentos à possibilidade de continuar as discussões do conteúdo desenvolvido, mesmo após a sala de aula, são maneiras pelas quais esta rede social pode contribuir para que tudo isso possa acontecer durante o processo de se ensinar as PCA na escola.

É pertinente salientar que há o entendimento de que a utilização do *Facebook* em si não será capaz de melhorar a qualidade da Educação de forma abrangente e

geral, mas se espera que seu uso possa ser capaz de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, interativo e com uma maior participação e envolvimento dos professores e alunos.

Em síntese, a relação entre o uso das tecnologias em âmbito educacional pode ser pensada e refletida nas palavras usadas por Ramos (2012), sendo necessário que se faça “[...] uma análise mais aprofundada, pois a tecnologia está nas mãos dos alunos, nas salas de aula, sem, no entanto, ser ainda usada de forma criativa para melhorar a educação e o aprendizado.” (RAMOS, 2012, p.15).

3.3 - Materiais Didáticos – facilitadores do processo de ensino e aprendizagem

Atualmente, em âmbito educacional se discute bastante a questão referente aos materiais didáticos atrelados aos diferentes componentes curriculares, como em Vilaça (2009) com o ensino das Línguas Estrangeiras, Bittencourt (2010) e os livros didáticos em História, Vaz *et al.* (2012) ao focarem a elaboração de materiais didáticos inclusivos para o ensino da Biologia, Rodrigues e Gazire (2012) no uso de material didático manipulável no ensino e aprendizagem da Matemática, entre outros. Entretanto, no caso da Educação Física, Darido *et al.* (2010), Ginciene e Matthiesen (2015) referenciam que há ainda pouca expressividade destes materiais didáticos na área escolar, havendo necessidade de fomentar esta produção.

Zabala (1998) entende que os materiais didáticos são todos os recursos que podem proporcionar aos professores respaldos, referências e critérios para tomar decisões, tanto na fase de planejamento, na intervenção direta no processo de ensino e aprendizagem e, também, em sua avaliação. Desta forma, é possível considerar os materiais didáticos como os meios que auxiliam os professores nas diferentes fases de planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos diferentes componentes curriculares.

A inovação do ensino a partir da elaboração de novos materiais pedagógicos, como afirma Sacristán (2000), deve ser uma estratégia muito bem pensada para que possa haver uma melhoria e qualidade dos sistemas educativos. Desta forma, é possível que os professores busquem auxílio em diferentes tipos de materiais para planejar suas ações, aprofundar seus conhecimentos e favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Diante da atual fase tecnológica e moderna atrelada às TIC, pode-se facilmente pensar enquanto materiais didáticos os mais variados tipos de *softwares*, jogos digitais, redes sociais e *blogs*, dispositivos móveis (*smartphones*, *iPads* etc.), entre outros. Entretanto, não se deve esquecer que tradicionalmente nas instituições escolares o quadro negro, giz, caderno, caneta, lápis e borracha, assim como os inúmeros livros-texto foram e ainda são exemplos de materiais didáticos frequentemente adotados em âmbito educacional.

Conforme evidencia Bittencourt (2010), embora ainda haja muitas discussões contraditórias acerca dos livros didáticos, este objeto tem se constituído na atualidade como o material didático mais presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino das escolas. A autora esclarece que “[...] a presença dos livros didáticos pode ser identificada ao se acompanhar a história da educação escolar e suas práticas no decorrer dos dois últimos séculos.” (BITTENCOURT, 2010, p.545).

Sacristán (2000) realça que os livros-texto se constituem como o apoio imediato dos professores, os quais se tornam dependentes de algum material que estruture o currículo, desenvolva seus conteúdos e apresente estratégias de ensino. Aponta benefícios na utilização deste tipo de material didático. Entretanto, deixa claro alguns aspectos negativos acerca de tal uso, tais como a disputa das editoras pelo mercado altamente rentável deste produto, a abordagem dos conteúdos dos livros-texto ser feito de forma pobre e esquemática, a caducidade deste material ser bastante extensa gerando a estabilidade por anos no uso do mesmo livro, sem haver assim inovações e novas adequações, entre outros.

No que tange a este último aspecto, e diante da necessidade de fomentar a pesquisa, elaboração e experimentação de materiais alternativos, se remete novamente às reflexões propostas por Sacristán (2000), o qual afirma a importância nas instituições educacionais em:

[...] pôr todos esses elementos à disposição dos professores e dos alunos se necessita de outras pautas de produção de materiais estruturadores do currículo e outros mecanismos para poder acumulá-los nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p.154).

Diante desta produção de novos materiais, Godoi e Padovani (2009) esclarecem que os PCN recomendam que o livro didático não seja o único material a ser utilizado pelo professor, propondo diretrizes e boas situações de aprendizagem

utilizando, por exemplo, os computadores. Entretanto, tais diretrizes não fazem menção em como os professores podem selecionar, implementar e/ou avaliar um material didático digital de um dado componente curricular. Os autores comentam que “[...] a rapidez da evolução das tecnologias desafia pesquisadores a estabelecer critérios que auxiliem o professor a escolher, classificar e avaliar materiais didáticos apresentados sob a forma digital.” (GODOI; PADOVANI, 2009, p.446).

Diante disso, se imagina que as múltiplas possibilidades atreladas às TIC podem ser capazes de oferecer boas oportunidades para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, tanto na elaboração quanto na implementação de materiais didáticos que possam fazer referências e abordar os diferentes conteúdos da Educação Física.

3.3.1 - Materiais Didáticos na Educação Física escolar

A ausência de materiais didáticos de qualidade para os professores de Educação Física se torna uma das grandes dificuldades apresentadas pelos profissionais da área, gerando ainda mais dificuldades para os professores nas aulas na escola (GASPARI *et al.*, 2006; DARIDO *et al.*, 2010; RODRIGUES; DARIDO, 2011).

Rodrigues e Darido (2011) enfocam que diferente das demais disciplinas do currículo escolar, na Educação Física a discussão e pesquisas relacionadas à elaboração e utilização de materiais didáticos, como livros-didáticos, *blogs*, *softwares*, ainda é pequena.

Acerca dessa importante discussão, Impolcetto (2012) esclarece que:

Além da necessidade da elaboração de materiais didáticos para os professores de Educação Física escolar, que os auxiliem no desenvolvimento de seus planejamentos, parte-se do princípio de que é fundamental que a organização curricular dos conteúdos e a construção desse tipo de material possa acontecer de modo colaborativo entre o meio acadêmico e os professores que atuam nas escolas, valorizando suas experiências e conhecimentos (IMPOLCETTO, 2012, p.17).

Diante da perspectiva de um trabalho realizado de forma colaborativa, pode-se imaginar a elaboração de um material didático atrelado às TIC, sendo produzido a partir das experiências e vivências dos professores, organizando e refletindo sobre

as possibilidades de ensino e aprendizagem, por exemplo, das PCA no cotidiano nas aulas escolares.

No caso de um trabalho colaborativo na área da Educação Física escolar, em que possa haver participação, colaboração e/ou avaliação dos professores acerca da utilização de materiais didáticos, pesquisas como Rodrigues e Darido (2011), Silva (2012), Impolcetto (2012), Rufino (2012), Diniz (2014), Milani (2015) e Faganello-Gemente (2015) realçam como se deu o processo educacional no que tange à abordagem de alguns conteúdos da referida área de conhecimento.

No caso da elaboração de livros didáticos, Rodrigues e Darido (2011) idealizaram um livro didático de basquetebol, sendo que o mesmo sofreu uma avaliação por parte de cinco professores de Educação Física. Um aspecto importante neste processo avaliativo foi referente à identificação e aceitação do material didático, no qual os professores demonstraram interesse pela possibilidade de possuir um livro didático de apoio ao trabalho docente. Entretanto, eles foram bastante críticos frente ao livro didático de basquetebol ao enumeraram vantagens, como o fato de possuir uma sequência organizada dos conteúdos, além de conter imagens, textos e exercícios que podem ser amplamente utilizados. Também apontaram desvantagens acerca de sua utilização em âmbito escolar, como o elevado volume de discussões e debates propostos, indicando a dificuldade que tal tipo de material poderia trazer se não permitisse a adaptação, ou seja, um livro didático fechado dificultaria o trabalho docente.

Impolcetto (2012) comenta que a organização curricular e o livro didático são temas pouco abordados nas pesquisas da área de Educação Física escolar. Desta forma, objetivou em sua pesquisa a elaboração e análises acerca do processo de construção coletiva com seis professores de Educação Física de um livro didático de voleibol, apresentando uma proposta de organização curricular desse conteúdo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ao término dos encontros, as aulas elaboradas para o 6º ano foram aplicadas por uma das professoras do grupo e observadas pela pesquisadora, sendo constatado que o livro didático, o qual foi produto da construção coletiva, resultou em possibilidades concretas para a melhoria da prática pedagógica dos professores de Educação Física diante da abordagem do referido conteúdo.

Rufino (2012) propôs um curso de formação continuada com professores de escolas estaduais de São Paulo, no intuito de se fazer análises acerca do processo

de construção coletiva e participativa de um livro didático sobre o conteúdo das lutas para o Ensino Médio. Após a elaboração do livro didático, dois professores participantes da pesquisa puderam aplicar o material em suas aulas, possibilitando novas perspectivas para práticas pedagógicas relacionadas às lutas para as aulas de Educação Física escolar. Ademais, todo o processo de elaboração foi permeado de ações participativas e colaborativas, possibilitando que durante a formação continuada dos professores, fosse respeitado e valorizado os seus saberes docentes e experiências práticas e cotidianas do dia a dia em meio às aulas escolares.

Em se tratando da utilização das TIC para elaboração de um material didático, compreende-se que elas podem oferecer muito à área da Educação Física, ou seja, pode-se aproveitar aquilo que os recursos tecnológicos oferecem para construir e ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre os conteúdos pertencentes à Cultura Corporal de Movimento.

Silva (2012) desenvolveu um *blog* relacionado ao ensino da capoeira, sendo realizados grupos focais com professores e alunos de Educação Física. Ambos concordaram com a utilização deste *blog* como um material didático, no sentido de se tornar um facilitador do ensino da capoeira. Tal *blog* pode ser considerado como uma ferramenta tecnológica de fácil usabilidade, ou seja, tem facilidade e praticidade para a realização de uma determinada tarefa, com eficácia e simplicidade, podendo ser utilizado por professores no intuito de compartilhar informações e conhecimentos com seus pares e alunos a respeito de conteúdos norteadores da área da Educação Física.

Diniz (2014) propôs a elaboração e avaliação de um material didático em uma linguagem digital que pudesse subsidiar o trabalho do professor no desenvolvimento do conteúdo de danças folclóricas para o sétimo ano do Ensino Fundamental. Este *blog* educacional foi avaliado por seis professores de Educação Física, sendo que dois participantes deste grupo ministraram aulas de danças folclóricas a partir do conteúdo proposto no *blog*, experimentando em situações reais de ensino as possibilidades da proposta. A avaliação do material didático produzido mostrou que ele pode contribuir para que haja a inserção das danças folclóricas na escola, uma vez que oferece subsídios para o professor abordar este tema por meio das três dimensões dos conteúdos.

Desta forma, se imagina que os *blogs* podem ser utilizados de diferentes formas no contexto escolar, podendo ser criados pelos professores servindo de

apoio pedagógico para o acompanhamento e andamento de suas aulas junto aos alunos. Podem também ser criados pelos alunos e de forma coletiva junto aos professores, sendo que cada turma pode ter o seu próprio *blog*, relatando as experiências nas vivências escolares, assim como a realização de pesquisas acerca dos temas trabalhados em aula e servindo como um mediador pedagógico, entre outras possibilidades.

O *blog* e outras inúmeras opções de TIC reúnem elementos que podem disponibilizar aos professores diferentes oportunidades de referenciar qualquer um dos conteúdos da Educação Física por meio de diferentes facetas digitais, as quais incluem a imagem, o som, o texto, o vídeo etc., enriquecendo assim o ambiente de aprendizagem.

Súnega *et al.* (2012) produziram e implementaram materiais didáticos audiovisuais abordando as relações de temas transversais com o conteúdo do basquetebol, em aulas de Educação Física do 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados foram satisfatórios em relação à ampliação dos conteúdos e a relação dos temas transversais, proporcionando aprendizagens significativas para os alunos. Desta forma, é importante que haja mais estratégias de uso e implementação de diferentes materiais didáticos para o ensino dos conteúdos da Educação Física escolar.

Faganello-Gemente (2015) desenvolveu de maneira colaborativa um *software* junto a professores de Educação Física para o processo de ensino e aprendizagem do atletismo na escola. Houve a participação inicial de 21 professores de Educação Física da rede municipal de Goiânia/GO, levantando as dificuldades e necessidades desses professores no trabalho com o atletismo nas aulas de Educação Física. Foi desenvolvido o *software* ATLETIC, o qual aborda as provas do salto em altura, salto com vara, lançamento do dardo, lançamento do disco, lançamento do martelo e arremesso do peso, a partir das sugestões, necessidades e interesses apresentados pelos professores. Posteriormente, 13 professores que participaram da primeira etapa da pesquisa elaboraram e interviram nas escolas com a implementação do ATLETIC nas aulas, sendo que tal *software* e outras tecnologias podem apresentar contribuições para o processo de ensino e aprendizagem do atletismo na Educação Física Escolar.

Ginciene e Matthiesen (2015) elaboraram um material didático virtual com base na internet e organizado, mais precisamente, na plataforma de Educação a

Distância conhecida como *Moodle*. Os autores localizaram, organizaram e selecionaram jogos virtuais, vídeos, sites, *blogs* e redes sociais relacionados à prova dos 100 metros rasos, disponíveis na internet, compondo um banco de dados que tende a facilitar um possível trabalho de pesquisa por parte do professor de Educação Física em abordar este conteúdo. A ideia foi produzir um material didático diferente de um livro convencional, havendo possibilidades de ser visto e utilizado pela *internet*, além da gratuidade.

O quadro 9 retrata em linhas gerais como vem ocorrendo a produção de materiais didáticos no âmbito da Educação Física escolar, referenciando alguns estudos e autores que se dispuseram a tratar do tema.

Quadro 9 – Estudos/Autores que elaboraram materiais didáticos para a Educação Física escolar

Estudos/Autores	Descrição do material didático proposto
Rodrigues e Darido (2011)	Livro didático para ensino do Basquetebol – avaliação por um grupo de professores de Educação Física
Silva (2012)	<i>Blog</i> educacional para ensino da Capoeira – grupos focais com professores e alunos de Educação Física com e sem experiência na Capoeira
Impolcetto (2012)	Livro didático para ensino do Voleibol – construção coletiva e organização curricular deste conteúdo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Súnega <i>et al.</i> (2012)	Materiais audiovisuais abordando as relações de alguns temas transversais com o conteúdo do basquetebol para o 9º ano do Ensino Fundamental
Rufino (2012)	Livro didático para ensino das Lutas – construção coletiva para ensino do conteúdo no Ensino Médio
Diniz (2014)	<i>Blog</i> educacional para ensino das Danças Folclóricas para o 7º ano do Ensino Fundamental
Faganello-Gemente (2015)	Elaboração colaborativa do <i>Software</i> ATLETIC para ensino do Atletismo
Ginciene e Matthiesen (2015)	Banco de dados virtual feito na Plataforma <i>Moodle</i> sobre aspectos da prova dos 100 metros rasos do Atletismo

Fonte: Dados coletados da pesquisa

Tomando por base esses trabalhos mencionados acima, torna-se possível imaginar que para se concretizar inovações pedagógicas dentro das aulas de Educação Física escolar, é pertinente que possa haver a participação dos professores da Educação Básica, seja nos processos de elaboração, implementação e/ou avaliação dos materiais didáticos. Assim, se espera que a experiência colaborativa entre pesquisadores e professores possa favorecer qualitativamente o ensino e aprendizagem dos conteúdos da área.

Ainda mais com as possibilidades de atrelar as opções variadas de tecnologias atuais – sejam as redes sociais, *blogs*, celulares, jogos virtuais, computadores, entre outros – nos processos de elaboração e implementação destes materiais no cotidiano escolar. Isto é um aspecto importante que deve ser tratado e problematizado junto aos alunos durante o desenvolvimento das aulas, mesmo porque eles fazem uso constantemente desta tecnologia para “além dos muros escolares”.

Nesse sentido, as três etapas que serão apresentadas a seguir nos Materiais e Métodos, versaram no intuito de se elaborar, implementar e avaliar um material didático digital, em uma pesquisa-ação com professores de Educação Física escolar da rede pública de ensino de Ilhéus/BA. No sentido de se contribuir para o desenvolvimento e reflexão acerca das PCA urbanas, enquanto um conteúdo a ser tratado e discutido em aulas na escola.

4 – MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 – Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa teve um caráter qualitativo, sendo uma pesquisa do tipo exploratória. Thomas, Nelson e Silverman (2007) destacam que a abordagem qualitativa tem uma importância significativa por envolver a observação e obtenção de dados em um ambiente, sendo registrado e detalhado o que acontece neste local. Envolve um processo de interação científica com os participantes, sendo que a sensibilidade e a percepção do pesquisador são essenciais na busca e no processamento de observações e respostas das questões acerca do estudo.

Richardson (1999) também credita importância à pesquisa qualitativa, a qual tem por finalidade investigar situações complexas e particulares de determinado contexto. Deste modo, procura analisar a interação das mais diversas variáveis, corroborando na transformação de um grupo específico ou mesmo no intuito de compreender as peculiaridades do comportamento dos participantes.

De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo qualitativo se desenvolve em situações consideradas naturais e reais, isto é, onde os fenômenos ocorrem de fato, podendo ser rico em dados descritivos, além de possuir um plano considerado aberto e flexível que focaliza a realidade de forma complexa e bem contextualizada com os principais interesses do estudo.

A reflexão sobre as múltiplas vertentes da pesquisa qualitativa direcionou esse estudo para a pesquisa-ação, na qual os sujeitos pesquisados participam diretamente das reflexões acerca do trabalho.

A pesquisa-ação é entendida na ótica de Thiollent (2008), como um tipo de pesquisa de caráter social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, em que os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Considera ainda dois objetivos centrais: um referente às ações práticas buscando superar o problema central e o outro referente à produção de conhecimento desdobrada das ações.

A pesquisa-ação surgiu com o intuito de investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos; muitas vezes

este tipo de pesquisa recebe o nome de “intervenção”, e possui atualmente várias correntes, mas todas elas envolvem um plano de ação baseado em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo (ANDRÉ, 2003).

Bracht *et al.* (2002) comentam sobre alternativas de ação no campo da Educação Física escolar, entendendo que a abordagem presente na perspectiva da pesquisa-ação pode indicar um caminho mais efetivo, no sentido de vincular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação e os sujeitos, que na pesquisa “tradicional” participam meramente como informantes, nessa perspectiva atuam também como sujeitos pesquisadores de sua prática.

Em linhas gerais, este estudo foi desenvolvido em três diferentes etapas, sendo a primeira caracterizada como um diagnóstico inicial acerca da temática envolvida, gerando elementos para elaboração do material didático a ser implementado nas aulas com o conteúdo das PCA.

A partir deste levantamento inicial, a segunda etapa consistiu por reuniões e encontros entre pesquisador e um grupo de professores para elaboração do material didático, bem como para discussões quanto ao processo de implementação desse material produzido.

A terceira etapa foi destinada à implementação e avaliação deste material, onde as aulas foram desenvolvidas a fim de se abordar o conteúdo das PCA urbanas na Educação Física escolar, utilizando-se como recurso tecnológico o *facebook*.

Estas três etapas distintas serão apresentadas a seguir.

4.2 – Primeira etapa: diagnóstico inicial junto aos professores

O objetivo desta primeira etapa foi realizar um diagnóstico junto aos professores de Educação Física da rede municipal e estadual de ensino de Ilhéus/BA, a respeito da abordagem do conteúdo referente às PCA e ao uso do *Facebook*, avaliando suas opiniões sobre questões que tangenciam o processo de inserção nas aulas de Educação Física escolar.

Os participantes foram 18 professores (10 homens e 8 mulheres) que ministram aulas de Educação Física escolar, pertencentes à rede municipal e estadual de ensino da cidade de Ilhéus/BA.

A faixa-etária variou de 25 a 57 anos, todos com formação acadêmica em Educação Física, sendo que o tempo decorrido de conclusão da graduação variou de 3 a 25 anos.

Do total de participantes, 10 possuem pós-graduação em nível de especialização e outros 8 somente o nível de graduação. Não houve a ocorrência de nenhum participante com nível de mestrado e/ou doutorado. Em relação à atuação na área da Educação Física escolar no Ensino Fundamental, o tempo variou de 1 a 18 anos.

A seleção desta população foi do tipo proposital, como evidenciam Thomas, Nelson e Silverman (2007), pelo fato de que nas pesquisas com ênfase na abordagem qualitativa a seleção dos participantes se dá pelo fato deles possuírem determinadas características e particularidades que se relacionam com o objeto de pesquisa investigado.

No caso deste estudo, os critérios de seleção foram professores de Educação Física da rede pública de ensino de Ilhéus/BA que ministram aulas em âmbito escolar para o Ensino Fundamental 6º e 7º anos.

Todas as escolas públicas estavam situadas em Ilhéus/BA, inclusive bairros distritais, e se excluiu nesta cidade todas as instituições educacionais de natureza privada. Fatores como gênero, idade ou tempo de atuação na docência não foram determinantes para a inclusão como professores participantes do estudo.

Ressalta-se que esta pesquisa teve seu protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), do Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista, sob número do parecer 2.021.650.

Para dar início à pesquisa exploratória, o pesquisador entrou em contato com a Diretoria Regional de Educação - DIREC 6 e também com a Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus/BA, no propósito de conseguir consentimento para ir às escolas da referida cidade. Percebeu-se que em toda a cidade de Ilhéus/BA o número de escolas públicas que têm o Ensino Fundamental nos ciclos finais são 28 instituições, localizadas do norte, ao centro e sul da cidade, inclusive bairros distritais.

Em relação ao Processo de Consentimento Livre e Esclarecido, o pesquisador visitou as escolas e investigou se haveria anuência da direção e coordenação pedagógica destas instituições em permitir a realização do estudo e,

em caso positivo, verificou quais professores de Educação Física destas escolas estavam dispostos a serem participantes.

A partir desta sondagem, os professores foram esclarecidos acerca da pesquisa e convidados a participar, recebendo todas as informações necessárias. No caso de sucesso nesta abordagem, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que fosse lido e compreendido, antes da concessão do seu consentimento livre e esclarecido. Eles foram devidamente instruídos para o preenchimento correto, prevendo a possibilidade de interrupção da participação a qualquer momento sem qualquer tipo de prejuízo ou dano.

Foi então realizada uma entrevista semiestruturada junto a esses professores como um diagnóstico para se compreender como se dá a abordagem do conteúdo das PCA no desenvolvimento das aulas, a utilização das TIC e da rede social *Facebook* em contexto escolar.

Como instrumento para a coleta dos dados junto aos professores, foi utilizado uma entrevista semiestruturada contendo dez questões:

1) O que você acha da inserção do conteúdo das Práticas Corporais de Aventura (PCA) em aulas de Educação Física escolar? Por qual (is) motivo (s)? Justifique.

2) Em suas aulas, você já fez (ou faz) uso do conteúdo das PCA? Quais práticas você já utilizou? Tem alguma prática que você gostaria de fazer uso e não consegue? Por qual motivo?

3) Quais dificuldades/obstáculos, caso existam, impedem a inserção do conteúdo das PCA em suas aulas? Justifique.

4) Você conhece a Base Nacional Comum Curricular? Tem conhecimento sobre a abordagem do conteúdo das PCA neste documento? Comente.

5) O que você acha do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas aulas de Educação Física na escola? Justifique.

6) O que você acha do uso das TIC para ensino do conteúdo das PCA em aulas de Educação Física escolar? Justifique.

7) Quais dificuldades você enfrenta para usar as TIC na sua escola? Já tentou usar alguma vez? Quais TIC? Explique.

8) Você é usuário e utiliza a rede social *Facebook*? Qual a frequência de acessos a esta rede? Qual(is) a(s) finalidade(s) quanto ao uso do *Facebook*?

9) Como se dá o uso da rede social *Facebook* pelos alunos dentro da escola? De forma frequente? É permitido pela instituição? Explique.

10) Você enxerga a possibilidade de inserção do *Facebook* como ferramenta pedagógica em suas aulas de Educação Física? De que forma?

A entrevista semiestruturada é um tipo de instrumento que dá liberdade para direcionar as perguntas ao entrevistado, com o propósito de desenvolver uma situação direcionada e adequada à realização da entrevista, e assim o entrevistador pode explorar ainda mais uma determinada questão, que geralmente são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa aparentemente mais informal (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Mattos, Rossetto Júnior e Blecher (2004) referenciam que a entrevista semiestruturada se caracteriza pelo fato do investigador possuir uma lista de questões sobre determinado tema. No entanto, é possível ao entrevistador elaborar novas questões de acordo com as respostas obtidas no decorrer da entrevista. Dessa forma, se percebe a configuração flexível que este tipo de instrumento de pesquisa possui na tentativa de se alcançar melhor os resultados na realização de uma pesquisa qualitativa.

4.3 – Segunda etapa: encontros para elaboração do material didático digital

A partir do diagnóstico inicial (primeira etapa), os professores foram convidados a continuar com a sua participação na pesquisa, caso tivessem vontade e disponibilidade em posteriormente implementar o material didático digital em suas aulas.

Os participantes desta segunda etapa foram 6 professores (3 homens e 3 mulheres) que ministram aulas de Educação Física escolar, pertencentes à rede municipal e estadual de ensino da cidade de Ilhéus/BA.

A faixa-etária variou de 25 a 42 anos, todos com formação acadêmica em Educação Física, sendo que o tempo decorrido de conclusão da graduação variou de 3 a 12 anos.

Do total de participantes, 4 possuem pós-graduação em nível de especialização e outros 2 somente o nível de graduação. Não houve a ocorrência de nenhum participante com nível de mestrado e/ou doutorado.

Em relação à atuação na Educação Física escolar no Ensino Fundamental, o tempo variou de 1 a 7 anos.

Foi complicado o processo de conseguir esta quantidade de professores para os encontros propostos, assim como também comentam Diniz e Darido (2015), em que selecionar os participantes foi um dos problemas iniciais enfrentado durante seu estudo, uma vez que no momento em que as fases da pesquisa eram esclarecidas, havia certa resistência por parte de alguns dos professores de Educação Física em aceitar participar da investigação.

Nesta etapa da pesquisa ocorreram um total de seis encontros (cerca de 1h20min de duração cada) do pesquisador com o grupo de professores para discussões e reflexões acerca da produção do material didático, assim como sobre o processo e implementação deste material nas aulas de Educação Física dos docentes envolvidos.

O quadro 10 mostra as atividades e ações desenvolvidas em cada um destes encontros.

Quadro 10 – Atividades desenvolvidas nos encontros entre pesquisador e professores

Encontros	Atividades Desenvolvidas
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da proposta junto aos professores; - Discutir relação entre Educação Física e Aventura; - Caracterização geral das Práticas Corporais de Aventura e sua inserção em aulas de Educação Física escolar.
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Considerações sobre a BNCC – Base Nacional Comum Curricular e o conteúdo das Práticas Corporais de Aventura para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; - Abordagem no uso do <i>Facebook</i> em contextos educacionais; - Discussões sobre a elaboração do material didático.
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência prática (<i>slackline</i>, <i>skate</i> e <i>parkour</i>) proposta pelo pesquisador ao grupo de professores, com atividades adaptadas para o contexto escolar.
4º	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do material didático pelo pesquisador e grupo de professores.
5º	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do material didático pelo pesquisador e grupo de professores; - Discussões a respeito da implementação do material didático produzido.

6º	<ul style="list-style-type: none"> - Definições finais sobre o processo de implementação do material didático pelos professores nas escolas em que lecionam; - Avaliação inicial sobre esta etapa da elaboração do material didático.
----	---

Fonte: Elaborado pelo autor

O material didático digital foi pensado e elaborado mediante as habilidades e objetivos acerca das PCA urbanas, propostos pela Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental 6º e 7º anos, como ilustra o quadro 11.

Quadro 11 – Dimensões de conhecimento e Habilidades propostas pela BNCC para o ensino das PCA

Dimensões de conhecimento	Habilidades propostas pela BNCC
Experimentação / Fruição	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.
Uso e apropriação / Reflexão sobre a ação	Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.
Construção de valores / Protagonismo comunitário	Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para prática segura em diversos espaços.
Compreensão / Análise	Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Ressalta-se que de acordo com a Base (BNCC/BRASIL, 2017), não há nenhuma hierarquia entre essas oito dimensões, nem uma ordem necessária a ser seguida para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma dessas dimensões do conhecimento exigirá diferentes abordagens pelo professor e graus de complexidade distintos, para que possam se tornar relevantes e significativas nas distintas etapas de escolarização dos estudantes.

O material didático digital foi locado em um grupo secreto na rede social *Facebook*, composto somente pelo pesquisador e os seis professores, e tinha como conteúdo: fotos e imagens das PCA urbanas; vídeos (praticantes experientes/profissionais e crianças/jovens na escola); vídeos educativos sobre as PCA urbanas; *slides* preparados em *power point – data show* sobre estas práticas (histórico, curiosidades, caracterização geral, equipamentos, vestimentas, locais de prática etc.); planos de aula das diferentes PCA urbanas; tiras de jornais e revistas em quadrinhos que abordem algumas PCA, entre outros. Menciona-se o fato de que é cada docente que vai saber a maneira mais adequada de se utilizar deste conteúdo, mediante os recursos físicos e materiais que sua escola destina para o desenvolvimento de suas aulas de Educação Física.

Além dos seis encontros presenciais, houve também discussões *online* no grupo criado no *Facebook*, para que desta forma os membros pudessem dialogar sobre a confecção do material e todo o seu conteúdo. Durante todo o período de vigência destes encontros, os integrantes do grupo expuseram ideias, debateram sobre arquivos inseridos, idealizaram os planos de aula, refletiram sobre o processo de implementação e viabilidade em cada uma das escolas que ministram aulas.

4.4 – Terceira etapa: implementação e avaliação do material didático digital

Após a elaboração do material didático digital (segunda etapa), os professores foram convidados a implementar tal material em suas aulas de Educação Física nas escolas. Cada um dos docentes teve plena liberdade e autonomia para utilizar o material (ou parte dele) como melhor lhe conviesse, a depender das suas condições de trabalho e demais fatores que pudessem intervir no desenvolvimento das aulas.

Ressalta-se que cinco professores participaram desta etapa da pesquisa, ao invés de seis como na etapa anterior. Houve uma desistência pelo fato desta professora ser alocada para outra escola e não ministrar mais a disciplina de Educação Física.

Os participantes desta etapa do estudo foram 5 professores (3 homens e 2 mulheres) que ministram aulas de Educação Física escolar, pertencentes à rede municipal e estadual de ensino da cidade de Ilhéus/BA.

A faixa-etária variou de 25 a 42 anos, todos com formação acadêmica em Educação Física, sendo que o tempo decorrido de conclusão da graduação variou de 3 a 12 anos.

Do total de participantes, 3 possuem pós-graduação em nível de especialização e outros 2 somente o nível de graduação. Não houve a ocorrência de nenhum participante com nível de mestrado e/ou doutorado.

Em relação à atuação na Educação Física escolar no Ensino Fundamental, o tempo variou de 1 a 7 anos.

Nesta etapa de implementação do material didático digital, o professor (P3) foi aquele que mais aulas ministrou com o conteúdo das PCA (total de 6 aulas, 2 teóricas/4 práticas), enquanto (P5) foi o menos incidente e tratou o tema em apenas 3 aulas (1 teórica/2 práticas). O docente (P2) deu 5 aulas (2 teóricas/3 práticas), enquanto (P1) e (P4) ministraram 4 aulas no total (2 teóricas e 2 práticas).

Foram observadas e analisadas as aulas de dois professores (P3) e (P4), e todos esses momentos de observação foram registrados pelo pesquisador no diário de campo para posterior análise. Justifica-se a escolha por tais docentes, pelo fato de haver adequação aos dias/horários de aulas deles em relação à disponibilidade do pesquisador, assim como fatores relacionados à logística de deslocamento até as referidas escolas.

Marconi e Lakatos (2002) tratam da importância da observação enquanto uma técnica de coleta de dados que possibilita obter muitas informações e ocorrências para uma posterior análise. Tal técnica obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade, sendo uma estratégia utilizada no sentido de auxiliar a obter e identificar informações variadas, por meio do exame e análise dos fenômenos que se deseja pesquisar.

Após a implementação das aulas com o conteúdo das PCA, foi aplicada aos cinco professores uma entrevista semiestruturada, desenvolvida de modo específico aos objetivos do estudo, baseada nas seguintes questões norteadoras:

- 1) O que você achou da inserção do conteúdo das Práticas Corporais de Aventura (PCA) em suas aulas de Educação Física escolar por meio do material didático produzido utilizando-se o *Facebook*? Justifique.
- 2) Como você avalia o produto “material didático digital” produzido? Justifique.

- 3) Como você avalia o processo de implementação do conteúdo das PCA durante as aulas na escola? E em relação às Dimensões de Conhecimento e Habilidades propostas pela Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017)?
- 4) Quais as facilidades e dificuldades/obstáculos acerca da possibilidade de inserção deste tipo de material didático produzido sobre as PCA e uso do *Facebook* em suas aulas? Justifique.
- 5) O que você achou do uso do *Facebook* nas aulas de Educação Física? Você continuaria a utilizá-lo como ferramenta pedagógica em suas aulas? Por quais motivos? Justifique.

A entrevista semiestruturada, conforme enfatiza Dencker (2002), apresenta algumas vantagens, uma vez que este instrumento possibilita explorar questões que existem poucos dados ou informações disponíveis, permitindo ao entrevistado verbalizar livremente sobre o assunto, expondo suas emoções e opiniões. Além disso, um outro aspecto favorável é que pode aparecer no decorrer da conversa alguma informação que não constava previamente do roteiro da entrevista, permitindo ao pesquisador adicionar outros questionamentos que venham a contribuir com os objetivos do estudo.

4.5 – Análise dos Dados

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados descritivamente, por meio da técnica de Análise de Conteúdo Temático, a qual tem a vantagem em favorecer a visualização dos conceitos mais relevantes e substanciais ao estudo presentes nos depoimentos dos sujeitos participantes.

Após a observação das aulas e a realização das entrevistas individuais, os dados coletados foram analisados descritivamente pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004), por meio das observações e registros no diário de campo e dos depoimentos dos professores, os quais foram transcritos após o registro em um gravador de voz. Torna-se propícia a utilização da Análise de Conteúdo em variados discursos e possibilita uma melhor compreensão de estruturas e de modelos intrínsecos em trechos de textos.

Para que haja sucesso neste tipo de técnica se torna importante a realização de uma classificação, em etapa prévia, possibilitando visualização e comparação

dos resultados, assim como a elaboração e o estabelecimento de categorias para tornar mais fácil a análise do material coletado (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Bardin (2004) explicita que essa técnica é caracterizada como um procedimento de fragmentação de textos, permitindo evidenciar apenas o que é significativo das respostas, facilitando assim a compreensão dos resultados e a categorização dos conteúdos, os quais nortearão o agrupamento das respostas em categorias temáticas semelhantes.

Ainda de acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo se estrutura a partir de três etapas: 1º - pré-análise, 2º - exploração do material e tratamento dos dados, 3º - interpretação dos resultados. A primeira se relaciona aos procedimentos utilizados para obtenção dos dados, a segunda apresenta o propósito de codificar, classificar e categorizar os dados obtidos e a terceira é caracterizada pelo aprofundamento da análise dos resultados a partir da literatura e estruturação realizada anteriormente.

5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressalta-se que em relação a este tópico, o mesmo foi apresentado tomando-se como referência as três distintas etapas deste estudo, conforme descritas nos Materiais e Métodos.

5.1 – Diagnóstico inicial junto aos professores

Esta seção do texto foi dividida em três categorias principais, a partir da análise temática: conhecimento sobre as PCA, BNCC e TIC; possibilidades acerca da implementação das PCA, TIC e *Facebook* nas aulas de Educação Física escolar e, por fim, dificuldades que impedem a efetivação da proposta.

5.1.1 - Conhecimento sobre as PCA, BNCC e TIC

Em relação às PCA, 7 participantes comentaram ter conhecimento sobre as PCA, ao passo que 3 disseram conhecer um pouco tais práticas e outros 8 mencionaram não possuir nenhum tipo de conhecimento a respeito.

O depoimento de 2 indivíduos evidencia esta questão acerca do contraste em conhecer (ou não) tais práticas:

[...] e eu conheço bem estas práticas porque tive na minha graduação uma disciplina sobre isso, e eu também já fui mais e ainda sou praticante de algumas modalidades, como o surfe e a *bike* nas trilhas, por exemplo (PROFESSOR 2).

Realmente não conheço nada a respeito destas práticas de aventura, o que sei é que são perigosas e eu nunca fiz nada disso [...] (PROFESSOR 8).

A esse respeito, De Freitas *et al.* (2016), ao avaliarem a implementação de um programa de PCA para o 7º ano do Ensino Fundamental, constataram que o professor de Educação Física jamais havia pensado ou mesmo trabalhado com algum tipo de PCA anteriormente durante as aulas, uma vez que para ele este conteúdo foi pouco abordado durante sua formação na graduação.

Em relação à formação inicial, Inácio *et al.* (2016) discutem sobre indicações da presença das PCA em universidades brasileiras, seja como disciplina própria ou

como conteúdo de outras, e constataam uma carência nesse sentido, enfocando que “[...] é preciso sanar primeiro a lacuna da graduação para que o conteúdo passe a ser efetivamente ensinado na Educação Básica.” (INÁCIO *et al.*, 2016, p.180).

A formação em aventura é ainda incipiente nos cursos de Educação Física, e diante de tal fato, é necessário que os professores devam buscar conhecimentos além daqueles obtidos na graduação. Cabe à Universidade abrir mais espaço para disciplinas que abordem o tema, não deixando o futuro professor fora desta discussão. Também devem prover cursos de extensão, pós-graduação e congressos que tematizem a aventura para ampliar o conhecimento na área (SEVERINO; PEREIRA; SANTOS, 2016).

Esta questão referente à formação inicial e o desconhecimento dos próprios professores de Educação Física em relação a uma possível inserção das PCA em aulas, parece mesmo se tornar um dos principais fatores que tendem a inviabilizar e dificultar o processo em conseguir oportunizar aos alunos a vivência e o aprendizado deste conteúdo relacionado à aventura.

Nesse sentido, ao tomar como referência a pluralidade cultural que permeiam a escola e as aulas de Educação Física, o professor em sua prática pedagógica deve proporcionar aos alunos a possibilidade de acessar e ter conhecimento em relação ao maior número possível de manifestações que compõem a Cultura Corporal de Movimento e, neste caso, incluir também as práticas corporais que remetem à aventura (BOCCHINI; MALDONADO, 2014).

Sobre a BNCC, 7 participantes dizem conhecer o documento da Base Nacional e o restante salienta que ainda não tem tal conhecimento. Destes 7, apenas 1 comenta saber sobre o conteúdo das PCA presente na BNCC.

Tomando como referência o documento da BNCC e a importância creditada às PCA enquanto um conteúdo a ser tratado em aulas de Educação Física escolar, Inácio *et al.* (2016) discorre neste sentido, quando “[...] asseveramos o mérito e a positividade na proposta da Base em incluir as PCA como um conteúdo perene na Educação Física brasileira e confluímos com a mesma [...]” (INÁCIO *et al.*, 2016, p.184).

No que tange às TIC, 11 indivíduos disseram que as conhecem e fazem uso em seu cotidiano e outros 7 evidenciaram que pouco ou nada entendem de tecnologias. No caso do *Facebook*, 10 indivíduos têm perfil nesta rede social, e o

restante não. A finalidade principal quanto ao uso pessoal gira em torno do entretenimento e lazer.

A fala de um participante realça o conhecimento nas tecnologias, porém sem aplicabilidade em suas aulas:

[...] e eu até conheço bem de tecnologias, tenho *smarthphone*, *notebook*, baixo aplicativos com frequência, mas usar estas tecnologias em minhas aulas não daria, nossa, muito difícil [...] (PROFESSOR 11).

Ao analisar a utilização das TIC em aulas, Ginciene e Matthiesen (2014) esclarecem que tal uso se torna muito importante, tendo em vista as possibilidades e benefícios que podem ser acarretados pela parceria entre a Educação Física e as TIC. Entretanto, os autores enfatizam que ainda a inserção das tecnologias na escola parece ser mais comum em outras disciplinas curriculares do que na Educação Física escolar.

5.1.2 - Possibilidades acerca da implementação das PCA, TIC e *Facebook* na escola

Pensar na inserção das PCA, há cerca de duas ou três décadas, em aulas de Educação Física escolar poderia soar um tanto quanto utópico. Entretanto, nos dias atuais, pensar nesta mesma inserção pode ser um tanto quanto exequível e real, como demonstram Gonçalves Jr. *et al.* (2011), Franco *et al.* (2011), Bocchini e Maldonado (2014), Maldonado e Silva (2015), entre outros estudos.

Sobre a importância da inserção das PCA, Maldonado e Silva (2015) entendem que essa experiência pedagógica pode acarretar aos alunos a vivência, compreensão, reflexão e produção de conhecimento sobre essa manifestação da Cultura Corporal de Movimento. Dentro das três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal), os autores comentam que é possível estudar a história e as características dos diferentes esportes radicais, refletir sobre os discursos presentes na mídia sobre estas práticas e experimentar uma variedade de modalidades na escola durante as aulas.

Sutherland e Legge (2016) salientam que nos dias atuais as recomendações educacionais incluem a relevância pedagógica do conteúdo e a importância da compreensão e experimentação da educação pelas práticas de aventura na escola,

sendo necessário o emprego de abordagens metodológicas inovadoras para os professores explorarem mais esta temática em aulas perante os alunos.

No caso desta pesquisa, em relação às possibilidades acerca da implementação das PCA na escola, 10 professores apontaram que existe a viabilidade em se pensar estratégias para que haja inserção destas práticas em suas aulas, enquanto para o restante dos docentes tais possibilidades são mínimas quando comparadas às dificuldades que permeiam este processo.

Somente 4 participantes relataram já ter tratado alguma PCA em suas aulas, quer seja o *slackline* (3 professores já inseriram), *trekking* e canoagem no entorno escolar (saída a campo com os alunos, porém feito uma única vez e por um único professor), e o skate (utilizado por 2 professores).

A fala de dois participantes evidenciam esta questão:

Eu acho que dá tranquilamente para trabalhar estas práticas de aventura na escola [...] a gente pode mostrar vídeos e fotos, simular e adaptar algumas modalidades na quadra e depois discutir com os alunos sobre tudo [...] (PROFESSOR 18).

[...] sem dúvida é bem possível, temos apenas que ter vontade e saber adaptar algumas modalidades para o contexto escolar [...] não dá para eu levar meus alunos em Itacaré ou mesmo pros arredores de Ilhéus, mas dá pra simular e dar aulas dentro da escola com determinadas práticas como o *skate*, *slackline*, e outras mais simples [...] (PROFESSORA 9).

Sobre tais depoimentos e a respeito dessa possível adaptação em algumas práticas, a BNCC menciona que se deve levar em consideração as possibilidades ambientais e materiais do contexto. É importante deixar claro que não se trata de reproduzir as condições para a realização da prática, no transcorrer das aulas, tal como elas ocorrem fora da escola. O documento concebe que práticas como corrida de orientação ou *skate*, entre tantas outras, não só podem como devem ser transformadas, didática e pedagogicamente, para que sejam tematizadas nas aulas de Educação Física (BNCC/BRASIL, 2017).

Por meio de ações didáticas ao inserir esportes de roda nas aulas, como *skate*, patins e bicicleta, Bocchini e Maldonado (2014) identificam que foi possível refletir, reconhecer e valorizar estes esportes como um patrimônio a ser debatido e problematizado pela Educação Física escolar, por figurarem como parte integrante da Cultura Corporal de Movimento.

No caso das possibilidades atreladas ao uso das TIC e do *Facebook*, somente 7 professores disseram que já fizeram uso de algumas TIC durante as aulas, especificamente TV/DVD, aparelho de retroprojektor e data show, sendo que 3 destes professores comentaram que usam o *Facebook* para finalidades educacionais, com postagens no *Facebook* da escola acerca das experiências desenvolvidas nos eventos que compõem o calendário letivo. Mas frisa-se que tal rede social não é utilizada no momento específico da aula e tampouco para desenvolver determinado conteúdo da Educação Física escolar

A fala de um professor demonstra essa situação quanto ao uso do *Facebook*:

[...] uso para colocar fotos e vídeos de eventos que acontecem na escola, como as Festas de São João, participação dos alunos em jogos escolares, e outros eventos que acontecem no ano letivo na escola. Os alunos têm acesso a estas fotos no *Facebook*, mas durante a aula em si nunca usei, mesmo porque a internet na escola não é nada boa [...] (PROFESSORA 16).

Bosch (2009) argumenta que a rede social *Facebook* pode apresentar potenciais aplicações para o ensino e aprendizagem, uma vez que a atual geração de crianças e jovens, muitas vezes descritos como alunos da geração Net ou Nativos Digitais, podem ser resistentes aos métodos tradicionais de ensino. O *Facebook* pode ser o local para o desenvolvimento de micro-comunidades educativas, proposta de alguns desafios e tarefas, incluindo a leitura acerca das TIC e o acesso a este mundo digital.

Possolli, Nascimento e Silva (2015) enaltecem o potencial do *Facebook* como sendo uma rede muito popular entre docentes e discentes nos dias atuais. Sendo considerada uma ferramenta midiática, é possível explorar o *Facebook* de diferentes maneiras. É possível criar uma comunidade de aprendizagem para a turma/disciplina e, assim, a exposição de um assunto, fruto de uma reflexão em sala de aula, pode se estender para o ambiente das redes sociais ampliando as possibilidades de troca e construção de saberes.

Pensar na inserção de fato das tecnologias em geral e do *Facebook* em si, ainda é um assunto bastante discutido e contraditório para alguns pesquisadores, professores e direções pedagógicas.

Requer reflexões e discussões cada vez mais necessárias em ambiente educacional, uma vez que as possibilidades podem ser bastante viáveis e

interessantes ao processo de ensino e aprendizagem, embora ainda existam muitos empecilhos que podem acometer este processo.

5.1.3 - Dificuldades para a implementação das PCA, TIC e *Facebook* no contexto escolar

Em relação à categoria das dificuldades e obstáculos que permeiam a implementação das PCA, TIC e do *Facebook* em aulas na escola, é bastante perceptível e notório que ainda são muitos os entraves que estão envolvidos neste processo.

No caso das PCA, a maioria dos professores cita a dificuldade em desenvolver este conteúdo, seja pela carência de recursos, formação inicial deficitária, vontade dos alunos, risco e perigo nas práticas, entre outros, e por tais motivos, nunca promoveram a vivência entre os alunos. Como dito anteriormente, apenas 4 professores já ministraram tal conteúdo junto aos alunos.

Torna-se evidente que, em muitos casos, os professores tendem a abordar apenas aqueles conteúdos que possuem maior domínio, que se sentem mais à vontade, o que torna, muitas vezes, as aulas de Educação Física geralmente restritas e vinculadas aos esportes coletivos tradicionais. Tal fato acaba por deixar de lado outros componentes relevantes da Cultura Corporal de Movimento, os quais são igualmente importantes em serem contextualizados nas aulas.

Alguns estudos, como Franco *et al.* (2011), Armbrust e Silva (2012), Capaverde, Medeiros e Alves (2012), tecem comentários acerca da importância dos professores de Educação Física em conhecer as PCA e, quando necessário, sempre se capacitar para desenvolver e tratar adequadamente este conteúdo junto aos alunos em suas aulas na escola.

Em relação às dificuldades para inserção das PCA nas aulas, Franco *et al.* (2011) mencionam que há muitos obstáculos para desenvolver este conteúdo na Educação Física escolar, entre os quais estão um maior empenho do professor em buscar estar sempre atualizado e em formação continuada, as condições e estruturas deficitárias da maioria das escolas brasileiras, os recursos materiais insuficientes para uso nas aulas, entre outros aspectos que dificultam o processo.

Dois participantes comentam sobre isso:

[...] entendo que estas práticas necessitam de locais e equipamentos específicos, na minha escola mal tem uma bola em boas condições [...] além do meu pouco conhecimento neste assunto de aventura [...] (PROFESSORA 15).

[...] são muitas dificuldades que eu enfrento todo dia na minha escola, os alunos só querem saber de futebol, e nem tenho outro lugar pra fazer algo diferente [...] (PROFESSOR 4).

Nesse mesmo sentido, Tomio *et al.* (2016) realizaram uma pesquisa com professores das escolas básicas municipais de Blumenau/SC, e no que diz respeito à inserção dos Esportes Radicais, destaca-se sua possibilidade inovadora como conteúdo e temática escolar, abrangendo diversos conhecimentos. Entretanto, foi constatado que os mesmos infelizmente não vêm sendo utilizado como conteúdo educacional, devido entre outros fatores, às estruturas e condições ruins da maioria das escolas, além da necessidade de um maior conhecimento sobre a temática, uma vez que alguns professores não sabem como abordá-la em suas aulas e se desconhecem as possibilidades e benefícios que estas práticas podem acarretar ao contexto escolar.

Em relação às TIC e ao *Facebook*, a maioria dos professores apontou bastante empecilhos que dificultam o processo de utilização das tecnologias em ambiente escolar, tais como a insuficiência de recursos materiais e deterioração das salas de informática, pouco conhecimento de alguns docentes em saber utilizar-se de fato algumas tecnologias, assim como restrições quanto ao uso das redes sociais em várias instituições.

Sobre estas dificuldades colocadas pelos participantes, alguns estudos como Bianchi (2009), Champagnatte e Nunes (2011), Baracho, Gripp e Lima (2012), entre outros, são convergentes no que diz respeito às opiniões sobre os aspectos que dificultam e permeiam este processo.

Fatores como a infraestrutura precária das escolas e mínima manutenção da sala de informática, pouca utilização das TIC na escola, falta de estrutura física e recursos adequados, assim como a (pouca) capacitação técnica dos docentes para saber utilizar adequadamente as tecnologias, são elementos bastante citados pelos trabalhos realizados na área.

O fala de dois participantes ilustram bem esta questão:

Eu tenho muitas dificuldades para usar tecnologias nas minhas aulas [...] a sala de aula não tem nem tomada direito, nossa sala de computação da escola tá quebrada há mais de ano [...] não tem condição alguma [...] (PROFESSORA 9).

P12: “Não entendo nada de tecnologia, nem sei mexer direito neste celular, e meu *Facebook* quem controla é minha filha [...] e na minha escola nem funciona internet direito [...] (PROFESSORA 12).

No caso das PCA e a utilização das TIC, estudos como Castro-Lemus e Gómez (2016), González-Lázaro, Olalla e Pérez (2016) e Gallego-Lema *et al.* (2017) estabelecem relações específicas à prática da Orientação em meio natural e o uso de algumas tecnologias. Reconhece-se que não foi encontrado nenhum trabalho científico que aborde a relação das PCA urbanas na escola e o advento dos recursos tecnológicos.

Outros conteúdos da Educação Física escolar sendo tratados em aulas recorrendo-se ao uso das tecnologias podem ser visualizados em estudos como Silva (2012) e o *blog* educacional para ensino da capoeira, Franco (2014) e a construção de um jogo digital educacional em 3D, acerca da origem histórico-mitológica dos Jogos Olímpicos e do Atletismo, Diniz e Darido (2015) e a elaboração de outro *blog* educacional para ensino das danças folclóricas, Ginciene e Matthiesen (2015) e a plataforma *Moodle* para ensino da prova dos 100 metros rasos do Atletismo, entre outros.

Em relação especificamente ao *Facebook*, Juliani *et al.* (2012) elencam que há muitos obstáculos e problemas relacionados ao processo de utilização desta rede social em instituições educacionais, tais como a cobertura ruim da internet em determinados locais do Brasil, assim como as questões relacionadas à privacidade dos alunos. Os autores citam também o fato das redes sociais serem consideradas como elemento de distração nas escolas, sendo que na maioria das vezes tais redes sociais são bloqueadas nas instituições, impedindo a socialização desses alunos no meio online.

Um depoimento reforça tal fato:

Na minha escola o uso de celular e do *Facebook* é proibido pela direção e coordenação [...] mas vire e mexe, você olha pro lado e vê os alunos mexendo nos celulares e usando redes sociais [...] (PROFESSOR 5).

Bicen e Cavus (2011) evidenciam a necessidade de que estudos futuros deverão se concentrar sobre análises e reflexões acerca da relação que se estabelece entre a rede social *Facebook* e o processo de ensino e aprendizagem que acomete a Educação. Ainda é muito contraditório as opiniões favoráveis e desfavoráveis de especialistas e professores, assim como as direções e coordenações pedagógicas muitas vezes serem resistentes à utilização das tecnologias, e em especial as redes sociais dentro do ambiente educacional.

Espera-se que, mesmo ocorrendo inúmeros empecilhos que permeiam (e possivelmente irão permear) este caminho, se torna necessário que tanto as PCA como as tecnologias tenham maiores oportunidades e condições para serem inseridas no contexto da Educação Física escolar, uma vez que a abordagem neste componente curricular pode propiciar ao aluno a reflexão, o conhecimento e a vivência acerca destes conteúdos (a serem devidamente tratados e contextualizados) em aulas escolares.

5.2 - Encontros para elaboração do material didático digital

Ressalta-se que este tópico foi dividido em quatro categorias principais a partir da análise temática, sendo elas: 1 - os encontros coletivos entre pesquisador e professores, 2 - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conteúdo das PCA, 3 - os materiais didáticos associados às tecnologias e a Educação Física escolar, 4 - os recursos e instalações das escolas públicas.

5.2.1 – Os encontros coletivos entre pesquisador e professores

Um fator bastante presente na fala dos participantes durante a pesquisa diz respeito à importância atribuída aos encontros entre pesquisador e o grupo de professores, dando-lhes oportunidades de conhecer um pouco mais do conteúdo referente às PCA, elaborar coletivamente e implementar um material didático digital em suas aulas de Educação Física escolar.

Dois depoimentos foram bem interessantes:

Todos esses nossos encontros que tivemos, seis no total né, foram bem positivos para nosso crescimento profissional, pois estamos tendo a chance de participar de uma pesquisa que aborda um

conteúdo quase nada trabalhado em aulas de Educação Física no Brasil inteiro, e aí a gente tem a chance de aprender mais né, sem dúvida, e ainda pudemos fazer juntos um material didático que pode ajudar o professor de Educação Física a dar este conteúdo de aventura para os alunos [...] (PROFESSORA 2).

[...] e mesmo conhecendo pouco deste assunto de aventura, e não tendo nada de prática como alguns professores aqui, sei da importância destes nossos encontros em tentar produzir um material que seja um auxiliar para o professor ter mais chances de trabalhar as práticas de aventura nas aulas de Educação Física [...] foram encontros que discutimos muito, todo mundo se posicionou [...] mesmo no grupo do *Facebook* a gente podia discutir e comentar as postagens dos arquivos [...] acho que todo esse processo valeu bem à pena para todos nós envolvidos (PROFESSORA 6).

Em alguns estudos, tais como Bracht *et al.* (2002), Betti (2006), González e Borges (2015), também foram encontrados aspectos bastante positivos nos encontros que foram propostos aos professores de Educação Física. No sentido de que o debate e a troca de experiências propiciada no âmbito das reuniões em grupo podem possibilitar oportunidades de reflexão sobre as práticas individuais, acarretando condições necessárias para promoção de mudanças na prática pedagógica docente.

No caso específico deste estudo, foi percebido que os professores ficaram contentes e interessados pelos encontros realizados. Foi nítido o envolvimento e interesse destes docentes durante as seis datas de encontros presenciais, além da participação no grupo secreto no *Facebook*, envolvendo-se nas ações e tarefas propostas, demonstrando vontade em expressar suas opiniões e ideias aos demais integrantes.

Sobre o conteúdo das PCA em si, foi constatado que os seis professores estiveram bem dispostos em conhecer mais a respeito de tal conteúdo, na tentativa de inseri-lo em suas aulas. Menciona-se que somente um dos seis professores já idealizou uma PCA aos alunos em seu tempo de docência na escola, no caso a prática foi o *slackline*.

A fala de dois professores evidenciam que:

[...] nossa, são muitas práticas, uma quantidade tão grande que se eu for dar todas elas na escola eu passo o ano só na aventura (risos), mas é claro né, a gente tem que saber aquelas que são mais fáceis, pra gente conseguir adaptar pra nossas condições na escola [...] (PROFESSORA 4).

[...] estes encontros foram bem importantes pra gente discutir um assunto que quase ou nunca discutimos mesmo, de verdade, que é a aventura, pra poder colocar em aulas de Educação Física. Esses encontros foram muito importantes pra nós professores aprendermos um pouco mais sobre esse conteúdo da área da Educação Física [...] (PROFESSOR 5).

Os participantes também apontaram algumas dificuldades que tangenciaram os encontros entre pesquisador e grupo de professores, especialmente relacionados à presença e assiduidade.

Dois comentários vão nesse sentido:

[...] espero que eu consiga participar de todos estes encontros, porque minha vida está uma correria só, com muitos horários diferentes, enfim, mas prometo que vou tentar, afinal quero contribuir bem com o estudo [...] (PROFESSORA 2).

[...] alguns de nós faltamos em alguns encontros, acho que só em dois ou três encontros todos os seis professores estavam presentes, não é isso?! Isso talvez possa ter atrapalhado um pouco, porque se todos estivessem em todos os encontros, as discussões seriam mais ricas, com mais um ou dois que estavam ausentes também se posicionando e participando [...] (PROFESSORA 4).

Realmente foram em apenas 3 encontros que estavam os 6 professores presentes. Entretanto, mesmo com estas ausências em alguns encontros, pode-se afirmar que todo o grupo se envolveu em boas discussões, participando ativamente das atividades propostas.

Esta mesma dificuldade relacionada à frequência dos professores em participar dos encontros propostos também foi constatada em estudos como Bracht *et al.* (2002), Impolcetto (2012), González e Borges (2015), sendo que isto pode ser capaz de acarretar problemas em detrimento ao fato de se atingir plenamente os objetivos do estudo.

Outra questão mencionada por alguns professores nos encontros realizados diz respeito ao fato de não conhecerem profundamente as PCA, o que pode dificultar em parte a efetiva inserção destas práticas no contexto escolar. Três dos professores afirmam “conhecer pouco” ou “praticamente nada” a respeito das PCA.

Nesse sentido, estudos como Inácio *et al.* (2016) e Severino, Pereira e Santos (2016), tecem reflexões acerca da importância da temática referente à aventura estar presente em cursos de graduação em Educação Física. Referenciam que há

uma relativa carência em tal presença, e que tal fato tende a dificultar que seja favorável a introdução de fato deste conteúdo nas aulas escolares.

Duas falas demonstram isso:

Eu não tinha ideia desta quantidade de práticas que existem, conhecia boa parte, até mesmo praticando algumas, mas todo este repertório mostrado aí, de jeito nenhum. Tive uma disciplina na faculdade, mas foi pouca coisa, um semestre só. Tem algumas que eu nunca nem tinha visto ou imaginado que existia [...] (PROFESSOR 3).

[...] são muitas práticas, não tinha ideia que eram tantas, e pra ser sincero não conheço nem um terço de tudo isso [...] Imagina então o professor que não teve isso na graduação. É claro que vai ter dificuldade pra professores que não dominam estas práticas, tem que conhecer pelo menos um pouco pra fazer o mínimo direito, conhecer o básico de algumas modalidades pra poder dar o conteúdo de aventura para os alunos [...] (PROFESSORA 2).

Estudos como Franco *et al.* (2011), Armbrust e Silva (2012), Tahara e Carnicelli Filho (2013), Severino, Pereira e Santos (2016), salientam a necessidade e importância do professor de Educação Física em conhecer as PCA e, quando necessário, sempre se capacitar para desenvolver e tratar coerentemente este conteúdo junto aos alunos em aulas na escola. Além do aspecto da formação adequada desde a graduação, cabe ao professor a tarefa de se atualizar de forma continuada para exercer sua função específica em atuar com estas práticas em suas aulas na escola.

Entretanto, as PCA ainda não fazem parte da realidade das aulas da maioria das escolas públicas em nível nacional (PEREIRA; ARMBRUST, 2010, SILVA; MALDONADO; OLIVEIRA, 2016, PAIXÃO, 2017), necessitando de maiores oportunidades para serem inseridas no contexto da Educação Física, uma vez que sua abordagem nesta disciplina pode propiciar ao aluno a reflexão e o conhecimento acerca deste conteúdo (a ser devidamente tratado e contextualizado) em aulas escolares.

5.2.2 – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conteúdo das PCA

A respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratar o conteúdo das PCA como indispensável em aulas de Educação Física escolar, quatro dos seis

professores demonstraram otimismo e acreditam que este documento pode “mudar os rumos” da Educação Básica.

Dois comentários chamaram a atenção:

[...] e acho que se a BNCC acontecer de verdade, ela pode dar um novo rumo pra Educação Física em toda as etapas da Educação Básica, porque ela vai direcionar e nortear todo o caminho do professor ao lidar com os diferentes conteúdos na nossa área [...] (PROFESSOR 5).

[...] e eu penso que se essa BNCC der mesmo certo, e ser aprovada pelo governo, mas mais do que isso, se ela for levada a sério mesmo pelas direções escolares e professores, ser seguida de verdade, nossa Educação Física tem muito a melhorar no Brasil, porque tem muito conteúdo e tudo muito bem explicado e detalhado [...] (PROFESSORA 6).

O documento confere importância às PCA e as diferenciam, na natureza e em meio urbano, enquanto um conteúdo que deve ser tratado nas aulas de Educação Física escolar:

As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc. (BNCC/BRASIL, 2017, p.176).

Sobre as dimensões de conhecimento e as habilidades propostas pela BNCC acerca das PCA, dois trechos da fala dos professores evidencia esta questão:

[...] são realmente muitas dimensões de conhecimento e objetivos, mas acredito que dá pra gente trabalhar tudo isso sim nas aulas [...] repare só, numa vivência como o skate, por exemplo, você trabalha a experimentação e outras dimensões juntas numa única vivência aos alunos, como a análise e a compreensão [...] (PROFESSORA 4).

Olha só, acho que dá sim pra gente trabalhar todas estas dimensões, por exemplo, numa só discussão numa grande roda com os alunos você pode relacionar a construção de valores, o uso e apropriação / reflexão sobre a ação, a análise, e abrir um grande debate com todos os alunos juntos, acho que o caminho é por aí, dá sim pra gente imaginar situações que juntem algumas destas dimensões numa mesma atividade [...] (PROFESSOR 3).

Cabe a tarefa aos professores de saber a melhor maneira de abordar estas dimensões e objetivos da BNCC, assim como utilizar o material didático elaborado, verificando quais as chances e oportunidades de melhor implementá-lo em suas aulas, quais as adaptações que se fazem necessárias, enfim, cada professor ciente de sua realidade escolar é que vai saber “como” e “de que forma” abordar o conteúdo das PCA aos seus alunos mediante o material produzido.

Convém ressaltar que dois dos seis professores aparentam certo pessimismo quanto à consolidação de fato da BNCC em toda a Educação Básica do Brasil, assim como acreditam ser difícil atingir todas as dimensões de conhecimento e objetivos de aprendizagem propostos pelo documento acerca das PCA.

Esses trechos dos depoimentos são bem evidentes:

[...] não acho que a BNCC vai pegar não, já foram tantos documentos que não foram seguidos a risca, como os PCN's por exemplo, mas é claro que eu gostaria que acontecesse, seria muito bom para a Educação Básica [...] mas acreditar mesmo, só vindo pra crer, essa é minha opinião. Vamos esperar e ver no que vai dar (PROFESSOR 1).

[...] mas fazer isso acontecer de verdade na escola acho que o caminho não vai ser tão fácil [...] e ainda ter que atingir todos esses objetivos e dimensões que a Base coloca, nossa, acho que o caminho é complicado mesmo, mas também sei que pode ser possível, não sei se de forma Brasil inteiro [...] (PROFESSORA 6).

Embora esses dois professores apresentem estes discursos, às vezes um tanto quanto pessimistas, eles também acreditam ser possível a inserção das PCA na escola, mesmo que o documento da BNCC não seja aprovado e seguido pelas instituições educacionais. Acreditam que cabe somente ao professor, independente de normativas a serem seguidas, a tarefa e vontade própria em trabalhar as PCA em aulas de Educação Física.

Isso pode ser comprovado na fala de um destes professores:

Acho ser possível sim, tem que concentrar em uma, duas ou três práticas no ano letivo, e fazer bem feito, toda a parte conceitual, procedimental e atitudinal, e tentando atingir todos esses 7 objetivos que a BNCC coloca [...] (PROFESSOR 1).

Entretanto, este mesmo professor volta a adotar um discurso negativo:

[...] acho que só a BNCC em si não garanta nada, entende. Claro que é o pontapé que faltava, um “ordem maior”, mas será que os professores Brasil afora, com “aquelas” condições que todos nós sabemos quais são, vão colocar mesmo a aventura nas aulas? Tomara que sim, mas só o tempo vai dizer [...] (PROFESSOR 1).

Outra questão percebida acerca da BNCC deve ao fato da grande maioria dos professores desconhecer o referido documento, sem antes dos encontros propostos sequer terem tido contato com as normativas ligadas à Educação Física. Apenas um professor disse já ter tido tal contato, inclusive lendo a parte referente às PCA.

A esse respeito, Inácio *et al.* (2016) realizaram uma busca no sítio da BNCC pelas contribuições populares, já que houve uma etapa de consulta pública nas etapas de elaboração do documento, sendo possível identificar a preocupação com este distanciamento e/ou desconhecimento por parte dos professores de Educação Física em relação às PCA. Os autores salientam um “[...] nível de preocupação dos professores de Educação Física ao se deparar com as PCA como um conteúdo a ser desenvolvido em suas aulas.” (INÁCIO *et al.*, 2016, p.181).

Espera-se que haja um certo nível de otimismo no sentido de que a BNCC possa mesmo ser “bem conhecida” pelas direções pedagógicas, coordenações e professores. Em prol para que a Educação Física possa ser uma experiência bastante rica e diversificada na escola, inclusive com a inserção das PCA como um conteúdo pertencente à área e que, por isso, merece ser apresentado, vivenciado e discutido junto aos alunos.

5.2.3 – Os materiais didáticos associados às tecnologias e a Educação Física escolar

Sobre os materiais didáticos associados à tecnologias em contexto escolar, os professores são unânimes e compreendem a importância deste tipo de ferramenta para que cada vez mais possa auxiliar o professor de Educação Física em trabalhar os conteúdos da área junto aos alunos.

Dois depoimentos interessantes retratam bem esta questão:

Um material didático para nós professores, que existisse mesmo, com todos os conteúdos, maneiras criativas de trabalhar com os alunos, nossa, ia ser muito bom. Então eu acho que este que estamos empenhado em fazer juntos vai ser muito bom, porque vamos ter algo que pode nos ajudar a trabalhar a aventura, novas

formas de pensar em trabalhar isso, ainda mais a aventura que é novo na nossa área e pouca gente ainda trabalha [...] (PROFESSOR 5).

O material didático será muito importante para nós porque com este material vai facilitar e muito pra gente poder dar a aventura urbana nas nossas aulas. E isso deveria ser uma coisa que acontecesse com todos os outros conteúdos né, imagina só ter outros materiais didáticos com tecnologia pra nos ajudar [...] (PROFESSORA 4).

É importante comentar que durante todo o desenvolvimento do processo de elaboração do material didático digital, os professores sempre expressaram de maneira segura os seus conhecimentos da realidade escolar específicas de cada um, o que julgavam que deveria ser abordado neste material, quais as facilidades e as dificuldades que teriam em desenvolver as PCA em suas aulas. Puderam elencar quais os conteúdos que desejavam que fossem contemplados no material, como os vídeos, planos de aula, imagens, textos informativos etc., tudo isso alocado no grupo secreto do *Facebook*.

Embora ainda haja uma carência no que se relaciona ao uso das tecnologias em contexto escolar (GINCIENE; MATTHIESEN, 2014), algumas pesquisas versam sobre a utilização de determinados recursos tecnológicos no processo de elaboração e implementação de um material didático.

É o caso dos estudos de Súnega *et al.* (2012) e os materiais didáticos audiovisuais abordando as relações de temas transversais com o conteúdo do basquetebol, Diniz e Darido (2015) e o *blog* para ensino das danças folclóricas, Faganello-Gemente (2015) e o *software* ATLETIC para ensino do Atletismo, entre outros. Mesmo ocorrendo problemas e dificuldades que tangenciam este processo, os resultados encontrados nestas pesquisas foram positivos quanto aos materiais didáticos elaborados e implementados em aulas escolares.

No caso deste estudo, um depoimento vai ao encontro da tecnologia utilizada na elaboração do material didático digital:

Acho que dá sim pra gente usar o *Face* em aulas de Educação Física, mesmo que não na hora exata da aula, porque aí a gente depende da internet boa, os computadores em bom estado, e outras coisas, mas por exemplo [...] criar uma página para os alunos, cada classe, terem mais contato com os conteúdos da Educação Física, todos os conteúdos mesmo, dança, aventura, capoeira etc., não ficar só nos esportes como sempre ficou. Hoje esta criançada e jovens acessam *Facebook* constantemente, e por isso poderia ser um local

para que eles possam aprender um pouco mais quando estiverem fora da escola (PROFESSORA 2).

É reconhecido que as variadas tecnologias atuais podem oferecer oportunidades para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, assim como também ser capaz de influenciar para que haja a elaboração de materiais didáticos que consigam abordar os conteúdos da Educação Física, por meio das diferentes linguagens digitais e suas combinações.

Praticamente todos os professores, embora reconheçam a devida importância e necessidade, são convergentes nas opiniões sobre a carência destes tipos de materiais, os quais poderiam ajudar (e muito) o professor com os diferentes assuntos e temáticas a serem ministradas.

Sobre dificuldades específicas à elaboração do material didático digital das PCA urbanas, o processo foi um pouco difícil devido à falta de referenciais que pudessem embasar a produção. No que relaciona-se à falta de textos, informações destinadas ao âmbito escolar, vídeos de qualidade, e também ausência de outros materiais didáticos que servissem de modelo. Apesar das limitações, o material foi produzido e avaliado como positivo pelos seis professores que participaram do processo.

Frisa-se que não houveram aspectos negativos elencados pelos professores, isto é, que eles não tiveram maiores problemas em participar do processo de construção coletiva do referido material (seja no momento dos encontros presenciais ou de maneira *online* no grupo do *Facebook*).

Dois comentários são bem contundentes quanto a carência deste tipo de material:

[...] e acabei já dizendo isso em outro encontro [...] o que insisto é que nós fazemos parte de uma esmagadora minoria, nós seis professores estamos participando da pesquisa, interessados na boa execução, uma chance boa pra nós, mas quem tem isso? Quantos materiais como este que estamos fazendo existem dos outros conteúdos? Tinha que ter mais, de esportes, capoeira, dança, de tudo, todos os conteúdos [...] (PROFESSOR 1).

Nossa, tinha que ter mais materiais didáticos com tecnologias para nós professores, como tem para os outros professores das outras disciplinas [...] ia dá pra gente fazer um trabalho ainda melhor se a gente tivesse um monte de materiais didáticos com todos os conteúdos da nossa área [...] (PROFESSOR 3).

Nessa ótica de raciocínio, Diniz e Darido (2015) compreendem que para melhorar a prática pedagógica do professor de Educação Física, há a necessidade de se disponibilizar materiais didáticos que reúnam um corpo de conhecimento diversificados, oferecendo textos complementares, imagens, curiosidades, vídeos, entre outros elementos, para que os mesmos possam proporcionar aos professores maiores recursos para abordar as danças folclóricas e outros conteúdos, procurando superar a resistência que a área pode apresentar.

Ginciene e Matthiesen (2014) comentam que ainda são poucos os trabalhos que relacionam as TIC à área da Educação Física, sendo que cabe ao professor de Educação Física a tentativa em “[...] desenvolver esse tema da virtualização e das tecnologias em suas aulas, já que, além de ser de extrema importância, é algo que faz parte do cotidiano dos alunos [...]” (GINCIENE; MATTHIESEN, 2014, p.120).

Em outro trabalho, Ginciene e Matthiesen (2015) afirmam ser necessário que haja investigações sobre quais são as possibilidades reais de utilização das tecnologias em aulas de Educação Física, especialmente em escolas públicas. O propósito é que se possa, a partir disso, desenvolver materiais didáticos mais próximos da realidade das escolas brasileiras.

Espera-se que, mesmo diante da existência destes empecilhos ao longo do processo, a elaboração e a utilização de materiais didáticos associados às tecnologias seja cada vez mais um processo constante e contínuo por parte de pesquisadores e de professores, no intuito de que se possa favorecer qualitativamente o ensino e a aprendizagem dos diferentes conteúdos pertencentes à Educação Física escolar.

5.2.4 – Os recursos e instalações das escolas públicas

No que se relaciona às possibilidades relacionadas aos recursos e instalações das escolas públicas para concretizar a implementação do material didático produzido, salienta-se que todos os seis professores apontaram inúmeros empecilhos, porém também enumeram algumas oportunidades para a inserção de PCA, adaptadas perante a precária realidade escolar.

Dois trechos das falas vão nesse sentido:

[...] com certeza não dá pra fazer tudo, ainda mais que tem muitas que nem imagino como acontecem, os materiais específicos que precisam. Mas tem muitas que são bem simples, e que dá sim pra gente conseguir adaptar para nossas aulas na escola [...] e ainda com chance de baixar antes os arquivos no nosso computador pessoal e usar na hora da aula, tentar reservar com muita antecedência o data show da escola [...] (PROFESSOR 3).

[...] bem interessante nossas três atividades práticas. As três são bem fáceis da gente inserir na escola, só no caso do *slackline* e do *skate* é que necessitamos do material, mas não é assim tão difícil de conseguir, o *skate* os alunos ou tem ou conhecem alguém que tem. E o *slackline* é até um investimento pro professor, não é tão caro e aí é dele e ele vai poder colocar isso como conteúdo de suas aulas a hora e quando quiser [...] (PROFESSOR 5).

Severino, Pereira e Santos (2016) enfatizam que as dificuldades que o professor enfrentará na escola, em se tratando de equipamentos e materiais disponíveis, podem e devem ser ultrapassadas com bastante criatividade, disposição e algumas adaptações/simulações, desde que a segurança dos alunos não seja desprezada em momento algum.

No caso da professora que já ministrou o *slackline* aos alunos, ela comenta a respeito das vantagens da inclusão desta prática como algo a ser tratado em aulas:

[...] e é bem prático fazer toda esta montagem, como você viram agora, e pra questão de grana, não gastei nem 150 reais com todo este equipamento [...] e eu tendo ele, posso fazer na minha aula quando eu achar conveniente e quando eu quiser [...] (PROFESSORA 4).

Esta mesma professora comenta em outro trecho:

[...] no dia mesmo que fiz o *slackline*, olharam com olhos tortos, reclamando querendo o “baba”, mas depois agora sempre pedem pra eu montar o *slack* de novo. É isso, tem que sempre tentar, variar, pra fazer um pouco diferente [...] e com o *slack* é simples e prático, basta ter duas árvores ou postes qualquer no pátio e arredores da quadra que lá está esticada a fita [...] (PROFESSORA 4).

Alguns estudos, tais como Pereira e Armbrust (2010), Franco *et al.* (2011), Tahara e Darido (2016), entre outros, também comentam a respeito da facilidade (e necessidade) em conseguir adaptar determinadas PCA para o contexto das aulas de Educação Física escolar.

Tudo isso no intuito em promover a inserção das PCA como um conteúdo a ser tratado, problematizado e discutido por professores no desenvolvimento de suas aulas junto aos alunos, mesmo tendo consciência e sabendo que algumas dificuldades e obstáculos irão (com certeza) permear todo este caminho.

Tomando por base as dificuldades relacionadas aos recursos e instalações das escolas públicas, talvez tenha sido aquela em que ocorreu uma maior quantidade de aspectos negativos citados como entraves pelos professores. Todos os professores se expressaram bastante, argumentando sobre as carências e problemas que as instituições públicas de ensino têm diariamente.

Alguns depoimentos retratam bem esta questão:

[...] eu gostaria mesmo de ter condições igual alguns amigos meus que dão aulas em escolas particulares daqui de Ilhéus e Itabuna, mas o que eu tenho vocês todos já sabem porque dão aulas em escolas públicas, no meu caso mesmo, o data show que tinha na escola tá quebrado desde o fim do ano passado, não sei se nessas férias eles deram um jeito [...] (PROFESSOR 1).

[...] e sei que cada um de nós professores vai ter dificuldades em implementar do jeito que gostaria este material didático de aventura, são escolas públicas, não podemos esquecer disso, as nossas condições de quadras, espaços, materiais, são muito ruins [...] (PROFESSORA 6).

Ao propor a inserção do atletismo em algumas escolas pertencentes à Rede Municipal de Goiânia/GO, Faganello-Gemente (2015) relata que os professores confirmam que a falta de estrutura física e materiais são as principais dificuldades no trabalho com o atletismo nas aulas de Educação Física Escolar. Além disso, devido às lacunas deixadas pela formação inicial, estes professores não se sentiam capazes de superar a falta de estrutura das escolas que lecionam e por isso apresentavam receosos em promover para seus alunos a vivência no atletismo.

Em relação ao processo de implementação do material didático nas aulas, Diniz e Darido (2015) evidenciam que a ausência de salas de informática com condições de uso, rádios com entrada *USB*, *datashow* em funcionamento e espaços adequados para prática de atividades se constituíram em elementos que interferiram nas escolas em que foram implementadas as aulas. Desta forma, o planejamento dos professores teve que ser adaptado à (difícil) realidade das instituições de ensino.

Isto é realmente o que se espera do material didático elaborado neste estudo, ou seja, que cada um dos professores envolvidos possa implementá-lo em suas aulas da melhor maneira possível mediante as condições que eles têm nas escolas em que lecionam. Mesmo com todas as dificuldades que irão interferir neste processo, o intuito é de que as PCA possam ser um conteúdo tratado, discutido e vivenciado pelos alunos em aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental.

5.3 – Implementação e avaliação do material didático digital

Este tópico foi dividido em duas categorias principais a partir da análise temática, sendo elas: 1- o material didático digital, 2 – o conteúdo PCA x recursos e instalações das escolas.

5.3.1 – O material didático digital

No que diz respeito ao material didático digital, os professores são unânimes em afirmar que “gostaram do produto final”, devido ao repertório de arquivos alocados no grupo do *Facebook*, possibilitando condições para que o docente pudesse escolher entre tantos arquivos a melhor maneira de tratar esta temática das PCA urbanas em suas aulas.

Ambrós, Foguet e Rodríguez (2013) sugerem que os *webs* e *blogs* podem ajudar na tarefa de ensinar os conteúdos da Educação Física nas escolas. Além disso, trabalhar com os aplicativos celulares e as redes sociais podem também servir como instrumentos importantes nos dias atuais para se atingir esse intento junto aos alunos.

Mediante as respostas coletadas no grupo de professores, fica nítido que eles enxergam possibilidades reais de utilizarem futuramente este mesmo material didático das PCA urbanas, a fim de tratarem este conteúdo com suas futuras turmas escolares.

Alguns depoimentos retratam esta questão:

Eu acho que temos um bom material nas nossas mãos, deu pra todos usarem de muitas maneiras nas aulas [...] tem muita coisa pra gente usar lá dentro, tem vídeos, charges, fotos, muita coisa [...] e claro que cada professor teve seu jeito de fazer e abordar um arquivo do *skate* por exemplo [...] (PROFESSOR 3).

[...] fizemos um bom trabalho, todos nós, participamos juntos na construção deste material [...] no final vejo que foi possível deixar um material bem elaborado e que já serviu pra gente trabalhar a aventura nas aulas e também pode ser usado sempre que a gente quiser trabalhar de novo este conteúdo [...] (PROFESSOR 5).

Menciona-se o fato de que todos os cinco professores utilizaram o material didático digital produzido para implementar o conteúdo das PCA urbanas em suas aulas. Entretanto, nenhum destes docentes pode se conectar no momento da aula ao *Wi-Fi* da escola e abrir os arquivos *online*. Eles tiveram que baixar os arquivos previamente, e utilizaram ou o *datashow* da escola (apenas 1 professor) ou o computador pessoal para ilustrar a aula com arquivos, vídeos e imagens contidos no material didático (os outros 4 professores).

Em alguns estudos, como Súnega *et al.* (2012), Faganello-Gemente (2015), Diniz e Darido (2015), também foi possível verificar que, apesar da existência de inúmeras adversidades que acometem o universo escolar, como as questões estruturais das instituições e as condições do trabalho docente, a utilização de materiais didáticos digitais teve um relativo sucesso, facilitando a abordagem junto aos alunos dos conteúdos tratados em tais materiais.

Neste estudo, compreende-se que o *Datashow* utilizado por (P3) foi de suma importância para que ele pudesse enfatizar os arquivos do material didático perante os alunos, quando comparado à maneira que os demais docentes se fizeram valer (no caso, o *notebook* pessoal). Isso se torna evidente ao contrapor dois depoimentos:

[...] pude usar bem o material que a gente criou. Nas aulas teóricas, com *Datashow*. E ajudou muito, todos ali vendo juntos e eu explicando para todo o grupo [...] (PROFESSOR 3).

[...] não tenho *Datashow* na escola, até tem um, mas difícil usar [...] facilita pra poder usar na hora da aula [...] tive que passar em meu *notebook* para os pequenos grupos formados na aula teórica [...] (PROFESSORA 2).

Em detrimento às dificuldades que se relacionam aos materiais didáticos digitais, os professores são categóricos ao afirmarem a inexistência deste tipo de material, uma “utopia” para os professores das escolas públicas. Dizem que caso houvessem similares a este de PCA elaborados com as suas colaborações, que

seria muito importante para o trabalho docente nas escolas, no sentido de auxiliar na abordagem dos diferentes conteúdos que a área apresenta.

Sobre o material em si elaborado de PCA urbanas, estes professores não teceram qualquer tipo de crítica. Todas as opiniões críticas e construtivas foram dadas durante os encontros presenciais e no grupo do *Facebook*, sendo que o “produto final” que foi implementado nas aulas agradou a todos eles.

O depoimento de dois professores chama a atenção sobre a carência de outros tipos de materiais didáticos:

[...] este material de PCA está muito bom e ajudou muito ter tudo ali pronto pra você dar a aula, com o slide pronto, ilustrado, vídeo na hora certa [...] depois vai dar pra gente usar de novo pra outras turmas [...] mas a realidade é outra dos professores [...] como ter bom material didático assim de outras modalidades? Futebol, vôlei, basquete, sem falar de outros né, atletismo, judô, capoeira [...] isso sim seria um sonho ter tudo isso pra nos ajudar [...] mas com que tempo vou parar pra montar tudo isso pra minhas aulas, fica complicado [...] (PROFESSORA 2).

Eu gostaria muito de ter tudo isso montado, como está no nosso material, também de outros esportes e modalidades, outros assuntos da Educação Física [...] aí também seria mais fácil dar outros conteúdos que a gente acaba não dando durante o ano [...] essa foi uma chance nossa [...] por participar da pesquisa, mas na real mesmo é que o professor acaba não tendo isso pra dar todos os outros conteúdos [...] (PROFESSOR 5).

Os trabalhos realizados por Ginciene e Matthiesen (2015), Diniz e Darido (2015), Faganello-Gemente (2015), também apresentam reflexões similares, no sentido de evidenciarem a pouca quantidade de materiais didáticos que existem na área para subsidiar o trabalho dos professores em aulas de Educação Física na escola.

Entende-se que seja necessário a elaboração de materiais didáticos com ajuda da tecnologia, no sentido de auxiliar o trabalho docente na área escolar e permitir que a utilização desses novos recursos possa acarretar novas maneiras de ensinar e de transmitir o conhecimento aos alunos.

Desta forma, com a (suposta) aquisição de novos materiais didáticos, se faz importante que os docentes reflitam constantemente sobre a sua prática pedagógica e a necessidade de diversificação dos conteúdos a serem tratados em aulas com os alunos.

5.3.2 - O conteúdo PCA x recursos e instalações das escolas

Em relação a esta categoria de análise, os cinco professores puderam ministrar aulas de maneira tanto teórica como prática. Todos comentaram que foi possível debater e vivenciar tal conteúdo durante o total de aulas que cada um conseguiu dar, embora alguns destes docentes tenham tido dificuldades iniciais quanto à aceitação por parte dos alunos.

Sobre esta aceitação, Souza e Costa Silva (2013) destacam que ao inserir a escalada em aulas de Educação Física para o Ensino Médio as resistências ficaram evidentes logo no início. Ao mesmo tempo em que existia uma predisposição, por parte de alguns alunos, para novos conteúdos e aulas inovadoras, outros tantos se recusavam a participar das atividades. Seja por receios, medos e/ou inibição em aceitar as propostas, seja por apresentar certos preconceitos sobre este novo assunto. Ao final do processo, foi percebido que a maioria dos alunos se divertiram durante as atividades e incorporaram alguns dos conhecimentos abordados, gerando novas experiências e vivências estimuladas a partir desse conteúdo.

Dois trechos das falas do professores expõem tal resistência inicial, embora na sequência seja possível verificar a aceitação por parte dos alunos:

[...] o duro é o “baba”, eles querem só jogar, o tempo todo, e claro que teve a resistência deles, mas conversei bem com todos, comentei da pesquisa, a importância, [...] e quando terminei a primeira aula, e olha que quase toda teórica, eles já queriam saber se teria mais assim na próxima aula, ou qual modalidade seria, se iriam pra quadra praticar [...] (PROFESSOR 1).

[...] e no início disseram “ah professor?!”, “aventura?!”, “e o baba?” [...] tenho consciência de que temos que trabalhar o assunto tanto na parte teórica como na prática [...] eu mesmo consegui dar teóricas e práticas [...] eles gostaram, principalmente da prática [...] percebo que valeu a pena e acho que consegui de certa forma atingir os objetivos que a BNCC coloca para as PCA [...] (PROFESSOR 3).

A respeito dos dois professores observados, (P3) conseguiu organizar com antecedência a reserva do *datashow* nas duas datas distintas e, assim, ministrou uma aula teórica com informações sobre as PCA em geral, o *skate* e o *patins*, seguido de duas aulas práticas focando estas duas modalidades. Foram adquiridos 3 skates e 2 patins (todos por empréstimo de alunos e amigos do professor), sendo

um número relativamente pequeno perante o total de alunos (26) na aula. Foram feitos inúmeros rodízios entre os alunos para uso dos equipamentos. Fizeram as primeiras atividades sentados e depois em pé para auxiliar no equilíbrio. Depois, na quadra foram feitos circuitos com uso de mini cones e arcos, para que eles pudessem passar/contornar (primeiro com a ajuda de colegas segurando as mãos e depois sozinhos para aqueles com maior controle/equilíbrio). Ao final, tempo para que pudessem experimentar/fruir o *skate*/patins livremente pela quadra.

Na sequência, em outra aula teórica (P3) ilustrou a caracterização geral do *parkour* e do *slackline*, seguido de duas aulas práticas das modalidades. No *parkour*, o (P3) desenhou linhas na quadra, colocou arcos e cordas, para que os alunos fossem ganhando confiança em saltos horizontais. Os rolamentos foram feitos na grama ao lado da quadra por não haver colchonetes disponíveis na escola. Depois exploraram as imediações da quadra e pátio (grande e com bons “obstáculos”), com pequenos morros, bancos, muretas, arquibancada etc.

No *slackline* o (P3) arrumou emprestado um kit e fez a amarração em duas árvores grandes próximas à quadra. A altura foi pequena (cerca de 30/40 cm) e havia grama embaixo de todo o percurso da fita. Num primeiro momento, experimentaram sozinhos e livremente. Depois foram se equilibrando com a ajuda de amigos, se revezando, e aos poucos iam sozinhos e também em duplas. Mais ao final, alguns alunos já se arriscavam em manobras e saltos.

Acerca das dimensões de conhecimento e habilidades propostas pela Base (BNCC/BRASIL, 2017), foi possível perceber que (P3) conseguiu êxito na “Compreensão/Análise” em suas duas aulas teóricas, se utilizando dos slides do material didático e conseguindo dar uma boa caracterização geral das PCA tratadas junto aos alunos. Na “Experimentação/Fruição” também foi verificado sucesso, pois as aulas práticas foram em boa quantidade (4 aulas), sendo possível abordar uma modalidade em cada aula, e assim permitindo que os alunos pudessem experimentar à vontade cada uma das diferentes práticas. Foi nítido durante a observação às aulas visualizar o envolvimento da maioria dos alunos com as tarefas propostas, e o nível de aceitação por parte deles em vivenciar este conteúdo. No que concerne ao “Uso e apropriação / Reflexão sobre a ação”, o (P3) discutiu com os alunos na sala e na quadra sobre os equipamentos de segurança daquelas modalidades, e em cada prática realizada os alunos tinham a tarefa de pensar em situações que minimizassem o risco. Já a dimensão “Construção de valores /

Protagonismo comunitário” foi aquela em que menos houve ênfase, uma vez que (P3) em uma das aulas práticas comentou rapidamente com os alunos para eles procurarem locais próximos às suas casas e bairro que permitissem a prática das modalidades trabalhadas. Mas depois disso nada mais comentou a respeito, nem mesmo houve um retorno por parte dos alunos.

O outro professor observado (P4) teve a chance de ministrar duas aulas teóricas e duas aulas práticas. Este professor teve que levar seu *notebook* pessoal com arquivos baixados previamente, e organizou os alunos da turma em pequenos grupos para visualizarem os arquivos na pequena tela. Isso foi realizado em duas aulas teóricas. Mesmo com tal adversidade, houve a possibilidade em retratar parte do material didático aos alunos. Posteriormente, aconteceram as duas aulas práticas na quadra da escola. As modalidades escolhidas pelo professor foram o *parkour* (uma aula) e o *slackline* (outra aula).

No *parkour*, o (P4) tinha à sua disposição uma quadra (não muito grande) e um pequeno terreno plano ao lado com grama baixa e terra. Organizou os alunos da classe (31) em 3 fileiras e fizeram saltos num circuito idealizado na quadra, sem muitos materiais, mas com tudo marcado e desenhado no chão com giz. Foi até feita depois uma competição entre os alunos numa das estações deste circuito, aquela que eles julgavam “a mais difícil” de saltar. Depois foram conduzidos para o terreno ao lado e lá o (P4) tinha colocado algumas cordas e barbantes para simular dois percursos, um de nível mais fácil e outro mais difícil.

No caso do *slackline* o (P4) desenhou linhas retas e também curvas na quadra para que os alunos andassem sob tais linhas se equilibrando. Repetiram inúmeras vezes, indo de frente e voltando de costas. Logo após, foi feita a amarração do *slackline* em duas árvores neste terreno ao lado da quadra (altura baixa, 30/40 cm), e por baixo da fita era só a grama e mais terra, também sem colchonetes disponíveis. Não existiu uma sequência lógica de atividades, os alunos ficaram se equilibrando à vontade na fita, sendo que alguns tentaram poucas vezes e acabaram desistindo.

Sobre as dimensões de conhecimento e habilidades propostas pela Base (BNCC/BRASIL, 2017), ficou evidente que (P4) na “Compreensão / Análise”, ao ministrar duas aulas teóricas, teve a chance de utilizar alguns arquivos e slides contidos no material didático. Embora a organização em pequenos grupos de alunos e a visualização em uma pequena tela de *notebook* tenha dificultado uma melhor

aproveitamento do tempo disponível de aula e uma melhor exposição das informações gerais das modalidades trabalhadas, caso houvesse uma tela de projeção, por exemplo. Na “Experimentação / Fruição” os alunos puderam vivenciar apenas duas modalidades, talvez pelo fato deste (P4) ter à sua disposição duas aulas práticas. Novamente, a maioria dos alunos participou bem das duas aulas propostas, e somente uma minoria ficou ao lado da quadra apenas observando os demais.

Contraopondo ao outro professor (P3) observado, é notório que um maior número de aulas permite um maior grau de envolvimento dos alunos perante ao novo conteúdo, parecendo que eles se interessam mais nas vivências e explicações, e isto ficou claro nesta pesquisa. Já nas dimensões “Uso e apropriação / Reflexão sobre a ação”, e “Construção de valores / Protagonismo comunitário”, foi possível constatar que (P4) deu pouca atenção a tais dimensões/habilidades da BNCC, pois em um breve momento de poucos minutos na quadra ele mencionou sobre os equipamentos de segurança e também sobre procurar lugares na cidade que favoreçam a prática. E nada mais.

Tomando por base as respostas coletadas dos cinco participantes, foi possível perceber que em relação às dimensões e habilidades propostas pela Base Nacional, os professores acabaram dando maior ênfase à “Experimentação / Fruição” e também à “Compreensão / Análise”, embora esta última tenha sido um pouco prejudicada pela ocorrência de formação de subgrupos de alunos (devido a ausência de *Datashow*) nas aulas teóricas de quatro dos cinco docentes. A respeito do “Uso e apropriação / Reflexão sobre a ação”, os professores disseram que houveram discussões e referências a questões ligadas à segurança e à minimização dos riscos, mas num tempo de aula inferior ao trato das duas dimensões anteriores. Por fim, sobre a “Construção de valores / Protagonismo comunitário”, embora seja igualmente importante às demais dimensões, curioso notar como foi aquela em que houve menos respaldo por parte dos envolvidos.

Foi constatado que ambos os professores observados (e todos os demais, mediante os relatos) fizeram valer-se de adaptações nos espaços/materiais e pequenos improvisos, perante as condições que possuem para o desenvolvimento das aulas com as PCA. Nesse sentido, a própria Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017, p.177) salienta que “[...] as práticas corporais de aventura devem ser

adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar”.

Sobre tais adaptações que se fazem necessárias, Dejager (2006) e Fernández-Río e Suarez (2014) defendem a viabilidade de inserção de práticas de aventura durante as aulas de Educação Física no período regular de ensino. Dejager (2006) idealizou uma corrida de aventura nas dependências da própria escola, porém com muitas adaptações, novas provas e tarefas diversificadas, sem o risco eminente ou uso de equipamentos sofisticados. Já Fernández-Río e Suarez (2014) propõem a inserção do *parkour* enquanto conteúdo educativo, podendo ocorrer normalmente durante as aulas de Educação Física, uma vez que não há a necessidade de equipamentos específicos, é possível de ser feito em qualquer espaço, e valores como respeito, cooperação etc., são desenvolvidos durante toda a prática.

Outros estudos como Franco *et al.* (2011), Souza e Costa Silva (2013), Bocchini e Maldonado (2014), Sousa *et al.* (2015), Maldonado e Silva (2015), De Freitas *et al.* (2016), também tecem reflexões a respeito do processo de implementação das PCA em aulas escolares. Mesmo ocorrendo diferentes problemas estruturais nas escolas, se torna viável a tentativa de inserir estas práticas em contexto escolar.

Franco *et al.* (2011) realizaram a inserção das atividades físicas de aventura (arvorismo, *skate* e patins, *parkour* e corrida de orientação) em três escolas da rede pública de ensino de Campinas/SP, com aulas direcionadas ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foi constatado que os alunos tiveram uma grande aceitação destes conteúdos ministrados, sendo possível desenvolver tais práticas nas aulas de Educação Física Escolar, com pequenas adaptações na estrutura física comum das escolas e, assim, superando barreiras que são impostas para esse tipo de conteúdo no ambiente escolar.

De Freitas *et al.* (2016) propuseram um programa de PCA (*parkour*, *skate*, corrida de orientação e surfe) ao 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola interiorana da rede pública estadual de São Paulo. Todo o processo foi importante por apresentar um novo conteúdo possível de ser desenvolvido nas aulas, uma vez que os alunos e o professor comentaram que desconheciam até então as PCA, e ao mesmo tempo se mostraram bastante motivados em experimentar e participar das aulas com ênfase em tal conteúdo.

Considera-se, indubitavelmente, que as PCA apresentam possibilidades de inserção no contexto escolar, mesmo que seja de forma adaptada, alternativa e/ou simulada. Pelo fato de serem manifestações corporais que fazem parte da Cultura Corporal de Movimento, se torna necessário introduzi-las de maneira coerente ao contexto das aulas de Educação Física, relacionando adequadamente o ensino das PCA às dimensões e habilidades propostas pela Base (BNCC/BRASIL, 2017). Desta forma, almeja-se que possa haver ampliação das possibilidades pedagógicas do componente curricular Educação Física, no que concerne a abordagem desse conjunto de práticas.

É bem verdade que ao (tentar) inserir conteúdos pouco habituais (como é o caso das PCA) em aulas de Educação Física escolar, é provável que haja ocorrência de dificuldades (recursos materiais, instalações físicas etc.) e resistências, seja por parte da direção pedagógica, dos alunos, ou mesmo dos próprios docentes ao propor tal conteúdo. Entretanto, imagina-se que a vontade e disposição em abordar aos alunos este conhecimento relacionado às PCA devem ser maiores que as dificuldades que porventura irão aparecer no caminho.

Importante frisar que nenhum dos cinco professores entrevistados apontaram ter tido dificuldades para ministrar as aulas com as PCA em si, implementando-as com atividades e tarefas simples relacionadas a tais práticas. Isso pelo fato de todos eles terem propostos vivências de maneira adaptada, muitas vezes em circuitos e estafetas, e com risco calculado junto aos alunos.

As dificuldades relatadas são convergentes no que diz respeito às (precárias) instalações físicas das escolas e na carência de recursos materiais destinados às aulas. Suas opiniões também são similares no que tange aos problemas relacionados ao uso das tecnologias nas escolas que lecionam, pelo fato de haver internet quase sempre em condições ruins, salas de informática também em situações precárias, inexistência de recursos em bom funcionamento como o *datashow*, computadores, aparelhos de TV/DVD, entre outros.

Todos os professores acreditam que tenha sido bastante válido o uso do *Facebook* neste estudo, afinal um material didático com o conteúdo das PCA urbanas foi elaborado e alocado em um grupo secreto nesta rede social para que eles pudessem implementar este conteúdo no presente momento, assim como sempre poder utilizar futuramente quando julgarem pertinente.

Entretanto, a maioria dos professores não enxerga o *Facebook* como uma ferramenta pedagógica futura para suas aulas no intuito de abordar outros conteúdos da área. Somente 2 destes professores afirmam que há esta possibilidade. Isso se dá pela ocorrência frequente das mesmas adversidades já comentadas neste trabalho, como a insuficiência de materiais com qualidade e instalações físicas deterioradas, jornada de trabalho elevada, sem tempo para confeccionar materiais similares, salas de informática em condições ruins, entre outros tantos motivos.

Dois depoimentos se contrapõem sobre esta utilização futura do *Facebook* em aulas:

[...] e vejo que é um pouco ou muito complicado isso, de usar o *Face* e outras tantas tecnologias em aulas [...] participamos da pesquisa, o que ajudou nisso [...] mas dizer outros professores vão usar, acho difícil, são muitos os problemas nas escolas [...] (PROFESSOR 1).

Achei muito bom contar com o *Facebook* nas minhas aulas [...] pretendo continuar [...] é uma ferramenta riquíssima. Vídeos, textos, fotos e “o mundo”, cabe nele [...] em um canal que os alunos se identificam e usam com muita frequência [...] (PROFESSORA 4).

Estudos como Munõz e Towner (2009), Juliani *et al.* (2012), Canabarro e Basso (2013), têm em comum o fato de acreditar no potencial que a rede social *Facebook* pode apresentar em âmbito educacional, entretanto também enxergam muitos obstáculos e aspectos que interferem qualitativamente neste processo, residindo a necessidade em haver maiores reflexões e publicações científicas acerca desta temática.

Somente um dos professores participantes conseguiu ter acesso ao *datashow* para retratar com melhor qualidade os vídeos, imagens e demais arquivos presentes no material didático. Os demais docentes tiveram que utilizar seus próprios computadores pessoais, caso quisessem mostrar aos alunos algo contido no material elaborado.

A respeito desta problemática acerca da inserção dos recursos tecnológicos em contexto educacional, algumas pesquisas vêm sendo realizadas nos últimos anos, tais como Bianchi, Pires e Vanzin (2008), Bianchi (2009), Sena (2011), Baracho, Gripp e Lima (2012), Ambrós, Foguet e Rodríguez (2013), entre outras,

refletindo a respeito das dificuldades que interferem no sucesso neste processo de utilização das tecnologias em aulas de Educação Física escolar.

Acerca dos dois professores observados, (P3) não encontrou dificuldades para efetuar a reserva com antecedência do *datashow* da escola, tendo anuência direta da direção pedagógica ao explicar o motivo de tal reserva. Já (P4) teve que levar seu *notebook* pessoal, uma vez que o *datashow* da escola estava quebrado, além da questão de também não poder utilizar, por exemplo, a sala de informática, pelo fato da mesma estar em fase de manutenção (e em pleno semestre letivo).

Dois trechos das respostas evidenciam determinados empecilhos:

[...] seria muito bom se eu tivesse uma quadra em boas condições, repare só meu caso, os próprios buracos que nossa quadra tem, e são muitos, já eram obstáculos pros *skates* passarem nas atividades que fizemos na aula [...] fora as questões ligadas a tecnologia, bom, praticamente inexistentes [...] consegui porque reservei com uma grande antecedência, mas se fosse na mesma semana não ia conseguir nunca [...] (PROFESSOR 3).

Eu não tenho dúvida que dá pra fazer melhor ainda que cada professor já fez, mas a escola também tem que ajudar né [...] tecnologia que funciona né, de verdade, não adianta só dizer que tem e nunca funcionar [...] também tem que ter quadras boas, um bom espaço físico, e também materiais bons e em quantidade suficiente, pra todos, sem tudo isso aí o professor fica numa situação difícil [...] (PROFESSORA 4).

Indo ao encontro desses mesmos problemas retratados acima, Bocchini e Maldonado (2014) descrevem uma experiência em uma escola pública do município de São Paulo/SP, com alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental. Durante a execução do projeto “esportes com rodas” (*skate*, patins, entre outros) nas aulas de Educação Física, foi constatado a ocorrência de alguns obstáculos, entre eles o pouco material disponível para uma sala com um número grande de alunos, espaços inadequados para a realização das aulas práticas e resistência de alguns alunos com o novo tema que não estavam acostumados nas aulas.

De modo semelhante, De Freitas *et al.* (2016) salientam que o programa de PCA revelou algumas limitações, sendo elas a escassez de materiais na escola, a falta do espaço físico e instalações adequadas para a execução das práticas, remetendo à realidade de tantas outras escolas do Brasil, além do pouco tempo de execução do projeto, cuja intervenção ocorreu em apenas quatro encontros.

É bem pertinente imaginar que irão aparecer no caminho dos professores diferentes empecilhos e dificuldades ao ministrar suas aulas com tais conteúdos, sejam as PCA, as tecnologias ou os dois juntos, mas a força de vontade e dedicação em (tentar) propor aos alunos algo um pouco diferente dos conteúdos habituais das aulas de Educação Física escolar, deve ter ênfase e respaldos ainda maiores

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito inicial desta tese de estudo era verificar se um trabalho colaborativo, desenvolvido entre um pesquisador e um grupo de professores para a criação de um material didático digital, poderia auxiliar estes docentes a implementar o conteúdo das PCA urbanas em suas aulas de Educação Física escolar.

Para tanto, no propósito de obtenção de êxito nesta tese, foram elaboradas três distintas etapas a serem seguidas nesta pesquisa.

Na primeira etapa, foi realizado um diagnóstico inicial junto a 18 professores de Educação Física da rede municipal e estadual de ensino de Ilhéus/BA, a respeito da abordagem do conteúdo referente às PCA e ao uso do *Facebook* em aulas desenvolvidas por estes docentes.

Constatou-se que o conteúdo referente às PCA ainda é pouco tratado em aulas de Educação Física nas escolas públicas da cidade de Ilhéus/BA, assim como a utilização das tecnologias e especialmente do *Facebook* em geral pouco ocorre nestas instituições.

Esta etapa foi importante por nos apresentar este quadro em Ilhéus/BA, assim como a literatura específica já evidencia em outros trabalhos (ARMBRUST; SILVA, 2012, FRANCO; CAVASINI; DARIDO, 2014, TOMIO *et al.*, 2016, PAIXÃO, 2017), no sentido da (ainda) pouca expressividade das PCA enquanto um conteúdo efetivamente tratado no âmbito das aulas de Educação Física escolar pelos professores.

Compreende-se como necessário que haja um maior conhecimento por parte dos professores no sentido de conseguirem visualizar situações que permita aos alunos conhecer e vivenciar determinadas práticas que podem (e deveriam) ser exploradas e adaptadas ao contexto das aulas de Educação Física escolar.

Se espera que as PCA, em nível nacional mediante a Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017), possa ser cada vez mais um conteúdo a ser ministrado nas aulas de Educação Física escolar, haja vista que tais práticas estão cada vez mais inseridas no contexto da sociedade atual.

Assim como foi possível também constatar a carência na utilização de tecnologias e do *Facebook* em aulas escolares (MUÑOZ; TOWNER, 2009, CANABARRO; BASSO, 2013), quer seja pelas condições estruturais deficitárias das escolas, pelo fato dos professores não possuir domínio no manuseio dos recursos

tecnológicos, pela proibição no uso das redes sociais pelas direções pedagógicas, entre outros aspectos elencados pelos participantes nesta pesquisa.

Mesmo que se possa investigar e refletir sobre os possíveis benefícios quanto à utilização das tecnologias em contextos educacionais, ou mesmo planejar previamente as melhores estratégias e os recursos a serem empregados nas aulas etc., é pertinente que possa haver mesmo estes empecilhos citados pelos professores ao (tentar) fazer uso das tecnologias em escolas públicas brasileiras.

Em detrimento às TIC e ao *Facebook*, não se pode perder de vista que cabe ao professor (tentar) inserir tais tecnologias na medida do possível, respeitando as especificidades dos seus locais de docência e a existência de fatores adversos. Tudo isso no propósito de favorecer e contribuir cada vez mais para que haja a formação de um cidadão crítico e consciente da realidade que o cerca na sociedade atual.

No segunda etapa, houve a construção colaborativa de um material didático digital a respeito das PCA urbanas, elaborado pelo pesquisador e um grupo composto por 6 destes professores participantes do diagnóstico inicial. Ter tido a chance de conviver com estes professores, ouvindo suas experiências, confeccionando em conjunto um recurso didático que eles puderam utilizar em aulas, tudo isso foi bastante válido para este pesquisador, no sentido de que os participantes envolvidos se permitissem a refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, se predispondo a mudanças, além da possibilidade de aquisição de novos conhecimentos atrelados à temática tratada nesta tese.

É passível imaginarmos que em um grupo de indivíduos debatendo e refletindo sobre um tema central há de ocorrer situações com embates de opiniões, divergências, mas ao mesmo tempo que ocorrem também sintonia e afinidade nas ideias expressadas. Durante os encontros propostos e no “calor das discussões”, pode ser encarado como um desafio saber gerenciar e lidar com a variedade de opiniões divergentes (e convergentes) do grupo de professores. Em todo esse processo o diálogo e o respeito foram fundamentais para que a realização do trabalho fosse positivo.

Mesmo havendo alguns entraves durante o processo, como ausências de alguns docentes em determinados encontros presenciais e também em situações *online* no grupo do *Facebook* em que era necessário se expor, além da ocorrência de conflitos de opiniões quanto à formatação do material digital, pode-se dizer que o

trabalho coletivo desenvolvido foi uma experiência bastante produtiva, no que se relaciona à elaboração de um material didático digital, a respeito de uma temática pouco discutida/experimentada em aulas de Educação Física.

Considera-se que a sistematização e organização dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento se torna um obstáculo expressivo da área de conhecimento como um todo, sendo este um problema relatado frequentemente por pesquisadores e professores que ministram aulas de Educação Física em escolas brasileiras. Entretanto, tomando como referência as PCA, talvez esses problemas sejam ainda mais incisivos e latentes, pensando-se em nível nacional, pelo fato de ainda faltar experiências pedagógicas diversas, propostas de intervenções na escola, e até mesmo uma carência relacionada ao respaldo teórico que possa dar subsídios e esclarecer ainda mais sobre este processo de inserção destas práticas em âmbito educacional.

É possível conceber que atualmente um dos maiores desejos dos professores de Educação Física, embora ao mesmo tempo seja uma grande dificuldade, diz respeito em conseguir sistematizar os conteúdos em toda a Educação Básica, assim como possuir materiais didáticos que o auxiliem neste processo.

Sobre os materiais didáticos, é sabido que são recursos relevantes para a atuação do professor na escola e podem contribuir no desenvolvimento da prática pedagógica, em etapas como planejamento, organização e/ou aprofundamento dos conteúdos. Mediante tal fato, além dos dados encontrados ao longo desta pesquisa, atesta-se a necessidade de que tais recursos pedagógicos sejam cada vez mais produzidos e avaliados, dando ênfase também a outros conteúdos da área, para que assim possa subsidiar o trabalho docente, ajudando a enfrentar as (tantas) barreiras que acometem o ambiente escolar.

Tomando por base todo o ocorrido nesta pesquisa, é possível imaginarmos que para se concretizar inovações pedagógicas dentro das aulas de Educação Física escolar, é pertinente que possa haver a participação dos docentes da Educação Básica, seja nos processos de elaboração, implementação e/ou avaliação dos materiais didáticos. Assim, almeja-se que a experiência colaborativa entre pesquisadores e professores de escolas possa favorecer qualitativamente o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da área.

Desta forma, recomenda-se que haja cada vez mais a realização de outras pesquisas com o método da pesquisa-ação em aulas de Educação Física escolar,

uma vez que neste presente estudo tenha se mostrado como uma importante estratégia para todo o processo de elaboração, implementação e avaliação do recurso didático digital.

Na terceira e última etapa, o objetivo principal foi avaliar o processo de implementação deste material didático digital elaborado na pesquisa. Cinco professores puderam implementar suas aulas de Educação Física com o conteúdo das PCA urbanas, tomando como referência as dimensões e habilidades propostas pela Base Nacional.

Especificamente no campo das PCA, e por quê não dizer dos outros conteúdos da Educação Física, a produção de materiais didáticos voltados para a escola parece ainda (muito) escassa. Pode-se imaginar que seja pela complexidade em elaborar (com qualidade) esses recursos pedagógicos, ou talvez seja pelo pouco espaço que alguns conteúdos ainda apresentam neste componente curricular.

Mesmo ocorrendo diversos problemas já mencionados neste trabalho (como as instalações físicas e materiais - ruins - das escolas, a insuficiência de recursos tecnológicos etc.), foi possível verificar que os professores puderam utilizar-se do material didático produzido, especialmente quando a ênfase era na parte teórica e em sala de aula (com uso dos *slides em power point* sobre aspectos referentes a cada prática urbana, vídeos ilustrativos e imagens diversas). Embora seja importante mencionar que somente um dos cinco docentes envolvidos no estudo pode fazer uso do *Datashow* no momento específico da aula, os demais tiveram que utilizar seus *notebooks* pessoais para retratar o material didático perante os alunos, sem nenhum tipo de recurso para projeção das imagens/vídeos.

Tem-se a ideia de que o advento dos recursos tecnológicos digitais em aulas de Educação Física ainda seja algo incipiente na área, e que merece cada vez mais reflexões e intervenções nesse sentido. Tal advento acaba por demandar uma completa reestruturação dos planos de ensino dos docentes, assim como uma reorganização das aulas e estratégias metodológicas adotadas, respeitando-se as peculiaridades de cada local de docência. Mas acredita-se que vale à pena tal esforço, uma vez que as tecnologias podem favorecer o processo de ensino, as experiências de aprendizagem dos estudantes e a (re)organização do trabalho do professor.

Entretanto, foi possível constatar que, em âmbito geral, os recursos físicos/materiais e tecnológicos que as escolas ofereceram foram reduzidos, o que

de certa forma pode ter limitado as possibilidades de ações e estratégias dos professores no que se relaciona ao uso das tecnologias nas aulas, assim como nos empecilhos em desenvolver adequadamente as PCA de maneira prática na quadra e demais espaços destinados às aulas.

Em relação às dimensões e habilidades propostas pela BNCC para o ensino das PCA urbanas, importante frisar que houve hegemonia na dimensão “Experimentação / Fruição”, seguido em incidência na abordagem pela “Compreensão / Análise”, “Uso e apropriação / Reflexão sobre a ação” e, por fim, “Construção de valores / Protagonismo comunitário”. Compreende-se como necessário, independente do conteúdo a ser desenvolvido pelo professor, sejam os esportes, a dança, as PCA, a ginástica etc., que todas as dimensões e habilidades possam ser respeitadas, desenvolvidas e discutidas junto aos alunos.

Talvez haja necessidade de um (re) pensar nesse sentido, pois entende-se que todas elas devem caminhar de maneira conjunta na prática pedagógica do professor. Para que, desta forma, possam oferecer condições aos alunos de estabelecerem relações entre as dimensões de conhecimento e habilidades propostas pela Base Nacional, durante o desenvolvimento das diferentes práticas corporais em aulas de Educação Física escolar.

Apesar da existência de determinados percalços enfrentados no decorrer desta investigação como um todo, pode-se concluir que esta tese foi atingida. Em suma, ao final de todas as três etapas da pesquisa, é possível afirmar que o processo de construção coletiva entre pesquisador e professores tenha sido positivo, possibilitando a elaboração de um material didático digital de PCA urbanas, o qual pode ser implementado em aulas de Educação Física e auxiliou estes professores participantes do estudo a tematizar/tratar este conteúdo junto aos seus alunos.

Após as constatações e análises feitas em todas as etapas desta pesquisa, além do fato da Base Nacional (BNCC/BRASIL, 2017) evidenciar as PCA enquanto um conteúdo da área, espera-se que o processo seja o menos tortuoso possível para que haja a devida compreensão/adequação em como este conteúdo deve ser organizado e tratado ao longo da Educação Básica.

A temática referente à “aventura” não poderia ficar de fora da Educação brasileira, uma vez que é notório a importância que vem obtendo na sociedade atual. Diante disso, acredita-se, sem dúvida, que a sua presença é um avanço na Base Nacional. Pode-se ampliar o conceito de Cultura Corporal de Movimento, havendo

uma diversificação ainda maior nos conteúdos, sendo este o primeiro documento federal a buscar sistematizar o ensino das práticas de aventura nas escolas brasileiras.

Desta forma, torna-se justo e de direito que os alunos em suas aulas de Educação Física tenham acesso a este conjunto de conhecimentos e aprendizagens relacionadas às diferentes Práticas Corporais de Aventura, sejam elas urbanas e/ou na natureza, para que assim os alunos possam ter outras maneiras de conhecer, experimentar e refletir a respeito dos conteúdos a serem (devidamente) tratados e contextualizados em suas aulas de Educação Física escolar.

Para finalizar nossas considerações, avalia-se esta proposta de estudo como relevante e de certa forma inovadora para área da Educação Física escolar, pois tornou possível compreender/visualizar como as PCA urbanas podem ser tematizadas no Ensino Fundamental. De maneira colaborativa entre pesquisador e professores, foi possível elaborar, implementar e avaliar um material didático digital para auxiliar os docentes a inserir este conteúdo em aulas.

Desta forma, tem-se a devida responsabilidade e compromisso em permitir que haja a divulgação do material didático digital produzido pelo grupo, para que assim este material possa também auxiliar outros professores de Educação Física da área escolar, os quais almejam desenvolver e tratar as PCA urbanas em aulas no Ensino Fundamental.

7 – REFERÊNCIAS

ALVES, C. S. R.; CORSINO, L. N. O *Parkour* como possibilidade para a Educação Física Escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXV, n. 41, p. 247-257, 2013.

ALVIM, L. Impossível não estar no Facebook! O nascimento das bibliotecas portuguesas na rede social. **Cadernos BAD**, Lisboa, v.1, n.2, p.15-26, 2011.

Disponível em:

<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/737/736> Acesso em: 12 agosto 2015.

AMBRÓS, Q. P.; FOGUET, O. C.; RODRÍGUEZ, J. L. C. Introducción de las TIC em Educación Física: Estudio descriptivo sobre la situación actual. **Apunts**. Educación Física y Deportes, n. 113, p. 37- 44, 3. trim. jul./sept. 2013.

ANDKJAER, S. A cultural and comparative perspective on outdoor education in New Zealand and friluftsliv in Denmark. **Journal of Adventure Education & Outdoor Learning**, v.12, n.2, p.121–136, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

ARMBRUST, I.; SILVA, S. A. P. S. Pluralidade Cultural: os esportes radicais na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.1, p.281-300, 2012.

AURICCHIO, J. R. Escalada na Educação Física Escolar. Orientação adequada para a prática segura. **Lecturas**: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v.14, n.139, dez. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd139/escalada-na-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 06 outubro 2014.

BAHIA, M. C.; SAMPAIO, T. M. V. Lazer - Meio Ambiente: em busca das atitudes vivenciadas nos esportes de aventura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28, n.3, p.173-189, 2007.

BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. Os exergames e a Educação Física escolar na cultura digital. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.34, n.1, p.111-126, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições70, 2004.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Rev. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2005.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

BERNARDO, R., P. S.; MATOS, M. G. Desporto aventura e auto-estima nos adolescentes, em meio escolar. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 33-46, 2003.

BETRÁN, J. O. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H.T. (Orgs.). **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003. p.157-202.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta Pedagógica para as Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) na Educação Física do Ensino Médio. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Org.). **Viagens, Lazer e Esporte: o espaço da natureza**. Barueri: Manole, 2006. p.180-209.

BETTI, M. “Imagens em ação”: Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio. **Movimento**. Porto Alegre, vol. 12, n. 02, p. 95-120, 2006.

BIANCHI, P. Relato de experiência em mídia Educação (Física) com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. In: PIRES, G. L.; DORENSKI, S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Física e Mídia: contribuições do LaboMidia/UFSC**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2009.

BIANCHI, P.; PIRES, G. D. L.; VANZIN, T. As Tecnologias de Informação e Comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a Educação (Física). **Linhas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.56-75, 2008.

BICEN, H.; CAVUS, N. Social network sites usage habits of undergraduate students: case study of Facebook. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v.28, p.943 – 947, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos de história: práticas e formação docente. In: DALBEN, A. et al. (Orgs). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: ensino de história**. 1ª ed, v. 6. Belo Horizonte: Autêntica, p. 544-565, 2010.

BOCCHINI, D.; MALDONADO, D. T. Andando sobre rodas nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v.26, n.43, p.277-286, dez. 2014.

BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v.11, n. 1, p. 149-175, 2011.

BORBA, M.; MALHEIROS, A. P. S.; ZULATTO, R. B. A. **Educação a distância online**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BORLAND, J. Provoking Dialogue: A Short History of Outdoor Education in Ontario. **The Ontario Journal of Outdoor Education**, v.23, n.2, p.32-33, 2011.

BOSCH, T. E. Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. **Communicatio**, South Africa, v.35, n.2, p.185-200, 2009.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRANDT, R.; VIANA, M. S.; SEGATO, L.; ANDRADE, A. Estados de humor de velejadores durante o Pré-Panamericano. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4 p.834-840, out./dez. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 25 nov. 2016.

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

BRUHNS, H. T. Lazer e Meio Ambiente: corpos buscando o verde e a aventura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.18, n.2, p.86-91, 1997.

BURGOS, M. B. Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público. **Boletim CEDES**, Rio de Janeiro, ago./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.cis.puc-rio.br/cis/cedes/>> Acesso em: 19 julho 2016.

CANABARRO, M. M.; BASSO, L. O. Os Professores e as Redes Sociais – É possível utilizar o Facebook para além do “curtir”? **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.1-9, jul. 2013.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. **O Nicho Esportes de Aventura**: um processo de civilização ou descivilização? **Lecturas**: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v.10, n.87, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd87/aventur.htm>> Acesso em: 11 novembro 2014.

CAPAVERDE, M. R.; MEDEIROS, T. N.; ALVES, S. L. C. Esporte de Aventura nas aulas de Educação Física: uma alternativa ao alcance dos profissionais? **Vento e Movimento**, Osório, v. 1, n. 1, p. 49-59, 2012.

CASTRO-LEMUS, N.; GÓMEZ, I. Incorporating QR codes in Physical Education in Secondary. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, v.29, p.114-119, 2016.

CHAMPANGNATTE, D. M. O.; NUNES, L. C. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 15-38, dez. 2011.

COSTA, V. L. M. **Esporte de aventura e risco na montanha**. São Paulo: Manole, 2000. 217p

COSTA, A. Q.; BETTI, M. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v.27, n.2, jan. 2006. p.165-178.

COSTA, V. P.; OLIVEIRA, F. R. A resposta de frequência cardíaca durante as competições de "mountain bike cross-country". **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n.3, p.379-87, jul./set. 2010.

COTES, M.; MIELKE, M. S.; CAZORLA, I. M.; MOREL, M. Avaliação do nível de dificuldade da trilha interpretativa do Ecoparque de Una (BA): aspectos físicos, biológicos e parâmetros de esforço físico dos visitantes. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 191-207, maio 2007.

CRUZ JUNIOR, G. Burlando o círculo mágico: o esporte no bojo da gamificação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 941-963, jul./set. 2014.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: Questões e Reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. Os Conteúdos da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação Física no Ensino Superior**: Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.64-79.

DARIDO, S. C. Introdução: Educação Física escolar e Temas Transversais. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física e Temas Transversais na Escola**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2012. 240p.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 293 p.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação Física no Ensino Superior**: Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.1-24.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES, H. A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.450-457, abr./jun. 2010.

DE FREITAS, T. A.; RUFINO, L. G. B.; TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p.4-16, jan./jun. 2016.

DEJAGER, D. Adventure Racing CORE: A Nontraditional Approach to the Physical Education Lesson. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v.77, n.6, p.25-33, 2006.

DENCKER, A. de F. M. **Pesquisa e Interdisciplinaridade no Ensino Superior**. São Paulo: Alpeh, 2002.

DIAS, C. A. G. por um programa investigativo para os esportes na natureza. **Licere**, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.1-23, abr./2008.

DIAS, C. A. G.; ALVES JÚNIOR, E. Conceptual notes regarding the sports in nature. **The FIEP bulletin**, Foz do Iguaçu, v.76, p.141-144, 2006.

DINIZ, I. K. S. **Blog Educacional e o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de Educação Física do estado de São Paulo**. 2014. 205f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Blog Educacional para o ensino das danças folclóricas nas aulas de Educação Física: aproximações a partir do currículo do estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.3, p.701-716, jul./set. 2015.

FAGANELLO-GEMENTE, F. R. **Atletismo na Educação Física escolar: a elaboração colaborativa do *software* Athletic**. 2015. 217f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.33, n.1, p.119-134, 2011.

FERNÁNDEZ-RÍO, J.; SUAREZ, C. Feasibility and students' preliminary views on parkour in a group of primary school children. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p.01-14, 2014.

FERREIRA, A. F. **Os Jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de Educação Física escolar pautadas no Currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

FERREIRA, H. M. C. A mediação dos dispositivos móveis nos processos educacionais. **Teias**, Rio de Janeiro, v.13, n.30, p.209-226, set./dez. 2012.

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

FORQUIN, J. C. **Currículo e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, L. C. P. **Atividades Físicas de Aventura na Escola: uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo**. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em

Ciências da Motricidade). Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

FRANCO, L. C. P. A Adaptação das Atividades de Aventura na Estrutura da Escola. In: COSTA, E. T.; PEREIRA, D. W. (Orgs.). **Entre o Urbano e a Natureza: a inclusão na aventura**. São Paulo: Lexia, 2010. p.87-98.

FRANCO, L. C. P. Atividades Físicas de Aventura: possibilidades no contexto escolar. In: DARIDO, S. C. et al. (Orgs.). **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. p.265-285.

FRANCO, L. C. P. **Jogos digitais educacionais nas aulas de Educação Física: Olympia, um videogame sobre os Jogos Olímpicos**. 2014. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

FRANCO, L. C. P.; OLIVEIRA, E. C.; OLIVEIRA, I. L.; OLIVEIRA, M. A. Atividades Físicas de Aventura: Proposta de um Conteúdo na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p.18-35, jul/dez. 2011.

FRANCO, L. C. P.; CAVASINI, R.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). **Lutas, Capoeira e Práticas corporais de aventura: práticas corporais e a organização do conhecimento**. Maringá: Eduem, 2014. p. 101-135.

FRIZZO, G. Os jogos escolares como mecanismos de manutenção e eliminação: uma crítica à lógica esportiva na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n.4, p.163-180, 2013.

GALLEGO-LEMA, V.; MUÑOZ-CRISTÓBAL, J. A.; ARRIBAS-CUBERO, H. F.; RUBIA-AVI, B. La orientación en el medio natural: aprendizaje ubicuo mediante el uso de tecnología. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.2, p.755-770, abr./jun. 2017.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L. Cultura Corporal de Movimento. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação Física no Ensino Superior: Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.25-36.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SILVA, E. V. M. Esporte. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação Física no Ensino Superior: Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.176-198.

GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O. M.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F. M.; VENÂNCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IÓRIO, L.; TOMAZZO, A.; DARIDO, S. C. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v.14, n.3, p.109-137, 2006.

GERMANO, V. A. C. **Educação Física escolar e currículo do estado de São Paulo**: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do *hip hop* e *street dance*. 2015. 161f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Deve-se utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação em aulas de Educação Física? **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p.111-128, jul./dez. 2014.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Utilizando o *moodle* na Educação Física: sobre um material didático virtual para o ensino do atletismo. **Motrivivência**, Florianópolis, v.27, n.44, p.109-124, 2015.

GODOI, K. A. PADOVANI, S. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. **Produção**, v.19, n.3, p.445-457, 2009.

GOIÁS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano**: currículo em debate. Matrizes Curriculares. Goiânia, 2011.

GONÇALVES JÚNIOR, L.; CARMO, C. S.; COLLOCA, E. A.; CORRÊA, D. A. Projeto de Educação Ambiental e Lazer (PEDAL): dialogando a partir do cicloturismo na escola. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.4, p.01-16, 2011.

GONZÁLEZ, F. J. Práticas Corporais e o Sistema Único de Saúde: desafios para a intervenção profissional. In: GOMES, I. M.; FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y M. (Orgs.). **Práticas Corporais no Campo da Saúde**: uma política em formação. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p.135-162.

GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Diálogos sobre o ensino dos esportes na Educação Física escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, v.27, n.45, p.172-188, 2015.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 10-21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. **Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento**. Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura. Maringá: Eduem, 2014.

GONZÁLEZ-LÁZARO, J.; OLALLA, D.; PÉREZ, M. Aplicación de nuevas tecnologías en la educación física: la carrera de orientación. In: JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA NATURALEZA, 1, 2016. **[Anales]...** Valsaín (Segovia): REEFNAT, 2016. p.131-135.

GREGG, A. Journal Assignments for Student Reflections on Outdoor Programs. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v.80, n.4, p.30-47, 2009.

GUIMARÃES, S. S. M.; MARTINS, I. C.; LUCENTINI, L.; CARBINATTO, M. V; MOREIRA, W. W; SIMÕES, R. Educação Física no Ensino Médio e as discussões sobre Meio Ambiente: um encontro necessário. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 157-172, maio 2007.

IMPOLCETTO, F. M. **Livro Didático como Tecnologia Educacional**: uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol. 2012. 321f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

INÁCIO, H. L. de D.; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. de P.; MORAIS, G. G. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n.48, p.168-187, 2016.

JULIANI, D. P.; JULIANI, J. P.; SOUZA, J. A.; BETTIO, R. W. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do *Facebook* em uma instituição de Ensino Superior. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.10, n.3, p. 1-11, dez. 2012.

KARPPINEN, S. J. A. Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: action research application. **Journal of Adventure Education & Outdoor Learning**, v.12, n.1, p.41–62, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 647-665, out. 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010. 141 p.

KUNREUTHER, F. T.; FERRAZ, O. L. Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.437-452, abr./jun. 2012.

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

LAVOURA, T. N.; SCHWARTZ, G. M.; MACHADO, A. A. Aspectos emocionais da prática de atividades de aventura na natureza: a (re)educação dos sentidos. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.22, n.2, p.119-27, abr./jun. 2008.

LWIN, M. O.; MALIK, S. Can exergames impart health messages? Game play, Framing and Drivers of Physical Activity Among Children. **Journal of Health Communication**, v.19, n.2, p.136-151, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.3, p.1530-1555, out./dez. 2014.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. Deportes extremos en la escuela: las tres dimensiones de los contenidos y el desarrollo del pensamiento crítico. **Innovación Educativa**, Compostela, n.25, p.249-267, 2015.

MANOEL, E. de J.; CARVALHO, Y. M. de. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 389-406, mai./ago. 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVI, n.22, p.47-69, 2004.

MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003.

MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Viagens, lazer e esporte**: o espaço da natureza. São Paulo: Manole, 2006.

MARTIN, P. Outdoor Education and the National Curriculum in Australia. **Australian Journal of Outdoor Education**, v.14, n.2, p.16-18, 2010.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19.ed. Campinas: Papirus, 2011. p.133-173.

MATTAR, J. Web 2.0 e redes sociais na educação a distância: cases no Brasil. **La Educacion**: revista interamericana de desarrollo educativo, v. 145, p. 1-23, 2011.

Disponível em:

<https://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/studies/EyE_P_mattar_ES.pdf> Acesso em: 12 agosto 2015.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MATTOS, M. G.; ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; BLECHER, S. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigo científico e projeto de ação. São Paulo: Phorte, 2004.

MENDES, D. S. Articulações entre lazer e mídia na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n.31, p.241-250, 2008.

- MILANI, A. G. **Gênero nas aulas de Educação Física: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do estado de São Paulo e o Facebook**. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.
- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular CBC de Educação Física: Ensino Fundamental e Médio**. Belo Horizonte, 2011.
- MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.3, p.41-50, mai/ago, 2007.
- MIRANDA, L. V. T. Oficinas pedagógicas de blogs na Educação Física: um relato de experiência. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, n.34, p.208-222, 2010.
- MORAIS, R. A. R.; MENDES, D. de S. O esporte-simulação: o que é possível aprender com os jogos eletrônicos? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau/SC, v. 8, n. 1, p. 209-238, jan./abr. 2013.
- MORLEY, L.; CHASE, M. R.; DAY, R. W.; LAWHON, B. Conviction of the Heart: Implementing Leave-No-Trace Principles in Outdoor Recreation: Here Is a Model for Teaching Students to Respect the Outdoors. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v.79, n.7, p.29-34, 2008.
- MUNOZ, C.; TOWNER, T. Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom. In: GIBSON, I.; WEBER, R.; MCFERRIN, K.; CARLSEN, R.; WILLIS, D. (Eds.). **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference**, p.2623-2627, 2009.
- OLIVEIRA, M. R. B.; PIRES, G. de L. O primeiro olhar: experiência com imagens na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 117-133, jan. 2005.
- PAIVA, A. C.; FRANÇA, T. L. Trilhas Interpretativas - reconhecendo os elos com a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28, n.3, p.109-124, 2007.
- PAIXÃO, J. A. da. Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v.29, n.50, p.170-182, maio. 2017.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Curitiba, 2008.
- PATRÍCIO, M. R.; GONÇALVES, V. Facebook in the learning process : a case study. In: **ICERI 2010 Conference**, Madrid, nov. 2010, p. 3267-3273. **Proceedings of ICERI 2010 Conference**. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3582/1/988.pdf>> Acesso em: 12 agosto 2015.
- PEREIRA, R. S. Corpo, movimento e jogos eletrônicos: relações com a infância e a

juventude no contexto da educação. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.348-362.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST I. **Pedagogia da Aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola.** Jundiaí: Fontoura, 2010.

PEREIRA, D. W.; CARVALHO, G. S.; RICHTER, F. Programa de escalada em rocha como Educação Física para alunos do Ensino Médio. In: FONTOURA, P. (Org.). **Pesquisa em Educação Física.** Jundiaí: Fontoura, v.7, n.1, 2008. p. 397-402.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I.; RICARDO, D. P. Esportes radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Corpoconsciência**, São Paulo, v.12, n.1, p.35-56, 2008.

POCIELLO, C. Os desafios da leveza – as práticas corporais em mutação. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Políticas do Corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p.115-120.

POSSOLLI, G. E.; NASCIMENTO, G. L.; SILVA, J. O. M. A Utilização do Facebook no Contexto Acadêmico: o Perfil de Utilização e as Contribuições Pedagógicas e para Educação em Saúde. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.13, n.1, p.1-10, jul. 2015.

QUINN, M. Introduction of Active Video Gaming into the middle school curriculum as a schoolbased childhood obesity intervention. **Journal of Health Care**, v.27, n.1, p.3-12, jan./fev. 2013.

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. **Revista Eletrônica Ensino de Sociologia em Debate**, Londrina, v.1, n.2, p.1-16, set./dez. 2012.

RANGEL-BETTI, I. C. Esporte na Escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p.25-31, 1999.

RAUPP, D; EICHLER, M. L. A rede social Facebook e suas aplicações no ensino de química. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.1-10, jul. 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Artes e Educação Física. Referencial curricular. Porto Alegre, 2009.v. 2.

RODRIGUES, L. H.; DARIDO, S. C. Educação Física escolar e Meio Ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.11, n.100, p.1-6, 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd100/ma.htm>> Acesso em: 10 abril 2014.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.139-154, 2008.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.1, p.48-62, jan./mar. 2011.

RODRIGUES, F. C.; GAZIRE, E. S. Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. **Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem.**, Florianópolis, v.7, n.2, p.187-196, 2012.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do estado de Rondônia**: Educação Física. Porto Velho, 2013.

ROSA, P. F.; CARVALHINHO, L. A. D. A educação ambiental e o desporto na natureza: Uma reflexão crítica sobre os novos paradigmas da educação ambiental e o potencial do desporto como metodologia de ensino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 259-280, jul/set. 2012.

RUFINO, L. G. B. “**Campos de Luta**”: o processo de construção coletiva de um livro didático na Educação Física no Ensino Médio. 2012. 364f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

SACRISTÁN, J. C.; **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHO, J. M. De tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNADEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

SANTOS, L. M. O que leva alguém a querer ser professor? Em blogs e no Facebook, narrativas de professores em formação inicial contam sobre as escolhas pela profissão. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.11, n.3, p.1-10, dez. 2013.

SANTOS, P. M.; MARINHO, A. *Slackline* e Educação Física: experiências do projeto de extensão “lazer e recreação”. **Licere**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 306-328, dez. 2014.

SCHWARTZ, G. M. Emoção, aventura e risco: a dinâmica metafórica dos novos estilos. In: BURGOS, M. S.; PINTO, L. M. S. (Orgs.). **Lazer e estilo de vida**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002. p.139-168.

SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí: Fontoura, 2006.

SCRUTTON, R. A. Outdoor adventure education for children in Scotland: quantifying the benefits. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, p.1-15, 2014.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. S. F. dos. Aventura e Educação na Base Nacional Comum. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n.41, p.107-125, set./dez. 2016.

SENA, D. C. S. As Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino da Educação Física Escolar. **Hipertextus**, Recife, n.6, p.1-12, 2011.

SENNETT, R. Together: **The rituals, pleasures and politics of cooperation**. London: Penguin Group, 2012.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular: rede estadual de ensino de Sergipe**. Aracaju, 2011.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. S. F. dos. Aventura e Educação na Base Nacional Comum. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n.41, p.107-125, set./dez. 2016.

SILVA, B. A. T.; MALDONADO, D. T.; OLIVEIRA, L. P. (Org.) **Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, L. M. F. **O ensino da capoeira na Educação Física escolar: blog como apoio pedagógico**. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

SILVA, P. P. C.; CHAO, C. H. N. Práticas corporais na natureza: por uma educação ambiental. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 89-97, 1. trim. 2011.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015.

SLENTZ, T. C.; CHASE, M. A. Climbing Mount Everest: A New Challenge for Physical Education Adventure Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v.74, n.4, p.41-43, 2003.

SOARES, C. L. et al. (Coletivo de Autores). **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. J. S.; PAIXÃO, J. A. Atividades de Aventura e Educação Ambiental: possibilidades nas aulas de Educação Física escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.142, p.1-1, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/atividades-de-aventura-e-educacao-ambiental.htm>> Acesso em: 30 outubro 2015.

SOUZA, F. A. de; COSTA SILVA, P. C. da. A escalada nas aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 44-54, set. 2013.

SOUZA, M. **Esporte escolar: possibilidade superadora do plano da cultura corporal.** São Paulo: Ícone, 2009.

SOUZA, D. Q. O.; ARAÚJO, A. C.; SANTOS, A. de P. dos; DIAS, M. A. Esporte Orientação: relato de experiência pedagógica no Ensino Médio. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 88-100, set. 2015.

SUN, H. Exergaming impact on physical activity and interest in elementary school children. **Quarterly for Exercise and Sport**. v.83, n.2, p.212-220, 2012.

SÚNEGA, P. B. C.; RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. Luz, Câmera, Educação e ... Cesta: produção e implementação de materiais audiovisuais para o ensino do basquetebol e dos temas transversais nas aulas de Educação Física. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.44-64, jul/dez. 2012.

SUTHERLAND, S.; LEGGE, M. The Possibilities of "Doing" Outdoor and/or Adventure Education in Physical Education/Teacher Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.35, n.4, p.299-312, 2016.

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de Ciências do Esporte**, Uberaba, v.1, n.1, p.60-66, 2013.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física na escola. **Conexões**, Campinas, v.14, n.2, p.113-136, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1992.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOMIO, B. W.; SILVA, D.; DALCASTAGNÉ, G.; LAMAR, A. R. Os esportes radicais como conteúdo interdisciplinar no contexto escolar. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 104-129, jan./mar. 2016.

TREMEA, V. W.; GOMES, L. E.; LOSS, J. F. Descrição do comportamento da força do *Kite* em relação ao seu posicionamento e ao deslocamento da barra de controle. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 715-732, jul./set. 2011.

UVINHA, R. R. **Juventude, Lazer e Esportes Radicais.** São Paulo: Manole, 2001.

VAZ, J. M. C.; PAULINO, A. L. S.; BAZON, F. V. M.; KIILL, K. B.; ORLANDO, T. C.; REIS, M. X.; MELLO, C. Material Didático para Ensino de Biologia: possibilidades de inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.12, n.3, p.81-104, 2012.

VIEIRA, L. F.; BALBIM, G. M.; PIMENTEL, G. G. A.; HASSUMI, M. Y. S. S.; GARCIA, W. F. Estado de fluxo em praticantes de escalada e skate downhill. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.4, p.591-599, out./dez. 2011.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v.8, n.30, p.1-14, jul./set. 2009.

WHITE, R. A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. **Emotional and Behavioural Difficulties**, v. 17, N. 1, p.13–23, 2012.

WILLIAM, A.; WAINWRIGHT, N. A new pedagogical model for adventure in the curriculum: part two – outlining the model. **Physical Education and Sport Pedagogy**, United Kingdom, v. 20, n. 4, 2015.

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

ZINK, R.; BOYES, M. The nature and scope of outdoor education in New Zealand schools. **Australian Journal of Outdoor Education**, v.10, n.1, p.11-21, 2006.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: elaboração, implementação e avaliação de um material didático digital

Pesquisador: Alexander Klein Tahara

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64049317.0.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.021.650

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa em nível de doutorado de Alexander Klein Tahara (RG: M-2.224.286), a ser realizada sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Suraya Cristina Darido. O projeto de pesquisa tem como temática PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: elaboração, implementação e avaliação de um material didático digital.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Esta pesquisa tem como objetivo elaborar, implementar e avaliar um material didático digital, de acordo com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2016) para o ensino das Práticas Corporais de Aventura (PCA) em aulas de Educação Física do Ensino Fundamental 6º e 7º anos, da rede municipal e estadual de ensino da cidade de Ilhéus/BA. A participação colaborativa será de professores de Educação Física que atuam em escolas nestas redes públicas de ensino do município de Ilhéus/BA, bem como a rede social facebook será a tecnologia utilizada na elaboração e implementação do material didático digital, com uso restrito desta rede social apenas aos professores e pesquisador."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
 BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO
 DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.021.650

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos (insegurança, constrangimento, inibição, incômodo, possibilidade de dano), imediato ou tardio, no plano individual ou coletivo. Pode ser que haja um desconforto dos participantes ao responder as entrevistas, ou participar dos encontros, ou ministrar aulas com a presença do pesquisador. Em relação às declarações pessoais da sua prática pedagógica, estas serão minimizadas visto que você poderá não responder às perguntas, caso considere que as mesmas lhe cause constrangimento ou riscos psicológicos. Ademais, em nenhum momento do estudo serão feitas gravações e veiculação de imagens pessoais e das aulas em si, apenas gravação de áudio durante as entrevistas para posterior transcrição e análise. O pesquisador assegura condições apropriadas para a participação de todos os participantes, além de prever a assistência apropriada durante todo o período de desenvolvimento do projeto. Em relação aos alunos, durante a participação nas atividades ele(a) pode sentir alguns tipos de riscos e danos psicológicos, e pode desistir da

participação a qualquer momento, caso lhe cause constrangimento, medo, inibição, vergonha, desconforto, entre outros receios. Há também a possibilidade de risco físico durante as realizações das atividades práticas, próprias das aulas de Educação Física, como quedas e contato físico com os colegas. Para diminuir esses riscos, serão tomados todos os cuidados necessários para evitar acidentes, com a devida adequação das atividades propostas aos espaços e estruturas existentes. Caso aconteça algum problema, imediatamente serão prestadas as providências necessárias, como o uso do kit de primeiros socorros, ou seu encaminhamento para o posto de Pronto Atendimento mais próximo da escola e o contato com seus pais ou representante legal.

Benefícios:

Em relação aos benefícios, esta pesquisa contribuirá para que haja a elaboração de um material didático digital sobre as PCA urbanas e, conseqüentemente, a implementação deste material, o qual pode ser uma ferramenta a auxiliar a prática pedagógica dos professores ao inserir o conteúdo das PCA junto aos alunos em aulas de Educação Física escolar."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"De maneira geral, esta pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, consistirá de quatro etapas distintas, as quais são descritas a seguir: 1) diagnóstico inicial por meio de uma entrevista semiestruturada junto aos professores de Educação Física da rede municipal e estadual de ensino de Ilhéus/BA sobre a abordagem do conteúdo das PCA e uso do facebook em suas aulas; 2) encontros entre pesquisador e o grupo de professores para discutir a elaboração do material

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.021.650

didático digital no facebook e o processo de implementação deste material nas aulas; 3) implementação do material didático pelos professores nas aulas de Educação Física e observação das aulas pelo pesquisador; 4) avaliação individual (entrevista semiestruturada) e coletiva (encontro com todo o grupo) acerca do processo de elaboração e implementação do material didático digital. O presente projeto apresenta um caráter qualitativo, por entender, assim como Thomas, Nelson e Silverman (2007), que um aspecto muito importante da pesquisa qualitativa é o conteúdo interpretativo e a ênfase na essência do fenômeno. Nesse estudo busca-se compreender o significado de uma experiência dos professores em participar colaborativamente na elaboração de um material didático acerca das PCA para implementação em aulas de Educação Física escolar. Richardson (1999) também credita importância à pesquisa qualitativa, a qual tem por finalidade investigar situações complexas e particulares de determinado contexto. Deste modo procura analisar a interação das mais diversas variáveis, corroborando na transformação de um grupo específico ou mesmo compreender as peculiaridades do comportamento dos participantes. Para o presente estudo, optou-se pela realização de uma pesquisa-ação com várias etapas distintas, envolvendo tanto o processo de construção e elaboração do material didático, bem como sua posterior implementação e avaliação em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental 6º e 7º anos. De acordo com Thiollent (2008) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica buscando estreita associação entre ação e resolução de um dado problema coletivo no qual todos estão envolvidos. Esses dilemas, por sua vez, podem imergir das indagações dos próprios envolvidos, ou serem estimulados por outras pessoas, como pesquisadores, por exemplo, desde que tenham fundamentação nas ações práticas e possam gerar implicações efetivas na melhora das ações empreendidas. Thiollent (2008) afirma ainda que pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação. Este mesmo autor considera ainda dois objetivos centrais: um referente às ações práticas buscando superar o problema central e o outro referente à produção de conhecimento desdobrada das ações (THIOLLENT, 2008)."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme o parecer anterior, as seguintes pendências foram apontadas:

"TCLE professor:

- esclarecer como será a participação do participante (professor) com relação ao uso do Facebook.

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.021.650

Esses detalhes são relevantes para que o participante possa decidir participar ou não já que envolve conhecimento sobre o funcionamento dessa mídia social." O PESQUISADOR FORNECEU MAIS DETALHES DO USO DO FACEBOOK PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES. APRESENTOU ALTERNATIVAS PARA AQUELES QUE NÃO CONHECEM OU DOMINAM O USO DO FACEBOOK.
"- alterar "pela pesquisador" para 'pelo pesquisador.'" ALTERADO
"- rever os benefícios. Os benefícios são da pesquisa e não aos participantes. Rever também os benefícios no documento das IBPs." OS BENEFÍCIOS DA PESQUISA SÃO RELATADOS ADEQUADAMENTE.

"TALE (aluno)

- revisar o TALE de modo a apresentar uma linguagem clara e acessível a quem se destina, aos alunos das salas de aulas. Por ex., informação sobre a participação detalhada do professor da sala se faz desnecessária." REVISADO ADEQUADAMENTE PELO PESQUISADOR.
- O 4o. paragrafo sobre os riscos esta confuso. Revisar de modo a dar clareza e precisão na linguagem. REVISADO ADEQUADAMENTE PELO PESQUISADOR.
- sobre a declaração "...assim como solicitar a sua retirada do estudo, sem qualquer prejuízo." Esclarecer como isso ocorrerá se o aluno estará também numa aula de educação física, do sua grade curricular obrigatória. O PESQUISADOR DETALHOU QUE OS ALUNOS QUE NÃO DESEJAREM PARTICIPAR DA PESQUISA NÃO SERÃO BENEFICIADOS TAMPOUCO PREJUDICADOS. ATIVIDADES ALTERNATIVAS, CONFORME AS CONDIÇÕES DA ESCOLA E DO PROFESSOR SERÃO OFERECIDAS A ESSAS CRIANÇAS.
- rever os benefícios. Os benefícios são da pesquisa e não aos participantes. Rever também os benefícios no documento das IBPs. OS BENEFÍCIOS DA PESQUISA SÃO RELATADOS ADEQUADAMENTE.

"TCLE responsáveis

- Revisar o trecho: "O(a) menor sob sua responsabilidade pode sentir alguns tipos de riscos e danos psicológicos, e você pode desistir da participação a qualquer momento, caso lhe cause constrangimento, medo, inibição, vergonha, desconforto, entre outros receios." E mais apropriado informar que a participação na pesquisa poderá implicar em riscos, ainda que mínimos, do que informar que o participante "pode sentir alguns tipos de riscos e danos..." Alem disso, "...você pode desistir..." quem? o responsável pelo menor? Esclarecer como o menor poderá desistir da

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.021.650

pesquisa se ao mesmo tempo participa de uma aula regular de educação física. O TRECHO FOI REVISADO PELO PESQUISADOR, DE MODO A APRESENTAR OS TERMOS AOS PAIS E OU RESPONSÁVEIS, CONSIDERANDO OS RISCOS DA PARTICIPAÇÃO DO MENOR SOB SUA RESPONSABILIDADE. A EXEMPLO DOS TERMOS ANTERIORES, OS BENEFÍCIOS DESSE TERMO TAMBÉM FOI REVISADO SIMILARMENTE AOS ANTERIORES.

Recomendações:

NÃO HA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_852064.pdf	23/03/2017 10:53:21		Aceito
Outros	RespostaaoParecer1976435.pdf	23/03/2017	Alexander Klein	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.021.650

Outros	RespostaaoParecer1976435.pdf	10:52:03	Tahara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveis.pdf	23/03/2017 10:50:55	Alexander Klein Tahara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	23/03/2017 10:50:35	Alexander Klein Tahara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessores.pdf	23/03/2017 10:50:05	Alexander Klein Tahara	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoAlexanderTahara.pdf	25/01/2017 09:38:46	Alexander Klein Tahara	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	18/01/2017 11:11:39	Alexander Klein Tahara	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTAfinal.docx	09/01/2017 21:40:18	Alexander Klein Tahara	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTAinicial.docx	09/01/2017 21:39:43	Alexander Klein Tahara	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 19 de Abril de 2017

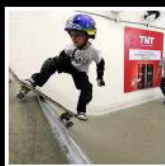
Assinado por:
Débora Cristina Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib@rc.unesp.br

APÊNDICE A – PARTE DO MATERIAL DIDÁTICO NO *FACEBOOK*

PRÁTICAS CORPORAIS DE
AVENTURA - *URBANAS*
(NA CIDADE)

Skate



→ Deslizar sobre o solo, em obstáculos, equilibrando-se numa "prancha sobre patins", dotada de quatro pequenas rodas e dois eixos

Parkour



→ Mover-se de um ponto a outro o mais rápido e eficientemente possível, usando principalmente as habilidades do corpo humano (saltar, pular, equilibrar-se, girar, etc.), e transpondo obstáculos

Slackline



→ Uma fita esticada na base de dois objetos fixos (árvores, pedras, etc) de forma que o praticante anda sobre esta fita com extremo equilíbrio (ocorre também na natureza com muita frequência)



Patinação sobre Rodas (Patins)



→ Patinar à vontade, fazendo diferentes manobras, slides, giros, saltos, corridas ou simplesmente patinar por diversão. Existem muitos campeonatos e tipos de modalidades.

Bike Urbana



→ Andar de bicicletas em meio às cidades, seja por lazer, deslocamento ao trabalho, competições, etc, em uma "aventura" urbana

Corrida de Orientação



→ **Leitura de mapas e cartas, a fim de encontrar um ponto final no menor tempo possível**

**** Ocorre geralmente na natureza, mas pode ser facilmente adaptada para o contexto escolar...**

O que é o "Parkour" ???

Palavra de origem francesa = "o percurso" → Deslocamento de um ponto a outro, usando habilidades corporais para superação de obstáculos



1 - Breve Histórico

- França (fim anos 1980): precursor foi **David Belle** - francês que praticava várias modalidades de ginástica desde criança
- Assistia vídeos do pai, Raymond Belle, no exército de salvamento (viu habilidades de deslocar rápido, transpor obstáculos, aterrissar eficaz e continuar o percurso)
- David Belle modificou formas de locomoção que queria seguir no dia a dia, começou por diversão, mas logo várias pessoas passaram a imitar os seus mov. e exercitar suas habilidades de deslocamento e saltos
- Proporções mundiais na atualidade: divulgação em filmes, comerciais e vídeos na internet, além de diversas associações de parkour no mundo

2 - Como Acontece

- **Vestimentas e Identidades**: roupas confortáveis e que permita formas e ajustes corporais / calçados baixos para evitar torções / Grupos conhecidos por clã: *traceurs* (homens) e *traceuses* (mulheres)
- **Locais e percursos**: comum em praças e parques públicos, porém há academias especializadas
- **Movimentos**:
 - Transposições ou passagem sobre obstáculos (com apoio das mãos, com giro e com as pernas entre os braços)
 - Deslocamentos e Saltos (Tic-tac e salto de precisão)
 - Aterrissagens (amortecimentos com os membros inferiores e rolamentos diversos)

3 - Na EF Escolar

- **Prática Pedagógica**: Inserção constante de novos conteúdos e vivências aos alunos; diversificação das aulas; desenvolvimento de novas habilidades, conhecimentos e oportunidades... **Porquê não as PCA ???**

"Vimos que a Educação Física se apropria desses movimentos (do Parkour) há muito tempo, porém não o faziam de forma desafiadora. Mais uma vez, vale ressaltar a importância da contemporaneidade e complexidade, de que o novo é velho e o velho se reconstrói e desconstrói, reorganiza e modifica sua ação" (PEREIRA; ARMBRUST, 2010, p.86)

PEREIRA, D.W.; ARMBRUST, I. Pedagogia da Aventura: os esportes radicais, de aventura e ação na escola. Jundiaí/SP: Fontoura, 2010. 160p.

3 - Na EF Escolar

Dimensões de Conteúdos



Co
mu
ad
co
Pr
me
at
At
re
inc



ento
orma
os e
s par
iment
ros er
nas
ruída
ção r



es e
entas
áticas
ção de
s das
quipe;
enças



es e
entas
áticas
ção de
s das
quipe;
enças

PLANO DE AULA – TEMA: **PARKOUR**

Roda Inicial (CONCEITUAL)

Antes de realizar as atividades práticas, sugere-se ao professor perguntar se algum aluno já ouviu falar sobre o tema e se sabe qual o seu significado. O ideal, inicialmente, seria apresentar um vídeo da prática da modalidade, facilmente encontrado na internet, ou por exemplo, em filmes consagrados (“007 – *Cassino Royale*”, de 2006/144min) e (“*B13 – Os Gangs do Bairro 13 (PT)/13º Distrito (BR)*”, de 2004/85 min, onde o protagonista é o próprio criador da modalidade, o francês David Belle).

Os alunos devem perceber os limites de medo e habilidades diferentes entre seus colegas de turma. Gerar uma pequena discussão acerca disso.

Sugestão: caso tenham recursos audiovisuais, pode-se usar os slides do *Parkour* para trabalhar melhor esta dimensão conceitual. Caso não tenham, sem problemas, mantenham (e adaptem) este plano de aula conforme suas necessidades.

Desenvolvimento da aula (PROCEDIMENTAL)

- Sem obstáculos: desenhar algumas linhas próximas no chão para que os alunos executem saltos de uma linha para outra, pensando nas técnicas utilizadas pelos *traceurs* (praticantes de *parkour*). Depois de algumas tentativas, colocar alguns desafios, como tentar ir para outra linha com saltos e giros ao mesmo tempo, saltos e elevações de pernas, saltos e rolamentos, saltos e estrelas, apoiar nas linhas com parada de mão, saltos e afastamentos de pernas, entre outros.

- Utilizando um banco sueco ou uma mureta de altura baixa (30 a 40 cm altura), pedir que os envolvidos, um a um, saltem sobre o banco, apoiando as mãos sobre eles.

- Salto e corrida: dois a dois, os envolvidos devem saltar o banco sueco e disputar uma corrida de 10 m ou 20 m. O professor pode contextualizar criando o clima de perseguição e o sentido de defesa proporcionado pelo *parkour*.

- Exploração de obstáculos: os envolvidos deverão experimentar manobras, utilizando obstáculos presentes na quadra e em sua proximidade, tais como traves, postes, arquibancada, pequenos barrancos, linhas da quadra, alambrado, entre outros. Desse modo, é possível explorar a criatividade e contextualização dos conceitos do *parkour*.

Dicas

- Para a atividade 1: além de desenhar linhas no chão, pode-se usar cordas, cordão ou outro tipo de material que promova algum relevo no solo. Apenas essa alteração pode viabilizar a participação de alunos com deficiência visual na atividade.

- Ao optar pela exibição de vídeos para exemplificar, é importante que os mesmos mostrem diferentes aspectos da prática, em diferentes locais, e por pessoas de todas as faixas etárias e também pessoas com deficiência.

Roda final (ATITUDINAL)

Deve-se conversar/questionar com os alunos sobre a realização das tais atividades de forma cooperativa e também competitiva, focando em aspectos ligados às dificuldades, possibilidades e problemas encontrados.

O professor deve discutir sobre a prática do *parkour* fora da escola, tratando de procedimentos que podem ser empregados para gerir os riscos presentes na atividade, bem como, sobre aspectos relacionados ao respeito de bens públicos e propriedades privadas.

O que é o "Patins in-line" ???

→ Modalidade esportiva que se utiliza dos patins para executar muitas manobras e desafiar diferentes obstáculos.



1 - Breve Histórico

-Origem: começa nos países frios europeus (pessoas fixavam ossos de animais aos calçados p/ deslizar no gelo).

-Inglaterra (séc.XVIII): criado o 1º modelo de patins c/ rodas (prendendo uma roda "enorme" de 20 cm de diâmetro em cada perna).

-Anos 1970: surgiram os 1º patins modernos com 4 rodas, sendo 2 na frente e 2 atrás.

-Déc.1990: criação do *in-line skating*, grande aceitação/difusão (um patinador de gelo colocou as rodas em linha → maiores possibilidades de manobras e velocidade).

-No Brasil: anos de 1995/6, uma "febre" desse tipo de patins (Fabíola Silva, patinadora tetra campeã mundial)

2 - Partes dos Patins / Equipamentos

- **Cabedal:** Parte superior de um calçado, pode ser de amarrar ou trava. Geralmente em couro, nylon ou plástico
- **Base:** De metal ou plástico, é a fixação do cabedal com as rodas
- **Rodas:** Elemento de deslizamento no solo, tem diferentes tamanhos dependendo da modalidade que pretende praticar.
- **Equipamentos:** capacete, joelheira, cotoveleira, stinguard (luva)



Modalidades

- **Lazer:** comum para atividades de iniciantes, é versátil e usado para aprender a andar.
- **Velocidade:** com rodas maiores para atingir maiores velocidades.
- **Slalon:** rodas e manobras de baixo perfil no chão.
- **Street:** utilização de rampas, eletricidade e corrimão e para deslizar.
- **Vertical:** parte do Street, mas com a base mais flexível para recobrir o corpo em manobras aéreas.





PLANO DE AULA – TEMA: **PRÁTICAS SOBRE RODAS** (skate, patins, bike)

Roda Inicial (CONCEITUAL)

Antes das vivências práticas, pode-se discutir sobre os tipos de práticas corporais de aventura sobre rodas, incluindo práticas esportivas e recreativas como: patins, skate e bike, além de patinetes e rolimã. Além de situar o aluno nas questões de prática urbana e na natureza, pode-se abordar o uso desses equipamentos como meio de transporte, para ir ao trabalho, escola ou para passear. Deve-se perguntar se já observaram essas modalidades e quais os equipamentos de segurança que são necessários para executar essas práticas e, também, sobre a importância de que sejam utilizados.

Sugestão: caso tenham recursos audiovisuais, pode-se usar os slides do skate e patins para trabalhar melhor esta dimensão conceitual. Caso não tenham, sem problemas, mantenham (e adaptem) este plano de aula conforme suas necessidades.

Desenvolvimento da aula (PROCEDIMENTAL)

- O primeiro dia de aula sobre rodas deve ser privilegiado para a exploração dos espaços, organização da segurança, criação de obstáculos, entre outros. Os alunos ficam deslumbrados em poder explorar os espaços escolares sobre rodas, normalmente proibidos para isso. Lógico que antes disso, deve ser feita a preparação e construção de regras de utilização dos equipamentos, do espaço físico existente e do conteúdo em si.

- Circuito: fazer demarcações na quadra (a cada 10 ou 15 m), onde os alunos deverão fazer a troca de equipamento utilizado. Exemplo: no primeiro ponto uma bicicleta, no segundo ponto um skate (o aluno pode fazer o trajeto sentado se quiser), no terceiro ponto um patins ou patinete, e assim por diante, caso tenha equipamentos, até todos os alunos vivenciarem a prática de todos os materiais.

- Lei de Trânsito: desenhar ruas e alguns sinais de trânsito (que deverão ser trabalhados em aula anterior) no chão e montar dois caminhos diferentes e serem percorridos por duas equipes diferentes. Nos pontos sinalizados, deverá ter um guarda de trânsito para anotar as infrações cometidas. Nessa atividade, a proposta é cumprir as normas de trânsito – conceitual e atitudinal – e não quem fizer o percurso em menos tempo.

Dicas

- Demarcações em relevo, e sinais sonoros podem garantir melhor participação de pessoas cegas e/ou deficiência visual.

- Realizar o circuito em duplas e trios, uns auxiliando e apoiando os outros, pode garantir a participação de pessoas com diferentes habilidades e também deficiências.

- A utilização e experimentação de uma cadeira de rodas, mesmo que não exista cadeirante na turma, pode enriquecer a vivência e gerar discussões muito interessantes com a turma.

- Esse conteúdo, em que o risco está presente, exige um adequado gerenciamento (ex., regras rígidas). Os equipamentos trazidos pelos alunos devem ser encarados como materiais pedagógicos, portanto só poderão ser utilizados durante a aula e de acordo com os critérios construídos. O professor pode solicitar que os alunos tragam, para a próxima semana, bike, patins, skate, patinetes, de acordo com a disponibilidade de cada um (mas um número pequeno de materiais, só o que vai mesmo utilizar na aula).

- Além disso, são necessários equipamentos de segurança, como joelheiras, cotoveleiras e outros. Esses equipamentos podem ser adaptados e confeccionados pelos próprios alunos, com papelão, fitas, madeira e isopor, etc. Mesmo que fiquem feios ou mal adaptados, o conceito sobre material de segurança e proteção estará sendo trabalhado. Dependendo do quantidade de materiais e equipamentos levados, eles poderão fazer revezamento de materiais e atividades diferentes.

- Nivele sempre pelas habilidades mais básicas de seu público, para evitar os riscos e o perigo na vivência.

Roda final (ATITUDINAL)

Questione o que os alunos entendem dos equipamentos de segurança para a prática sobre rodas? Qual é a importância do respeito às leis de trânsito pelos motoristas, ciclistas e skatistas, quando não houver faixas específicas? Como seria incluir pessoas com deficiências nestas atividades?

Quais os valores que podem ser trabalhados nas práticas sobre rodas? Quais os preconceitos que existem contra os grupos formados pelos praticantes do skate, por exemplo?

O que é o "Skate" ???

→ Modalidade esportiva que consiste em deslizar sobre o solo e obstáculos equilibrando-se numa prancha, chamada também de skate, dotada de quatro pequenas rodas e dois eixos chamados de *trucks*.



1 - Breve Histórico

-Origem: Não sabe ao certo onde surgiu *skate*, muitos falam que vieram do *surf*, outros dos patins quebrados: c/ suas partes, se montavam *skate* em uma madeira.

-Surfistas Califórnia-EUA (déc.1960): fazer das pranchas um divertimento também nas ruas, em uma época de marés baixas e seca na região. Inicialmente, a nova "maneira de surfar" foi chamada de *sidewalk surf*.

-Marco na história skate: em 1973/4, Frank Nasworthy (EUA) inventou as rodinhas de uretano, que revolucionaram o esporte. Um *skate* passou a pesar por volta de 1,5 kg.

-Skate: passou por períodos de recriminação e contestações; arraigado na sociedade como prática associada à marginalidade e pessoas desocupadas

→ 2020 - Olimpíadas Tóquio(Japão): inclusão do skate como um esporte olímpico pelo COI - Comitê Olímpico Internacional

2 - No Brasil

→ Chegou fim anos 1960, influenciado pelas pessoas que começaram a praticar o esporte como forma de vivência no lazer, ficou conhecido como "skate".

→ 1976: primeira competição nacional foi realizada em Rio de Janeiro (RJ).

→ 1989: o primeiro campeonato nacional foi realizado na categoria *street style*. Foi realizado pela União Brasileira de Esportes (UBEs).

→ 1991: a primeira competição internacional foi realizada em Brasília (DF) na modalidade *street style*.







Bob Burnquist / Pedrinho Barros / Leticia Bufoni / Sandro Dias (Mineirinho)

3 - Acessórios do Skate

SHAPE → é a tábua de madeira compensada e colada na qual o atleta apoia os pés. Possui uma pequena elevação nas 2 extremidades para facilitar a manobra.

LIXA → é usada para dar atrito na tábua, permitindo maior estabilidade pois os pés não escorregam.

MESA → é a parte superior da tábua.

TRUCK → eixo no qual vão as rodas, é uma ligação entre a tábua e as rodas, funcionando como amortecedor.

PARAFUSOS → são fixadores do shape no truck.

ROLAMENTOS → são rolimãs interna que permitem o giro das rodas, aumentando a velocidade e desempenho do skate.

RODAS → são elas que fazem o contato com o solo, proporcionam estabilidade e velocidade. Diferentes tamanhos dependendo do modalidade que se pratica.






4 - Modalidades

STREET → No skate de rua (*street*), os praticantes utilizam a arquitetura da cidade, como bancas, escadas e corrimão (em um ambiente urbano) para se expressar e se popular. É a modalidade preferida de diversas tribos ou grupos de esquetistas.



FREESTYLE → Modalidade onde o skatista apresenta várias manobras no chão. O freestyle é a modalidade mais popular, com manobras como o *60 flip* e o *inward*.



4 - Modalidades

VERTICAL → Rampas com manobras aéreas que surgiram na Califórnia (EUA), como *Bowls*, *Banks* ou *Half Pipes*. É uma pista em forma de U.



SLALON → Deslizar em zig-zag, geralmente em descidas.



DOWN HILL → Usados skates rápidos e monoblocos para montar a estabilidade.



HIGH JUMP → Saltos realizados em rampas, onde o skatista deve saltar um obstáculo.



4 - Modalidades

SPEED → Provas de descida em velocidade



BANKS → piscinas an...
...os ovalado...
...feijão e sem quinas



PARK → Obstáculos de rua, corrimão...
...outros locais construídos.

ESPECIAIS – BIG AIR

me
po
sk
pe



...s recente e arriscada
...oc
...s 10
...a

5 - Na EF Escolar

Dimensões de Conteúdos

Conceit

atrito p...
precon...
os (sub...
etc.



das
de d...
de p...
etc.



mas de
ngulos,
neas e

Procedi

sentado...
equilibr...
de que...



ntaçã...
...eitado,
...tes de
uações



Atitudi

com os...
nas situ...
do grupo, etc.

s d...
res...
...tação dos níveis individuais e

eirismo
demais

O que é o "Slackline" ???

→ Modalidade esportiva na qual o objetivo é a manutenção do equilíbrio sobre a fita de diversas formas e movimentos. Tem como habilidade determinante o equilíbrio.



1 - Breve Histórico

-Etimologia da Palavra: "Slackline" vem da língua inglesa, e significa linha (fita) bamba (frouxa), em razão da semelhança com uma linha.

-Origem (anos 80): escaladores passavam semanas acampando para buscar novas vias na montanha. Quando o clima não favorecia a escalada, eles esticavam as fitas de seus equipamentos e exercitavam-se tentando se equilibrar sobre elas. Com o passar dos anos a brincadeira tornou-se um esporte e vêm se popularizando mundialmente.

-Definição: prática corporal realizada em uma fita estreita e flexível, de nylon ou poliéster, tencionada em dois pontos fixos, onde são realizados movimentos estáticos e dinâmicos. O objetivo principal é buscar a harmonia entre corpo e mente e manter-se equilibrado na fita.

2 - Benefícios

→ Os principais benefícios na prática são:

-Exercita o equilíbrio estático e dinâmico, e a consciência corporal;

-Atua sobre distúrbios de concentração;

-Trabalha na musculatura proprioceptiva e a coordenação motora fina;

-Excelente ferramenta para trabalhos de preparação e resistência física;

-Desenvolve amizade, solidariedade, consciência ecológica, esporte como fator agregador, superação de desafios, entre outros.

3 - Modalidades

Atualmente existem 5 (cinco) modalidades de SLACKLINE:

Highline, Longline, Waterline,
Trickline e Yogaline

3 - Modalidades

HIGHLINE e LONGLINE → Modalidades praticadas em maiores distâncias em com uma fita tubular de 25mm. A fita é ancorada em pedras, árvores, prédios. A grande diferença entre o Highline e o Longline é que o primeiro fica suspenso em uma altura na qual o equipamento de segurança é indispensável. Para ambos é necessário um grande preparo físico para manter-se equilibrado, além de muita concentração.



3 - Modalidades

WATERLINE → Modalidade praticada sobre a água. Nesta modalidade não importa a largura da fita, que é ancorada em pedras ou árvores. É a modalidade mais recreativa do esporte. Por não existir um contato com o chão nas quedas, torna-se ideal para treinar novas manobras. Não existe necessidade de equipamento de segurança.



3 - Modalidades

TRICKLINE → Modalidade onde a fita é ancorada sobre dois pontos fixos, em uma altura média de 1,5m. Os atletas desenvolvem manobras sobre a fita, é necessário muita concentração, equilíbrio e controle. O material utilizado para esta modalidade possui 50mm de largura.



3 - Modalidades

YOGALINE → Modalidade relativamente nova, onde são executados movimentos estáticos inspirados em movimentos da Yoga.



4 - Na EF Escolar

Dimensões de Conteúdos

Conceituais: Conhecimento sobre a modalidade esportiva tão em voga nos dias atuais, preconceitos e aceitações de práticas contemporâneas e os (sub)grupos formados; etc.

Procedimentais: Fácil adaptação da fita nas escolas, exploração de movimentos para manter-se equilibrado, técnicas para amortecer as quedas da fita, desenvolvimento de habilidades relacionadas ao equilíbrio, etc.

Atitudinais: Formação de grupos para a prática (os "slackers"), discussão de valores atrelados ao slackline, a questão da amizade e cooperação entre os praticantes, etc.

PLANO DE AULA – TEMA: SLACKLINE

Roda Inicial (CONCEITUAL)

- Material para o professor: o slackline é uma atividade desafiadora que permite desenvolver aspectos como equilíbrio e força, além de competências relevantes para o trabalho em equipe, liderança, tomada de decisão e minimização de impactos ambientais em vivências de aventura. Atividades que podem ser desenvolvidas em diversos locais, como quadras esportivas, parques, praças e praias, para isso necessita de equipamentos específicos (kit para a prática de slackline, composto de fita tubular, catraca e protetor de árvores) e outros que podem ser adaptados (cordas, tábuas, giz, colchonetes, bancos suecos). O próprio kit do slackline vem acompanhado de um manual que ensina a instalação e tração da fita.

- Iniciar uma conversa sobre o tema com os alunos, a fim de promover um levantamento dos conhecimentos que os participantes já possuem sobre a modalidade e de que forma este conhecimento foi construído (internet, televisão, presencialmente), além de verificar se alguém já praticou a atividade. Busca-se iniciar a construção de conhecimentos sobre aspectos históricos, características, locais de prática e desafios existentes na prática do slackline, para só então apresentar a proposta que será realizada. Discutir estratégias para minimizar possíveis impactos ambientais que sejam gerados por essa prática de aventura.

Sugestão: caso tenham recursos audiovisuais, pode-se usar os slides do Slackline trabalhar melhor esta dimensão conceitual. Caso não tenham, sem problemas, mantenham (e adaptem) este plano de aula conforme suas necessidades.

Desenvolvimento da aula (PROCEDIMENTAL)

- Apresentação dos materiais (ex.:fitas, catracas, cordas, mosquetões, colchonetes, etc.), espaços e estruturas (ex.: árvores, postes, pilastras, etc.) que serão empregados, bem como da relevância do gerenciamento dos riscos que será realizado. Dessa forma, enfatizar os cuidados (procedimentos) que precisarão ser seguidos e a necessidade de cooperação e participação de todos para que a aula possa ser realizada da melhor maneira possível.

- Desenhar no chão alguns retângulos (faixas) com giz, para simular a fita do slackline (7-10 m de comprimento e 6-10 cm de largura), para que seja organizada uma atividade de “travessia”, ou seja, orientar os alunos para que se desloquem nesse caminho em fila, sempre evitando pisar fora da fita “faixa” desenhada. Sugere-se iniciar com faixas mais largas, para então passar para as mais estreitas. Se tiver banco sueco, é uma boa forma de adquirir certo equilíbrio para se aventurar na fita verdadeira depois.

- Montar a fita tubular entre dois pontos de fixação (preferencialmente postes ou árvores de grandes dimensões, e que possam ser usados para este fim, que não sejam mais distantes que 10 m e a altura máxima de 30 cm. Salienta-se que é de grande importância que o grupo acompanhe a montagem da estrutura para a prática do slackline, pois isso se relaciona com o desenvolvimento de conhecimentos sobre a modalidade e da percepção de riscos existentes e formas que estes podem ser tratados.

- Organizar os alunos em trios e realizar atividades de equilíbrio, em que dois colegas permanecem ao lado do que está em cima da fita, buscando equilibrar-se em um pé de cada vez.

- Ainda em trios, um destes irá realizar a travessia da fita inteira, com as mãos suspensas e procurando equilíbrio, podendo apoiar-se nos 2 colegas que estarão caminhando, um de cada lado, quando houver perda deste equilíbrio. Repetir algumas vezes até que todos tenham ido o suficiente para perceberem alguma melhora.

- Permitir que os alunos que tenham interesse, possam experimentar o deslocamento de forma independente e em alguns trechos (preferencialmente na grama ou com proteção de colchonetes).

Dicas

- Durante a atividade com a faixa desenhada no chão, discutir com os alunos a relevância de conseguir realizar o percurso de forma correta (pisando dentro do espaço determinado, equilibrando-se), independente da questão tempo (chegar antes não significa ganhar). Além disso, é possível adaptar as fitas no chão com fita adesiva, barbantes cordão, corda, pano, EVA ou outros materiais que criem relevo no solo, aproximando mais a prática simulada da real.

- Caso não tenha mesmo a fita tubular e todo o material do slackline, pode ser empregado uma corda grossa (bitola superior a 12mm) e nós de caminhoneiro ou carioca (para tensionar a corda), em vez da catraca.

- Para a montagem deste circuito com cordas, é necessário que o professor tenha domínio de alguns nós e de como trabalhar com cordas. Além disso, qualquer adaptação em práticas de aventura deve ser testada, anteriormente à sua aplicação com os alunos, de modo a avaliar os riscos existentes.

Roda final (ATITUDINAL)

Questionar os alunos sobre os desafios enfrentados na aula (equilíbrio, força, trabalho em equipe, confiar nos colegas, montagem de estruturas), buscando estimular a participação e a discussão destes assuntos. Além disso, realizar um debate sobre as diferentes estratégias que podem ser empregadas para gerenciar os riscos deste tipo de atividade.

O que é uma Corrida de Orientação ???

Mapa + Bússola + PC's (postos de controle) + Disposição + Exploração da Natureza



1 - Breve Histórico

- Suécia (1915): um matemático (corria) → é a gênese??? aliava "Ativ. Mental + Ativ. Física" (sem veracidade)
- Pai da Orientação (Major Killander - 1918, na Suécia): usava a natureza como fator motivacional para a tropa
- 1922 (1º Camp. Distrital) / 1937 (1º Camp. Nacional)
- 1942 → *Introdução nos currículos escolares (Suécia)*
- 1961: Federação Internacional de Orientação
- 1962: 1º Camp. Europeu (campeões: M - norueguês/F - sueca)
- 1965: 1º Camp. Mundial Orientação Militar
- Disseminação (países nórdico → depois no mundo)

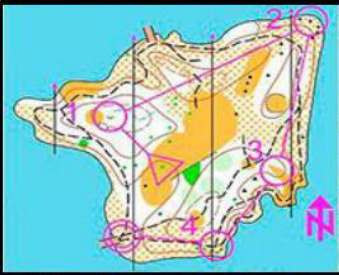
2 - No Brasil

- 1970 (militares do Brasil) → participação em competições europeias do Conselho Internacional do Desporto Militar
- 1971 → o
- 1972 (EsEF)
- 1981
- 1991 Com
- 1996 : fundação FGO - Federação Gaúcha de Orientação
- 1998: Currículos escolares - Cachoeira do Sul (RS)
- 1999: fundação CBO - Confederação Brasileira de Orientação



3 - Como acontece

- Individual (4 tipos: pedestre, mountain bike, precisão, ski)
- Categorias: M/F - 10/80 anos - níveis N/B/A/E
- Regras básicas: C's, marcar cartão de controle e pres
- PC's: uma baliza ca → alicate ráfica detalhada
- ação → Sem conhecimento prévio triângulo de partida, postos de



4 - Na EF escolar???

paço escolar (g
e bússolas (alu
tura esportiva

➤ Comparar a Orientação com outras modalidades
o (local, veloci
ção espaço-ter
eitura e inter
tal (discussões
solidariedade)

PLANO DE AULA – TEMA: **CORRIDA DE ORIENTAÇÃO** (adaptada para o contexto urbano)

Roda Inicial (CONCEITUAL)

Questionar os alunos sobre a localização das principais referências do bairro, como mercados, farmácias, igrejas e outras. Perguntar qual aluno mora a uma distância maior da escola e qual mora mais perto. Estabelecer as referências levantadas em relação à escola e à moradia dos alunos, em termos de distância e tempo de deslocamento.

Em seguida, questionar a turma sobre onde o sol nasce (aurora) e onde se põe (crepúsculo). Com estas questões simples, os alunos começam a perceber o quanto utilizam de orientação e referências no seu dia a dia. Existem diversas formas de orientação, uma delas é a dos pontos cardeais. Pontos cardeais correspondem aos pontos básicos para determinar as direções, são concebidos a partir da posição na qual o sol se encontra durante o dia.

Os quatro pontos são: Norte (N), denominado também de boreal; Sul (S) denominado de austral; Oeste (O ou W), conhecido como ocidente; e Leste (L ou E), intitulado de oriente. Para inserir todos os pontos apresentados foi criada a “rosa-dos-ventos”.

Sugestão: caso tenham recursos audiovisuais, pode-se usar os slides da Orientação para trabalhar melhor esta dimensão conceitual. Caso não tenham, sem problemas, mantenham (e adaptem) este plano de aula conforme suas necessidades.

Desenvolvimento da aula (PROCEDIMENTAL)

- Marcar dois pontos (A e B), distando 20 m um do outro, que podem ser desenhados na quadra ou espaço semelhante. Então, propor que os alunos caminhem do ponto A para o B, contando quantos passos serão necessários para percorrer a distância. Pode ser utilizado o sistema de passos duplos, contando apenas quando o pé esquerdo (ou direito) tocar o chão. Feito isso, repetir a atividade mais duas vezes para então verificar o número médio de passos que cada aluno precisou para caminhar os 20 m. Desse modo, é possível determinar o número aproximado de passos para percorrer diferentes distâncias (ex., se o aluno usou 30 passos para percorrer os 20 m, ele precisará de ??? passos para percorrer ??? km entre sua casa e a escola, por exemplo. Fazer diferentes medidas e trabalhar a interdisciplinaridade com a matemática.

- Utilize os quatro pontos cardeais, na quadra mesmo, e passe aos alunos os conceitos dos pontos cardeais, N, S, L, O, assim como as derivações, isto é, nordeste, noroeste, sudeste e sudoeste; das direções onde o sol “nasce” e se “põe” e que a partir da descoberta correta de um ponto cardinal é possível encontrar todos os demais. A) esconder, nos quatro cardeais (e derivações), em locais diversos da escola, mensagens com tarefas (charadas, questões conceituais, gestos corporais, etc.) B) dividir a turma em grupos de, no máximo 6 integrantes, determinando um marco 0 para a atividade (ex., a sombra da árvore ao lado da quadra). A partir desse ponto inicial, os grupos recebem uma determinada orientação de direção a ser seguida, assim como a distância que devem percorrer em metros (calcular os passos), e deverão seguir para encontrar as mensagens com as tarefas. Os alunos deverão se orientar pelo sol, encontrando os pontos cardeais e se orientando por eles. Ao encontrarem seu objetivo, devem cumprir a tarefa estipulada e retornar ao marco 0, recebendo, então, a próxima orientação a ser dada pelo professor. Como dito, inserir os pontos colaterais – nordeste, sudeste, noroeste e sudoeste – para aumentar a complexidade da atividade e aumentar as possibilidades de procura dos pontos.

Dicas

As tarefas podem envolver escaladas em parede, em alambrados, com cordas, falsa baiana e equilíbrio sobre o banco sueco, desde que as questões de gerenciamento de risco sejam aplicadas.

Dicas de inclusão: as tarefas propostas devem sempre considerar a diversidade dos grupos e podem variar entre tarefas coletivas (grupos, subgrupos, trios e duplas) e individuais, isso viabiliza a participação de todos conforme as habilidades de cada um. Diante da presença de um aluno com necessidades especiais, por exemplo, pode ser proposto que os grupos trabalhem de mãos dadas, ou desloquem-se apenas de uma determinada forma, etc.

Ao propor a compreensão dos conceitos e “orientação por meio do sol”, oportunizar que os alunos, além de visualizarem, sintam o sol. Isso será fundamental para turmas com alunos cegos.

Roda final (ATITUDINAL)

Juntamente com a atividade de corrida de orientação em si, deve ser trabalhado o tema liderança e trabalho em equipe, assim como outros valores envolvidos na vivência.

Questionar: Quais as dificuldades para encontrar o rumo correto? Como foi o trabalho do grupo e as relações individuais de cada integrante? Se a aula fosse em outro período, como vocês se orientariam pelo sol? O que entenderam do cumprimento das tarefas? O que sentiram nos momentos em que encontravam os pontos?