

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Eduardo Heidi Ozaki**

**SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES DO IFSP ACERCA DAS  
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA**

**Taubaté – SP**

**2025**

**Eduardo Heidi Ozaki**

**SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES DO IFSP ACERCA DAS  
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA**

Dissertação apresentada à banca da  
Universidade de Taubaté para obtenção do  
Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em  
Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para  
a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e  
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara  
Próspero da Cunha

Coorientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira  
Rocha Magalhães

**Taubaté – SP**

**2025**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi**  
**Universidade de Taubaté - UNITAU**

O99s Ozaki, Eduardo Heidi  
Significações de docentes do IFSP acerca das práticas corporais de aventura / Eduardo Heidi Ozaki. -- 2025.  
127 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2025.  
Orientação: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.  
Coorientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha, Departamento de Pedagogia.

1. Psicologia Sócio-histórica. 2. Educação Física Escolar. 3. Práticas Corporais de Aventura. 4. Professores - Formação. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

**EDUARDO HEIDI OZAKI**

**SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES DO IFSP ACERCA DAS PRÁTICAS  
CORPORAIS DE AVENTURA**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

Coorientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Data: 11/04/2025

Resultado: Aprovado

***BANCA EXAMINADORA***

Prof. (a) Dr. (a) Virginia Mara Próspero da Cunha

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Thiago Vasquez Molina

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Cíntia Regina de Fátima

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Assinatura \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por estar sempre presente, sem Ele nada seria possível.

À minha família, principalmente meus pais, por serem meu porto seguro, indispensáveis para meu crescimento pessoal e profissional.

À minha parceira e amiga, Grazi, obrigado por tudo!

Aos amigos Querido, Cidinha, Virgínia, Luciana, Geraldo, Pretta, Almeida, Rocha, Gabarra, Tardivo, Bassan, Walter, Suzana, Ana Paula, Siriani, Lisboa, Claudião, Manfredini, Lucivaldo, Yasmin, Robson, Amanda, Deonísio, Lucilene, Campos, Kirsch e Gabriel.

À Professora Doutora Virginia Mara Próspero da Cunha, minha orientadora e professora, por todo conhecimento transmitido desde a graduação até aqui. E à Professora Doutora Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, orientadora. Professoras, meu muito obrigado por este trio dialógico, reflito muito sobre cada palavra nas orientações. E para você, leitor ou leitora, sim, eu tive duas orientadoras, um privilégio! Sem elas essa pesquisa não se materializaria.

Às colegas de curso, em especial, a Grazielle, Marta, Ariane e Débora.

Aos membros das Bancas de Qualificação e Defesa, Professores Doutores Cíntia e Thiago.

Aos Professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação.

Aos integrantes do Grupo de Estudos Sócio-histórico.

À Universidade de Taubaté (UNITAU) pela concessão de bolsa parcial, proporcionando condições para a continuidade do curso.

Ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP), permitindo que eu realizasse a pesquisa na Instituição e por ter me concedido a Licença para terminar minha pesquisa. Agradeço também ao Diretor geral, à Diretora educacional, o Diretor de Administração, a Coordenadoria de Gestão de Pessoas e o Coordenador de curso pelo apoio e incentivo.

Aos participantes voluntários desta pesquisa que sem suas ricas contribuições essa pesquisa não se materializaria. Muito obrigado!

Ao Paulo, pela revisão durante várias etapas dessa jornada.

A todos que de alguma forma contribuíram para a concretização desta pesquisa.

*Nada é permanente, exceto a mudança.*

(Heráclito)

## RESUMO

As Práticas Corporais de Aventura (PCAs) integram a cultura corporal de movimento, elas envolvem atividades de risco controlado e podem promover a conscientização da necessidade de preservação ambiental: ao praticá-las é possível estimular emoções e, por meio de desafios, superar limites. Contudo, carecem estudos a respeito do desenvolvimento dessas práticas no contexto educacional, o corpo de conhecimento ainda é insuficiente e sua inserção no ambiente escolar está aquém do necessário para a compreensão dessa modalidade de práticas corporais. Em uma pesquisa realizada por Andreani em 2018, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a qual investigou o ensino da Educação Física nessa instituição, verificou-se que as PCAs foram pouco exploradas no Ensino Médio, porém as razões não foram investigadas. A fim de superar os possíveis fatores que dificultam o desenvolvimento dessas práticas, o presente estudo teve como objetivo apreender as significações atribuídas às PCAs por professores de Educação Física do IFSP. Nessa medida, como fio condutor utilizou-se a base teórico metodológica da Psicologia Sócio-histórica consubstanciada no método Materialista Histórico-dialético, os trabalhos alinharam-se com os objetivos de desenvolvimento sustentável “ODS 4”, educação de qualidade, que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A produção de informações foi realizada por meio de pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, a Pesquisa-Trans-Formação, que se utilizou de questionários e entrevistas semiestruturadas que subsidiaram a análise desenvolvida pelo procedimento dos Núcleos de Significação, por meio dos movimentos de análise: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e a constituição dos núcleos de significação. Foram constituídos quatro núcleos de significação: 1. A realidade da Educação Física Escolar por meio das vivências do professor; 2. Os fatores que determinam a escolha dos conteúdos; 3. O desenvolvimento das PCAs no IFSP; 4. Fatores que determinam o desenvolvimento das PCAs. As análises intranúcleos e internúcleos revelaram que as PCAs não estiveram presentes na formação inicial; ausência de formação continuada sobre as PCAs; diferentes realidades relacionadas a infraestrutura e materiais; as condições de trabalho determinadas pelo currículo, projeto pedagógico e carga horária, que determinam o tempo pedagógico e por consequência limitam o desenvolvimento das PCAs e de outras práticas da cultura corporal de movimento; preocupações relacionadas à juventude e seu comportamento relacionado as atividades físicas; a insegurança da comunidade e do docente; aumento em relação ao desenvolvimento das PCAs no IFSP; e a necessidade de formação continuada entre os campus ou voltadas aos Professores de Educação Física do IFSP. Consideramos que as significações apreendidas permitiram ir para além das aparências, compreendendo as múltiplas determinações relacionadas ao desenvolvimento das PCAs no IFSP. Essa pesquisa não se limitou a conhecer o fenômeno estudado, intentamos ir além: como produto final, foi desenvolvido um *e-book* explicativo e um portal de práticas exitosas, como estratégia para contribuir com o processo autogestionário de formação docente, alinhado consentaneamente com os pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação, na perspectiva da emancipação política – privilegiando o desenvolvimento profissional docente – e da emancipação humana – corroborando os caminhos para a transformação da realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia Sócio-histórica; Educação Física Escolar; Práticas Corporais de Aventura; formação docente.

## ABSTRACT

Adventure Body Practices (ABPs) are part of the body culture of movement, involve controlled risk activities and can promote awareness of the need for environmental preservation: by practicing them, it is possible to stimulate emotions and, through challenges, overcome limits. However, there is a lack of studies on the development of these practices in the educational context, the body of knowledge is still insufficient and their inclusion in the school environment is below what is necessary to understand this type of body practice. In a study conducted by Andreani in 2018, at the Federal Institute of São Paulo (IFSP), which investigated the teaching of Physical Education at this institution, it was found that ABPs were little explored in High School, but the reasons were not investigated. In order to overcome the possible factors that hinder the development of these practices, the present study aimed to understand the meanings attributed to ABPs by Physical Education teachers at IFSP. To this end, the theoretical-methodological basis of Socio-historical Psychology, embodied in the Historical-dialectical Materialist method, was used as a guiding thread. The work was aligned with the sustainable development goals “SDG 4”, quality education, which aims to ensure inclusive and equitable education, promoting lifelong learning opportunities for all. The production of information was carried out through collaborative qualitative research, Research-Trans-Formation, which used questionnaires and semi-structured interviews that supported the analysis developed by the Significance Nuclei procedure, through the following analysis movements: survey of pre-indicators, systematization of indicators and the constitution of the significance nuclei. Four significance nuclei were constituted: 1. The reality of School Physical Education through the teacher's experiences; 2. The factors that determine the choice of content; 3. The development of PCAs at IFSP; 4. Factors that determine the development of PCAs. The intra- and inter-nucleus analyses revealed that PCAs were not present in the initial training; absence of continuing education on PCAs; different realities related to infrastructure and materials; working conditions determined by the curriculum, pedagogical project and workload, which determine pedagogical time and consequently limit the development of PCAs and other practices of body movement culture; concerns related to youth and their behavior related to physical activities; community and teacher insecurity; increase in relation to the development of PCAs at IFSP; and the need for continuing education between campuses or aimed at Physical Education Teachers at IFSP. We consider that the meanings learned allowed us to go beyond appearances, understanding the multiple determinations related to the development of PCAs at IFSP. This research was not limited to understanding the phenomenon studied, we intended to go further: as a final product, an explanatory e-book and a portal of successful practices were developed, as a strategy to contribute to the self-management process of teacher training, aligned with the assumptions of Research-Trans-Formation, from the perspective of political emancipation – privileging professional teacher development – and human emancipation – corroborating the paths for transforming reality.

**KEYWORDS:** Socio-historical Psychology; School Physical Education; Adventure Physical Practices; Teacher Training.

## LISTA DE TABELAS, FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

### TABELA

<b>Tabela 1: Panorama das pesquisas</b>	<b>23</b>
---	-----------

### FIGURAS

<b>Figura 1. Fluxograma de ações realizadas - portal interativo de experiências exitosas</b>	<b>98</b>
<b>Figura 2. Participação da turma: tela de login e inscrição</b>	<b>99</b>
<b>Figura 3. Layout da sala de aula do google coma descrição da sala</b>	<b>100</b>
<b>Figura 4. Layout da sala de aula do google com o botão de avisos para turma</b>	<b>101</b>

### QUADROS

<b>Quadro 1: Principais publicações selecionadas</b>	<b>24</b>
<b>Quadro 2: Abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar I</b>	<b>28</b>
<b>Quadro 3: Abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar II</b>	<b>29</b>
<b>Quadro 4: Abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar III</b>	<b>30</b>
<b>Quadro 5: Descrição dos Professores Participantes</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 6: Indicadores e Núcleos de Significação</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 7: Distribuição de atividades previstas no portal interativo ao longo do ano letivo</b>	<b>105</b>
<b>Quadro 8: As PCAs como manifestação da cultura corporal que apresenta desafios físicos e psicológicos a serem superados, realizadas na cidade ou na natureza</b>	<b>116</b>
<b>Quadro 9: O desenvolvimento das PCAs tem aumentado nos últimos anos e conta com algumas dificuldades como recursos financeiros e transporte</b>	<b>116</b>
<b>Quadro 10: A maioria dos docentes experimentaram diversas PCAs em sua vida pessoal</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 11: A maioria dos docentes receberam pouca ou nenhuma formação</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 12: A formação e a experiência docente determinam os conteúdos</b>	<b>118</b>
<b>Quadro 13: Os materiais, equipamentos, espaços apropriados, a dificuldade de aquisição de materiais dificultam a possibilidade do desenvolvimento de atividades</b>	<b>118</b>
<b>Quadro 14: A insegurança da Gestão e dos Docentes dificultam o desenvolvimento das práticas</b>	<b>119</b>
<b>Quadro 15: O interesse discente é um fator que determina a seleção dos conteúdos, além dos esportes também existe interesse pelas práticas corporais de aventura</b>	<b>120</b>
<b>Quadro 16: Todos os conteúdos possuem a sua importância</b>	<b>120</b>

## **QUADROS (continuação)**

<b>Quadro 17: Características da educação física escolar vivenciados pelos alunos que chegam no Instituto Federal</b>	<b>120</b>
<b>Quadro 18: Diversidade e perfil dos alunos do Instituto Federal de São Paulo</b>	<b>121</b>
<b>Quadro 19: Preocupações com o corpo e o comportamento dos alunos, e as transformações que a juventude vem atravessando</b>	<b>122</b>
<b>Quadro 20: Os códigos da educação física mecanicista, tecnicista e recreacionista ainda estão presentes no ambiente escolar</b>	<b>122</b>
<b>Quadro 21: Esporte faz parte da cultura corporal, mas Educação Física não é só isso</b>	<b>123</b>
<b>Quadro 22: A falta de estrutura e materiais podem afetar o processo de ensino-aprendizado</b>	<b>124</b>
<b>Quadro 23: A quantidade de aulas, os projetos pedagógicos de curso e currículos de referência determinam as condições de trabalho favorecendo-desfavorecendo o processo de ensino-aprendizado</b>	<b>124</b>
<b>Quadro 24: A busca do conhecimento alinhado com as concepções pedagógicas</b>	<b>125</b>
<b>Quadro 25: A insegurança na maioria das vezes é do próprio docente que atua com responsabilidade gerenciando os riscos</b>	<b>125</b>
<b>Quadro 26: A busca pela ruptura de paradigmas e a valorização da educação física escolar</b>	<b>126</b>
<b>Quadro 27: Recursos financeiros podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das práticas corporais</b>	<b>127</b>

## **GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1: Gênero dos participantes</b>	<b>52</b>
<b>Gráfico 2: Tempo de atuação na Educação Física Escolar</b>	<b>53</b>
<b>Gráfico 3: Tempo de atuação no Instituto Federal de São Paulo</b>	<b>53</b>
<b>Gráfico 4: Maior titulação dos participantes</b>	<b>54</b>
<b>Gráfico 5: Estrutura para o desenvolvimento das PCAs</b>	<b>54</b>
<b>Gráfico 6: Segurança para desenvolver as PCAs</b>	<b>55</b>
<b>Gráfico 7: Interesse docente para desenvolver as PCAs</b>	<b>55</b>
<b>Gráfico 8: Interesse discente para vivenciar e conhecer as PCAs</b>	<b>56</b>
<b>Gráfico 9: Distribuição das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física</b>	<b>57</b>

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
DP	–	Desenvolvimento Profissional
EA	–	Esporte de Aventura
EFI	–	Educação Física
EFE	–	Educação Física Escolar
IFSP	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
JIFs	-	Jogos dos Institutos Federais
MEC	–	Ministério da Educação
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
PCAs	–	Práticas Corporais de Aventura
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSH	–	Psicologia Sócio-histórica
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL DE FORMAÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
1.1 Relevância do estudo	19
1.2 Delimitação do estudo	20
1.3 Problema	20
1.4 Objetivos	21
1.4.1 Objetivo geral	21
1.4.2 Objetivos específicos	21
1.5 Organização do trabalho	21
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>23</b>
2.1 Panorama das pesquisas	23
2.2 Um breve contexto da Educação Física Escolar	26
2.3 A educação física no Ensino Médio	31
2.4 As Práticas Corporais de Aventura da escola	34
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>39</b>
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos e a organização da pesquisa	39
3.2 Movimentos da pesquisa	44
3.2.1 Categorias	47
<b>4 RESULTADOS</b>	<b>52</b>
4.1 Caracterização dos participantes	52
4.2 Descrição dos Professores participantes	57
4.3 Levantamento do pré-indicadores e indicadores a partir das entrevistas	58
4.4 A constituição dos núcleos de significação	60
4.5 Análise intranúcleos: informações dos questionários e entrevistas	62
4.5.1 Núcleo 1: A realidade da Educação Física Escolar por meio da vivência dos professores	62
4.5.2 Núcleo 2: Os fatores que determinam a escolha dos conteúdos	70
4.5.3 Núcleo 3: O desenvolvimento das PCAs no IFSP	78
4.5.4 Núcleo 4: Fatores que determinam o desenvolvimento das PCAs	82
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS COTEJADAS POR UMA ANÁLISE DIALÉTICA INTERNÚCLEOS</b>	<b>88</b>
<b>6 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL</b>	<b>98</b>

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário de caracterização do participante</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B - Instrumento de Coleta de Dados Qualitativos–Entrevista Semiestruturada</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C – Pré-indicadores e Indicadores</b>	<b>116</b>

## **MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

O memorial, ao acompanhar a evolução do pensamento e da prática docente, bem como seu desenvolvimento, possibilita a integração da narrativa com os aspectos pessoais relacionados à formação profissional. O registro escrito sobre as experiências docentes, contendo as falhas, acertos, vitórias, decepções, descobertas e dúvidas promovem a significação de cada etapa criando uma identidade única (André, 2005). Este processo que atende a dois princípios formativos, o da reflexão e o da autoria, favorece o processo de desenvolvimento profissional, com todo veio afetivo e intelectual e permite a organização das experiências, ao colocar os conhecimentos advindos da ação, formação e inter-relação em evidência, se materializa um texto reflexivo de crítica e autocrítica (Gatti *et al.*, 2019).

Para o desenvolvimento dessa narrativa, utilizei uma sequência cronológica qualitativa, baseada no tempo Kairós, pois, segundo Pedroni (2014), a cronologia Kairológica discute os modos de entendimento de vivência e do tempo, essa definição que vem dos mitos gregos e estava relacionada antagonicamente com o tempo Chronos, sendo este último a personificação do tempo calculado, subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente, e Kairós, a qualidade do tempo vivido, é o tempo oportuno que faz um acontecimento ser especial, memorável, não em números, mas em sua significância. Este tempo, na apresentação deste memorial, se constitui como a construção social e histórica do eu, construída pelos momentos únicos e oportunos. Essa ressignificação do tempo observado é absorvida pela eternidade em pequenos pontos atemporais.

### **Vida escolar**

Do antigo CBC, atual segunda série (1990) até a conclusão do Ensino Médio (2000) estudei em Escola Pública. Lembranças da Educação Física Escolar tenho da Escola Urbano em Taubaté-SP, onde estudei a maior parte do tempo. Era no gramado ao lado da quadra que brincávamos, subíamos em árvores e corríamos durante as aulas.

### **Vida profissional-pessoal**

Iniciei minha vida profissional informalmente aos 17 anos, trabalhando nas ruas e bairros de Taubaté-SP, como entregador de folhetos no ano de 2001. Depois dessa experiência, no mesmo ano, tive a oportunidade de atuar como auxiliar de serviços gerais e assistente de

professor de Educação Física na academia de natação em que aprendi a nadar: ali nasceu minha paixão pela Educação Física. Em 2002, fui convocado para ingressar no serviço militar obrigatório no Exército Brasileiro, em 2004 início a Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade de Taubaté (UNITAU). Já em 2006, peço baixa do exército, para poder fazer estágio e aprender mais sobre a realidade da Educação Física.

Deste momento em diante, atuo profissionalmente na Educação Física de diferentes formas, como estagiário na Prefeitura de Taubaté, como técnico de laboratório de ciências do esporte na UNITAU, concomitantemente como docente contratado nas Prefeituras de Taubaté e Tremembé, e monitor de esportes da modalidade atletismo na Prefeitura de Taubaté. Em 2011, fui selecionado para atuar como Oficial do Magistério Superior na Academia da Força Aérea, minha segunda experiência militar, agora com funções de magistério.

Nesta nova etapa, continuei em constante busca por aperfeiçoamento e qualificação profissional, realizei formações em Atletismo pela Confederação Brasileira de Atletismo (Maceió-AL) e Esporte de Alto Rendimento pela Academia Brasileira de Treinadores do Comitê Olímpico Brasileiro (Rio de Janeiro-RJ) e, em 2015, fui aprovado no processo para o Mestrado Acadêmico na UNESP de Rio Claro-SP.

Eis aqui um importante momento, pois os saberes e experiências vivenciados serviram de aporte para um saber-fazer, pois alguns saberes são de certa maneira “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares anteriores à carreira ou situados fora do cotidiano, por exemplo, da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal, outros são oriundos das universidades. Ou seja, o saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes, que vêm da história de vida individual, sociedade, instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação e outros (Tardif, 2014).

Infelizmente o Mestrado naquele momento não foi concluído, fiquei matriculado de 2015 a 2018 e, após duas tentativas para dar prosseguimento ao curso, deixo de lado o sonho de ser mestre para cuidar da saúde mental. Esse foi um momento de grande frustração, precisei ser resistente para não deixar os sonhos e projetos em andamento, contei com o apoio de amigos que eu nem sabia que eu tinha, desde então, passei a perceber o que realmente era importante.

Ao acompanhar essa trajetória à luz dos conceitos propostos por Huberman (2000), percebo que ao ressignificar algumas dificuldades, decepções e fracassos, não desenvolvi a chamada “lamentação”, ainda que alguns acontecimentos tivessem um grande potencial para me abalar, mantenho focado e motivado na minha formação.

Em 2016, fui convocado para assumir o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

Após 3 anos de serviço público no IFSP, por questões de falta de infraestrutura no Campus, consigo uma transferência para a Escola de Especialista de Aeronáutica, atuo de 2019 a 2023 nesta instituição. Mas ainda não estava satisfeito e, novamente, no final de 2023, consigo retornar para meu antigo *Campus* no IFSP com novas perspectivas e significações, e tenho a oportunidade de recomeçar.

### **Considerações finais e caminhos futuros**

Em 2023, recebi um convite para participar do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Sou aprovado e tenho novamente a oportunidade de aprender com os colegas de turma e um corpo docente igualmente incríveis.

Ganho um grande presente, a orientação de duas grandes referências profissionais e pessoais, as Professoras Doutoras, Virginia Mara Próspero da Cunha e Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, ambas do grupo de pesquisa Sócio-histórico da UNITAU.

Atualmente, como mestrando, busco superar grandes desafios, é um momento de aprendizado e renovação profissional e pessoal.

Olhando para o passado, revendo a lembrança da terceira série, leio a frase: “O estudo é a luz da vida”. Só posso dizer que as palavras têm poder e que de fato o estudo iluminou o caminho até aqui.

Ao rever minha trajetória, pretendo continuar minha narrativa, a partir das minhas atividades como docente no IFSP. Devido à falta de infraestrutura, as práticas corporais eram limitadas, buscava fazer adaptações ou explorar novas estratégias. Dentre as mais significativas para mim, estavam as práticas corporais de aventura, em alguns momentos conseguimos desenvolver aulas como nadar em águas abertas, arvorismo, *trekking*, montanhismo e a corrida de orientação no contexto escolar.

Relembro que fui convidado a participar de uma pesquisa de uma amiga, também professora do Instituto Federal, em seu trabalho (Andreani, 2018), ela aponta que a prática corporal de aventura foi a menos desenvolvida, segundo os planos de ensino. Tal fato parece evidenciar a insegurança dos docentes, muito por conta dos riscos envolvidos, pela falta de formação, falta de materiais e pelo fato de que o corpo de discussões e publicações nessa área ainda é recente (Franco, 2017). Ambos os autores concordam e defendem o ensino desta prática na Escola, pois as emoções e sensações envolvidas nas atividades podem levar à superação de limites. Por ser uma questão emergente e pouco trabalhada, ao olhar os aspectos das

problematizações críticas, as relações com o meio ambiente e sustentabilidade, desenvolver o conteúdo de Práticas Corporais de Aventura parecem ser viáveis no contexto escolar.

De acordo com esses apontamentos, e ainda com a aprovação dos currículos de referência do IFSP a partir do ano de 2021, percebi que as Práticas Corporais de Aventura ainda continuam presentes, sendo apontadas no grupo de conhecimento intitulado: “Práticas da cultura corporal em contextos ambientais e sustentáveis”.

Sendo assim, a partir dessa iniciativa de criar referências, diante da insegurança, riscos envolvidos e formação, e ainda, por conta das discussões sobre esse conteúdo serem recentes, o que pretendo fazer? Desejo pesquisar sobre as significações das Práticas Corporais de Aventura de docentes do Instituto Federal. E Como farei? Através do movimento que, ao entender a realidade, os sentidos e os significados destes profissionais, ou seja, as significações, poderíamos de alguma forma, propor estratégias e colaborar para a construção do corpo de conhecimento que está em desenvolvimento. Com base nas reflexões críticas a presente pesquisa ação sob a luz da perspectiva sócio-histórica, parte do princípio de que:

A concepção histórica de sujeito coloca que ele é, para além de racional, ativo, pois se constitui no trabalho que transforma a natureza e o próprio homem; social, porque a realização do trabalho é necessariamente social e nesse processo é que ele se torna indivíduo; e histórico, pois nada que pertence ao homem, desde suas produções até seus atributos, características, o físico e o simbólico, nada pode ser considerado à parte da ação social, entendida como práxis (Gonçalves e Furtado, 2016, p. 33).

Por fim, pergunto-me, para que fazer? Para contribuir para uma educação que faça críticas radicais à ordem social e econômica baseada na desigualdade, no cotidiano alienado, promovendo condições para uma educação transformadora e emancipatória (Aguilar e Machado, 2016), e que contribua para a justiça social (Gatti, *et al.*, 2019).

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge como uma oportunidade para transformação e superação de realidades, intencionamos superar concepções pedagógicas cristalizadas e ainda presentes na Educação Física Escolar, tais como as abordagens higienista, esportivista e recreacionista, incluindo as práticas alinhadas essas concepções, que se restringem as práticas de modalidades como o futsal, voleibol, handebol e basquetebol. Dessa maneira, reconhecendo e valorizando a cultura corporal de movimento, desenvolver práticas de outras naturezas, como as práticas corporais de aventura parece ser necessário para superar essa realidade.

As Práticas Corporais de Aventura integram a cultura corporal de movimento, elas envolvem atividades de risco controlado e podem promover a conscientização da necessidade de preservação ambiental. Ao praticá-las é possível estimular emoções e, por meio de desafios, superar limites.

Contudo, carecem estudos a respeito do desenvolvimento dessas práticas no contexto educacional, o corpo de conhecimento ainda é insuficiente e sua inserção no ambiente escolar está aquém do necessário para a compreensão dessa modalidade de práticas corporais. Tal fato pode estar associado à insegurança dos professores, familiares e comunidade escolar, bem como à falta de conhecimento, formação específica, materiais apropriados e estrutura.

Em uma pesquisa realizada por Andreani (2018), no Instituto Federal de São Paulo, a qual investigou o ensino da Educação Física no IFSP, verificou-se que essas práticas foram pouco exploradas no Ensino Médio, porém as razões não foram investigadas.

Assim, a temática das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) parecem contribuir com a evolução do conhecimento da Educação Física, pois se apresenta a partir de uma demanda social e institucional, e vai ao encontro da linha de pesquisa número 2, Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

A pesquisa teve como fio condutor a base teórico metodológica da Psicologia Sócio-histórica consubstanciada no método Materialista Histórico-dialético e estão alinhados com os objetivos de desenvolvimento sustentável “ODS 4”, educação de qualidade, que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

A fim de superar os possíveis fatores que dificultam o desenvolvimento dessas práticas, o presente estudo teve como objetivo apreender as significações atribuídas às Práticas Corporais de Aventura por professores de Educação Física do IFSP.

A introdução subdivide-se em: relevância do estudo, delimitação do estudo, problema, objetivos (geral e específicos) e organização do trabalho, seções que passaremos a desenvolver a seguir.

### **1.1 Relevância do estudo**

Com a aprovação dos currículos de referência no IFSP no ano de 2021, as Práticas Corporais de Aventura receberam destaque e foram inseridas no contexto escolar, sendo apontadas no grupo de conhecimento intitulado: “Práticas da cultura corporal em contextos ambientais e sustentáveis”. Embora reconheçamos que essas práticas sejam emergentes e difíceis de implementar no contexto escolar, como podemos desenvolver este conteúdo e como tornar o planejamento uma verdadeira prática pedagógica, de forma real, sem simulações ou contextos adaptados, parece ser nesse momento um desafio.

A pesquisa desenvolvida por Andreani (2018) em conjunto com os professores de Educação Física do IFSP, menciona que alguns fatores possam justificar o fato das Práticas Corporais de Aventura serem pouco trabalhadas na educação física escolar, parece que há insegurança por parte da comunidade escolar, também é possível que existam riscos associados as práticas, falte formação e o corpo de conhecimento sobre esse conteúdo ainda seja recente. Diante disso, desejamos pesquisar sobre as significações sobre as Práticas Corporais de Aventura de docentes do Instituto Federal de São Paulo para construir estratégias a partir da realidade dos participantes da pesquisa, contribuindo para a construção do corpo de conhecimento que está em desenvolvimento, com base nas reflexões críticas consoantes à Pesquisa-Trans-Formação. Este tipo de pesquisa colaborativa, sob a luz da perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, parte do princípio de que:

A concepção histórica de sujeito coloca que ele é, para além de racional, ativo, pois se constitui no trabalho que transforma a natureza e o próprio homem; social, porque a realização do trabalho é necessariamente social e nesse processo é que ele se torna indivíduo; e histórico, pois nada que pertence ao homem, desde suas produções até seus atributos, características, o físico e o simbólico, nada pode ser considerado à parte da ação social, entendida como práxis (Gonçalves e Furtado, 2016, p. 33).

Neste contexto, desejamos contribuir com a evolução do conhecimento da área e para uma educação que faça críticas radicais à ordem social e econômica baseada na desigualdade, no cotidiano alienado, promovendo condições para uma educação transformadora e emancipadora (Aguiar e Machado, 2016) e que contribua para a justiça social (Gatti, *et al.*,

2019).

Pretendemos, assim, que a presente pesquisa contribua e beneficie o desenvolvimento de novas práticas corporais em escolas, favorecendo alunos e profissionais de educação.

Assim, a temática das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) parecem contribuir com a evolução do conhecimento da Educação Física, pois se apresenta a partir de uma demanda social e institucional, e vai ao encontro da linha de pesquisa número 2, Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Esta pesquisa está alinhada com os objetivos de desenvolvimento sustentável “ODS 4”, educação de qualidade, o qual visa assegurar a educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

## **1.2 Delimitação do estudo**

A pesquisa contou com a participação de professores de educação física do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Esta instituição é uma autarquia federal que está vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi criada em 2008 e é especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Suas origens remontam à década de 1910, mais precisamente no ano de 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados. O IFSP representa o maior órgão da Rede Federal de Ensino no Estado de São Paulo, contando com 37 unidades em pleno funcionamento, de 41 autorizadas a funcionar, disponibilizando 445 cursos de oferta regular (incluindo cursos técnicos, de graduação e pós-graduação). No ano de 2021 o IFSP possuía 52.556 matrículas, 16.647 vagas, 139.774 inscritos em processos seletivos, 9.308 concluintes e 15.935 ingressantes, dados estes obtidos na plataforma Nilo Peçanha, com base no ano de 2022 (Brasil, 2023). No momento de coleta de dados o IFSP contava com 41 Professores de Educação Física.

## **1.3 Problema**

Após a aprovação dos currículos de referência no IFSP no ano de 2021, as PCAs fazem parte do grupo de conhecimento intitulado “Práticas da cultura corporal em contextos ambientais e sustentáveis”. Embora reconheçamos que esse conteúdo seja emergente e difícil de implementar na escola, provavelmente por conta de aspectos como os riscos, inseguranças e formação docente, o problema desta pesquisa consiste em: como podemos desenvolver este conteúdo e de que forma a compreensão das significações podem contribuir no

desenvolvimento de ações formativas e na evolução do conhecimento da área? Portanto, desejamos compreender a realidade por meio da análise das significações atribuídas às PCAs por Professores de Educação Física do IFSP.

## **Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo geral**

Apreender as significações atribuídas às Práticas Corporais de Aventura por professores de Educação Física do IFSP.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Compreender a realidade da Educação Física Escolar por meio das vivências dos professores participantes da pesquisa;
- Analisar os fatores que determinam as escolhas dos conteúdos;
- Compreender como as Práticas Corporais de Aventura são desenvolvidas na Instituição;
- Investigar os fatores que determinam o desenvolvimento das Práticas Corporais de Aventura;
- Desenvolver, a partir da apreensão das significações, um portal de compartilhamento de experiências exitosas, ou seja, um modo autogestionário de aprender e ensinar que apoie o desenvolvimento profissional docente alinhado aos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa-Trans-Formação.

## **1.4 Organização do trabalho**

Esta pesquisa foi organizada da seguinte forma: revisão de literatura, metodologia, resultados, produto técnico, considerações finais, referências, apêndices e anexos.

A revisão de literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre as Práticas Corporais de Aventura, a Psicologia Sócio-histórica e a formação profissional de professores de educação física. Aborda, ainda, alguns pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em duas subseções: pressupostos teórico-metodológicos e os movimentos da pesquisa.

Os resultados, subdividem-se em caracterização dos participantes, levantamento dos pré-indicadores e a sistematização dos indicadores a partir das informações produzidas por meio dos questionários e entrevistas, a constituição dos núcleos de significação e análise intranúcleos.

Na sequência, as considerações finais cotejadas por uma análise dialética internúcleos e o produto técnico são apresentadas.

Nos apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

A seguir apresentamos as pesquisas relacionadas com o tema do presente estudo, por meio de uma revisão da literatura sobre a formação de professores, Práticas Corporais de Aventura e Psicologia Sócio-histórica, com o objetivo de orientar as discussões suscitadas nesta dissertação.

### 2.1 Panorama das pesquisas

Compuseram a base teórica do presente trabalho Livros, Artigos, Teses e Dissertações selecionados por meio dos repositórios de acesso aberto contendo publicações científicas, sendo eles: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

As buscas foram realizadas utilizando os seguintes descritores: “Práticas Corporais de Aventura + educação física” (PCAs+EFI), “esporte de aventura + educação física” (EA+EFI) e “Psicologia Sócio-histórica + Significações” (PSH+SIG). Para os descritores PCAs+EFI, EA+EFI e PSH+SIG não foram aplicados filtros e delimitação do tempo de publicação, em virtude do número reduzido de publicações.

Na Tabela 1, abaixo, podemos visualizar a quantidade de trabalhos encontrados por meio das buscas, em cada banco de dados consultado.

**Tabela 1: Panorama das pesquisas**

Descritores	SciELO	CAPES	BDTD	UNITAU	TOTAL
PCAs+EFI	5	54	14	0	73
EA+EFI	6	96	37	0	139
PSH+SIG	2	61	123	5	191

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

As pesquisas foram selecionadas com base nos títulos e, posteriormente, pela leitura dos resumos. Inicialmente buscamos por pesquisas que se relacionavam com o problema estudado (PCAs na escola) e no contexto selecionado (Ensino Médio). Já para a base teórico-metodológica, selecionamos os artigos por autor, título e relevância e que se relacionassem com o perfil dos participantes, ou seja, os docentes, com foco nas obras advindas de pesquisadores

da PUC-SP, com ênfase em Psicologia Sócio-histórica, Núcleos de Significações e Pesquisa-Trans-Formação. Por fim, foram selecionados estudos sobre a temática do desenvolvimento profissional de professores de educação física que atuam na escola, em especial no Ensino Médio. Também optamos por selecionar livros e artigos com relevância para o estudo, que estavam fora do espectro de busca nas plataformas de pesquisa, devido à especificidade do tema e ao seu grau de importância. A seguir, no Quadro 1, podemos visualizar as principais publicações selecionadas.

**Quadro 1: Principais publicações selecionadas**

<b>Descrição</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>	<b>Referência</b>
PCAs + EFI	Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.	2000	MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G.	Livro	MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2009.
PCAs + EFI	Educação Física na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica	2005	DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A.	Livro	DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
PCAs + EFI	Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas	2017	DARIDO, S. C.	Livro	DARIDO, S. C. (Organizadora). Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. p. 295-321.
PCAs + EFI	O ensino da Educação Física no Instituto Federal de São Paulo.	2018	ANDREANI, F.	Dissertação	ANDREANI, F. O ensino da Educação Física no Instituto Federal de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
PCAs + EFI	Diagnóstico sobre a abordagem das Práticas Corporais de Aventura em aulas de educação física escolar em Ilhéus/BA	2018	TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C.	Artigo	TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Diagnóstico sobre a abordagem das Práticas Corporais de Aventura em aulas de educação física escolar em Ilhéus/BA. Movimento, v. 24, p. 973-986, 2018.

PCAs + EFI	Estado da arte: Práticas Corporais de Aventura e Educação Física escolar.	2018	TAHARA, A. K.; CARVALHO SOARES, D.; DARIDO, S. C.	Artigo	TAHARA, A. K.; CARVALHO SOARES, D.; DARIDO, S. C. Estado da arte: Práticas Corporais de Aventura e Educação Física escolar. Arquivos de Ciências do Esporte, v. 6, n. 3, 2018.
PCAs + EFI	Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais.	2022	DANTAS, T. R. <i>et al.</i>	Artigo	DANTAS, T. R. <i>et al.</i> Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. Educación Física y Ciencia, v. 24, n. 2, p. 216-216, 2022.
PCAs + EFI	Práticas Corporais de Aventura: o que anunciam os/as alunos/as do ensino médio?	2023	SILVA, A. J. F.; ROCHA, F. L. S.; SILVA, M. E. H. da; ROCHA, L. L.; PIMENTEL, G. G.	Artigo	SILVA, A. J. F.; ROCHA, F. L. S.; PIMENTEL, G. G. de A. Práticas Corporais de Aventura: o que anunciam os/as alunos/as do ensino médio? Educación Física y Ciencia, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 241, 2022.
PSH + SIG	As significações dos professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo acerca da Base Nacional Comum Curricular.	2019	VELLOSO, L. R. S.	Dissertação	VELLOSO, L. R. S. As significações dos professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo acerca da Base Nacional Comum Curricular. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, SP.
PSH + SIG	A dimensão subjetiva dos Processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-transformação	2021	MAGALHÃES, L. O. R.	Tese	MAGALHÃES, L. O. R. A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC-SP, 2021.
PSH + SIG	Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo.	2021	AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R.	Artigo	AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. Cadernos de Pesquisa, v. 51, 2021.
PSH + SIG	As significações dos professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo acerca da Base Nacional Comum Curricular.	2019	VELLOSO, L. R. S.	Dissertação	VELLOSO, L. R. S. As significações dos professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo acerca da Base Nacional Comum Curricular. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). UNITAU, Taubaté, SP.

PSH + SIG	A dimensão subjetiva dos Processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação	2021	MAGALHÃES, L. O. R.	Tese	MAGALHÃES, L. O. R. A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.
PSH + SIG	Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo.	2021	AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R.	Artigo	AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. Cadernos de Pesquisa, v. 51, 2021.
PSH + SIG	Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação.	2023	MOURA, F. M.	Dissertação	MOURA, F. M. Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, SP.

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pelo pesquisador em 2023.

As informações prospectadas foram utilizadas na sustentação teórica da presente revisão de literatura, metodologia, na expressão dos resultados e na análise das informações produzidas. Estão estruturadas por meio de um breve contexto da Educação Física Escolar e a contextualização desse componente curricular no Ensino Médio, seguido da conceituação das práticas corporais de aventura. No capítulo metodologia as informações prospectadas referentes a Psicologia Sócio-histórica foram utilizadas para sustentação teórica e metodológica.

## 2.2 Um breve contexto da Educação Física Escolar

Na obra intitulada “Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica”, de Darido e Neto (2005), passamos a entender o contexto da Educação Física no Brasil, principalmente a sua introdução e evolução na Escola, é sobre isso que tratam os parágrafos a seguir.

A Educação Física foi introduzida no Brasil em 1851 e suas origens se destacam pelos métodos ginásticos oriundos da Europa no século XVIII, com Guths Muths, J.J. Rousseau, Pestalozzi e outros. Posteriormente, surgem as concepções higienistas, preocupadas com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral, a partir do exercício. Na Escola, ela emerge com as práticas das ginásticas, sendo exploradas com um foco militarista,

ou seja, para a preparação do homem para a guerra, selecionando indivíduos fisicamente perfeitos e excluindo os incapacitados.

A Educação Física também foi utilizada como manobra política dos governos militares, os esportes foram empregados como fonte de propaganda de um sistema que promovia necessidades básicas e entretenimento à população, a famosa política “pão e circo”. A Educação Física também se revestiu do sustentáculo ideológico na tentativa de fazer a promoção do País através do êxito em competições, tendo como ideia central o “Brasil-Potência”, deixando transparecer, e incentivando nas mídias e no ambiente escolar, um clima de prosperidade e desenvolvimento. Com esse enfoque esportivista, a exclusão dos menos habilidosos às práticas de desporto, também chamadas de tecnicistas, mecanicistas ou tradicionais inundaram as práticas escolares, ocupando os espaços em que poderiam ser desenvolvidas outras perspectivas esportivas.

A partir da década de 1960, a proposta escola-novista influenciada pelo educador Dewey surge em oposição ao modelo tradicional de educação, sendo reprimida a partir de 1964 com a instauração do regime militar. Somente depois, com o fim do regime militar (1985), no período de abertura ou redemocratização, com a efetiva liberdade de pesquisa pela comunidade acadêmica, que as coisas começaram a mudar.

Nessa fase, a crítica excessiva ao modelo esportivista sobre o que não fazer nas aulas de Educação Física, sem propor soluções viáveis e exequíveis, bem como pela falta de políticas públicas para o desempenho do trabalho do professor, tais como a disponibilização de estrutura, material adequado e apoio às ações de formação continuada, também fizeram eclodir o modelo “recreacionista”. No modelo recreacionista os alunos detêm o protagonismo da aula e decidem o que fazer, e o papel do professor se resume a oferecer uma bola e marcar o tempo, sem nenhuma intervenção pedagógica. Essa prática de “dar a bola”, bastante condenável, desvaloriza os conhecimentos pedagógicos dos professores e infelizmente ainda aparece recorrentemente no contexto escolar.

No processo de tentar romper com as ginásticas militarista e higienista, e as práticas esportivista e recreacionista, que consideravam a Educação Física como uma disciplina exclusivamente prática e mecanicista, surgem várias propostas ou concepções na Educação Física Escolar. As principais abordagens analisadas na obra são a da Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Interacionista-constructivista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada e PCNs, resumidas nos Quadros comparativos 2, 3 e 4, a seguir:

**Quadro 2: Abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar I**

	<b>Psicomotricidade</b>	<b>Desenvolvimentista</b>	<b>Construtivista-interacionista</b>
Objetivos	Desenvolver processos cognitivos, afetivos e psicomotores para a formação integral.	Desenvolver o Comportamento Motor de acordo com a taxonomia dos movimentos, seguindo uma classificação hierárquica dos seres humanos de acordo com o ciclo de vida.	Construir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, resgatando sua cultura de jogos e brincadeiras.
Conteúdos	Movimentos espontâneos, imagem do corpo, núcleo central da personalidade.	Movimentos de acordo com habilidades básicas (locomotoras, manipulativas e de estabilização) e específicas (esporte, jogo, dança e atividades industriais).	Jogo, pois enquanto joga ou brinca, a criança ou adolescente aprende em um ambiente lúdico e prazeroso.
Pontos fortes	Necessidade do professor sentir responsabilidades pedagógicas e escolares, valorizando o processo de aprendizagem.	Preocupa-se com a aquisição de padrões maduros de desenvolvimento, preocupação com a valorização do processo de aquisição de habilidades, evitando o imediatismo e a busca por um produto.	Essa abordagem considera o nível de desenvolvimento real, por meio da solução independente de problemas busca-se o desenvolvimento potencial, reconhecendo que o conhecimento se dá por meio da interação da pessoa com o mundo.
Autor (es)	LE BOUCH	GO TANI	VIGOTSKI E PIAGET *

Fonte: Darido e Neto (2005) adaptado pelo pesquisador (2023).

\* NOTA DO PESQUISADOR: Considerando-se as novas traduções da obra de Vigotski realizadas a partir da década de 1990, compreendemos que as perspectivas de Piaget e Vigotski não são próximas, mas antagônicas. Vigotski é materialista histórico-dialético e, não, construtivista e interacionista como Piaget. Darido e Neto (2005), nessa classificação apresentada na coluna da direita do Quadro 2, não consideram as informações obtidas nas novas traduções da obra de Vigotski. Os textos descritos como “objetivos”, “conteúdos” e “pontos fortes” da coluna da direita não estão totalmente equivocados se pensamos em Vigotski porque são genéricos, mas há um equívoco tanto no título como no fato de os colocar juntos na mesma coluna, como semelhantes.

**Quadro 3: Abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar II**

	<b>Crítico Superadora</b>	<b>Crítico Emancipatória</b>
Objetivos	Elaborar conhecimentos valorizando a contextualização dos fatos e do resgate histórico para uma justiça social, assim permite ao aluno compreender que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudança ao longo do tempo.	Confrontar o aluno com o ensino para realizar a compreensão crítica do mundo, da sociedade e das suas relações. Assumindo a utopia que existe no processo de ensino e aprendizagem, limitado pelas condicionantes capitalistas e classistas, para aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos.
Conteúdos	Conteúdos selecionados de acordo com sua relevância social e contemporaneidade. Adequação às características sociais e cognitivas dos alunos, confrontando os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico. Reflexão coletiva sobre os temas: projeto histórico, condutas humanas, práticas avaliativas, decisões em conjunto, tempo necessário para aprendizagem, compreensão crítica da realidade, ludicidade e a criatividade; os interesses, necessidades e intencionalidades, subjetivas e objetivas.	Cultura corporal: jogo, esporte, ginástica, dança e capoeira. Esses elementos culturais devem ser ensinados por meio de estratégias denominadas transcendência dos limites, por meio da encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento.
Pontos fortes	Permite ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Julga os elementos da sociedade a partir de uma ética de interesses de uma determinada classe social, busca uma direção dependendo da perspectiva de classe de quem reflete e é compreendida como um projeto político pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção e pedagógico pois possibilita uma reflexão sobre a ação dos seres humanos na realidade, explicitando suas determinações.	A encenação possibilita a vivência socioemocional, enfatiza concepções e interesses vinculados ao contexto social e político das manifestações culturais. A problematização deve acontecer em um nível racional de entendimento, por meio da linguagem e da ação, não denunciando apenas as contradições e conflitos inerentes à realidade, mas oferecendo a possibilidade de entendimentos e consensos. A ampliação como o levantamento de dificuldades verificadas nas ações, assim como na apresentação de subsídios que ampliem a visão dos temas vivenciados. E a reconstrução consiste em uma nova atribuição de significado ao conteúdo utilizando análises e discussões. Esses pontos destinam-se à emancipação, autonomia e transcendência dos alunos em face do conteúdo trabalhado.
Autor(es)	LIBÂNEO E SAVIANI	KUNZ

Fonte: Darido e Rangel (2005) adaptado pelo pesquisador (2023).

**Quadro 4: Abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar III**

	<b>Saúde Renovada</b>	<b>PCNs</b>
Objetivos	Favorecer a autonomia no gerenciamento da aptidão física com práticas não excludentes, por meio da cultura corporal, utilizando bases científicas para a otimização da saúde reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.	Desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a formação de cidadãos críticos, por meio da construção crítica da cidadania.
Conteúdos	Práticas da Cultura Corporal de Movimento, Comportamento Motor, Atividade Física e Saúde e a cultura de autonomia para estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos para a otimização da saúde. Avaliação da Aptidão Física de forma conjunta para a promoção da saúde.	As questões sociais como a ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo compõem o conteúdo em conjunto com as diferentes manifestações da cultura corporal do movimento, problematizando criticamente os conteúdos: jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo. Utilizando os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais para o desenvolvimento das aulas.
Pontos fortes	Incluir todos os alunos nas atividades, não somente os mais aptos. Desenvolver uma cultura de atividade física e saúde. Propiciar oportunidades para escolha e a prática regular de atividades que possam ser continuadas depois dos anos escolares. Possibilitar conhecimentos para que os alunos sejam seres autônomos e que possam gerenciar sua aptidão física.	Indica uma possibilidade de aproximação às abordagens já existentes na Educação Física Escolar. Para que o ensino seja significativo os temas transversais precisam se atrelar às matérias e não as substituir. É uma proposta curricular não obrigatória.
Autor (es)	NAHAS	MEC/ BRASIL

Fonte: Darido e Neto (2005) adaptado pelo pesquisador (2023).

Os Quadros 2, 3, e 4 apresentam de forma resumida um panorama sobre as concepções de Educação Física Escolar, desenvolvidos pelas autoras, essas concepções servem como princípios para alicerçar as práticas pedagógicas do componente curricular na Educação Básica, pois ao entender o contexto histórico e social passamos a estabelecer nossas intencionalidades pedagógicas de maneira consciente. Esse componente curricular é exercido por profissionais formados no Ensino Superior e constituem uma área de investigação científica denominada Cultura Corporal de Movimento. É possível notar que nas abordagens Críticas, Saúde Renovada e PCNs, a Cultura Corporal é predominante e contempla em suas manifestações os jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo. Destacam-se nessas

abordagens as formas de desenvolver os conteúdos relacionando-os com a cultura e valorizando o resgate histórico.

Contudo, não se trata de apenas “explorar outros conteúdos”, mas, sim, de “como explorá-los” e principalmente “para que” e “para quem” desenvolvê-los. Apropriando-se dos contextos no quais estão inseridos, as intencionalidades são explícitas e buscam a ruptura dos modelos tradicionais. A Cultura Corporal citada pelas autoras pode ser entendida como:

[...] o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis por todos os indivíduos do grupo desde o momento da sua concepção. Por questões biológicas, os seres humanos foram buscando recursos para suprir suas fragilidades e insuficiências. Foram sendo desenvolvidas possibilidades que tornassem nossos movimentos mais eficazes com relação à caça, à agricultura, ao domínio de novos espaços físicos, por razões religiosas ou lúdicas. Surgiu daí uma grande diversidade de conhecimentos, os quais foram ressignificados e transformados ao longo do tempo, construindo uma cultura corporal do movimento (Galvão; Rodrigues; Neto, 2005, p. 32).

Até o momento entendemos um pouco sobre a trajetória da Educação Física Escolar e agora pretendemos explorar “como” e “de que forma” a Educação Física Escolar está inserida no Contexto Escolar, principalmente no Ensino Médio, que é o nível de ensino de que se trata a presente pesquisa.

### **2.3 A Educação física no Ensino Médio**

No Ensino Médio, a Educação Física é um componente curricular obrigatório de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, Brasil, 1996). O artigo 26 desta lei destaca a importância de considerar as características regionais, locais e culturais da sociedade, bem como as necessidades dos estudantes, ao definir os currículos da Educação Básica, incluindo o currículo do Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018) estabelecem que a Educação Física está inserida na Base Nacional Comum. Essas diretrizes enfatizam que a Educação Física engloba conhecimentos, saberes e valores culturalmente produzidos, relacionados ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento das linguagens, às atividades desportivas e corporais, à produção artística, às formas de exercício da cidadania e aos movimentos sociais.

Dentro desse contexto, a Educação Física no Ensino Médio, segundo a BNCC (Brasil, 2018) vai além da prática de jogos, esportes, danças e outras atividades corporais. Os estudantes são incentivados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e limitações do corpo, a importância de adotar um estilo de vida ativo e os componentes do movimento relacionados à saúde. Além disso, a Educação Física no Ensino Médio deve promover a reflexão sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados para o desenvolvimento de práticas corporais, incluindo aquelas aprendidas na escola, visando ao exercício da cidadania e ao protagonismo comunitário dos estudantes. Essas experiências proporcionadas pela Educação Física visam contribuir para o autoconhecimento, o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização, o entretenimento e o diálogo com outras áreas de conhecimento. Através da reflexão sobre as vivências corporais, os estudantes desenvolverão habilidades analíticas e transformadoras, tomando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos.

No contexto da Educação Física Escolar no Brasil, tem sido criticado o enfoque hegemônico esportivista há pelo menos 40 anos, como apontado por Mattos e Neira em sua obra "Educação Física na Adolescência: construindo o conhecimento na escola" (2000). Essa abordagem gerou consequências negativas, como o afastamento dos alunos das aulas de Educação Física. Essas práticas são consideradas ineficazes, uma vez que o desenvolvimento esportivo requer o domínio de variáveis técnicas e táticas, sendo que as últimas dependem das primeiras. Portanto, os alunos acabavam participando das aulas de forma descompromissada, pois o que lhes era ensinado apenas realçava sua falta de habilidade motora e dificuldade em alcançar o desempenho esperado. Observa-se também que os alunos se afastavam das quadras, pátios e outros espaços de práticas motoras escolares. No entanto, eles buscavam experiências corporais satisfatórias e aprendizado em contextos externos à escola, como clubes, academias e quadras de bairro. Os jovens se envolviam em treinamentos, jogos, lutas, danças e demonstravam interesse por assuntos relacionados ao corpo, mas enfrentam dificuldades em encontrar essas práticas no ambiente escolar.

Brandolin, Koslinski e Soares (2015), a partir de uma pesquisa quantitativa e inferencial, investigaram a percepção, satisfação e importância de disciplinas de 8384 alunos, de 10 escolas da rede pública estadual de Petrópolis-RJ. Ao solicitarem que os alunos escolhessem 5 disciplinas mais importantes, eles perceberam que 38,7% dos discentes apontaram a disciplina Educação Física, sendo a que mais gera satisfação no ensino médio. Português e Matemática foram eleitas as mais importantes, com 50 e 39%, respectivamente, sendo que a Educação Física foi eleita a terceira disciplina mais importante com 10,5%. Eles também fizeram investigações

específicas sobre a Educação Física Escolar e evidenciaram que alunos mais habilidosos possuem 7 vezes mais chances de estarem satisfeitos comparados com alunos com baixas habilidades e 3 vezes mais que alunos com médias habilidades. Além disso, alunos que praticam alguma atividade física fora da escola têm 1,5 vezes mais chances de estarem satisfeitos. Eles também encontraram que alunos do sexo masculino possuem 3 vezes mais chances de estarem satisfeitos quando comparado com o sexo feminino. Quando se planejam os conteúdos em conjunto com os alunos eles têm 1,5 vezes a mais de chances de estarem satisfeitos, e ainda 2 vezes a mais quando a gestão de sala de aula ocorre evitando bagunça. Por fim eles também apontaram que 78,2% dos alunos estão satisfeitos com as aulas e 21,8% estão insatisfeitos. Esse panorama estatístico, embora não aprofunde e não investigue com profundidade a realidade, ou seja, explique de fato as chances de satisfação, apresenta dados interessantes, e induzem a reflexões importantes como: Por que a satisfação com a Educação Física não atinge a todos os alunos? Se as aulas agradam os mais habilidosos, como ficam os menos habilidosos? Se a satisfação dos alunos que fazem atividades física fora da escola é maior, como fica a satisfação dos alunos que não fazem? Se os alunos do sexo masculino se satisfazem mais com as aulas, como ficam as alunas insatisfeitas? Com relação à organização da sala de aula, a bagunça impacta na satisfação, os alunos menos satisfeitos contribuem para a bagunça, a conversa, e o desinteresse aumenta? A intenção aqui não é apontar respostas, mas levantar questões sobre a satisfação e relacioná-las com o interesse em participar das aulas.

Esses dados sobre a satisfação dos alunos de certa maneira corroboram os do estudo de Nardon e Darido (2017) sobre o afastamento das aulas de Educação Física no ensino médio: os autores apontam que a participação nas aulas de Educação Física pode diminuir quase 20% no ensino médio. Eles levantam alguns fatores que julgam relevantes e ajudam a explicar o afastamento das aulas de Educação Física, sendo eles: 1. A predominância do esporte em detrimento das demais temáticas da cultura corporal, sendo o esporte o único meio difusor do movimento nas aulas, sendo praticamente uma repetição dos programas de Educação Física do Ensino Fundamental; neste caso, a ausência do novo na perspectiva dos autores pode desmotivar os alunos. Nesse sentido, uma solução apontada pelos autores é que parece ser importante proporcionar ao estudante a possibilidade de conhecer e vivenciar outros temas da cultura corporal; 2. O professor, as condições de infraestrutura da escola e o fato de muitas vezes o professor desconhecer o aluno por ele recebido, parece determinar o afastamento. Assim faz-se necessário que os alunos e professores sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizado, e que o professor seja capaz de conhecer seus estudantes e suas experiências corporais anteriores; 3. Outros interesses relacionados à vida particular do aluno, a relação entre

as atividades físicas e a vida particular dele, se ele possui algum objetivo relacionado à Educação Física, se fora da escola é uma pessoa fisicamente ativa ou se é ou não encorajado pela família. Os autores também destacam que a juventude é um período marcado por mudanças corporais, que podem determinar o afastamento das aulas, por sentirem vergonha de estar expostos diante de seus colegas; 4. Por fim, a dispensa médica ou para o trabalho seria mais um aspecto a ser observado, que poderia levar ao afastamento das aulas.

Muitos fatores podem determinar como o aluno participa das aulas, na sua motivação ou satisfação: muitas vezes não é o conteúdo que os desmotiva, mas a execução mecânica dos movimentos, o planejamento para e não com os alunos, a ênfase nos conteúdos esportivos, as questões corporais presentes na juventude, seus hábitos relacionados à atividade física e outros.

Assim, superar esse paradigma é uma necessidade. Os autores Mattos e Neira (2000) e Nardon e Darido (2017) propõem o desenvolvimento de práticas de naturezas diversas, como o conhecimento sobre o corpo, a aptidão física e a saúde; esportes escolares adaptados e flexíveis, que promovam a cooperação e a convivência pacífica em vez de uma abordagem competitiva que gera exclusões; jogos e lutas; e o ritmo e a expressão por meio do movimento. Essas são apenas algumas manifestações da cultura corporal que devem levar em consideração os espaços e recursos disponíveis, as especificidades do grupo de alunos e se adaptar aos interesses e à aplicabilidade social. Então, é necessário repensar as práticas de Educação Física da escola, buscando diversificar as abordagens e levar em consideração o interesse dos alunos, sua participação ativa e a conexão com a realidade social. Isso implica oferecer uma variedade de manifestações da cultura corporal e adaptar as práticas às necessidades e contextos dos estudantes. Nesse sentido, concordamos com os autores, pois consideramos que o desenvolvimento de práticas de outras naturezas é bem-vindo; por exemplo, podemos desenvolver as Práticas Corporais de Aventura na Escola. Este conteúdo pode e deve ser trabalhado, de forma interdisciplinar, crítica, significativa e despertando a curiosidade dos nossos alunos. Mas o que vem a ser essas práticas? A resposta será apresentada a seguir.

## **2.4 As Práticas Corporais de Aventura da Escola**

As Práticas Corporais de Aventura são consideradas conhecimentos corporais específicos que combinam prazer e atributos da cultura corporal de movimento com uma perspectiva distinta e um estilo de vida fora do cotidiano. Elas integram o ser humano e sua tecnologia ao meio natural e urbano, utilizando o jogo e suas concepções no contexto do lazer e do lúdico, tanto na competição, quanto na não competição. Essas práticas envolvem atividades

de risco controlado e promovem a conscientização da necessidade de preservação ambiental. Além disso, elas fazem uso principalmente das energias da natureza como desafios a serem superados. As modalidades destas práticas podem ser classificadas de acordo com o espaço no qual são realizadas, por exemplo, no ar (paraquedismo, balonismo, parapente, etc.), na água (surfe, mergulho, *rafting*, etc.) e terrestre (escalada, skate, trilha, caminhada, *mountain bike*, etc.). É importante destacar que o corpo de discussões e publicações nessa área ainda é recente e possui um grande potencial na Educação Física Escolar (Franco, 2017).

Segundo Franco (2017), essas práticas corporais tiveram um recente acesso nos currículos do ensino superior e no contexto da educação básica, aos poucos elas estão sendo inseridas, utilizando técnicas, equipamentos ou adaptações adequadas aos protocolos de segurança. Pois acredita-se que vivência e conhecimentos desses conteúdos, ainda que adaptados, proporcionam sensações e experiências que estimulam as emoções e os incentivam com desafios para a superação de seus limites. E de todos os conteúdos e saberes da Educação Física, é o que mais se aproxima à área das práticas corporais na natureza. Essa proximidade pode possibilitar o contato com a natureza, contextualizando e valorizando a preservação destes espaços.

O contato com a Natureza e o modelo de pensamento dos adeptos das Práticas Corporais de Aventura parece ser diferente dos praticantes de esportes tradicionais. Nos esportes tradicionais o praticante parece estar preocupado com o desempenho máximo, a eficiência, a uma certa previsibilidade, concorrência e a vitória. Já os praticantes que buscam o contato com a natureza e aventura pensam de forma diferente, eles buscam outros valores, como fazer o seu melhor, valorizar a adaptação ou evolução, o prazer, a estética, a beleza, a convivência e a harmonia, e para eles a imprevisibilidade garante mais emoção ao processo (Pigeassou, 1997 *apud* Galvão; Rodrigues; Silva, 2005). Este modelo de pensamento contribui para romper com os modelos tradicionais da Educação Física Escolar, inclusive no Ensino Médio, pela importância reconhecida em se desenvolver conteúdos que saiam do previsível e despertem a curiosidade, instiguem reflexões, tragam novas experiências, valores e possibilidades aos alunos.

Para Andreani (2018) desenvolver as Práticas Corporais de Aventura no Ensino Médio parece ser importante, pois elas podem proporcionar desafios, gerando emoções e levando a superação de limites, e ainda, com relação ao conteúdo, este pode propiciar espaços para a problematização crítica relacionadas à sustentabilidade e ao meio ambiente. Em seu estudo, aponta que o corpo de publicações e discussões sobre o assunto ainda é recente. Na pesquisa realizada no Instituto Federal de São Paulo, ela verificou que estas práticas ainda são pouco

trabalhadas. Segundo a autora, o motivo pode estar atrelado a alguns fatores, por exemplo, à insegurança dos docentes, às questões de segurança, aos riscos, falta de formação docente específica, materiais e estratégias de formação continuada.

Os dados apresentados por Andreani, também foram observados por Tahara e Darido (2018), o conteúdo referente às Práticas Corporais de Aventura foi pouco explorado nas escolas públicas da cidade de Ilhéus, na Bahia, citando os mesmos empecilhos, relacionando a falta de formação profissional, recusa por parte dos familiares dos alunos, os riscos e a falta de materiais, o que de certa forma aumenta a insegurança dos docentes.

Tahara, Soares e Darido (2018) na obra intitulada “Estado da arte: Práticas Corporais de Aventura e Educação Física escolar”, por meio de uma metodologia quantitativa-qualitativa, os autores investigaram em um período de 13 anos (2005 a 2017), na base de dados da CAPES (periódicos avaliados entre A2 e B4 - Sistema QUALIS CAPES), eles encontraram um total de 6464 artigos em onze periódicos da área de Educação Física, que publicam nas mais diversas vertentes da Educação Física. Dos mais de 6 mil artigos, apenas 126 artigos (1,95% do total) eram referentes às Práticas Corporais de Aventura. E, destes, 126 eram artigos e apenas 10 eram pesquisas que retratavam as Práticas Corporais de Aventura no universo das aulas de Educação Física Escolar. Dessas 10 pesquisas, apenas uma abordou o conteúdo no Ensino Médio, com ênfase em uma discussão sobre o meio ambiente, e duas abordaram a temática da inserção no Ensino Médio, todavia, como possibilidade de inserção, mas não como objetivo principal do estudo, revelando o estado da arte e ratificando os estudos apresentados anteriormente, nos quais se evidencia a carência de publicações e discussões na área.

Um estudo recente (Dantas *et al.*, 2022), utilizou a Prática Corporal de Aventura para analisar o impacto no comportamento socioemocional de estudantes do Ensino Médio. Os resultados indicaram que a intervenção com essa atividade teve efeitos positivos, com os alunos apresentando perfis mais consoantes à abertura, amabilidade e conscienciosidade. Os autores ao utilizarem a corrida de orientação, constataram que este tipo de prática parece ser interessante para o desenvolvimento emocional dos alunos no Ensino Médio.

Outro estudo recente (Silva, *et al.*, 2022) intitulado “Práticas Corporais de Aventura: o que anunciam os/as alunos/as do ensino médio” buscou identificar o conhecimento dos alunos sobre as Práticas Corporais de Aventura. A amostra foi de alunos de uma escola de Ensino Médio em Cascavel no Ceará. Os resultados revelaram que o paraquedismo foi a modalidade mais mencionada pelos alunos, seguida pelo surfe e skate. Os autores concluíram que essas práticas são pouco abordadas nas aulas de Educação Física, indicando a necessidade de ampliar as discussões sobre o tema. É possível perceber que, mesmo com toda a facilidade de acesso às

informações, seja por meio das redes sociais ou da internet, os aspectos conceituais e as diferentes práticas de aventura ainda são pouco conhecidas por parte dos alunos, ressaltando a importância da tematização desse conteúdo nas aulas para aumentar o rol de possibilidades e escolhas, de práticas correlatas a esse tipo de atividade, conceituando-a e caracterizando-a para que sejam mais conhecidas e compreendidas.

No sentido de caracterizar as Práticas Corporais de Aventura para o meio escolar, Inácio (2021) aponta que essas práticas podem ser realizadas tanto no meio urbano, como na natureza, mas que isso é apenas uma referência, não uma regra, pois existem práticas que podem ser realizadas em ambos os meios, por exemplo uma corrida de orientação, skate ou o parkour, que podem ser realizadas tanto na natureza como na cidade. Ele ainda resumiu as classificações tradicionais, isto é, já empregadas no lazer, esporte e turismo, e propôs uma classificação das Práticas Corporais de Aventura para o ensino na Educação Física Escolar. Ele argumenta sobre a importância de classificar essas práticas com base em seus elementos constituintes, como deslocamento, sentido do deslocamento, formas de deslocamento, impulso motriz, risco e aventura. Seu objetivo foi evitar uma reprodução automática dessas práticas nas aulas de Educação Física, seguindo os mesmos moldes e lógica do lazer, esporte e turismo, e buscar estratégias para inserir esse conteúdo dentro das pedagogias progressistas. Um outro objetivo foi promover uma abordagem reflexiva e crítica das Práticas Corporais de Aventura, integrando-as ao contexto educacional de forma significativa. Essa estratégia aprofunda a temática da inclusão destas práticas no contexto escolar, porém, ainda segundo o próprio autor, apresenta limitações.

De forma resumida, podemos dizer que a Prática Corporal de Aventura é uma temática emergente, um conteúdo inovador e ao mesmo tempo pouco discutido no meio científico e escolar. Essas práticas estão presentes em nossa sociedade e despertam o interesse dos alunos. A maioria dos estudos aponta que no contexto escolar os maiores empecilhos são a falta de estrutura, riscos e segurança, uma possível recusa dos familiares, materiais, conhecimentos sobre o tema e a falta de formação, inicial e continuada sobre o assunto. Elas possuem potencial para o desenvolvimento de ações interdisciplinares relacionadas ao meio ambiente, sustentabilidade e desenvolvimento emocional. Por fim, alguns estudos enfatizaram a insegurança dos docentes, mas em nenhum deles procurou-se investigar quais as significações que os professores possuem a respeito dessas práticas.

Nesse sentido, estudar essa temática por meio da Psicologia Sócio-histórica parece ser importante para compreender essa realidade e, mais do que isso, transformá-la.

Apresentaremos a seguir, a base teórico-metodológica do presente estudo, isto é, a

Psicologia Sócio-histórica, e faremos conexões com a Educação Física Escolar e a Pesquisa-Trans-Formação, que é a materialização praxica da investigação formativa sobre as Práticas Corporais de Aventura, é uma pesquisa colaborativa revolucionária que se propõe a desenvolver ações que contribuam para transformar a realidade de forma coletiva e emancipatória.

### 3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa intentamos apreender as significações (que são o modo de constituição, como unidade dialética, da relação dialética entre sentidos e significados) referentes às Práticas Corporais de Aventura a partir da escuta e discussão junto a professores de Educação Física do IFSP. Após o movimento de produção de informações e da apreensão das significações desenvolvemos um portal de experiências exitosas, um produto técnico educacional, de acesso gratuito e livre, que será disponibilizado publicamente para os participantes da pesquisa, alunos e professores da educação básica, técnica e superior, considerando os pressupostos de formação autogestionária e materialista histórico-dialética, que tem como síntese o arcabouço teórico-metodológico da Pesquisa-Trans-Formação, pois, segundo Magalhães (2021), esse tipo de formação orienta o processo para a auto-organização para a autoformação, buscando a produção e a organização dos conhecimentos para solução de problemas, tomadas de decisões, aprimoramento do ensino e do processo de inclusão escolar, melhores condições de trabalho e outras. Esse tipo de formação opõe-se a muitas metodologias tradicionais que predominam no contexto escolar e redes de ensino, que muitas vezes carregam caráter e objetivos liberais e neoliberais opostos à perspectiva de transformação social.

#### 3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Quando pesquisamos, não buscamos qualquer conhecimento, mas, sim, um conhecimento que vá além do nosso entendimento imediato que observamos de forma não sistemática e superficial. Nesse processo, um conhecimento pode até contrariar um entendimento inicial, e negar as nossas explicações óbvias. Assim, a pesquisa busca o conhecimento para além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo um referencial (Gatti, 2012).

A definição de uma metodologia em um estudo deve se adequar às intenções e aos objetivos da investigação, portanto, à escolha dos procedimentos e às análises. Nesse sentido, a metodologia qualitativa parece ser a mais adequada para solucionar o problema do presente estudo.

Günther (2006), ao revisar a literatura sobre **pesquisa qualitativa**, em sua caracterização, aponta que um dos principais fundamentos desse tipo de pesquisa é a compreensão da “vida mental”. Com base nos estudos de Flick, Von Kardorff e Steinke (2000) o autor apresenta quatro bases teóricas da pesquisa qualitativa. A primeira considera a realidade social como a construção e atribuição social de significados. A segunda destaca o caráter

processual e da reflexão. A terceira, leva em conta que as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos. E, por último, a quarta aponta que o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa. Ele também aponta, segundo Mayring (2002), que sobre o objeto de estudo, a ênfase na totalidade do indivíduo é essencial para a pesquisa qualitativa, pois a concepção do objeto de estudo dessa natureza sempre é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto no qual esse indivíduo se formou.

Quando definimos nossa trajetória e nos apoiamos na base teórico-metodológica, que considera o **Materialismo Histórico-dialético**, entendemos que precisamos ser coerentes e contextualizar os fatos, compreender as determinações e ir para além do superficial, além das aparências.

Nosso recorte histórico se volta para o Brasil, no auge da política “pão e circo” com mais um título do Brasil na copa de 1970, quando a abordagem “esportivista” predominava na Educação Física Escolar, e as escolas foram utilizadas como fonte de propaganda do regime militar. A política consistia em prover necessidades básicas da população, assim como meios para seu entretenimento. Naquele momento histórico a educação física estava revestida do esporte e era utilizada como sustentáculo ideológico: a ideia central girava em torno do Brasil-potência (Darido e Neto, 2005).

Desses movimentos históricos e sociais na Educação Física surgem as abordagens Crítico-superadora e Crítico-emancipatória. A primeira sob influência de José Carlos Libâneo e Demerval Saviani, utilizando o discurso da justiça social com base no marxismo, levantando questões de poder, interesses de classe e contestação. A segunda, pelo Professor Elenor Kunz, valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e das relações sociais, considerando as condicionantes classistas e capitalistas, propondo-se desenvolver o raciocínio crítico e autônomo dos alunos para compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, promovendo condições de um ensino que encaminhe para processos emancipadores (Darido e Neto, 2005).

Mas esse movimento não aconteceu somente na Educação física, em 1970, também ascenderam os movimentos críticos superadores e emancipatórios na Psicologia. Furtado e colaboradores (2022), tecendo um resgate histórico do Brasil do período da ditadura militar, relembram que a maquiagem social das políticas autoritárias escondia a violência, o aumento da desigualdade e a violação dos direitos. Assim, sobre essa contradição, alguns pesquisadores da área da psicologia se uniram para criar uma psicologia que carregasse uma consciência

crítica da realidade social, com ferramentas teórico-metodológicas que contribuíssem para desvelar as injustiças sociais flagrantes e favorecesse a repercussão dessas teorias nos meios acadêmicos, políticos, culturais e populares.

Surge, então, o processo de constituição da **Psicologia Sócio-histórica**, uma vertente da Psicologia que pertence ao campo do Materialismo Histórico-dialético, com raízes teóricas e metodológicas cunhadas principalmente por Marx e Engels, especificamente apropriadas pela teoria histórico-cultural desenvolvida quando da construção de uma psicologia concreta por Vigotski e seus colaboradores, destacadamente Luria, Leontiev e Elkonin. Foi inicialmente sistematizada no Brasil por Silvia Lane, na década de 1970, na intencionalidade de ser continuamente enriquecida e aprimorada diante das questões candentes da contemporaneidade. Essa base teórico-metodológica, portanto, busca uma interpretação própria dos fenômenos estruturantes das relações sociais e do psiquismo (Furtado *et al.*, 2022), um corpo de conhecimento capaz de enfrentar as desigualdades estruturais, fazendo uma leitura crítica dos fenômenos sociais, tais como a desigualdade social, os direitos sociais, a luta de classes, as questões de gênero, raça, deficiência, idade, origem sob a exploração-opressão, por meio das bases materiais de construção da consciência, da subjetividade e da dimensão subjetiva desses fenômenos.

O Materialismo Histórico-dialético tem suas origens na revolução industrial, foi elaborado por Marx e Engels para estudar sociedades capitalistas a partir da crítica da economia política, na qual temos os detentores dos meios de produção e os produtores de riqueza, ou seja, na dialética capital-trabalho em que se relacionam socialmente os exploradores e os explorados. Esse sistema social determina que “as nossas condições de existência são as nossas condições materiais”.

Mas o que vem a ser o Materialismo Histórico-dialético? Para explicar didaticamente esse processo, a seguir utilizaremos os três “porquês” com base na tese desenvolvida por Magalhães (2021). Não queremos aqui dicotomizar esses elementos, mas queremos sintetizar e explicar as bases da PSH.

O porquê do Materialismo? O Materialismo é tudo que existe na realidade, são as condições materiais. As condições de existência são as nossas condições materiais, é a nossa forma de produção. É tudo aquilo que acontece e existe na realidade, sendo palpável ou não, por exemplo, a figura do Papai Noel é material e faz parte da nossa realidade, pois ele está presente e é algo com que a gente se relaciona na realidade, determinando nossos comportamentos, pensamentos, produzindo mediações e contradições que vão determinar a existência de parte da realidade concreta que nos cerca.

O porquê do Histórico? O caráter ontológico do ser social, como Marx cita, se constitui ser humano na relação com a natureza e com os homens e, nessas relações, constrói sua própria história. De fato, o homem que luta e trabalha, ao se negar animal, é essencialmente um ser histórico e único. Na busca pela apreensão do sujeito, a categoria mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas ou imediatas, mesmo aquelas que aparentam ser assim. As relações contêm múltiplas determinações, as quais, na e pela relação de contradição que mantêm, engendram o processo de constituição de cada fenômeno.

O porquê do Dialético? Dialética é a lógica que explica nosso desenvolvimento com base na contradição. É o movimento pelo qual ocorre a transformação, ela não ocorre de forma linear, assim nos desenvolvemos com base no embate e na contradição, naquilo que somos e não somos ao mesmo tempo. Nesse movimento, ou drama social, nos embates, saindo da zona de conforto ocorre nosso desenvolvimento. Com base nessa dialeticidade que olhamos para a realidade a fim de compreendê-la.

Além do Materialismo Histórico-dialético a PSH se apoia na Psicologia de Vigotski, fundador da psicologia histórico-cultural, que também possui suas bases alicerçadas no Materialismo Histórico-dialético, de Marx. Vigotski desenvolve a compreensão da dimensão psicológica que considera que o ser humano encontra-se sempre em movimento e em transformação, uma psicologia concreta que considera o desenvolvimento do ser humano de acordo com suas determinações sociais, experiências, afetividade, ou seja, como um ser social. Vigotski e seus colaboradores, Luria e Leontiev, dedicaram-se a:

[...] tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico. Esse objetivo teórico implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano. Objetivo teórico e a abordagem utilizada são de extrema contemporaneidade, o que provavelmente explica o recente interesse por seu trabalho [...] (Oliveira, 2005, p. 14).

Dessa forma, considerando que o ser humano está sempre em movimento, podendo sofrer constantes transformações, pois estão sujeitos às determinações sociais e também aos processos de ressignificação, a PSH, permite a compreensão da realidade, indo para além da aparência do fenômeno a ser estudado. Em seu movimento de análise da realidade, seu método refere-se ao entendimento de que fazer ciência implica em fazer recortes, ou seja, sua unidade de análise passa ser a palavra, compreendida como significação (movimento dialético entre sentidos e significados), que é a unidade de análise, a menor parte que revela as propriedades do todo, ou seja, as propriedades essenciais daqueles sujeitos concretos. Assim, a utilização da

significação, que é entendida como a articulação dos sentidos e significados, como a síntese do objetivo e do subjetivo (Aguiar *et al.*, 2021).

Nesse processo, as determinações sociais podem constituir diferentes sentidos e significados, ou seja, podem construir diferentes significações, para uma pessoa. Cada sujeito pode estar inserido em uma realidade diferente, ainda que convivam próximos um do outro, isso não significa que tenham as mesmas funções, experiências, lutas e facilidades, por exemplo, no ambiente escolar, após adulto trabalhando em uma empresa de limpeza e serviços gerais, uma pessoa pode olhar para uma lousa e lembrar todo seu passado, constituído pela falta de oportunidades de estudar, pois na sua adolescência precisava trabalhar para ajudar no sustento da casa, enquanto, para seu vizinho, hoje professor, pode representar toda uma trajetória profissional, seu caminho da escola até a universidade, suas conquistas, etc. Nesse caso a determinação social e a categoria classe auxilia na compreensão dessas distintas realidades.

Considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa sob a base teórico-metodológica da Psicologia Sócio-histórica, nos apoiamos em uma modalidade de investigação, a **Pesquisa-Trans-Formação**, que tem como:

[...] uma de suas principais características ser uma pesquisa crítica na perspectiva da emancipação humana, orientada pelo método materialista histórico-dialético desenvolvido por Marx. Isto significa reconhecer que a pesquisa crítica marxista autogestionária é concebida por nós como princípio orientador na direção da transformação social e, assim, ao longo de todo o seu desenvolvimento, intenciona despertar centelhas revolucionárias transformadoras durante o movimento de prospecção de informações e produção de conhecimentos, tensionando a realidade por intermédio de todas as pessoas envolvidas (Aguiar *et. al*, 2022, p. 175).

A Pesquisa-Trans-Formação surge como um arsenal importante para enfrentar a ideologia produzida pelos interesses das classes dominantes, pois este tipo de pesquisa baseia-se na proposição de eventos formativos não hierarquizados para a construção de conhecimentos em uma perspectiva de transformação. Este processo se configura como uma emancipação política, pois ao realizar movimentos autogestionários e coletivos, buscamos gerar e produzir nossos próprios conhecimentos, alinhados com os pressupostos críticos marxistas, cujo compromisso é tensionar o processo formativo docente, buscando transformar as realidades, construindo possibilidades para a emancipação, para além de uma emancipação docente, para emancipação dos filhos de uma classe trabalhadora. Essa modalidade de pesquisa não se limita a uma mera apreensão dos dados; pretende-se ir além da aparência revelada na constatação dos fatos (Aguiar *et al.*, 2022).

A Pesquisa-Trans-Formação ocorre por meio da perspectiva marxiana para a formação e transformação de professores, sendo desencadeada a partir da organização de uma formação continuada participativa e inter-relacional. O que pretendemos neste estudo é seguir os caminhos propostos na Pesquisa-Trans-Formação, desenvolvida por Magalhães (2021). Em sua tese, a pesquisadora propõe uma série de encontros formativos, utilizando técnicas diferentes, tais como perguntas disparadoras, reflexão, confronto de falas e discussão. Ela também emprega diferentes tipos de metodologia, trabalhando a partir das objetivações. Vimos na pesquisa de Magalhães (2021) exemplos de formações expositivas, formação autogestionária, produção de material didático sob demanda das necessidades do grupo e da produção das significações.

É possível considerar que o próprio processo empregado nesta pesquisa, está alinhado com os pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação Magalhães (2021), pois embora, neste momento, tenham sido aplicados questionários, e de forma mais aprofundada as entrevistas, o processo de confrontação que ocorre neste último instrumento de produção de informações (Pesquisa), é dialógico, dialético e formativo (Formação), ou seja, em outras palavras contribui para a transformação (Trans-Formação). Além disso, essa pesquisa, continuará em movimento, por meio do seu produto técnico, que busca criar oportunidades de formação de forma autogestionária.

Essa metodologia vem sendo empregada com sucesso, como podemos constatar na pesquisa de Moura (2023), apreendendo as significações dos Professores de Educação Física acerca do Processo de Avaliação e propondo movimentos de Transformação e Formação, trazendo grandes contribuições para a Educação Física Escolar e tantas outras pesquisas em andamento, dentro e fora da UNITAU.

Assim, considerando os aspectos relacionados às abordagens críticas da Educação Física Escolar e da Psicologia Sócio-histórica, entendemos que essa estratégia pode e deve ser empregada nos estudos que buscam compreender a realidade e principalmente transformá-la, atendendo aos pressupostos das perspectivas críticas.

### **3.2 Movimentos da pesquisa**

O estudo contou com a participação de Professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A partir da abordagem qualitativa utilizada no presente estudo, não utilizamos uma amostragem por probabilidade, pois não haveria como estimar a probabilidade de cada indivíduo de ser selecionado. Em vez

disso, a seleção dos participantes foi intencional e voluntária, o que significa que **participaram da pesquisa** 13 docentes, com faixa etária entre 37 e 59 anos, sendo a maioria mulheres. A partir daí, iniciamos a pesquisa em um processo contínuo de apreender e aprender (Thomas; Nelson; Silverman, 2012).

Encaminhamos aos docentes da área de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo um questionário *on-line* (disponível em: <https://forms.gle/Ueg8d2NJ2pYxotFM9>), contendo perguntas abertas e fechadas para caracterização dos participantes (APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE), acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Somente após a assinatura e recebimento do TCLE os dados foram analisados e o participante foi considerado incluso na pesquisa.

**O questionário** teve como objetivo caracterizar e produzir informações sobre o tema pesquisado, incluindo: idade, gênero, formação, formação acadêmica, tempo de atuação profissional na educação física escolar, tempo de atuação na instituição e questões referentes às Práticas Corporais de Aventura (concepção, práticas, experiências, estrutura, segurança, formação e interesse docente e discente).

Esta pesquisa, por contar com seres humanos para o movimento de produção das informações, foi submetida e aprovada pelos **Comitês de Ética** em Pesquisa da Universidade de Taubaté e do Instituto Federal de São Paulo (**CAAE:75571223.5.0000.5501 e CAAE: 75571223.5.3001.5473**, respectivamente). Tal procedimento teve como objetivo defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Aos comitês de ética foi apresentado o projeto desta pesquisa, contendo a explicação dos procedimentos necessários, objetivos propostos e informações sobre a participação voluntária dos professores.

Sobre os benefícios da participação neste estudo, incluímos a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento do estudo e a participação em encontros formativos como modalidade de formação continuada dos docentes participantes. Essa pesquisa se propõe a realizar movimentos de transformação, nos quais participam ativamente pesquisadores e participantes, por meio da Pesquisa-Trans-Formação.

Os riscos decorrentes da participação neste estudo se referiam ao constrangimento ou abalo emocional que poderiam advir ao responder às entrevistas, todavia em nenhum momento os participantes ficaram constrangidos ou abalados. Isso ocorreu porque deixamos os entrevistados completamente à vontade, respondendo somente aquilo que desejaram. E ainda garantimos que caso algum dano ocorresse ao participante, este seria encaminhado ao serviço de assistência público de saúde, o que não foi necessário.

Por fim, nenhum custo ou vantagem financeira foi ofertado aos participantes. A participação dos professores foi voluntária e a eles foi informado que poderiam desistir a qualquer momento, quando desejassem.

O pesquisador se comprometeu e iniciou o estudo somente após aprovação dos Comitês de Ética em Pesquisa da UNITAU e do IFSP. A autorização da instituição foi expressa por meio de um Termo de Anuência da Instituição que foi anexado na Plataforma Brasil após a aprovação no CEP conforme um termo de notificação do Pesquisador.

Após o aceite e preenchimento do questionário de caracterização dos participantes, uma **entrevista semiestruturada** foi aplicada (APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA) **com o objetivo de aprofundar o movimento de compreensão da realidade**, os quatro primeiros respondentes que indicaram interesse para serem entrevistados, foram selecionados e participaram das entrevistas. Elas foram feitas individualmente, sua duração não foi pré-estabelecida e foram realizadas em um único encontro.

As entrevistas aconteceram de forma *on-line*. Utilizamos plataforma do *Microsoft Teams* disponibilizada aos servidores do Instituto Federal de São Paulo, os encontros foram gravados e transcritos utilizando os recursos da própria plataforma. Após as transcrições, foram feitas diversas revisões por meio da leitura e escuta simultaneamente, para corrigir erros que comumente ocorrem na transcrição automática.

**Utilizamos o processo de análise** para apreensão das **significações** dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Este procedimento de análise, calcado na Psicologia Sócio-histórica, permite a compreensão da realidade para além das aparências, permite apreender as significações reveladas nas enunciações dos participantes com o objetivo de compreender as múltiplas camadas de significações nas falas dos sujeitos. O método envolve a identificação dos pré-indicadores a partir das palavras repetidas, a formação dos indicadores a partir dos pré-indicadores agrupados por critérios temáticos, e, finalmente, a articulação dos indicadores para criar os Núcleos de Significação, representando um momento mais aprofundado e abstrato de interpretação dos dados. Esse processo de análise é constituído por quatro movimentos, sendo eles:

Primeiro movimento de análise: **Levantamento de Informações e Pré-indicadores**: A primeira fase da proposta dos Núcleos de Significação é o levantamento de informações, onde a palavra com significações é destacada, conhecida como pré-indicadores. Para obter os pré-indicadores, é necessário observar cuidadosamente a fala do sujeito e identificar as palavras com significações, pois elas geralmente são importantes para o indivíduo e revelam indícios de

sua forma de pensar, sentir e agir. Os pré-indicadores são formados a partir dessas palavras, que possuem significações e afetos.

Segundo movimento de análise: Formação dos **Indicadores**: A segunda fase começa após o levantamento dos pré-indicadores. Os pré-indicadores são aglutinados por critérios como similaridade, complementaridade e/ou contraposição, resultando na formação dos indicadores. Os indicadores são agrupamentos de pré-indicadores com conteúdos temáticos diversos.

Terceiro movimento de análise: Articulação dos **Indicadores e Núcleos de Significação**: A terceira fase é o processo de articulação dos indicadores, que leva à formação dos Núcleos de Significação. Os Núcleos de Significação são o resultado da articulação dos indicadores que apresentam conteúdos temáticos (pré-indicadores) semelhantes, complementares ou contraditórios. Esses núcleos representam um momento superior de abstração, refletindo as mediações constitutivas do sujeito em seu modo de pensar, sentir e agir. Eles representam um avanço em relação ao empírico, aproximando-se da realidade concreta e dos sentidos que o sujeito atribui à sua atuação.

Aqui destacamos que os movimentos citados anteriormente não ocorrem de maneira linear, na verdade é um movimento contínuo de fazer-refazer, acessando as camadas mais profundas das significações uma busca incessante pela realidade.

Quarto movimento de análise: A “**análise dos núcleos**”, este procedimento explicitará contradições ou semelhanças que vão revelar o movimento do indivíduo. As contradições nem sempre estão presentes na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador, buscando a compreensão do indivíduo em sua totalidade, considerando a articulação das falas com o contexto social, econômico, político, ou seja, histórico. A análise se inicia por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos.

### 3.2.1 Categorias

Nestes movimentos de análise utilizamos as **categorias** para apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo, e ainda:

[...] Elas são orientadoras da forma como se apreende o real (sendo que não existe nada imediato) e, portanto, sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do fenômeno concreto. E é na compreensão dessas relações que repousa a relevância do processo de produção do conhecimento (Aguiar; Machado, 2016, p. 263).

As categorias devem dar conta de explicitar, explicar e descrever a totalidade do fenômeno estudado. No plano das ideias, são construções ideais que constituem a realidade

concreta e, dessa maneira, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e historicidade. Este movimento pode ser compreendido da seguinte forma: inicialmente temos um fato empírico, que está ao alcance de nossos sentidos; todavia, estes fatos não podem ser considerados como o fim do estudo, pois permaneceríamos no nível das aparências – é preciso avançar, desvelar o fenômeno em sua concretude, isto é, é preciso relevar as determinações e relações que o constituem e que não ficam evidentes em um primeiro momento, no nível empírico (Aguiar, 2007).

As categorias nos auxiliam no processo interpretativo das falas. Ao empregar uma categoria própria da psicologia sócio-histórica, a “dimensão subjetiva da realidade”, entendemos que ela:

[...] possibilita a criação de recursos teóricos capazes de explicitar e explicar a construção e a configuração de processos de significação, suas articulações, contradições e sínteses que - ao serem compreendidas como um todo orgânico, singular e histórico - revelam uma determinada dimensão subjetiva da realidade (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3).

Em nossos movimentos de apreensão das significações, inicialmente, lançaremos mão de algumas categorias, tais como significações, objetividade-subjetividade, mediação, totalidade, historicidade e pensamento-linguagem.

**Significações:** articulação dialética entre sentidos e significados

Aguiar e Machado (2016) com a intenção de aprofundar a compreensão da dimensão da subjetividade recorrem às significações, ou seja, à articulação dialética das categorias sentido e significado. Os sentidos constituem-se de uma articulação do sujeito com os eventos fenomênicos em sua relação com o mundo. O movimento de constituição dos sentidos é dialético, complexo e constante; não se pode falar de sentido sem seu par dialético, o significado, que no campo da semântica, refere-se às relações que a palavra pode manter com os sentidos ao representá-los.

Os sujeitos produzem sentidos e significados em suas relações. Eles revelam subjetividades na objetivação a partir da constituição social de suas realidades, e subjetivam objetivações no mesmo processo. Esse movimento está cheio de significações, que se realizam na palavra. Assim as significações carregam em sua essência uma rica movimentação, cheia de sentidos-significados, de determinações históricas que são subjetivadas-objetivadas pelos sujeitos. Assim, as significações buscam romper com dicotomias e possibilitam acessar uma outra face, muito mais complexa e repleta de informações (Magalhães, 2021).

## **Objetividade-subjetividade**

A objetividade e a subjetividade não podem ser entendidas dicotomicamente, uma vez que a subjetividade se constitui na dimensão da objetividade; dessa forma, não podem ser igualadas ou reduzidas. Os sentimentos, emoções, afetos, memórias, imagens e pensamentos, constituem os elementos das subjetividades e possuem origem no campo social, pois procedem de todas as vivências do indivíduo. A síntese destes elementos constitui as significações do indivíduo.

Furtado et al. (2022) reconhecem que a subjetividade está:

[...] agregada à realidade social; a realidade tem múltiplas determinações, que incluem a presença de sujeitos e sua subjetividade em sua constituição; uma subjetividade que não fica encapsulada no indivíduo, mas que se espalha nas objetivações das produções humanas, ou seja, uma dimensão subjetiva da realidade. Levando em conta a maneira como entendemos esse processo, ela implica considerarmos, necessariamente, a dialética subjetividade-objetividade (Furtado et al., 2022, p. 34).

No processo de significação, atividade subjetivo-objetiva, os sujeitos se apropriam de significados. Entretanto, os sujeitos, ao se objetivarem por meio da linguagem, revelam elementos únicos, próprios, propriedades essenciais que os definem como tal, as quais, contudo, foram produzidas no processo ativo, mediado por relações sociais (Furtado et al., 2022).

## **Mediação**

A mediação permite compreender a realidade em sua totalidade e concretude, sem dicotomizá-la. Ela permite a apreensão da relação dialética entre elementos como parte-todo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, afetivo-cognitivo, reconhecendo que esses polos não são antagônicos ou isolados, mas se complementam. Estes elementos se constituem mutuamente, um permitindo a existência do outro numa relação de mediação. Esta categoria passa a ser o centro organizador objetivo dessas relações. Ao empregarmos a categoria mediação permitimos a utilização, a intervenção de um elemento ou processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos ou processos que até então não existiam.

No estudo da atividade docente e da subjetividade, essa categoria ajuda a perceber que essas dimensões devem ser vistas como uma unidade, onde as significações se entrelaçam à prática do professor, ou seja, é na atividade que elas se constituem. A mediação ainda reforça a ideia de que não existem relações diretas ou imediatas, pois mesmo aquelas que parecem

simples e diretas contêm, em sua essência, múltiplas determinações, que, por meio da contradição presente nas relações, geram o processo de constituição de cada fenômeno. Assim, a utilização da categoria mediação devidamente articulada com outras, permitirá compreender o indivíduo como aquele que, na sua relação com o mundo, revela o social e o individual (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Machado, 2016).

### **Historicidade**

A categoria historicidade, alicerçada em Marx, considera o indivíduo o “ser social” que se constitui humano na sua relação com os outros humanos e a natureza, e nessas relações, ele constrói sua própria história (Aguiar; Machado, 2016).

Aguiar e Ozella (2013) consideram a historicidade uma importante categoria constitutiva, pois ela permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento, e muito além disso, ela permite apreender seu movimento. Ela possui um grande potencial de dar conta tanto da gênese como do processo de transformação dos objetos. E ainda: “O que é” deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 303).

Os autores citam Lukács (1979) quando este argumenta que a história não é um simples movimento, não se trata de um movimento sem rumo, desgovernado, indeterminado, mas, sim, de um processo determinado por relações de forças que vão se constituindo no decurso, sem que isso signifique um determinismo histórico.

### **Pensamento-linguagem**

Ao entender a maneira pela qual as funções do psiquismo são mediadas, de maneira que possibilita seu desenvolvimento, a análise das relações pensamento e linguagem é de grande importância para a compreensão do desenvolvimento humano. Pensamento-linguagem se constitui como um par dialético, nos indicando que embora sejam duas funções diferenciadas, que acontecem em diferentes momentos e de formas diferentes, um não acontece sem o outro. O pensamento é uma síntese de muitas determinações, formando-se em diferentes mediações por meio da linguagem, produzindo sentidos e significados por este indivíduo a partir de sua vivência. Assim, o pensamento precisa da linguagem, e esta precisa da palavra para se materializar na realidade. É nesse movimento, que é de subjetivação-objetivação, que são produzidos continuamente sentidos e significados – significações. Nesse caminho, a palavra com significado não é apenas parte constitutiva do discurso, mas inclui também o pensamento (Aguiar; Soares, 2008).

Nesse sentido, o pensamento:

[...] se realiza na palavra e, nesse processo, pode-se considerar que muito do pensamento do sujeito fracassa e fica contido no “não dito”. O processo que permite ao pensamento se realizar em palavras (ou fracassar) certamente é tensionado e constituído pela subjetividade. Nessa medida, considera-se que, partindo das falas do indivíduo, pode-se, num esforço analítico, empreender um caminho em que mediações e contradições (sempre com o apoio das categorias) são desveladas, de modo que “a face oculta da lua” possa surgir, que os sentidos possam ser apreendidos (Aguiar; Machado, 2016, p. 266).

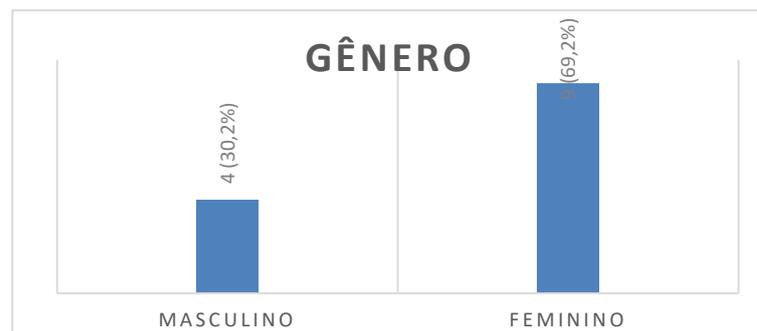
## 4 RESULTADOS

### 4.1 Caracterização dos participantes

Os resultados da caracterização dos participantes da pesquisa, as informações apresentadas foram produzidas por meio dos questionários *on-line*, disponibilizados por *e-mail* para os participantes convidados. É importante salientar que os gráficos apresentados a seguir são relativos às características dos participantes (gênero, tempo de atuação na educação física escolar, tempo de atuação no IFSP, maior titulação e as questões fechadas do questionário de números 15, 16, 17, 18 e 19, as quais se referem a questões de estrutura, segurança, interesse docente e discente e a distribuição das atividades mais desenvolvidas na educação física escolar.

Compuseram pesquisa 13 participantes, professores do Instituto Federal de São Paulo, com faixa etária entre 37 a 59 anos, sendo a maioria mulheres, a partir do momento que os participantes preencheram os questionários, foram encaminhados convites para a participação nas entrevistas, os 4 primeiros participantes que aceitaram foram selecionados, sendo 3 mulheres e 1 homem. No ensino básico brasileiro as mulheres são a maioria do corpo docente, são mais de 2,3 milhões de profissionais, sendo que 1,8 milhões (79,2%) são professoras, conforme divulgação do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em fevereiro de 2023. Esses dados apoiam a composição dos participantes da pesquisa, como vemos no Gráfico 1.

**Gráfico 1: Gênero dos participantes**

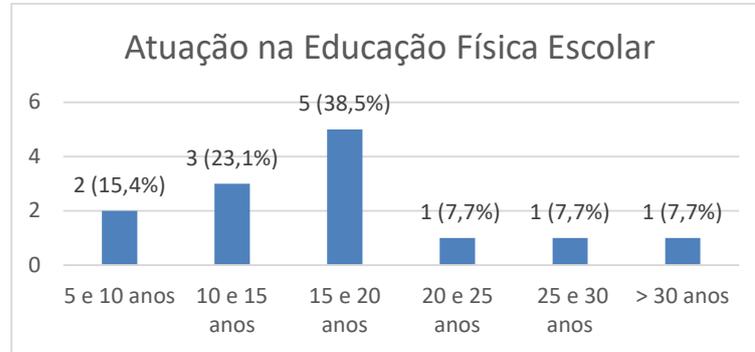


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

*#ParaTodosVerem: um gráfico com duas barras verticais preenchidas com a cor azul, apresenta o gênero dos participantes. Abaixo de cada uma delas o rótulo masculino e feminino é apresentado, e acima o número e o percentual de participantes. Na barra da esquerda temos 4 participantes (30,2%) do gênero masculino e na barra da direita temos 9 participantes (69,2%) do gênero feminino.*

Todos os participantes possuem mais de 5 anos de atuação na Educação Física Escolar, sendo que a maioria possui entre 15 e 20 anos de atuação, conforme o Gráfico 2.

**Gráfico 2: Tempo de atuação na Educação Física Escolar**

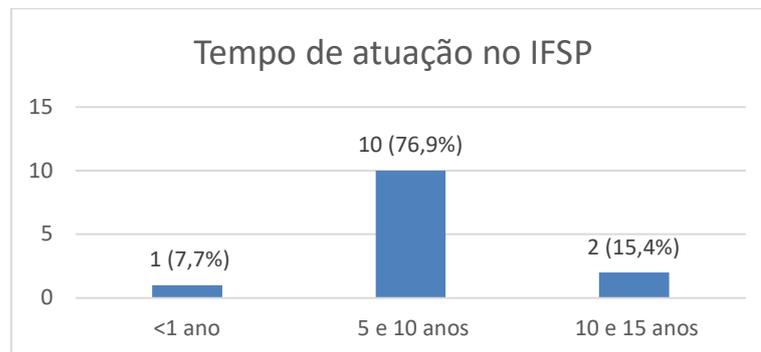


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

*#ParaTodosVerem: um gráfico com seis barras verticais preenchidas com a cor azul apresenta o tempo de atuação na educação física escolar. Da esquerda para a direita, abaixo de cada barra, o intervalo de tempo em anos é apresentado, sendo: 5 e 10 anos, 10 e 15 anos, 15 e 20 anos, 20 e 25 anos, 25 e 30 anos e mais que 30 anos. Da esquerda para a direita, acima de cada barra, temos o número e a porcentagem dos participantes em cada intervalo, entre 5 e 10 anos, 2 participantes (15,4%), entre 10 e 15 anos, 3 participantes (23,1%), entre 15 e 20 anos, 5 participantes (38,5%), entre 20 e 25 anos, 1 participante (7,7%), entre 25 e 30 anos, 1 participante (7,7%) e, por último, 1 participante (7,7%) com mais de 30 anos.*

Com relação ao tempo de atuação na Educação Física no Instituto Federal de São Paulo, a maior parte dos participantes possuem entre 5 e 10 anos de tempo de serviço na instituição, como mostra o Gráfico 3.

**Gráfico 3: Tempo de atuação no IFSP**

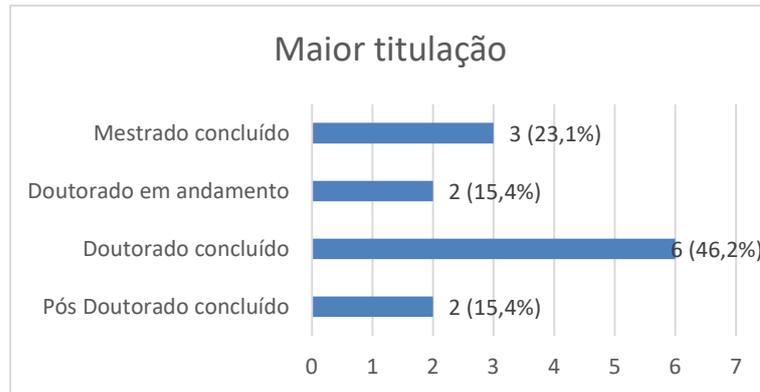


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

*#ParaTodosVerem: um gráfico com três barras verticais preenchidas com a cor azul apresenta o tempo de atuação no Instituto Federal. Da esquerda para a direita abaixo de cada uma barra o intervalo de tempo em anos é apresentado, sendo: menos que 1 ano, 5 e 10 anos, e 10 e 15 anos. Da esquerda para a direita, acima de cada barra temos o número e a porcentagem dos participantes em cada intervalo, 1 (7,7%) participante com menos de 1 ano, entre 5 e 10 anos 10 participantes (76,9%), e 2 participantes (15,4%) entre 10 e 15 anos.*

Os participantes relataram possuir várias formações acadêmicas, todavia, para fins de apresentação dos resultados, destacamos a maior titulação conforme podemos observar no gráfico 4, a seguir:

**Gráfico 4: Maior titulação dos participantes**

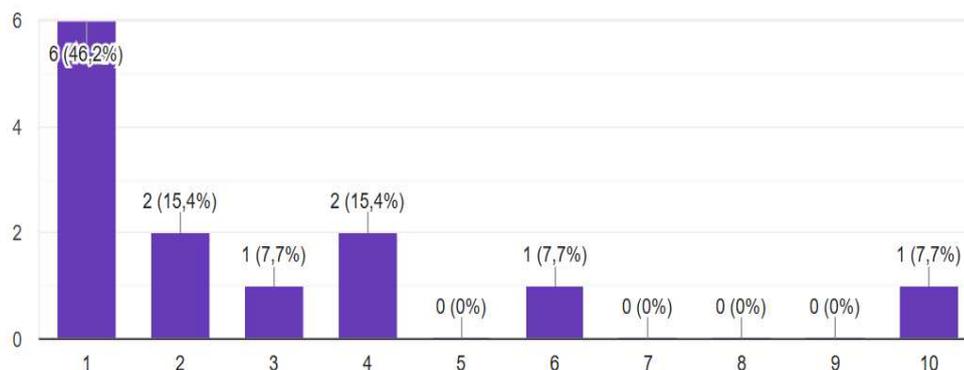


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

*#ParaTodosVerem: um gráfico com quatro barras horizontais preenchidas com a cor azul apresenta a titulação acadêmica dos participantes. À esquerda de cada barra, de cima para baixo, temos as seguintes titulações mestrado concluído, doutorado em andamento, doutorado concluído e pós-doutorado concluído. À direita de cada uma barra, de cima para baixo, o número de participantes e porcentagem é apresentado, sendo: 3 (23,1%) participantes com mestrado concluído, 2 (15,4%) com doutorado em andamento, 6 (46,2%) com doutorado concluído e 2 (15,4%) com pós-doutorado concluído.*

Quando perguntado em uma escala de 1 a 10, considerando 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância, selecione grau referente a estrutura ou materiais para desenvolvimento das Práticas Corporais de Aventura de acordo com o seu Campus de atuação, os participantes responderam:

**Gráfico 5: Estrutura para o desenvolvimento das PCAs**



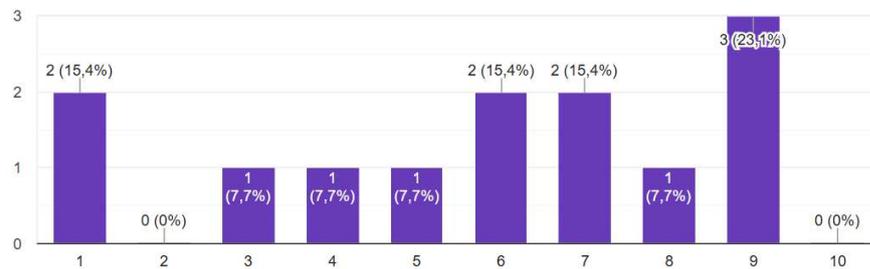
Fonte:

Elaborado pelo autor (2024).

*#ParaTodosVerem: um gráfico com seis barras verticais preenchidas com a cor roxo apresenta a estrutura para o desenvolvimento das PCAs. Da esquerda para a direita abaixo de cada barra, da esquerda para direita existem rótulos dos graus com números de 1 até 10. Sobre cada coluna o número de participantes e a respectiva porcentagem, sendo: grau 1 - 6 (46,2%) participantes, grau 2 - 2 (15,4%) participantes, grau 3 - 1 (7,7%) participante, grau 4 - 2 (15,4%) participantes, grau 5 - nenhum participante, grau 6 - 1 (7,7%) participante, graus 7, 8 e 9 - nenhum participante e grau 10 - 1 (7,7% nenhum participante).*

Quando perguntado em uma escala de 1 a 10, considerando 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância, seleccione grau referente a sua segurança para desenvolver práticas corporais de aventura, os participantes responderam:

**Gráfico 6: Segurança para desenvolver as PCAs**

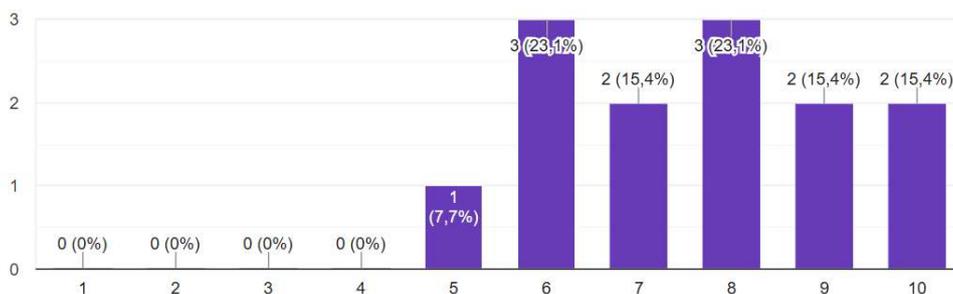


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

*#ParaTodosVerem: um gráfico com oito barras verticais preenchidas com a cor roxo apresenta a segurança para desenvolver as PCAs. Da esquerda para a direita, abaixo de cada barra, existem rótulos dos graus com números de 1 até 10. Sobre cada coluna existe um rótulo com o número de participantes e a respectiva porcentagem, sendo: grau 1 - 2 (15,24%) participantes, grau 2 - nenhum, grau 3 - 1 (7,7%) participante, grau 4 - 1 (7,7%) participante, grau 5 - 1 (7,7%) participante, grau 6 - 2 (15,4%) participantes, grau 7 - 2 (15,4%) participantes, grau 8 - 1 (7,7%) participante, grau 9 - 3 (23,1%) participantes, grau 10 nenhum participante.*

Quando perguntados, em uma escala de 1 a 10, seu interesse em desenvolver Práticas Corporais de Aventura no ensino básico, os participantes responderam:

**Gráfico 7: Interesse docente para desenvolver as PCAs**

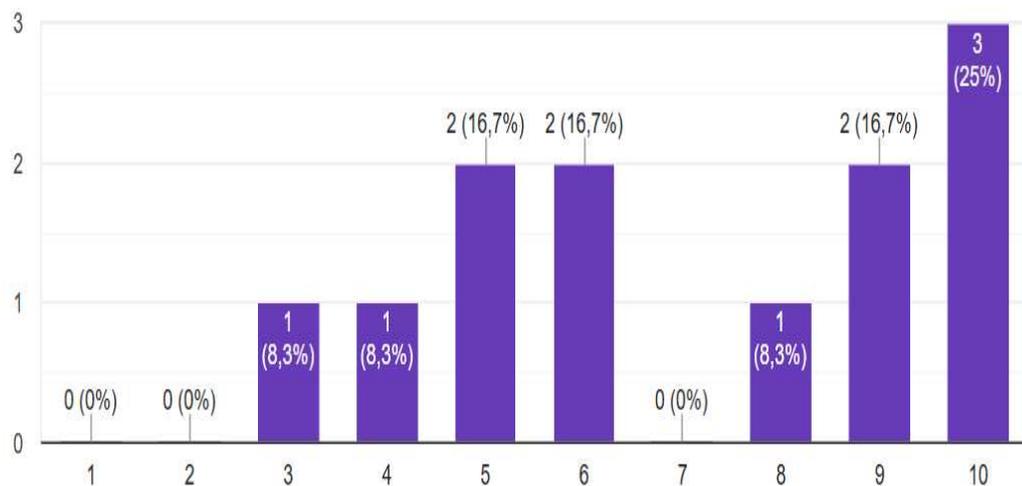


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

*#ParaTodosVerem: um gráfico com seis barras verticais preenchidas com a cor roxo, apresenta o interesse para desenvolver as PCAs. Da esquerda para a direita abaixo de cada barra existem rótulos dos graus com números de 1 até 10. Sobre cada coluna existe um rótulo com o número de participantes e a respectiva porcentagem, sendo: graus de 1 a 4 nenhum participante, grau 5 – 1 (7,7 %) participante, grau 6 – 3 (23,1 %) participantes, grau 7 – 2 (15,4%) participantes, grau 8 – 3 (23,1%) participantes, grau 9 – 2 (15,4) participantes, grau 10 – 2 (15,4%) participantes.*

Quando solicitados a selecionar um grau que indicasse o interesse que seus alunos manifestam em vivenciar ou conhecer mais sobre as Práticas Corporais de Aventura no ensino básico, considerando-se em uma escala de 1 a 10, 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância, o Gráfico 8 abaixo representa suas respostas:

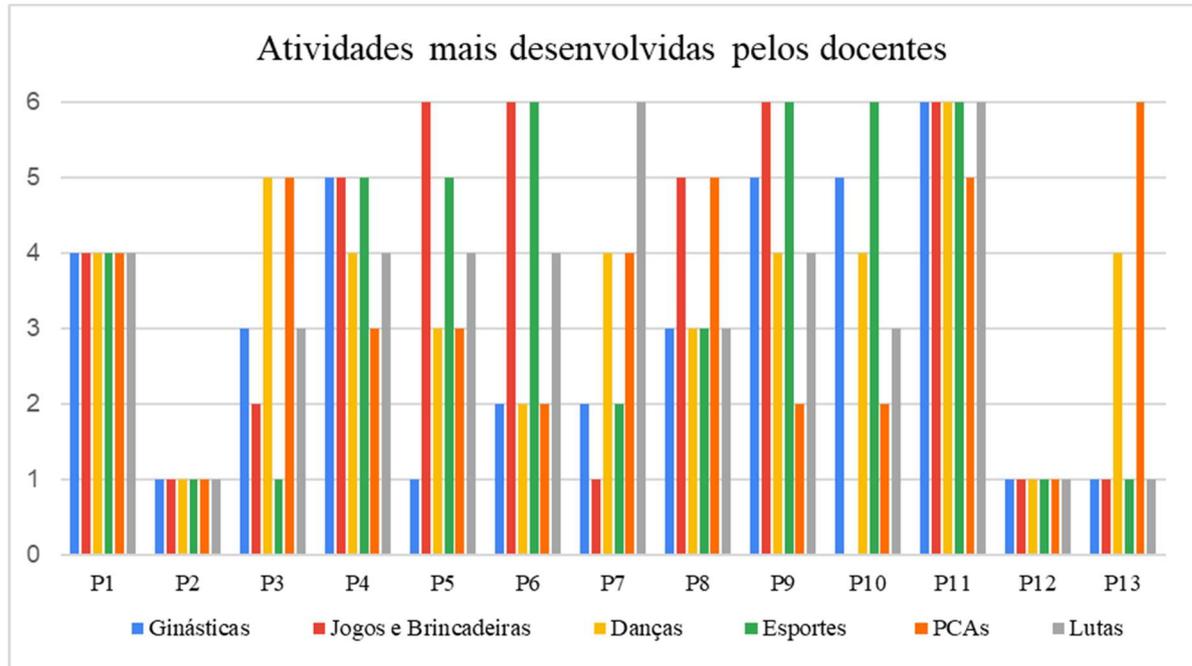
**Gráfico 8: Interesse discente para vivenciar e conhecer as PCAs**



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

*#ParaTodosVerem: um gráfico com sete barras verticais preenchidas com a cor roxo, apresenta o interesse discente para vivenciar e conhecer as PCAs. Da esquerda para a direita abaixo de cada barra existem rótulos dos graus com números de 1 até 10. Sobre cada coluna existe um rótulo com o número de participantes e a respectiva porcentagem, sendo: graus de 1 a 2 nenhum participante, grau 3 – 1 (8,3 %) participante, grau 4 – 1 (8,3 %) participante, grau 5 2 (16,7 %) participantes, grau 6 – 2 (16,7 %) participantes, grau 7 – nenhum participante, grau 8 – 1 (8,3%) participantes, grau 9 – 2 (16,7) participantes, grau 10 – 3 (25%) participantes. Um participante optou por não responder à questão.*

Finalmente, quando perguntados sobre as atividades que foram mais desenvolvidas pelos docentes e sobre as que foram menos desenvolvidas nos cursos que ministraram até então, os participantes responderam tal como podemos ver no Gráfico 9, prioritariamente se referindo a seis atividades: PCAs, danças, lutas, ginásticas jogos e brincadeiras e esportes, em geral. Vejamos a distribuição de frequência, a seguir:

**Gráfico 9: Distribuição das atividades mais desenvolvidas nas aulas de Educação Física**

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

*#ParaTodosVerem: Observação: A classificação de prioridade, foi realizada considerando “1” para as atividades mais desenvolvidas e “6” para as atividades menos desenvolvidas, contudo, para fins de representação gráfica os valores foram invertidos para que o observador tenha uma noção de proporção ao analisar os dados. Descrição: Vemos um gráfico com treze conjuntos de barras verticais, cada conjunto representa as respostas de cada participante. Sob cada conjunto existem rótulos com números de 1 até 13, os quais representam a resposta de cada participante da pesquisa. Abaixo destes rótulos podemos ver uma legenda com cada cor representando um tipo de atividade, sendo elas: azul= Ginásticas, Vermelho=jogos e brincadeiras, amarelo= danças, verde= esportes, laranja=PCAs e cinza= lutas. O gráfico apresenta a distribuição das atividades mais desenvolvidas pelos docentes. Da esquerda para a direita abaixo, vemos um conjunto de barras com as cinco atividades, ou seja, cinco cores e de cada barra. Existem participantes que distribuem as atividades com prioridades diferentes entre elas, as explicações sobre as escolhas sem síntese são: Ao desenvolver conteúdo práticos da Educação Física Escolar o docente gerencia diferentes variáveis, concepções epistemológicas, interesse e motivação dos discentes, fatores externos ao ambiente de sala de aula/ quadra, estrutura, equipamentos formação, insegurança docente e da equipe gestora, recursos financeiros, política institucional com ênfase ao esporte e o compromisso com a formação crítica. Não existe um padrão a ser observado, vemos barras com distribuições heterogêneas uma maior que a outra, exceto para as respostas dos participantes 1, 2 e 12 que indicam que todos os conteúdos tem importância e não existe hierarquia entre eles, neste caso, vemos conjuntos com barras do mesmo tamanho.*

#### 4.2 Descrição dos Professores participantes

Os participantes, foram denominados como P1, P2, P3 e, assim, sucessivamente, até P13, significando os participantes um, dois, três, e assim por diante até o participante 13. Esta ordem foi estabelecida, em primeiro lugar, pela sequência de recebimentos dos formulários e, em segundo lugar, por gênero. A seguir serão apresentados no Quadro 5 a descrição dos

professores participantes.

**Quadro 5: Descrição dos professores participantes**

<b>DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>	
<b>Participante 1 (P1)</b> , 37 anos, gênero feminino, concluiu a Licenciatura faz 19 anos em uma Universidade Pública. Possui Mestrado em Educação. Atua na Educação Física escolar entre 15 e 20 anos e no IFSP entre 5 e 10 anos.	<b>Participante 2 (P2)</b> , 38 anos, gênero feminino, concluiu a Licenciatura faz 17 anos em uma Universidade Pública. Possui Mestrado em Educação e cursa Doutorado em Educação Física. Atua na Educação Física escolar entre 10 e 15 anos e no IFSP entre 5 e 10 anos.
<b>Participante 3 (P3)</b> , 40 anos, gênero feminino, concluiu a Licenciatura faz 20 anos em uma Universidade Pública. Possui Mestrado em Educação Básica e Cursa Doutorado Multidisciplinar. Atua na Educação Física escolar entre 15 e 20 anos e no IFSP entre 5 e 10 anos.	<b>Participante 4 (P4)</b> , 42 anos, gênero feminino, concluiu a Licenciatura faz 22 anos em uma Universidade Privada. Possui Pós Doutorado em Lazer e Estudos Culturais. Atua na Educação Física escolar entre 15 e 20 anos e no IFSP entre 10 e 15 anos.
<b>Participante 5 (P5)</b> , 42 anos, gênero feminino, concluiu a Licenciatura faz 21 anos em uma Universidade Privada. Possui Mestrado em Educação Física e Doutorado em Ciências da Saúde. Atua na Educação Física escolar entre 5 e 10 anos e no IFSP entre 5 e 10 anos.	<b>Participante 6 (P6)</b> , possui 46 anos , gênero feminino, concluiu a Licenciatura faz 16 anos em uma Universidade Pública. Possui Mestrado em Educação Física. Atua na Educação Física escolar entre 5 e 10 anos e no IFSP entre 5 e 10 anos.
<b>Participante 7 (P7)</b> , 48 anos, gênero feminino, concluiu a Licenciatura faz 27 anos em uma Universidade Federal. Mestrado em Educação Física e Doutorado em Ciências. Atua na Educação Física escolar entre 10 e 15 anos e no IFSP atua entre 5 e 10 anos.	<b>Participante 8 (P8)</b> , 52 anos, gênero feminino, concluiu a Licenciatura faz 30 anos em uma Universidade Pública. Possui Mestrado em Educação Física. Atua na Educação Física escolar entre 20 e 25 anos e no IFSP entre 5 e 10 anos. Atuou como professora de Educação Física no Instituto Federal em outro estado, por 8 anos.
<b>Participante 9 (P9)</b> , 59 anos, gênero feminino, concluiu a Licenciatura faz 38 anos em uma Universidade Pública. Possui Doutorado em Saúde. Atua na Educação Física escolar a mais de 30 anos e no IFSP entre 5 e 10 anos.	<b>Participante 10 (P10)</b> , 41 anos, gênero Masculino, concluiu a licenciatura faz 21 anos em uma Universidade Pública. Possui Mestrado e Doutorado em Educação Física. Atua na Educação Física escolar entre 15 e 20 anos e no IFSP entre 10 e 15 anos.
<b>Participante 11 (P11)</b> , 43 anos, gênero Masculino, concluiu a Licenciatura em 2004 em uma Universidade Pública. Possui Mestrado e Doutorado em Educação. Atua na Educação Física escolar entre 15 e 20 anos e no IFSP entre 5 e 10 anos.	<b>Participante 12 (P12)</b> , 46 anos, gênero Masculino, concluiu a Licenciatura em 2007 em uma Universidade Privada. Possui Mestrado, Doutorado Pós Doutorado em Educação. Atua na Educação Física escolar entre 10 e 15 anos e no IFSP atua a menos de 1 ano.
<b>Participante 13 (P13)</b> , 59 anos, gênero Masculino, concluiu a Licenciatura em 1995 em uma Universidade Privada. Possui Mestrado e Doutorado em Educação Física. Atua na Educação Física escolar entre 25 e 30 anos e no IFSP entre 5 e 10 anos.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

### 4.3 Levantamento dos pré-indicadores e a sistematização dos indicadores: questionários e entrevistas

Os resultados foram analisados, utilizando os pressupostos do movimento de apreensão das significações por meio dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Aranha; Soares, 2021), nesta etapa empregamos a base teórico e metodológica da psicologia

sócio-histórica, procedendo o levantamento de dados e dos pré-indicadores, onde palavras com significações são destacadas. Neste momento inicial buscamos os pré-indicadores, palavras com significações relevantes ao nosso objetivo de pesquisa, mas ainda cheias do empirismo da aparência exordial. Para obter os pré-indicadores, é necessário observar cuidadosamente as falas dos participantes da pesquisa e identificar as palavras com significações que se relacionam com os objetivos da investigação, pois elas geralmente são importantes para o indivíduo e revelam indícios de sua forma de pensar, sentir e agir. Os pré-indicadores são formados a partir dessas palavras, que possuem significações e afetos.

Seguindo os passos propostos por Aguiar, Aranha e Soares (2021), lemos e relemos todo o material, procedimento esse denominado de leitura flutuante, tivemos como orientação não categorizar, mas sim de aprofundar o conhecimento sobre o material analisado. O próximo passo foi destacar aspectos que despertaram interesse ou chamaram a atenção, por exemplo falas que se alinhavam com o objetivo da pesquisa, por sua frequência, reiteração, algo que enfatizasse a apreciação, pela ênfase de algo importante, carga emocional envolvida no relato, pelas insinuações, ou pela qualidade e importância da reflexão (Aguiar; Ozella, 2006, 2013).

A partir desse momento partimos para o processo de identificação das unidades de análise, que são segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021), o recorte das falas dos sujeitos, compreendida como significação, ou seja, a articulação dos sentidos e dos significados, como a síntese entre o objetivo e o subjetivo. Para as autoras, a unidade de análise corresponde aos trechos das falas dos participantes, alinhadas com a proposição marxista, proposta por Vigotski, o qual cita que a unidade de análise “é a menor parte que revela as propriedades do todo” (Vigotski, 1934; 2001 *apud* Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Neste percurso analítico e interpretativo, seguindo os passos dos autores mencionados seguimos no movimento de análise que:

[...] intencionamos destacar tais unidades na sua especificidade e materialidade para que, no percurso analítico e interpretativo – por meio da apreensão e articulação das mediações (particularidades = elementos históricos, sociais, institucionais, políticos, ideológicos, etc.), produzidas na e pela totalidade social e histórica –, possamos desvelar e iluminar elementos da dimensão subjetiva [...], no caso, do fenômeno gestão escolar. Reitera-se a importância de que os recortes feitos se configuram em uma unidade de significação. Esse momento inicial do processo analítico e interpretativo será denominado de organização dos pré-indicadores [...] (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Para nós, alinhados com o procedimento de análise, buscamos identificar os pré-indicadores, aqueles que continham e expressavam a materialidade, no caso, as significações

iniciais dos participantes.

Após caracterizado os participantes desta pesquisa passamos a analisar as respostas das questões abertas do questionário em conjunto com as respostas das entrevistas semiestruturadas, ou seja, analisamos de forma conjunta todas as informações produzidas.

Neste processo optamos por não cronologizar, não dicotomizar e não categorizar ou segmentar assim como foi desenvolvido por Magalhães (2021). A análise foi feita da relação que se estabeleceu entre o questionário e as entrevistas, constituindo as partes que se relacionam dialeticamente na própria totalidade desta pesquisa. Tal estratégia requereu um esforço maior, um movimento de idas e vindas em todo material produzido. Buscamos articular os pré-indicadores com a intenção de recompor o todo, construindo indicadores a fim de formar um conjunto com outro potencial explicativo. Os pré-indicadores provenientes dos questionários, são precedidos pela letra “Q” já os oriundos das entrevistas são precedidos pela letra “E”.

Além disso, durante os processos de síntese e aglutinação, os pré-indicadores foram combinados, os quadros foram constituídos com informações das perguntas abertas dos questionários e as falas das entrevistas, em outros momentos, só com informações dos questionários ou só com as informações das entrevistas, sempre buscando um potencial explicativo por meio de uma análise dialética. Não empregamos processos de cronologização, dicotomização, categorização e segmentação seguindo os pressupostos da abordagem adotada. Os resultados desses movimentos de análise podem ser consultados no APÊNDICE D (PRÉ-INDICADORES E INDICADORES).

#### **4.4 A constituição dos núcleos de significação**

Após o levantamento dos pré-indicadores e da sistematização dos indicadores, demos prosseguimento para a constituição dos núcleos de significação. Nesta etapa foi procedida uma leitura mais atenta, articulando os indicadores, e assim constituíram-se os núcleos de significação. Durante o processo, desconsideramos temas e perguntas que nortearam o processo de apreensão das significações, para que fosse possível realizar uma análise dialética, de docentes que são individuais, mas que se constroem no social e historicamente, buscando respostas a nossas indagações nesta pesquisa. Foram constituídos enfim, 4 Núcleos de Significação, sendo Núcleo 1: A realidade da Educação Física Escolar por meio das vivências dos professores; Núcleo 2: Os fatores que determinam a escolha dos conteúdos; Núcleo 3: O desenvolvimento das PCAs no IFSP; Núcleo 4: Fatores que determinam o desenvolvimento das PCAs. No quadro 6 a seguir podemos visualizar os indicadores que compuseram os núcleos.

**Quadro 6: Indicadores e Núcleos de Significação**

<b>INDICADORES</b>	<b>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>
<p>10. Características da educação física escolar vivenciados pelos alunos que chegam no Instituto Federal.</p> <p>13. Os códigos da educação física mecanicista, tecnicista e recreacionista ainda estão presentes no ambiente escolar.</p> <p>14. Esporte faz parte da cultura corporal, mas Educação Física não é só isso.</p> <p>11. Diversidade e perfil dos alunos do Instituto Federal de São Paulo.</p> <p>12. Preocupações com o corpo e o comportamento dos alunos, e as transformações que a juventude vem atravessando.</p> <p>19. A busca pela ruptura de paradigmas e a valorização da Educação Física Escolar.</p>	<p>1. A realidade da Educação Física Escolar por meio das vivências dos professores.</p>
<p>5. A formação e a experiência docente determinam a escolha dos conteúdos.</p> <p>6. Os materiais, equipamentos, espaços apropriados, a dificuldade de aquisição de materiais dificulta a possibilidade do desenvolvimento de atividades.</p> <p>8. O interesse discente é um fator que determina a seleção dos conteúdos, além dos esportes também existe interesse pelas práticas corporais de aventura.</p> <p>9. Todos os conteúdos possuem a sua importância.</p> <p>7. A insegurança da Gestão e dos Docentes dificultam o desenvolvimento das práticas.</p> <p>18. A insegurança na maioria das vezes é do próprio docente que atua com responsabilidade gerenciando os riscos.</p>	<p>2. Os fatores que determinam a escolha dos conteúdos.</p>
<p>1. As PCAs como manifestação da cultura corporal que apresenta desafios físicos e psicológicos a serem superados, com risco controlado, realizadas na cidade ou natureza.</p> <p>3. A maioria dos docentes experimentaram diversas PCAs em sua vida pessoal.</p>	<p>3. O desenvolvimento das PCAs no IFSP.</p>

2. O desenvolvimento das PCAs tem aumentado nos últimos anos e conta com algumas dificuldades como recursos financeiros e transporte.	
<p>15. A falta de estrutura e materiais podem afetar o processo de ensino-aprendizado.</p> <p>20. Recursos financeiros podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das práticas corporais.</p> <p>16. A quantidade de aulas, os projetos pedagógicos de curso e currículos de referência determinam as condições de trabalho favorecendo-desfavorecendo o processo de ensino-aprendizado.</p> <p>4. A maioria dos docentes receberam pouca ou nenhuma formação.</p> <p>17. A busca do conhecimento alinhado com as concepções pedagógicas.</p>	4. Fatores que determinam o desenvolvimento das PCAs.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

#### 4.5 Análise intranúcleos: informações dos questionários e entrevistas

Neste movimento de análise, cada um dos núcleos agregou falas e respostas produzidas pelos participantes. Chegamos a sínteses que, ao apresentarem as mediações constitutivas dos espaços de atuação profissional dos docentes, buscamos alcançar uma compreensão aprofundada da realidade, e ainda, mais abrangente, sobre a temática em foco, o *lócus* de atuação docente, sua diversidade, complexidade, com possibilidades de superação e seus desafios (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Cada uma das análises intranúcleos serão apresentadas a seguir.

##### 4.5.1 Núcleo 1: A realidade da Educação Física Escolar por meio da vivência dos professores - *“Então, essa tradição ainda é muito forte do “rola a bola”, né? Ela é uma coisa extremamente forte, né? É, os alunos têm essa relação com a educação física, trazem para a escola, têm essa expectativa e é muito difícil de construir um outro lugar.”* (E P5)

Este núcleo foi constituído a partir das concepções de cada participante desta pesquisa. Assim, acreditamos que toda a história pessoal de vida, atuação profissional, o *lócus* de atuação, as características e realidades dos alunos, enfim, a totalidade de suas realidades constituídas social e historicamente, fazem parte das significações construídas pelos mesmos acerca do que definem e enxergam em relação à Educação Física Escolar.

O núcleo foi composto pelos indicadores: 10 - Características da educação física escolar vivenciados pelos alunos que chegam no Instituto Federal; 13 - Os códigos da educação física mecanicista, tecnicista e recreacionista ainda estão presentes no ambiente escolar; 11 - Diversidade e perfil dos alunos do Instituto Federal de São Paulo; 12 - Preocupações com o corpo e o comportamento dos alunos, e as transformações que a juventude vem atravessando; 14 - Esporte faz parte da cultura corporal, mas Educação Física não é só isso; e 19 - A busca pela ruptura de paradigmas e a valorização da Educação Física Escolar, os quais fundamentaram nossa análise da realidade para apreensão das significações.

Sempre que usamos apreender, compreender, e mesmo entender, se acreditamos e usamos o que o método dialético nos ensina, está claro que nunca vamos apreender ou compreender nada totalmente. É sempre um movimento de saturação das determinações. Apreendemos até aquele momento da pesquisa, entendendo que a realidade está em movimento, levando em consideração as condições e possibilidades que temos pra realizar a pesquisa. É sempre um recorte, a partir da compreensão parte-todo, buscamos aprofundar e desvelar aspectos importantes da realidade.

Assim, nos apoiamos em Furtado e colaboradores ao compreender que:

No processo de significação, atividade subjetivo-objetiva, os sujeitos se apropriam de significados. Entretanto, os sujeitos, ao se objetivarem por meio da linguagem, revelam elementos únicos, próprios, propriedades essenciais que os definem como tal, as quais, contudo, foram produzidas no processo ativo, mediado por relações sociais (Furtado et al., 2022, p. 35).

Destacamos três falas sobre as características da Educação Física Escolar vivenciadas pelos alunos que chegam no Instituto Federal:

*E P1 - Em grande parte, os conteúdos são aqueles tradicionais quando eles acontecem, então toda aquela, aquele conjunto de códigos que que marcam, né? Uma educação física tradicional e que deveria ser superada está muito presente naquela cultura, ainda, muito. Então, os alunos eles chegavam, não é? Quando eu iniciei, no primeiro ano eles chegavam, querendo o futebol ou querendo fazer nada. Achando que era que era normal.*

*E P5 - Olha os alunos, é, eles vêm de uma realidade que a educação física, De uma aula de recreação, né? É uma não aula. Na verdade, né? Eu sempre é converso com eles no sentido de explicar que ali a educação física tem um outro lugar.*

*E P5 – Então, essa tradição ainda é muito forte do “rola a bola”, né? Ela é assim, uma coisa extremamente forte, né? É, os alunos têm essa relação com a educação física, trazem para a escola, tem essa expectativa e é muito difícil de construir um outro lugar.*

Diante dessas falas, podemos perceber que os alunos chegam no Instituto Federal com concepções, ideias e experiências, positivas e negativas. É inevitável refletir sobre os modelos de eugenia, higienistas, esportivistas e recreacionistas, ou seja, não conseguimos superar essa realidade. Por esse motivo, concordamos com Fátima e Antunes (2023, p. 2), sob a perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, em uma revisão integrativa, elas afirmam que existe uma dupla tarefa:

[...] superar as concepções biológicas e dicotômica de corpo, cristalizada histórica e socialmente e superar a visão de Educação Física que se restringe à educação do físico, seja do ponto de vista motor ou estético, que fragmenta a totalidade humana e a torna refém da classe dominante e dos interesses dos detentores do capital (Fátima; Antunes, 2023, p. 2).

Aqui, acrescentamos, a partir da compreensão das falas, alinhado com a perspectivas das autoras, que precisamos superar também as concepções e realidades de uma educação física atrelada apenas à recreação, como a hora do futebol ou voleibol ou simplesmente a hora de não fazer nada. Essa necessidade de transformar está presente na fala dos participantes:

*E P1 - [...] é cultural, não é? Então, não adianta, a gente precisa bater de frente aí com essa lógica para a gente transformar uma realidade. E é sempre muito exaustivo, né? É sempre um recomeçar de novo [...] por todas as escolas que eu passei era isso, né? Esse enfrentamento. Essa defesa não é da nossa disciplina, é um compromisso de mostrar que nós temos objetivos a serem cumpridos.*

Essas concepções cristalizadas acabam por determinar a história de vida dos alunos, e também na estrutura da escola, como na organização das aulas, como aponta a participante 1 em dois momentos da entrevista:

*E P1 - E para tentar entender um pouquinho, basicamente, mais de 70% disse que as aulas de educação física se davam no contra turno na rede municipal. Então isso é uma realidade no município que lecionei. Ou seja. As aulas serem no contra turno, elas expressam um caráter não democrático, não acessível a todos e todas.*

*E P1 - [...] ainda existem as aulas separadas, as turmas separadas para meninos e meninas.*

Interessante notar como os colegas de trabalho enxergam a educação física, no ambiente de trabalho e fora dele, pois também possuem as suas próprias significações acerca da disciplina, desvalorizando o componente curricular, como notamos em dois momentos nas falas da participante 3:

*E P3 – E eu acho que ainda infelizmente os nossos colegas de trabalho desvalorizam muito a nossa disciplina, né? Enquanto componente curricular.*

*E P3 - Que isso fez? Oh, teve outra também de corrida de orientação [...] você vai fazer isso, aí você tem aquele colega [...] não sei no seu campus, né? Mas no meu se eu faço um negócio que o povo tá andando a escola inteira, né? E atrapalha as outras aulas. Pronto, então sempre tem umas situações, né? É tipo, isso é como se fosse igual em outro campus que eu não tinha Quadra, eu tinha um pátio e aí às vezes fazia barulho, e o povo brigava, pô, eu vou fazer o quê? Se você não tem, ou era o meu único espaço, era aquele lá, está atrapalhando minha aula, tá, tá? Você está atrapalhando a minha. Oh, eu não tenho material, é se eu for pensar, né?*

Além disso, os alunos vivem em realidades distintas, alguns estão inseridos em classes sociais mais populares, de bairros mais distantes e que necessitam de apoio para continuarem estudando. E outros de famílias mais estruturadas, de pais que tiveram acesso ao ensino superior. Existe um movimento de alunos de escolas particulares que desejam estudar no Instituto Federal, pois existe busca por um ensino médio de qualidade e a possibilidade de ingressar no ensino superior, por meio de cotas para alunos de escolas públicas. É possível notar que os professores enxergam que a diversidade em sala de aula é algo importante, pois permite reunir em um mesmo ambiente pessoas advindas de múltiplas realidades.

*E P1 - [...] temos também alunos das classes mais populares. Temos que. Que são de bairros muito distantes. É, então eu acho que o instituto federal, ele guarda, é só essa característica também, né? Ele é capaz de colocar numa mesma sala, um aluno que precisa de todos os auxílios, né? Que está numa situação de vulnerabilidade e de alguém que tem um pai que é Pós-Doutor.*

*E P5 - [...] então a gente tem alunos que recebem auxílio, não é? É recebem bolsa família que moram em zonas rurais, que tem muita dificuldade de transporte para chegar no instituto é que tem dificuldades familiares profunda e que às vezes é um instituto que garante a alimentação na escola.*

*E P5 - [...] Sim, a gente vê, tem um perfil um pouquinho, é de um de famílias mais estruturadas, né? É mais a grande maioria dos nossos alunos vêm da escola pública, né? Com muitas exceções, esse ano a gente teve assim. É 10 alunos que vieram do ensino privado, então a gente está um pouco assim entendendo o que que teve essa mudança. Acho que o IF está começando a ficar conhecido por causa dos vestibulares.*

*E P1 - [...] então a gente percebeu que houve um aumento de alunos que vieram de escolas particulares, né? Deu pra perceber que eram alunos, alunos de uma origem social, um pouco mais favorecida, né?*

*E P3 - [...] com o início dos vestibulares, isso mudou completamente. Então a gente tem basicamente aquilo que é ofertado, né? Uns 50% da ampla concorrência, que é o pessoal que vem da particular mesmo. E o restante, sim,*

*ai o pessoal que veio de algumas escolas públicas, então a gente tem tudo isso junto, que eu acho também maravilhoso, né?*

Bourdieu (1998) aponta que a desigualdade é uma questão presente na escola, ele denomina esse aspecto social como um efeito de inércia cultural, o qual legitima as desigualdades sociais, sancionando a herança cultural e o dom social considerado como dom natural. Ele aponta que um aluno da camada superior possui oitenta vezes mais chances de acessar a Universidade que o filho de um trabalhador agrícola, quarenta vezes mais que um filho de um operário e duas vezes mais quando comparado com outro aluno da classe média. O autor refere-se ainda aos saberes e o “bom gosto” herdados dos pais desses alunos: o privilégio cultural fica evidente quando se trata de obras de arte, a qual só pode advir de quem frequenta o teatro, ao museu ou a concertos, frequência essa que não é oferecida pela escola, ou se excepcionalmente ocorre, é apenas de forma esporádica. Destacando que, em todos os domínios da cultura, educação física, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes possuem relação com a origem social, ou seja, quanto mais rico e elevada sua classe social, maiores são esses domínios. A possibilidade de confrontar diferentes realidades, com as diferentes condições, acesso à cultura parece ser um caminho para transformação da realidade e superação das desigualdades.

Outro aspecto que chamou atenção foi a preocupação com o corpo e comportamento dos alunos, e as transformações que a juventude vem atravessando:

*E P5 - Enfim, e os nossos estudantes assim são poucos que tem uma condição física legal, né? Geralmente eles têm pouca experiência fora da escola, é a escola, é o lugar aonde oferece o envolvimento com as práticas corporais, não é? É são poucos alunos que fazem academia ou que jogam, né? Que fazem natação, lutas, né, de forma regular, não é? Então, eu vejo assim até da pandemia para cá, um o aluno se machucando, mas assim, essa dificuldade um pouco é com o corpo mesmo, né? E acho que tem a ver com, enfim, um monte de transformações que a Juventude vem atravessando. Nós, enquanto sociedade, o celular, né? Enfim. É a cidade, né? Então está cada vez mais as pessoas em casa, né?*

*E P3 - [...] oh, não, essa atividade não dá. Então, às vezes eu acho que eles não têm tanta coordenação assim. Essa geração agora, porque é muito computador, né? E pouca vivência motora de fato. E aí, às vezes, uma situação de você querer pular um corrimão. Já é o suficiente para tropeçar o pé e mandar a cabeça no chão. E aí?*

E não só o corpo, mas também como esse corpo se comporta nas aulas:

*E P3 - Eu acho que espaço ali. Talvez com parkour, a gente tem um espaço bacana, mas aí eu, aí sim, eu acho que a questão do risco me pega um pouco,*

*não é? E sabe por quê? Porque um dia dei uma situação de um esporte adaptado para deficiência visual. O futebol de cego, fizeram, e eles vendado, eles estavam agindo como se eles não estivessem vendados. Foi um monte de trombada. Assim que eu tive que parar aí. Eu acho que espaço ali.*

*E P3 - [...] eu não sei também a adesão é isso. Oh, se for para eu dar aula para ficar meia dúzia de nada que seja sem fazer algo, não dou essa aula. Eles já sabem, a gente se eu for dar aula prática para pessoal não fazer, eu tenho conteúdo para dar aula teórica até o final do ano, então qualquer prática, vamos fazer prática, mas não posso dar prática, ela tem que ser para todo mundo.*

Nesse movimento de análise, notamos um movimento em busca de transformação, enfatizado no trecho de uma das falas já apresentadas:

*E P1 - [...] é cultural, não é? Então, não adianta, a gente precisa bater de frente aí com essa lógica para a gente transformar uma realidade. E é sempre muito exaustivo, né?*

Essa busca, que também é uma necessidade para se promover a ruptura de paradigmas e a valorização da Educação Física Escolar, ficou evidente nas seguintes falas:

*E P3 - Primeiro, eu tento fazer com que os alunos valorizem a educação física, né? Porque aí eu consigo me sentir valorizado, não é? [...] Então eu tento fazer com que os alunos enxerguem a importância, então eu tento trabalhar muito a questão crítica, né? Associadas, práticas corporais para que eles enxerguem, né, que tudo o que eles estão vendo nas outras disciplinas também atravessa nossa e é tão importante quanto elas [...]*

*E P1 - O compromisso é com uma educação física de qualidade que vai contribuir para a formação humana, crítica e emancipada dos nossos estudantes, né?*

*E P12 - Isso a gente tenta romper. Não que não tenha espaço, mas a gente a gente tenta romper com aquele modelo, né?*

*E P5 - Mas eu chego chegando, não é? Eu chego dizendo que eles podem jogar bola no intervalo, depois da aula, depois das aulas. Não é, porque esse é o lugar do intervalo da recreação, não é? E a aula de educação física ela passa então a ter um outro lugar e aí a maioria dos alunos que se identificam com essa bola. A bola que geralmente são os meninos, não é? Eles se decepcionam um pouco com a aula, e aqueles que são normalmente excluídos da aula, "as meninas", porque ou ficam fora da aula ou vão jogar vôlei, não é? Ou vão fazer qualquer outra coisa, elas passam a gostar da aula de educação física.*

Na busca por compreender essa realidade, passamos a considerar a categoria historicidade, uma vez que o modo de agir, sentir e pensar, nunca se reduz ao imediato, como algo ocasional daquele momento que o fato ocorre. É algo muito mais rico, mediado pela

experiência vivida histórica e socialmente, pela objetivação do conteúdo histórico-cultural que se acumula ao longo da existência da humanidade. Portanto é necessário considerar todo processo de constituição destes professores na atividade docente, isto é, ao modo pelo qual o processo é mediado no e pelo movimento da sua história de vida (Soares; Barbosa; Alfredo, 2016).

Outro ponto destacado das falas foi sobre o evento esportivo de grande porte: os jogos acontecem em nível estadual e nacional (abarcando participantes de todo o estado de São Paulo e de todos os estados do país) os chamados Jogos do Instituto Federal (JIF), como os alunos chegam com uma visão de educação física voltada à competição esportiva. Essa questão é expressa nesta fala da participante 5:

*E P5 - [...] no contra turno eu sempre tento trabalhar com projeto de esporte. Porque o JIF é algo que não tem como frear, não é? Nem acho que deva, né? Mas alguns alunos se identificam muito com os JIFs, é a primeira pergunta que eles me fazem no primeiro dia de aula, né? Então eu comecei a então oferecer um projeto que agora é um projeto permanente.*

Embora os docentes entendam que a Educação Física Escolar careça de transformações, isso não significa a exclusão de conteúdos esportivos na escola, muito pelo contrário, é possível perceber que os jogos e as políticas que enfatizam os jogos são considerados importantes por alguns professores, pois fazem parte da cultura corporal de movimento, como podemos notar nos trechos da fala abaixo.

*E P5 - Eu não tenho uma visão de que os jogos deveriam acabar e que eles são a coisa mais horrível que tem. Eu não tenho. Para mim é uma visão muito ingênua. Essa não é. Eu acho que os jogos, têm um espaço, eles dialogam exatamente com a sociedade que a gente tem, competitiva, de desempenho.*

Concordamos com a participante 5, que não podemos ter uma visão ingênua em relação aos jogos, nos apoiamos em Bracht (2005), que a partir de uma perspectiva marxista, ressalta que o Estado é um produto da formação societária capitalista burguesa, cuja função básica é garantir a reprodução do capital. Por isso o esporte se apresenta como objeto de atenção do Estado, em função da sua contribuição nesse processo, tanto para a reprodução da força de trabalho, como atenuador das tensões sociais. Ele destaca algumas características do esporte de alto rendimento ou espetáculo, que o tornam atrativo aos olhares do Estado, tornando-o facilmente instrumentalizável politicamente pelo poder institucionalizado. Dentre essas características, em resumo, ele cita que: O esporte como uma atividade de fácil compreensão,

em função das suas características de imprevisibilidade do resultado, fornece um elemento de tensão emocional, adaptando-se bem as características de massa e à indústria do entretenimento; O esporte como possibilidade de identificação com um coletivo, por meio da categoria nação, que no plano da mitologia, é um ente que se apresenta como algo dado sem necessidade de explicação racional; O esporte cria um mundo dentro do mundo, em alguns momentos torna sem efeito o princípio da realidade, permitindo ao espectador uma compensação para o mundo do trabalho; Contribui para o nacionalismo, a partir do rendimento dos “corpos” dos atletas, elegendo o atleta como representante do sistema, formando sub-repticiamente a base de legitimação do esporte de alto rendimento.

Considerando os aspectos da cultura corporal, também concordamos com os participantes, que destacam a relevância do conteúdo esporte e de outras manifestações, como o festival de corpo e arte, que é um movimento de tensionamento para se ampliar as práticas e repensar os objetivos, conforme podemos compreender melhor a seguir.

*E P12 - Eu penso uma coisa sobre os Jogos dos Institutos Federais, eu acho que hoje, ele é importante ter. Eu acho que tem que ter, porque se não a gente também não dá uma oportunidade democrática para quem é habilidoso, mas a grande questão é o empenho que é feito para o JIF. E como que ele é feito? Como que ele é disponibilizado? Mas eu acho que tem que ter os Jogos [...] se eu estou pensando que a cultura corporal é, ela tem que ser uma ampliação, é dos temas e dos conteúdos, não é? Então eu acho que o JIF ele tem que ter, só que tem que ter o corpo e arte, só que tem que ter outros elementos que façam outras manifestações da cultura corporal aparecer.*

*E P5 - [...] o festival de corpo e arte que a gente fez pela primeira vez ano passado, né? É um pouco um movimento de tensionamento, né? Pra que se amplie as práticas, para que se repense os objetivos, né? [...] Então no festival, pouquíssimos alunos que foram nos jogos, foram no festival. É outro tipo de público. A gente teve a parede de Escalada lá no festival. Era atividade que tinha mais gente, fazia uma filona lá pra ficar, não é? E as Apresentações e os alunos protagonizando aquelas Apresentações, né?*

É importante destacar que não desejamos abolir o esporte na escola, esta questão está relacionada à forma como se trabalha e não sobre o conteúdo.

Tratar pedagogicamente o esporte para nós e para alguns participantes é desenvolver um esporte da Escola, que atribui um significado excêntrico à competição e ao rendimento máximo, e possibilita aos estudantes vivenciar formas de práticas esportivas que privilegiem o rendimento possível e a cooperação. Essa tarefa de construir um lugar diferente, não é uma tarefa fácil, e não é mera coincidência que a escola, na maioria das vezes a privada, “abandona” as aulas de Educação Física e promove as escolinhas de esportes (Bracht, 2000).

Ao notar nas falas que muitos alunos são egressos de escolas particulares, inferimos que isso pode enfatizar a resistência e interesse dos alunos, ao considerarmos o perfil diferenciado dessas escolas e de seus alunos.

Então, dessa contradição, por meio de uma análise dialética acerca de uma realidade cristalizada, com um passado vivido e um presente em movimento, a partir do que pensam os alunos que chegam no IFSP, os colegas e a sociedade expõem o que acreditam ser a Educação Física. Espera-se que, aquilo o que os professores e professoras participantes da pesquisa, compreendem e ensinam aos seus alunos, seja consoante aos momentos de possibilidades de mudança, como aponta Magalhães:

[...] um dos nossos objetivos na análise é justamente perceber a contradição! Identificar o momento da transição, o momento das possibilidades de mudança. O ser e o não ser, a contradição que impulsiona essa afirmação-negação e que nos revela o devir, as possibilidades de transformação (2021, p. 350).

Apreender as significações de docentes de Educação Física acerca das práticas corporais de aventura passa pela compreensão de como esses profissionais compreendem suas responsabilidades, desafios e progressos no contexto da Educação Física Escolar.

Essas significações atribuídas pelos professores revelam que eles possuem uma compreensão de Educação Física que está em movimento, que exige reflexões e clareza sobre o que, como e para quem ensinamos. Acreditamos que os docentes, ao desenvolver suas práticas pedagógicas, estão preocupados em não reproduzir modelos de interesse do Estado e das Classes Dominantes, mas que os alunos consigam ter acesso à cultura corporal e ler as suas diferentes manifestações a partir de uma visão crítica do mundo, para transformar a realidade, buscando a emancipação de seus discentes.

A seguir, no núcleo 2, passaremos a analisar os fatores que determinam a escolha dos conteúdos.

**4.5.2 Núcleo 2: Os fatores que determinam a escolha dos conteúdos - “[...] geralmente eu não vou colocar isso no primeiro bimestre, não é para ser trabalhado, então eu vou colocar ao longo, né? Vou deixar mais para o final, porque eu já construí uma relação com esses alunos e alunas e eles confiam mais em mim. Acho que isso também é estratégico. Em que momentos que eu vou ensinar? Acho que aí vai essa via de mão dupla aí, na confiança. Da gente construir essa responsabilização mútua mesmo, né? Pelo resultado daquilo que a gente constrói nas aulas, não é? Não é responsabilidade, não é minha, não é só minha e também não é só deles. Temos responsabilidade nesse processo, então faz todo sentido.” (E P1)**

Este núcleo foi constituído por seis indicadores, sendo eles: 5 - A formação e a

experiência docente determinam a escolha dos conteúdos; 6 - Os materiais, equipamentos, espaços apropriados, a dificuldade de aquisição de materiais dificulta a possibilidade do desenvolvimento de atividades; 8 - O interesse discente é um fator que determina a seleção dos conteúdos, além dos esportes também existe interesse pelas práticas corporais de aventura; 9 - Todos os conteúdos possuem a sua importância; 7 - A insegurança da Gestão e dos Docentes dificultam o desenvolvimento das práticas; e 18 - A insegurança na maioria das vezes é do próprio docente que atua com responsabilidade gerenciando os riscos.

A partir das concepções dos docentes foram apreendidas significações e por meio das informações produzidas constamos uma série de fatores que determinam a escolha dos conteúdos.

Durante o movimento de análise é possível perceber que os processos de seleção de conteúdos são determinados pela formação, experiência, infraestrutura e materiais disponíveis, interesse dos alunos, concepções pedagógicas e questões de segurança. Nas falas é possível perceber como esses fatores dialeticamente afetam o desenvolvimento dos conteúdos, destacando que não podemos dicotimizá-los, ou seja, são fatores que se articulam e refletem no desenvolvimento de diferentes conteúdos e não só das PCAs.

Segundo Aguiar e Machado (2016) as categorias contribuem no processo de apreensão do real, são elas que irão balizar por meio do pensamento a reprodução do concreto, para compreensão da atividade docente e da subjetividade:

[...] a categoria Mediação permite entender que essas dimensões não podem ser entendidas de maneira dissociada. Desse modo, devem ser compreendidas como unidade e, portanto, considera-se que as significações compõem a atividade docente, do mesmo modo que é na atividade que as significações se constituem (Aguiar e Machado, 2016. p. 264).

Nesse sentido, durante as entrevistas os convidados são instigados a falarem sobre suas atividades. Nesse movimento é possível perceber como a atividade constitui as significações, e como as significações constituem as atividades. Observamos que estes movimentos ocorrem a partir de inúmeros fatores como a formação, ou na relação da atividade com ou sem a infraestrutura, de acordo com as concepções pedagógicas que são determinadas a partir dos processos de formação ou atuação profissional. São muitos os processos que podem constituir as questões de segurança-insegurança na atuação profissional e que acabam determinando a como os conteúdos são escolhidos.

Nas falas destacadas a seguir, percebemos que a formação, infraestrutura, materiais e a experiência profissional implicam no planejamento e nas práticas pedagógicas:

*Q P12 – Partem da minha formação, dos materiais e possibilidades que alcanço no momento.*

*Q P13 – Graus escolhidos em função da estrutura do campus e capacitação pessoal.*

*Q P3 – [...] a maior dificuldade é a falta de experiência [...]*

*Q P11 – As escolhas se relacionam a estrutura que o Campus apresenta, conhecimento do profissional de educação física e interesse dos estudantes.*

Sobre a formação, percebemos que os participantes selecionam os conteúdos de acordo com a formação e experiência. Franco (2017) cita que a carência de formação acerca das PCAs pode determinar o desenvolvimento dessas práticas. Isso evidenciando a necessidade formativa para a educação física escolar de maneira que contribua para o desenvolvimento profissional docente. Assim,

Cabe ressaltar que o desenvolvimento profissional docente não é um processo independente e individual, ocorre na dinâmica das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. É interdependente, portanto, de processos que o desencadeiem (Rossi; Hunger, 2012, p. 328).

Em outras falas dos participantes, questões estruturais como turmas numerosas, dificuldades para aquisição de materiais, recursos financeiros para o desenvolvimento de práticas em agências de turismo de aventura e espaços apropriados nos campi, são reveladas e indicam que as condições de trabalho e a falta de recursos podem dificultar ou impossibilitar a realização não só das PCAs, mas também a de outros conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar. Nardon e Darido (2017) citam que esses fatores podem determinar o interesse dos alunos nas aulas, culminando no desinteresse discente, e afirmam que o exercício da docência não é uma tarefa fácil pois:

[...] o professor necessita dar conta dos conteúdos próprios de sua disciplina, mas (*também*) precisa lidar com as dificuldades presentes nesse processo: indisciplina, turmas numerosas, longas jornadas de trabalho, carência de estrutura física e recursos didáticos (Nardon e Darido, 2017, p. 59).

Percebemos a partir das falas que essas questões interferem não só no interesse dos alunos, mas alteram também a forma como os conteúdos são selecionados e desenvolvidos ou deixam de sê-los, causam insegurança e significam a atividade docente. A seguir destacamos algumas falas.

*Q P6 – Falta de espaço, material e interesse dos estudantes. [...] turmas numerosas, falta de equipamentos básicos e espaço inapropriado, como, por exemplo, não ter bebedouro ou vestiários.*

*Q P8 – [...] algumas práticas encontraram maior dificuldade de aquisição de materiais, estrutura (aventura/ lutas).*

*Q P12 – As escolhas se dão, principalmente, pela estrutura física e materiais que temos disponíveis nos locais de atuação. [...] já atuei com PCAs em escolas diferentes, mas só é possível realizar quando temos uma estrutura mínima disponível, ou locais com condições para a prática, que sejam próximos à escola, além da segurança para a prática. Se não há estrutura mínima, dificulta a possibilidade na realização das atividades.*

*E P3 – [...] eles demonstraram curiosidade quando eu comecei a trabalhar com a parte das práticas corporais de aventura, então eles ficaram mais curiosos. A partir do momento que eu falo da possibilidade de uma experiência mais prática em Brotas-SP, a curiosidade aumenta, né?*

Interessante notar as relações entre a primeira e última fala. Em um primeiro momento, a participante P6 revela a falta de uma estrutura básica presente na sua realidade, bem como declara que a falta de interesse dos estudantes parece dificultar o desenvolvimento das práticas corporais. Já na entrevista da participante P3, ela revela o contrário: que há a curiosidade dos discentes acerca das práticas, quando existe uma possibilidade de uma experiência prática, real e quando se dá em uma agência de turismo de aventura, o interesse aumenta ainda mais. A realidade da participante P3 é bem diferente, pois no seu campus de atuação essa participante contava com o apoio da Secretaria de Esportes do município e com recursos para o desenvolvimento de práticas. Dessa contradição é possível inferir que existem diferentes realidades, ainda que se trate da mesma instituição. Essa relação entre a infraestrutura e o desenvolvimento das práticas fica evidenciada na fala do participante P12, que reforça que para desenvolver as PCAs na escola é necessário possuir uma infraestrutura mínima para o seu desenvolvimento.

Inácio *et al.* (2016) fazem uma crítica insistente quanto à reprodução das PCAs na escola, quando se buscam estratégias para sair da escola, como uma alternativa à falta dos espaços desafiadores, uma vez que os alunos da escola pública, podem não dispor de recursos financeiros para arcar com custos para transporte, alimentação, taxas de entrada e contratação de empresas de aventura. Nesse momento parece ser importante ressaltar a preocupação e as ações institucionais voltadas a formação cidadã presentes no Instituto Federal, precisamos deixar claro que no caso das atividades realizadas fora do ambiente escolar, citadas pelos participantes, estas foram desenvolvidas com recursos institucionais, a partir da política de assistência estudantil do IFSP destinadas a formação integral dos alunos, ou seja, os discentes

e servidores não precisaram custear nenhuma despesa com transporte, alimentação, hospedagem ou taxas.

Aprofundando as análises, e voltando o olhar para os conteúdos desenvolvidos nas aulas, percebeu-se que na visão de alguns docentes todos os conteúdos têm a mesma importância, não existe um conteúdo melhor do que o outro ou que deva ser priorizado pelo seu grau de importância, conforme evidenciado nas falas.

*Q P10 – [...] procuro distribuir de forma equânime.*

*Q P1 – [...] todos os temas dentro das práticas corporais têm sua importância.*

*Q P5 – [...] compromisso tem sido de contemplar todos os conteúdos da Educação Física Escolar a partir de uma sistematização e organização equânime.*

*Q P9 – Todas as práticas são importantes no mesmo grau.*

Essa forma de agir-pensar está alinhada com a abordagem Crítico-superadora da Educação Física Escolar que defende:

[...] que os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade-dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas (Coletivo de Autores, 1992, p. 62).

Assim, os temas da cultura corporal desenvolvidos na escola expressam significações que se articulam dialeticamente na relação intencionalidade-objetivo do ser humano e as intenções-objetivos da sociedade. Essas significações abarcam a compreensão das relações dialéticas entre os elementos da cultura corporal, tais como os jogos, esporte, ginástica, dança, Práticas Corporais de Aventura, que fazem parte da Educação Física Escolar, que se articulam com as questões sócio-políticas, como o meio ambiente, sexualidade, saúde coletiva, trabalho, perspectivas interseccionais (classe, gênero, raça, deficiência, etc.). A reflexão parece ser fundamental para compreender a realidade para que seja alcançada a emancipação e mudanças sociais (Coletivo de Autores, 1992).

Dessa forma, considerando a totalidade das informações produzidas, percebemos que embora todos os conteúdos possam ser considerados importantes, estejam previstos nos currículos de referência, nem todos são viáveis e nem sempre podem ser desenvolvidos nas aulas, pelo menos de forma prática a considerar suas condições de exequibilidade.

Em outra questão observada, percebe-se que a equipe gestora pode apresentar insegurança acerca das PCAs.

*Q P6 – [...] no entanto, a oposição vem da gestão, que não quer correr riscos.*

A participante P1 cita que em sua trajetória pedagógica anterior ao IFSP, também já encontrou oposição dessa natureza, com a coordenação, quando foi desenvolver o conteúdo lutas. Naquela ocasião, buscou apresentar as intencionalidades e concepções pedagógicas, assessorando a equipe gestora.

*E P1 – Eu tive questionamento. Já, na minha vida, com relação a lutas, né, de coordenação: [...] Às vezes, algumas turmas muito violentas, aí olhar no planejamento. Lutas no terceiro bimestre, mas os meninos estão se matando aqui. Você ainda quer trabalhar com luta? Você vai incentivar mais? [...] precisa tentar trazer toda uma concepção pedagógica para aquela intencionalidade, e explicar porque trabalhar lutas, mas de questionamento eu nunca tive. [...]*

*E P1 – Nunca tive um questionamento do tipo “tem certeza, né?”, “Cuidado com esses”. “Cuidado lá com aqueles estudantes”, então eu acho que, pelo menos no Instituto Federal, ali nesse âmbito, tanto da comunidade externa, tanto pelos pais. É, e também por parte dos próprios estudantes. Também não tive nenhum, nenhum questionamento. Direção também.*

Quando buscamos aprofundar as questões de insegurança dos pais ou responsáveis, percebemos que a preocupação muitas vezes está na viagem, com acidente de trânsito, e não necessariamente associadas às atividades que serão realizadas, como aponta a participante P3.

*E P3 – [...] mas não pensei nisso dos pais, não chegou para mim nada, né? Todos os alunos foram, a gente não levou um aluno, mas por conta de indisciplina dele com a família dele lá, a gente não sabe o que aconteceu. E o os pais não deixaram ir, mas foram todos. Todos foram, e todos participaram lá, todos participaram, né?*

*E P3 – [...] o que eu vejo aí é o que eu vejo nos jogos também, que os pais têm medo da viagem, né? Acidentes, essas coisas, mas lá em si a gente não teve nenhum problema. Inclusive, eles ficaram na água, né? Teve toda essa questão aí e não tivemos problema nenhum, nenhum, nenhum. Foi uma viagem, assim, muito tranquila. Fomos na Cachoeira também, né? A gente tem uma foto nessa Cachoeira aqui, guardo com bastante carinho, mas não, dos pais não teve nada.*

Estes dados se assemelham aos dados encontrados na literatura, quando se trata das PCAs, um estudo aponta que existe uma “[...] forte presença de tal risco no imaginário social, o que leva a uma resistência dos pais ou responsáveis, professores, membros da gestão escolar etc.” (Inácio, 2021, p. 4).

A insegurança do próprio docente também foi observada. Percebemos que existe um movimento no qual o docente busca atuar com responsabilidade, pois avalia, gerencia e minimiza os riscos. Na fala da participante P7 é possível perceber que o risco e a insegurança é um fator importante para selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos.

*P7 – [...] menor grau para aventuras, porque não enxergo muitas possibilidades seguras e viáveis.*

Já a participante P1 enfatiza que o risco é algo sempre presente, independentemente do tipo da prática; logo, por consequência, a insegurança também. Ela inclusive relata um caso em uma aula prática de *badminton*, na qual uma aluna precisou de atendimento médico de urgência. Exemplos desse tipo de posicionamento podemos notar nas falas a seguir:

*E P1 – [...] a partir do momento que a gente tá andando, a gente pode tropeçar, pode se ralar. Então, assim, o risco ele está sempre ali, né? Ele está sempre posto. A gente precisa fazer análise, minimizar ao máximo, né?*

*E P1 – [...] é claro que a gente fica um pouquinho receosa, tem que tomar o máximo cuidado, analisar o ambiente. [...] Eu estava dando aula de badminton e uma aluna fez um movimento lateral. O joelho dela, né? Deslocou, torceu. Tive que chamar SAMU. Foi a única situação um pouco mais grave que eu tive, sabe?*

Ela também aponta que é necessário que o professor tenha responsabilidade, e que em caso de alguma situação de acidente, o docente poderia ser culpabilizado por não ter oferecido um aparato de segurança, por exemplo, um capacete. Ela aponta ainda que as práticas corporais são estruturadas, planejadas mesmo, considerando que a gente vai cair, ralar e levantar, de uma forma calculada, consciente, inclusive cita o exemplo do *skate* praticado na rua, sem proteção e equipamentos, e que isso não é nenhum limitador.

*E P1 – [...] E eu acho que algumas questões são indispensáveis, especialmente quando a gente está na escola, mas porque a gente tem uma responsabilidade a mais, né? Imagina, o aluno sai correndo pisa no skate, já vai de costas para trás. Enfim, algumas questões que aí a gente sabe que ninguém vai querer perguntar, só vão, já é acusar, né? Por que não estava de capacete, foi porque que não tinha ali um adereço segurança, mas na verdade não, né? As práticas corporais elas são e é para a gente cair, se ralar, levar um tombo. Levantar, né? Eu acho que, de uma forma, é calculada, consciente, né? Mas com a molecada anda de skate na rua sem nenhum equipamento: isso não é um limitador, né?*

Por fim, a partir das falas da participante P1, percebemos que a escolha dos conteúdos também é determinada pelo nível de confiança entre professor-aluno, por meio da relação que

se estabelece durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor reflete sobre quais conteúdos e em quais momentos vai ensinar, a partir do que foi construído coletivamente: é quando todos percebem que a responsabilização pertence a todos e não apenas ao docente. Quando se percebe que os alunos já possuem autonomia sobre isso, a insegurança diminui e, por este motivo, os conteúdos mais “arriscados” geralmente são trabalhados mais para o final do curso ou ano, quando se estabelece uma relação mútua de responsabilidade e comprometimento.

*E P1- [...] geralmente eu não vou colocar isso no primeiro bimestre, não é?, para ser trabalhado, então eu vou colocar ao longo, né? Vou deixar mais para o final, porque eu já construí uma relação com esses alunos e alunas e eles confiam mais em mim. Acho que isso também é estratégico. Em que momentos que eu vou ensinar? Acho que aí vai essa via de mão dupla na confiança. Da gente construir essa responsabilização mútua mesmo, né? Pelo resultado daquilo que a gente constrói nas aulas, não é? Não é responsabilidade, não é minha, não é só minha e também não é só deles. Temos responsabilidade nesse processo, então faz todo sentido.*

*E P1 – [...] quando eles têm uma tomada de conhecimento de decisão, mais autônomos sobre isso, eu acho que a gente sente mais segurança de propor, né?*

As falas acima vão ao encontro sobre o desenvolvimento de estratégias que possam aumentar a segurança e identificar possíveis riscos. Como aponta Inácio (2021) a mediação docente é importante, ainda mais quando o conhecimento sobre as PCAs está presente. O autor também aponta sobre as estratégias de segurança que: “[...] refere-se à possibilidade de docentes e estudantes, no caso da segunda (as estratégias de segurança), virem a ser coparticipes do processo, dividindo inclusive as responsabilidades, que no caso das normas fica restrito ao professor” (Inácio, 2021, p. 178).

Ao empregarmos a categoria pensamento e linguagem, percebemos que as múltiplas determinações discutidas compõem as diferentes mediações que foram apreendidas por meio da linguagem, produzidas na articulação dialética entre os sentidos e significados das vivências dos docentes. Assim, o pensamento, que é uma síntese de muitas determinações, precisa da linguagem, e esta precisa da palavra para se materializar na realidade. É nesse movimento que as significações foram produzidas e pudemos apreendê-las, pois a palavra com significado não é apenas parte constitutiva do discurso, mas inclui também o pensamento (Aguiar; Soares, 2008).

Procedendo a apreensão das significações, ao analisar os fatores que determinam as escolhas do conteúdo, percebemos que a formação e a experiência, bem como questões de

infraestrutura e materiais estão presentes nas significações apreendidas, porém não se limitam apenas a esses fatores, pois é possível perceber que cada campus tem uma realidade, uma estrutura; ainda que seja a mesma instituição, são inúmeras as realidades, existem unidades que possuem apoio do município, contam com espaços na instituição ou no seu entorno, ou não possuem áreas disponíveis para a realização das aulas.

Percebemos que, por meio de ações universais, foi possível desenvolver as PCAs em agências de turismo de aventura, sem despesas para servidores e alunos, evidenciando o apoio institucional na formação integral dos alunos. Existem ainda questões relacionadas à preocupação da gestão, que não quer correr riscos. Em algumas vezes a preocupação por parte do docente faz com que alguns conteúdos deixem de ser trabalhados, seja por falta de materiais e equipamentos de segurança, seja pelo risco que o conteúdo possa apresentar. Contudo, essa insegurança pode ser superada a partir da relação que se constrói com os alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem, e essa relação de confiança ocorre como uma via de mão dupla, na qual os alunos passam a confiar no docente e vice-versa, criando um senso de responsabilização mútua.

#### **4.5.3 Núcleo 3: O desenvolvimento das PCAs no IFSP - “[...] estudantes tiveram a oportunidade de visitar Brotas-SP e vivenciar arborismo, rafting, trilhas, skate e slackline.” (Q P1)**

O terceiro núcleo foi constituído pelos indicadores: 1 – As PCAs como manifestação da cultura corporal que apresenta desafios físicos e psicológicos a serem superados, com risco controlado, realizadas na cidade ou natureza; 3 – A maioria dos docentes experimentaram diversas PCAs em sua vida pessoal; e, 2 – O desenvolvimento das PCAs tem aumentado nos últimos anos e conta com algumas dificuldades como recursos financeiros e transporte.

Ao analisar as informações notamos três temas relevantes: o conhecimento deles sobre as PCAs, as vivências experimentadas ou não pelos docentes fora do ambiente escolar e as práticas desenvolvidas por eles no Instituto Federal.

No primeiro tema percebemos que está claro que os aspectos conceituais são conhecidos pelos docentes. Nas suas falas ou respostas eles citam sobre os desafios físicos, corporais e psicológicos, o risco controlado e a imprevisibilidade, se as PCAs são realizadas na natureza ou cidade, se são realizadas no meio aquático, terrestre e aéreo, podendo existir uma relação de cooperação entre os praticantes, conforme as falas a seguir.

*Q P1 – [...] Manifestação da cultura corporal. [...] Tais práticas expressam diversas manifestações que promovem desafios corporais [...].*

*Q P3 – São práticas que vão envolver maior grau de desafio e situações imprevisíveis, com grandes relações com a natureza e podem (ser desenvolvidas) no meio aquático, terrestre/ urbano e aéreo.*

*Q P5 – [...] podem ser compreendidas e experienciadas em diversos territórios, em especial no urbano/ cidade e em contato com a natureza.*

*Q P7 – [...] colocam o praticante em contato com a sensação de risco controlado, de desafio e de superação envolvendo, muitas vezes, o trabalho cooperativo.*

Os conhecimentos apresentados não se restringiram aos aspectos conceituais, o saber fazer também foi evidenciado, e se refere ao segundo tema percebido, que revela que muitos docentes experimentaram diversas PCAs como lazer, fora do ambiente escolar, em meio urbano ou natural, conforme percebemos nas falas a seguir.

*Q P5 – Sim, skate, trilha [...].*

*Q P12 – Experiência em viagens com práticas de tirolesa, arborismo e rafting.*

*Q P3 - Sim! Rafting – Canoagem – Escalada – Rapel - Boia Cross – Trilha*

*Q P7 - Sim. Trekking, espeleologia, escalada e rapel, em nível iniciante.*

*Q P8 – Sim, já participei de corrida de aventura.*

*Q P9 – Sim, mas apenas como lazer.*

*Q P12 - Caso skate se enquadre nesse segmento, sim.*

*Q P5, Q P11 e Q P13 – Sim.*

Mas nem todos tiveram a oportunidade de experimentar ou vivenciar essas práticas: os participantes Q P1 e Q P10 não experimentaram PCAs fora do ambiente escolar.

Considerando que o ser humano é um sujeito histórico-social, e que o desenvolvimento da compreensão de historicidade da cultura corporal é importante, pois as práticas da cultura corporal foram gestadas em determinados momentos históricos, a fim de atender as necessidades, desafios ou estímulos humanos (Coletivo de Autores, 1992), é possível perceber que as PCAs atenderam necessidades de lazer de alguns docentes; contudo, nem todos as vivenciaram. Ainda que as vivências possam ampliar o conhecimento dos docentes sobre a prática, a proposta parece ser outra, Inácio propõe:

*[...] a construção na própria escola das PCAs que serão desenvolvidas e apreendidas pelos/as alunos/as, comungamos com Kunz (1994) quando fala do esporte ‘na’ e do esporte ‘da’ escola, utilizando a mesma argumentação*

para que haja uma PCA ‘da escola’ e não ‘na escola’ (Inácio, 2021, p. 8).

Inácio (2021), ao apresentar sua proposta de classificação sobre as PCAs para o Ensino na Educação Física Escolar, não deixa de lado as PCAs mais tradicionais, ainda que se consiga atingir um objetivo de desenvolver as práticas com adaptações. Contudo, para que isso seja possível o autor defende que é importante que seja construído um corpo de conhecimento sobre elas, por meio de um processo de evolução, das que são mais simples e de fácil aplicação, até outras mais complexas, que exigirão técnicas e equipamentos sofisticados.

Com relação ao terceiro e último tema, percebemos que o desenvolvimento das PCAs no Instituto Federal tem aumentado nos últimos anos, mas alguns docentes têm tido algumas dificuldades quando o seu desenvolvimento ocorre em agências de turismo de aventura, os recursos financeiros e transporte, são fatores determinantes, como citam as participantes a seguir.

*Q P1 – [...] estudantes tiveram a oportunidade de visitar Brotas-SP e vivenciar arborismo, rafting, trilhas, skate e slackline.*

*Q P6 – Às vezes esbarramos em dificuldades como transporte e outros equipamentos utilizados na proposta.*

Dessa forma, quando os recursos financeiros não estão disponíveis percebemos que alguns docentes desenvolvem o conteúdo de modo teórico e prático, a partir das vivências experimentadas pelos alunos, realizando as atividades na instituição ou no seu entorno, com ou sem equipamentos públicos, como salientam os participantes a seguir.

*Q P7 – Sim [...]. De modo teórico procuro destacar as características dos esportes de aventura, no meio urbano e em meio à natureza, trazendo as oposições em relação aos esportes tradicionais (vitória/derrota, espaços controlados, experiências escolares, regras rígidas). Destaco também a questão das sensações e os objetivos que se diferenciam quando esses esportes são realizados em meio à natureza, como a preservação do meio ambiente, a questão do crescimento de tais práticas como lazer e do mercado que a envolve. Nas práticas procuro inicialmente explorar a experiência dos alunos, caso ela exista, procuro propiciar vivências com a participação deles. Isso já aconteceu com skate, parkour e patins.*

*Q P3 – Sim! Slackline e conceitos de ecoturismo.*

*Q P8 - Fazemos caminhada no bairro onde se encontra o campus até o lago que possui área verde e equipamento esportivo.*

*Q P12 – Skate.*

Podemos perceber que, embora existam dificuldades, é possível desenvolver esse conteúdo buscando estratégias para lidar com a falta de recursos financeiros, transporte e materiais. Contudo, quando existe um investimento maior, as práticas parecem ser mais significativas, tanto para os docentes como para os discentes.

Mesmo assim, não se pode ter uma visão ingênua sobre as condições de trabalho, pois número de aulas, recursos, materiais e estrutura são fundamentais para que os conteúdos da cultura corporal de movimento, incluindo as Práticas Corporais de Aventura. Lordelo e Taffarel (2021) defendem que, no âmbito do Instituto Federal da Bahia, no que tange à Educação Física Escolar:

[...] se faz necessária no âmbito do Instituto, a continuidade da luta por: a) ampliação do tempo pedagógico: o mínimo de 2 horas/aula semanais, nas três séries do Ensino Médio; b) qualificação dos espaços pedagógicos para o trato com o conhecimento das atividades da Cultura Corporal – salas de dança, luta, ginástica; piscina; quadra poliesportiva coberta; caixa/quadra de areia; campo de atletismo, etc.; c) aquisição de materiais didáticos em qualidade e quantidade satisfatória; d) garantia de Turmas de Esporte em horário distinto ao das aulas, para ampliação do treinamento técnico e tático de modalidades esportivas específicas (Lordelo; Taffarel, 2021, p. 33-34).

Além disso, após a aprovação dos currículos referência e a reformulação dos projetos pedagógicos de curso, as Práticas Corporais de Aventura passaram a integrar os currículos e seu desenvolvimento começa a ser planejado e tende a aumentar, como evidenciado na fala da participante P5.

*Q P5 – [...] introduzimos as Práticas Corporais de Aventura no último ano do ensino médio integrado. Como o currículo está em andamento, ainda não trabalhei com esse conteúdo, que está previsto para 2026.*

Em outras falas percebemos que existem docentes que não contemplam os conteúdos em suas aulas. Foi o caso dos professores Q P10, Q P11 e Q P13.

Assim, é possível notar que o desenvolvimento das PCAS, para além da sua previsão normativa nos currículos, supera a função tecnicista do currículo, pensando que a educação implica na constituição de valores morais sobre uma boa sociedade e uma boa pessoa (Young, 2014). Em outras palavras, é possível perceber que os professores estão preocupados em ensinar para além das técnicas e movimentos, incluindo nestes conteúdos os aspectos, sociais, políticos, ambientais nas práxis, sejam elas teóricas ou práticas.

Buscando compreender como as PCAs são desenvolvidas na Instituição, percebemos, em síntese, que as significações apreendidas revelam que, com relação ao conhecimento acerca

das PCAs, estes saberes conceituais são de conhecimento dos docentes. Quanto às vivências, muitos, mas nem todos, experimentaram PCAs como lazer, evidenciando que oficinas e práticas, trocas de experiência podem ser exploradas e desenvolvidas para que todos tenham acesso e ampliem seu repertório cultural acerca das PCAs. Por fim, quanto ao desenvolvimento das PCAs no IFSP, essas práticas já foram realizadas em agências de turismo de aventura, quando são disponibilizados recursos financeiros e transporte; elas também foram realizadas na escola e em seus entornos, de forma teórica e prática, e percebemos que seu desenvolvimento tende a aumentar, a partir da sua inclusão nos currículos de referência.

**4.5.4 Núcleo 4: Fatores que determinam o desenvolvimento das PCAs - “No currículo antigo, a gente só estava nos 2 primeiros anos e eu tive que ir selecionar quais eram os conteúdos prioritários e aí, nessa perspectiva, do que os alunos trazem, do que eles reconhecem, como a educação física, eu fico sem espaço pedagógico para falar de outras possibilidades” (E P5).**

O núcleo 4 foi constituído a partir dos indicadores: 15- A falta de estrutura e de materiais pode afetar o processo de ensino-aprendizagem; 20- Recursos financeiros podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das práticas corporais; 16- A quantidade de aulas, os projetos pedagógicos de curso e currículos de referência determinam as condições de trabalho favorecendo-desfavorecendo o processo de ensino-aprendizagem; 4- A maioria dos docentes receberam pouca ou nenhuma formação; 17- A busca do conhecimento alinhado com as concepções pedagógicas.

A partir das significações apreendidas constatamos como a infraestrutura e os recursos financeiros interferem no desenvolvimento das PCAs:

*E P1 – [...] eu acho que, por mais que a gente talvez não consiga contemplar tão bem nas vivências, falta estrutura, falta material, falta alguma coisa, pelo menos trazendo essas questões, fazendo os alunos e alunos refletirem. Eu acho que já é um papel importante, sabe? Claro que a gente precisa, né, de ambos, né? Acho que é a teoria e prática.*

*E P12 – Eu acho que estrutura pedagógica sim, estrutura material acho que não muito, não é? mas tem um pouco, mas eu acho que estrutura. Enquanto o professor, que acho que sim, fica tranquilo. É, não tem, sim, não tem muitos recursos, tem algumas coisas, assim, bem mais do que eu já tive em outras escolas. Mas, assim, é claro que nunca a gente está 100% contente.*

*E P3 – [...] naquela época, a gente tinha dinheiro e eu consegui finalizar, levando o pessoal do terceiro ano para Brotas. Aí eles chegaram, uma vivência prática [...] foi uma experiência muito bacana, nunca mais eu consegui fazer isso. Não teve mais dinheiro [...]*

*E P1 – [...] tinha uma grana lá na escola para rodar a gente de ônibus, tinha*

*umas quilometragens, apresentei a proposta aqui. Na que tinha cachoeiras, a região de Ribeirão, ela tem bastante Cachoeira, coisa de 50km, até menos, sabe? Mas 50 km ali para apresentar a proposta. Não deu, então, assim, uma pena.*

*E P5 – A educação física, arte... são 2 disciplinas que exigem materiais, né? Laboratório, espaços [...] Eu sou uma chatona lá, eu fico ali: material, material, material, material, né? A gente tem uma sala lá de práticas corporais [...] com espelho sem nenhuma carteira, mas toda vez a gente tem que ficar justificando, porque que tem uma sala dessa, né? Porque querem botar a carteira lá ou ela vira depósito que querem enfiar coisa [...].*

Braghin e Fernandes (2017) apontam que os materiais utilizados nas aulas e os espaços físicos, nos quais as aulas de Educação Física ocorrem, impedem que algumas práticas diferenciadas ocorram e dificultem o processo de realização das aulas. Por exemplo, falta de quadra ou espaços cobertos, campo, quantidade de materiais insuficientes e inadequados, e quando os locais onde os materiais são armazenados ficam distantes dos locais onde acontecem as aulas dificulta o transporte desses materiais, entre outros.

Na fala da participante P5, percebemos que a falta de compreensão sobre as necessidades de espaços específicos para o desenvolvimento das aulas, faz com que o professor tenha que se justificar o tempo todo, a necessidade de espaços, materiais, que muitas vezes são utilizados como depósito de materiais e carteiras.

Também percebemos também que a aquisição de materiais pode dificultar, pode embarreirar a compra, mesmo quando há disponibilidade financeira. Dessa forma, nem sempre os materiais ou equipamentos serão adquiridos, os trâmites relacionados à compra de materiais e a falta de fornecedores pode impedir a aquisição de material, ou ainda, demanda tempo, como é possível notar a seguir nas falas.

*E P5 – [...] olha, eu e a gente tem dificuldade, é bastante. Por exemplo, eu pedi um slackline para colocar no campus lá. Eu quero os alunos vivenciarem, né e tal. É, não foi possível comprar, nenhuma empresa apresentou.*

*E P3 – [...] porque quando a gente precisa de coisas imediatas no Instituto, não tem condição, né? Tá lá, e eu não sei se eu consigo comprar também materiais para essas práticas, para a gente trabalhar no Instituto, não sei se tem alguma ata de registro de preço que tem esses materiais.*

Essa dificuldade faz com o que o docente tenha que emprestar ou adquirir os materiais com recursos próprios como já fez a participante P3; contudo, hoje não faz mais Essa realidade pode ser observada na fala a seguir:

*E P3 – Oh, eu não tenho material, é se eu for pensar, né? Se eu fosse trabalhar*

*algo, nem slackline, então eu teria que trabalhar a partir do que se algum aluno tem ou não, né? Tanto de skate, patins seriam os mais básicos. Assim, o slackline. Então, se algum aluno tivesse ou não ou outro alternativo, eu comprar, e eu não vou comprar! [...] Então, só que são coisas que eu não faço mais, né?*

Além disso, as falas dos docentes apontam que o número de aulas pode determinar o desenvolvimento das PCAs, pois um menor número de aulas faz com que alguns conteúdos sejam eleitos como prioritários em relação a outros, pois acaba por reduzir o espaço pedagógico.

*E P5 - no currículo antigo, a gente só estava nos 2 primeiros anos e eu tive que ir selecionar quais eram os conteúdos prioritários e aí, nessa perspectiva, do que os alunos trazem, do que eles reconhecem, como a educação física, eu fico sem espaço pedagógico para falar de outras possibilidades.*

Além disso, quando o movimento é o contrário, ou seja, existe um maior número de aulas, é possível construir uma relação de confiança com a turma, e desenvolver um trabalho que contemple várias possibilidades com uma maior satisfação pedagógica.

*E P1 - [...] as últimas turmas eram, a gente tinha no curso de química, 2 aulas no primeiro, 2 aulas no segundo, 2 aulas do terceiro e uma no quarto. Então, olha 7 aulas no curso, não é? Então dá para construir uma relação de muita confiança e eu consegui acompanhar uma turma desde o início. Foi sensacional, né? E foi justamente essa turma que eu consegui levar para Brotas.*

Essa fala demonstra como é possível desenvolver uma relação de confiança e corresponsabilidades, dividindo responsabilidades entre professor e alunos conforme sugere Inácio (2021).

Contudo, se por um lado um maior número de aulas por turma contribui para ações pedagógicas bem-sucedidas e mais satisfação profissional, quando existem muitos cursos em andamento, ocorre uma sobrecarga no número de aulas que o docente ministra, que pode dificultar o aumento do número de aulas por curso, por questões de infraestrutura, por exemplo, o número limite de docentes por campus, e o limite de carga horária docente para atividades atribuídas para regência e preparação das aulas, que pode extrapolar a carga horária semanal de 40 horas.

Heeren (2021) ao analisar os aspectos normativos da política institucional, reconhece que o Instituto Federal de São Paulo apresenta condições de trabalho favoráveis que valorizam o servidor docente, contribuindo para o desenvolvimento pedagógico dos cursos, apoiando ações de formação por meio de capacitação e qualificação profissional docente, permitindo a atuação docente em atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para que o

estudante seja contemplado com uma ação educativa de qualidade para a formação integral. Contudo, podemos perceber que, para que essas condições favoráveis de trabalho sejam realmente concretizadas, é necessário que a quantidade de atividades de regência de aulas seja distribuída conforme estabelece a resolução nº 109/2015 (IFSP, 2015), ou seja, que a carga horária destinada para atividades de regência seja de 8 a 12 horas semanais, para docentes com regime de 40 horas semanais.

A resolução em pauta, permite que, excepcionalmente, sejam destinadas até 16 horas semanais para atividades de regência de aulas, neste caso, o espaço para as atividades de pesquisa e extensão ficam reduzidos, dificultando ou até mesmo impedindo a realização das mesmas, ou como em nossa pesquisa percebemos, que a carga horária do componente curricular Educação Física seja ampliada.

Assim, revela-se que os currículos e projetos pedagógicos de curso determinam o desenvolvimento das PCAs, e conteúdos de outras naturezas, e ainda nas condições de trabalho docente. Esse movimento pode ser percebido nas falas da participante P1, a seguir.

*E P1 - [...] eu estava dando uma olhada em alguns projetos pedagógicos de curso, tá com 3 aulas, 2 aulas em 1 ano, uma aula em outro. Lá tem se eu não me engano são 5 cursos rodando, então são 5 primeiros anos, 5 segundos anos e um professor, um docente. Então, não é, na verdade, não é só o projeto pedagógico do curso que vai influenciar, né? É toda uma estrutura de investimento ou orçamentária que vai oportunizar ali condições de trabalho, né? Eu acredito que o professor deve estar tão afogado que ele não vai lutar por mais aulas. Ele está sozinho, ele está dando conta e não tem perspectiva de chamada de outro docente e aí acontece o que não deveria, né? A gente faz um currículo pensando, no individual, no campus, coisa que não deveria ser levado em consideração, que tem que ser levado em consideração.*

*E P1 - As condições de trabalho para que a gente possa trabalhar com ensino, pesquisa, extensão, para que as práticas corporais de aventura, que elas estejam garantidas nesse currículo, não é que elas possam ter esse espaço. E aí, com 3 aulas, acho que difícil, porque aí é uma. É um trabalho difícil que o docente vai ter para escolher, né?*

*E P1 - [...] quando a gente tem um número maior de aulas, isso fica mais confortável, a gente consegue garantir a oferta de luta de jogo, de esporte, de ginástica, de dança, né? Eu tento buscar isso, equilibrar de uma forma equilibrada, sem priorizar. [...] essa quantidade de aulas, essas questões de investimento, orçamento para contratação de novos docentes. Isso é um ponto que eu acho muito necessário.*

Novamente as questões relacionadas à formação são trazidas à tona, as significações apontam que apenas dois participantes receberam formação, sendo que um deles menciona a desatualização, os demais não receberam, ou quando buscaram formações estas estavam muito

distantes do que poderia ser desenvolvido na escola, corroborando os dados presentes na literatura evidenciando a necessidade de ações formativas acerca das PCAs. Nas falas a seguir temos um panorama sobre essa realidade.

*Q P8 – [...] recebi na graduação [...] especialmente em meio a natureza, para pessoas com deficiência.*

*Q P1 – [...] não tive nenhuma disciplina que abordasse as práticas corporais de aventura. Venho buscando conhecimento por meio de leituras de estudos da área.*

*Q P5 – Sim! Mas estou desatualizada*

*Q P6 – Não possuo, faço atividades com suporte de guias e agentes especializados.*

*Q P5, Q P12, Q P5, Q P8, Q P10, Q P11 e Q P12 - Não*

*E P1 – [...] sempre estudante trabalhadora, difícil. Ali essas questões. Não tive essa oportunidade de estudar sobre as práticas corporais na formação inicial.*

*E P5 – Eu acho que a formação ainda em educação física ou a minha formação, ela é ainda muito nula com relação às Práticas Corporais de Aventura na natureza. Eu não tive nenhuma disciplina sobre isso na graduação, nem na no meu percurso da pós graduação, embora eu tenha ido para a área da saúde, né, da saúde coletiva.*

*E P3 – Eu tava conversando com um colega do Instituto, falou uma verdade muito grande, né? Você? A graduação não dá base para nós. Essa experiência que a gente já teve e a minha experiência foi uma experiência esportiva. Então, na parte esportiva, estou muito tranquilo de trabalhar qualquer coisa. Qualquer coisa agora nas outras práticas, fica mais difícil.*

*E P3 – Que os cursos, na minha graduação não deu conta e minha graduação, principalmente porque ele nunca foi abordado, né? Naquela época nem se falava nisso. Os outros cursos que eu fiz com ideias bacanas, mas que de fato, para se colocar na escola, muito longe, né?*

*E P3 – As Práticas Corporais de Aventura, para mim, é difícil trabalhar. Muito difícil, eu tentei muito fazer cursos que me dessem subsídios agora, não tanto, né? Mas eu cheguei a fazer coisas que eu vi a nossa dá para fazer, aí depois você vai lá. Não, não dá.*

Todos os relatos apontam para três necessidades: inserção do conteúdo na Educação Física Escolar, na formação inicial do professor de educação física e necessidade de formação continuada, as mesmas apontadas por Inácio (2016). O autor destaca:

[...] a importância de que a inclusão deste conteúdo na EFE deva ser balizada por propostas metodológicas críticas, como experimentado por Inácio *et al.* (2015) *apud* Inácio (2016), que se basearam na proposta crítico-superadora;

de acordo com os feedbacks dos alunos e com as avaliações realizadas naquele estudo, observou-se como adequada a proposta pedagógica, pois possibilitou “[...] ao aluno produzir pensamentos e conhecimentos fora do senso comum.” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27 *apud* Inácio 2016, p. 185).

A escassez de formação para alguns participantes, é superada a partir da busca pelo conhecimento alinhado com suas concepções pedagógicas, de forma autônoma, engajada e comprometida. Como percebemos nas falas a seguir.

*E P1 – [...] admiro demais João Batista Freire, né? E o livro educação de corpo inteiro. Ele fala sobre isso, né? Que a gente é incompleto, que uma característica do ser do ser humano é isso. Somos incompletos e aprendemos até o final da nossa vida.*

*E P1 – Eu acho que é mais um trabalho de pesquisa mesmo [...] buscar fazer a leitura, sempre procuro [...] fundamentadas numa perspectiva crítica da educação física ou pegar mesmo Freireana [...], Críticos, superadora, critico emancipatório, [...] Eu procuro estudos que evidenciem trabalhos, experiências pedagógicas nesse aspecto e a partir disso eu vou ajustando a minha realidade.*

*E P12 – Eu Acredito que o professor, ele tem que pesquisar também aquilo que ele está tematizando, né? [...] Ele é um pesquisador das suas ações, que não há prática que não seja possível no âmbito da escola. Não há uma que não seja possível, não há tema que não seja possível.*

A partir da apreensão das significações em síntese percebemos como os recursos financeiros podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das PCAs, assim como o número de aulas, os projetos pedagógicos de curso e as condições de trabalho. Muitos docentes não possuem formação inicial sobre a temática, ou quando buscaram por elas, estas estavam muito distantes da realidade escolar. Como saída, alguns docentes por buscaram suprir suas lacunas formativas a partir da pesquisa e alinhando suas buscas com suas concepções pedagógicas.

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a formação continuada deve ser promovida pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração (Brasil, 1996). E que o IFSP possui um Departamento de Articulação Pedagógica e Formação Continuada (DAPE), que tem por finalidade articular, discutir e contribuir com ações pedagógicas, assim como identificar e desenvolver projetos voltados para a formação continuada em parceria com os demais Departamentos e Diretorias da Pró-Reitoria de Ensino. Este departamento disponibiliza uma plataforma permanente para cadastro de formadores, que estimula a participação de docentes e técnicos-administrativos em ações formativas nos campi do IFSP, por meio de oficinas, palestras, webinar, entre outros. Outro ponto relevante que também merece destaque é que o IFSP concentra esforços voltados para o

desenvolvimento de pessoal, subsidiando ações formativas, como, por exemplo, destinando carga horária semanal para atividades de capacitação e afastamento para capacitação em diferentes níveis de ensino.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS COTEJADAS POR UMA ANÁLISE DIALÉTICA INTERNÚCLEOS**

**O objetivo principal da pesquisa em tela foi apreender as significações atribuídas às Práticas Corporais de Aventura por professores de Educação Física do IFSP. Para que esse objetivo pudesse ser alcançado procuramos identificar e analisar as significações atribuídas pelos professores de Educação Física do IFSP sobre essas práticas por meio da compreensão da realidade da Educação Física Escolar a partir do olhar dos docentes, analisando os fatores que podem determinar as escolhas dos conteúdos, compreendendo como as PCAs são desenvolvidas no IFSP e quais são os fatores que determinam o desenvolvimento dessas práticas.**

**As contribuições dos Docentes de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo foram imprescindíveis. Questionários com perguntas fechadas e abertas foram aplicados com 13 docentes, sendo 9 mulheres e 4 homens, todos com experiência na Educação Básica e formação *Stricto Sensu*. Na medida em que os participantes foram se voluntariando ao estudo, fomos encaminhando convites para participação das entrevistas e os quatro primeiros participantes que se manifestaram, foram entrevistados, sendo 3 mulheres e 1 homem. Como base teórico-metodológica utilizamos a Psicologia Sócio-histórica, constituída fundamentalmente pelo Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia concreta de Vigotski e seus colaboradores.**

Por meio das informações produzidas nos questionários e entrevistas constituímos uma visão ampla, intencionando o aprofundamento sobre quem são os docentes e alunos, em quais realidades os docentes se constituem e desenvolvem suas atividades, como desenvolvem suas atividades e como atuam com os conteúdos da Educação Física Escolar, em Especial com as PCAs.

A partir da análise dos núcleos de significação, reunimos todas as informações produzidas e identificamos, por meio de um processo analítico e dialético, de síntese e aglutinação, os pré-indicadores, que deram origem a indicadores, que, articulados entre si, compuseram 4 núcleos de significação, que foram analisados individualmente, por meio do processo denominado análise intranúcleo. Desse momento em diante, passamos para uma

análise internúcleos.

O processo de análise internúcleos, ocorre quando articulamos todos os núcleos produzidos, levando em conta questões que foram trazidas à superfície a partir da análise de cada um deles. Cabe destacar que as significações apreendidas e produzidas são singulares, sintetizam e organizam afetos, vivências, modos de sentir, agir e pensar. Essas significações nunca podem ser compreendidas em si mesmas, se ao mesmo tempo são únicas, expressam as singularidades dos indivíduos, ou a dimensão subjetiva do Professor de Educação Física no IFSP, bem como as condições históricas, políticas e sociais que a constitui (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Duas perguntas suscitam nossas análises: a primeira, quais significações são trazidas à tona e o que elas revelam sobre a realidade para além de suas aparências? A segunda, a partir das significações e da compreensão da realidade, como as PCAs podem ser desenvolvidas para que esse conteúdo possa, de fato, ser desenvolvido com segurança e qualidade?

No movimento de apreensão das significações, todas as sínteses realizadas passam a recompor o todo, a partir de um novo olhar para a realidade, um olhar mais aprofundado e podendo chegar a conclusões sobre o fenômeno estudado, que, nesse caso, se refere ao desenvolvimento das PCAs na Educação Básica do IFSP.

Apreender as significações dos docentes do IFSP nos remete a pensar “quem é esse sujeito?” A partir daí lançamos mão da categoria Historicidade, consideramos que a realidade é histórica e contraditória, que o indivíduo é histórico e considerado um ser social, por meio de um movimento dialético de constituição do sujeito, no qual o sujeito constitui a história, assim como a história o constitui, afinal, a realidade é um constante movimento e uma constante transformação. Também é necessário compreender o indivíduo, na pesquisa em tela, a(o) Professora(o) de Educação Física, está inserido em um todo complexo, esse ser histórico não se constitui por relações causais e lineares, ele é determinado por múltiplas determinações, este processo busca considerar a totalidade dessa realidade. Portanto, a categoria Mediação nos sugere que não existem elementos isolados, que devemos considerar a relação parte-todo, objetivo-subjetivo, afetivo-cognitivo, sem dicotomizações; assim, esse ser histórico é constituído pela totalidade ao mesmo tempo que a totalidade o constitui (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Machado, 2016).

**Sobre a compreensão da realidade da Educação Física Escolar a partir das significações dos docentes**, é possível perceber que esse docente atua com alunos de diferentes classes sociais, com alunos que acreditam que a Educação Física é um momento de não fazer nada, recrear ou jogar bola, e que percebem que ela passa a ter um outro sentido no ensino

médio do IFSP, que as pessoas com quem convivem no trabalho por vezes acreditam que a aula é uma não aula, ou seja, um momento de recreação, lazer, etc., mas, sobretudo, é um professor que busca superar e transformar a realidade e sua própria realidade. As falas a seguir permitem aprofundar nosso olhar sobre a realidade.

*Núcleo 1 - E P1 – Em grande parte, os conteúdos são aqueles tradicionais quando eles acontecem, então toda aquela, aquele conjunto de códigos que que marcam, né? Uma educação física tradicional e que deveria ser superada está muito presente naquela cultura, ainda, muito. Então, os alunos eles chegavam, não é? Quando eu iniciei, no primeiro ano eles chegavam, querendo o futebol ou querendo fazer nada. Achando que era que era normal.*

*Núcleo 1 - E P3 – Que isso fez? Oh, teve outra também de corrida de orientação [...] você vai fazer isso, aí você tem aquele colega [...] não sei no seu campus, né? Mas no meu se eu faço um negócio que o povo tá andando a escola inteira, né? E atrapalha as outras aulas. Pronto, então sempre tem umas situações, né? É tipo, isso é como se fosse igual em outro campus que eu não tinha Quadra, eu tinha um pátio e aí às vezes fazia barulho, e o povo brigava, pô, eu vou fazer o quê? Se você não tem, ou era o meu único espaço, era aquele lá, está atrapalhando minha aula, tá, tá? Você está atrapalhando a minha. Oh, eu não tenho material, é se eu for pensar, né?*

*Núcleo 2 - Q P6 – [...] no entanto, a oposição vem da gestão, que não quer correr riscos.*

*Núcleo 1 - E P5 – Mas eu chego chegando, não é? Eu chego dizendo que eles podem jogar bola no intervalo, depois da aula, depois das aulas. Não é, porque esse é o lugar do intervalo da recreação, não é? E a aula de educação física ela passa então a ter um outro lugar e aí a maioria dos alunos que se identificam com essa bola. A bola que geralmente são os meninos, não é? Eles se decepcionam um pouco com a aula, e aqueles que são normalmente excluídos da aula, "as meninas", porque ou ficam fora da aula ou vão jogar vôlei, não é? Ou vão fazer qualquer outra coisa, elas passam a gostar da aula de educação física.*

Esse movimento de contradição, com possibilidades de mudança, entre o ser e o não ser que motiva a afirmação-negação, vai nos revelando o devir, e as possibilidades concretas de transformação (Magalhães, 2021). As falas da participante P5, representa bem esse movimento de contradição, pois entende que o esporte “nas” aulas de Educação Física precisa ser desenvolvido e tratado pedagogicamente a fim de não reproduzir o esporte “na” escola, desenvolvendo um esporte “da” escola. Contudo, oferece na escola, em outro momento, uma possibilidade para os alunos que se identificam com o esporte competitivo e de performance.

*Núcleo 1 - E P5 – [...] no contra turno eu sempre tento trabalhar com projeto de esporte. Porque o JIF é algo que não tem como frear, não é? Nem acho que deva, né? Mas alguns alunos se identificam muito com os JIFs, é a primeira pergunta que eles me fazem no primeiro dia de aula, né? Então eu*

*comecei a então oferecer um projeto que agora é um projeto permanente.*

Também percebemos a necessidade de mostrar que a Educação Física possui um outro lugar:

*Núcleo 1 - E P3 – Primeiro, eu tento fazer com que os alunos valorizem a educação física, né? Porque aí eu consigo me sentir valorizado, não é? [...] Então eu tento fazer com que os alunos enxerguem a importância, então eu tento trabalhar muito a questão crítica, né? Associadas, práticas corporais para que eles enxerguem, né, que tudo o que eles estão vendo nas outras disciplinas também atravessa nossa e é tão importante quanto elas [...]*

*Núcleo 1 - E P12 – Isso a gente tenta romper. Não que não tenha espaço, mas a gente a gente tenta romper com aquele modelo, né?*

*Núcleo 2 - E P1 – [...] tentar trazer toda uma concepção pedagógica pra aquela, pra aquela intencionalidade, trabalhar lutas, mas de questionamento eu nunca tive. [...]*

Em resumo, quanto à realidade dos professores, por parte da comunidade ainda existem concepções cristalizadas sobre “o que” e “como” é a Educação Física Escolar, que determina a forma como a disciplina é vista pela comunidade. Os docentes possuem preocupações sobre o comportamento e corpo dos jovens, que passa por transformações decorrentes do uso excessivo da tecnologia e a falta de vivência motora. Contudo, os docentes estão em constante movimento, a fim de transformar essa realidade.

**Sobre os fatores que podem determinar as escolhas dos conteúdos, e a compreensão de como as PCAs são desenvolvidas no IFSP, e os fatores que determinam o desenvolvimento das PCAs no IFSP, percebemos que:**

- a) Os docentes entendem o que, como e para que ensinar, e ainda, reconhecem que a formação inicial precisa contemplar as PCAs nos currículos. Em nenhum momento os participantes mencionam ter recebido formação continuada sobre a temática. A formação determina o desenvolvimento das PCAs e outros conteúdos.

*Núcleo 4 - E P5 – Eu acho que a formação ainda em educação física ou a minha formação, ela é ainda muito nula com relação às Práticas Corporais de Aventura na natureza. Eu não tive nenhuma disciplina sobre isso na graduação, nem na no meu percurso da pós graduação, embora eu tenha ido para a área da saúde, né, da saúde coletiva.*

*Núcleo 1 - Q P1 – Sobre as PCAs: [...] Manifestação da cultura corporal. [...] Tais práticas expressam diversas manifestações que promovem desafios corporais [...].*

*Núcleo 2 - Q P3 – [...] a maior dificuldade é a falta de experiência [...].*

- b) Mesmo com a ausência de formação, a postura engajada e comprometida, alguns docentes buscam superar a ausência de formação, utilizando a pesquisa por meio de literaturas alinhadas com suas concepções pedagógicas. Embora não tenhamos investigado especificamente a questão das concepções pedagógicas, percebemos que concepções críticas têm sustentado as práticas pedagógicas, em especial a crítica superadora. Ao selecionar os conteúdos os docentes levam em consideração suas concepções pedagógicas, o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, o senso de responsabilidade mútua desenvolvido entre professor-aluno.

*Núcleo 2 - Q P5 – [...] compromisso tem sido de contemplar todos os conteúdos da Educação Física Escolar a partir de uma sistematização e organização equânime.*

*Núcleo 1 - E P1 – O compromisso é com uma educação física de qualidade que vai contribuir para a formação humana, crítica e emancipada dos nossos estudantes, né?*

*Núcleo 2 - E P1 – [...] geralmente eu não vou colocar isso no primeiro bimestre, não é para ser trabalhado, então eu vou colocar ao longo, né? Vou deixar mais para o final, porque eu já construí uma relação com esses alunos e alunas e eles confiam mais em mim. Acho que isso também é estratégico. Em que momentos que eu vou ensinar? Acho que aí vai essa via de mão dupla aí na confiança. Não é de conhecer a turma, é? Da gente construir essa responsabilização mútua mesmo, né? Pelo resultado daquilo que a gente constrói nas aulas, não é? Não é responsabilidade, não é minha, não é só minha e também não é só deles. Acho que é. Temos responsabilidade nesse processo, então faz todo sentido. [...] quando eles têm uma tomada de conhecimento de decisão, mais autônomos sobre isso, eu acho que a gente sente mais segurança de propor, né?*

*Núcleo 4 - E P1 – [...] admiro demais João Batista Freire, né? E o livro educação de corpo inteiro. Ele fala sobre isso, né? Que a gente é incompleto, que uma característica do ser do ser humano é isso. Somos incompletos e aprendemos até o final da nossa vida.*

*Núcleo 4 - E P1 – Eu acho que é mais um trabalho de pesquisa mesmo [...] Isso tudo buscar fazer a leitura, sempre procuro [...] fundamentadas numa perspectiva crítica da educação física ou pegar mesmo Freireana [...], Críticos, superadora, crítico emancipatório, [...] Eu procuro estudos que evidenciem trabalhos, experiências pedagógicas nesse aspecto e a partir disso eu vou ajustando a minha realidade.*

- c) Os docentes atuam não só com os alunos, mas com toda a comunidade, para deixar claro sobre as intencionalidades e objetivos da proposta da Educação Física Escolar.

*E P5 - A educação física, arte, né? São 2 disciplinas, né? Que exigem materiais, né? Laboratório espaços, né? [...] Eu sou uma chatona lá, eu fico ali material, material, material, material, né? A gente tem uma sala lá de práticas corporais, né? Que ela com espelho sem nenhuma carteira, né? Mas toda vez a gente tem que ficar justificando, porque que tem uma sala dessa, né? Porque querem botar a carteira lá ou ela vira depósito que querem enfiar coisa que sabe.*

*Núcleo 2 - E P1 – Eu tive questionamento. Já na minha vida, com relação à lutas, né, de coordenação, olhar lá como eu falei, né? Às vezes, algumas turmas muito violentas, aí olhar no planejamento. Lutas no terceiro bimestre, mas os meninos estão se matando aqui. Você ainda quer trabalhar com luta? Você vai incentivar mais? [...] precisa tentar trazer toda uma concepção pedagógica pra aquela, pra aquela intencionalidade, e explicar porque trabalhar lutas, mas de questionamento eu nunca tive. [...]*

- d) Os docentes encontram dificuldades em relação à infraestrutura, o processo de compra e aquisição de materiais, recursos financeiros e materiais.

*Núcleo 2 - Q P12 – As escolhas se dão, principalmente, pela estrutura física e materiais que temos disponíveis nos locais de atuação. [...] já atuei com PCAs em escolas diferentes, mas só é possível realizar quando temos uma estrutura mínima disponível, ou locais com condições para a prática, que sejam próximos à escola, além da segurança para a prática. Se não há estrutura mínima, dificulta a possibilidade na realização das atividades.*

*Núcleo 4 - E P5 – [...] olha, eu e a gente tem dificuldade, é bastante. Por exemplo, eu pedi um slackline para colocar no campus lá. Eu quero os alunos vivenciarem, né e tal. É não foi possível comprar nenhuma empresa apresentou.*

*E P3 – [...] naquela época, a gente tinha dinheiro e eu consegui finalizar, levando o pessoal do terceiro ano para Brotas. Aí eles chegaram uma vivência prática [...] Foi uma experiência muito bacana, nunca mais eu consegui fazer isso. Não teve mais dinheiro [...]*

- e) As questões de insegurança da comunidade e do próprio docente, a preocupação com segurança dos alunos, sua responsabilidade profissional bem como a sua responsabilização em casos de acidente.

*Núcleo 2 - E P1 – [...] é claro que a gente fica um pouquinho, né? Receosa, tem que tomar o máximo cuidado, analisar o ambiente. O que? Porque assim, eu acho que a partir do momento que a gente está correndo, você pode tropeçar e cair, se machucar, né? Eu estava dando aula de badminton e uma aluna fez um movimento lateral. O joelho dela, né? Deslocou, torceu. Tive que chamar SAMU. Foi a única situação um pouco mais grave que eu tive, sabe?*

*Núcleo 2 - E P1 – [...] E eu acho que algumas questões são indispensáveis, especialmente quando a gente está na escola, mas porque a gente tem uma*

*responsabilidade a mais, né? Imagina, o aluno sai correndo pisa no Skate, já vai de Costa para trás. Enfim, algumas questões que aí a gente sabe que ninguém vai querer perguntar, só vão, já é é acusar, né? Por que não estava de capacete, foi porque que não tinha ali um adereço segurança, mas na verdade não, né? As práticas corporais elas são e é para a gente cair, se ralar, levar um tombo. Levantar, né? Eu acho que de uma forma é calculada consciente, né? Mas com a molecada anda de skate na rua, sem nenhum equipamento, isso não é um limitador, né?*

- f) As condições de trabalho determinadas pelo currículo, os projetos pedagógicos, carga horária e número de docentes.

*Núcleo 4 - E P1 – [...] eu estava dando uma olhada em alguns projetos pedagógicos de curso, tá com 3 aulas, 2 aulas em 1 ano, uma aula em outro. Lá tem se eu não me engano são 5 cursos rodando, então são 5 primeiros anos, 5 segundos anos e um professor, um docente. Então, não é, na verdade, não é só o projeto pedagógico do curso que vai influenciar, né? É toda uma estrutura de investimento ou orçamentária que vai oportunizar ali condições de trabalho, né? Eu acredito que o professor deve estar tão afogado que ele não vai lutar por mais aulas. Ele está sozinho, ele está dando conta e não tem perspectiva de chamada de outro docente e aí acontece o que não deveria, né? A gente faz um currículo pensando, no individual, no campus, coisa que não deveria ser levado em consideração, que tem que ser levado em consideração.*

*Núcleo 4 - E P1 – [...] quando a gente tem um número maior de aulas, isso fica mais confortável, a gente consegue garantir a oferta de luta de jogo, de esporte, de ginástica, de dança, né? Eu tento buscar isso, equilibrar de uma forma equilibrada, sem priorizar. [...] essa quantidade de aulas, essas questões de investimento, orçamento para contratação de novos docentes. Isso é um ponto que eu acho muito necessário.*

- g) As questões relacionadas aos alunos, a juventude e seus comportamentos relacionados à atividade física e seus interesses-desinteresses.

*Núcleo 1 - E P1 – Em grande parte, os conteúdos são aqueles tradicionais quando eles acontecem, então toda aquela, aquele conjunto de códigos que que marcam, né? Uma educação física tradicional e que deveria ser superada está muito presente naquela cultura, ainda, muito. Então, os alunos eles chegavam, não é? Quando eu iniciei, no primeiro ano eles chegavam, querendo o futebol ou querendo fazer nada. Achando que era que era normal.*

*Núcleo 1 - E P5 – [...] Os alunos vêm de uma realidade que a educação física, de uma aula de recreação, né? É uma não aula. Na verdade, né? Eu sempre é converso com eles no sentido de explicar que ali a educação física tem um outro lugar.*

*Núcleo 2 - E P3 – [...] eles demonstraram curiosidade quando eu comecei a trabalhar com a parte das práticas corporais de aventura, então eles ficaram mais curiosos. Né? A partir do momento que eu falo da possibilidade de uma experiência mais prática em Brotas, a curiosidade aumenta, né?*

*Núcleo 1 - E P5 – Enfim, e os nossos estudantes, assim, são poucos que tem uma condição física legal, né? Geralmente eles têm pouca experiência fora da escola, é a escola, é o lugar aonde oferece o envolvimento com as práticas corporais, não é? É são poucos alunos que fazem academia ou que jogam, né? Que fazem natação, lutas, né, de forma regular, não é? Então, eu vejo assim até da pandemia para cá, um o aluno se machucando, mas assim, essa dificuldade um pouco é com o corpo mesmo, né? E acho que tem a ver com, enfim, um monte de transformações que a Juventude vem atravessando. Nós, enquanto sociedade, o celular, né? Enfim. É a cidade, né? Então está cada vez mais as pessoas em casa, né?*

*Núcleo 1 - E P3 – [...] oh, não, essa atividade não dá. Então, às vezes eu acho que eles não têm tanta coordenação assim. Essa geração agora, porque é muito computador, né? E pouca vivência motora de fato. E aí, às vezes, uma situação de você querer pular um corrimão. Já é o suficiente para tropeçar o pé e mandar a cabeça no chão. E aí?*

- h) Os conteúdos estão sendo trabalhados, considerações na escola e fora dela, e ainda, existe uma tendência para que mais práticas sejam desenvolvidas.

*Núcleo 3 - Q P7 – Sim [...]. De modo teórico procuro destacar as características dos esportes de aventura, no meio urbano e em meio à natureza, trazendo as oposições em relação aos esportes tradicionais (vitória/derrota, espaços controlados, experiências escolares, regras rígidas). Destaco também a questão das sensações e os objetivos que se diferenciam quando esses esportes são realizados em meio à natureza, como a preservação do meio ambiente, a questão do crescimento de tais práticas como lazer e do mercado que a envolve. Nas práticas procuro inicialmente explorar a experiência dos alunos, caso ela exista, procuro propiciar vivências com a participação deles. Isso já aconteceu com skate, parkour e patins.*

*Núcleo 3 - Q P3 – Sim! Slackline e conceitos de ecoturismo.*

*Núcleo 3 - Q P8 - Fazemos caminhada no bairro onde se encontra o campus até o lago que possui área verde e equipamento esportivo.*

*Núcleo 3 - Q P12 – Skate.*

- i) Ainda que exista apoio institucional para formação, nos esbarramos com uma carência de formações que permitam que as PCAs da Escola sejam desenvolvidas. Assim, evidencia-se a necessidade de formação continuada.

*Núcleo 4 -E P3 – Que os cursos, na minha graduação não deu conta e minha graduação, principalmente porque ele nunca foi abordado, né? Naquela época nem se falava nisso. Os outros cursos que eu fiz com ideias bacanas, mas que de fato, para se colocar na escola, muito longe, né?*

*Núcleo 4 -E P3 – As práticas corporais de aventura, para mim, é difícil trabalhar. Muito difícil, eu tentei muito fazer cursos que me dessem subsídios*

*agora, não tanto, né? Mas eu cheguei a fazer coisas que eu vi a nossa dá para fazer, aí depois você vai lá. Não, não dá.*

Todas essas questões trazidas à tona, engendram ações que vão favorecer-desfavorecer o desenvolvimento tanto das PCAs e de outros conteúdos. Ademais, o desenvolvimento das PCAs tem aumentado nos últimos anos, mas necessita ser impulsionado por ações de formação, sejam elas autogestionárias, por parcerias colaborativas e incentivo institucional.

Essas diferentes significações apreendidas, considerando a sua totalidade sem dicotomizações, articuladas entre si, constituem um complexo de determinações que constituem a prática pedagógica do professor. E ao conhecer a realidade, intentamos propor estratégias de formação continuada para transformar a realidade. Romper com modelos de formação tradicionais, neste momento, é um desafio; desenvolver, a partir da apreensão das significações, um portal de compartilhamento de experiências exitosas, ou seja, um modo autogestionário de aprender e ensinar que apoie o desenvolvimento profissional docente alinhado aos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa-Trans-Formação, não é uma tarefa fácil. Nesse caminho, ainda no *status* de idealização, pretendemos alterar a inércia e propor movimentos de transformação, corroborando tanto o desenvolvimento profissional dos docentes, como o ensino público de qualidade.

Com base nas pesquisas desenvolvidas por Andreani (2018) e Franco (2017), que deram origem a esta pesquisa, o fato de as PCAs serem pouco desenvolvidas no ambiente escolar poderia estar relacionado à insegurança dos docentes, por conta dos riscos envolvidos, pela falta de formação, falta de materiais e pelo fato de que o corpo de discussões e publicações nessa área ainda ser recente.

Acreditamos que nosso estudo avança ao mergulhar na realidade dos Professores de Educação Física do IFSP, ao compreender essa realidade, com suas necessidades, perspectivas políticas, pedagógicas e características pertinentes à instituição e seus alunos, podemos desenvolver coletivamente ações, principalmente formativas, para superar as dificuldades encontradas pelos docentes. Além disso, percebemos possibilidades de ressignificação para a transformação do *status quo* que atravessa a Educação Física Escolar em uma crescente desvalorização. Segundo Escolar *et al.* (2009) e Lordelo e Taffarel (2021), isso ocorre pelas seguintes razões:

- 1) a persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física, que mantém a cisão teoria-prática e proporciona a origem de um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações; 2) a banalização do

conhecimento da cultura corporal, especialmente o dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem à sua criação; 3) a restrição do conhecimento oferecido aos alunos, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem às crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independentemente de condições físicas, de raça, de cor, de sexo ou de condição social; 4) a redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar; 5) a utilização de testes padronizados exclusivos para aferição do grau de habilidades físicas – numa perspectiva funcionalista – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos alunos nas aulas de Educação Física; 6) a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional; 7) as práticas de organização de jogos competitivos sob orientações técnicas e pedagógicas que comprometem a formação de crianças e jovens e acentuam a alienação; 8) a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; 9) a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal – formação do pensamento científico teórico nos escolares; 10) a predominância de teorias pedagógicas de base positivista; fenomenológicas e pós-modernas (giros linguísticos) em detrimento da teoria histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora (Escobar *et al.*, 2009, p. 79; Lordelo; Taffarel, 2021 p.23).

Assim, a pesquisa em tela contribuiu para a produção do conhecimento na Educação Física Escolar, e também para minha formação enquanto pesquisador e docente, ressignificou uma série de crenças e concepções pessoais e profissionais, enfim me transformou nas dimensões psicológica, social e histórica. Seus desdobramentos não se limitaram a analisar e compreender a realidade, conduziu a processos de formação continuada, por meio de um produto técnico, apresentando como fruto desta pesquisa. Garantindo possibilidades de auto gestão da formação, baseada nas potencialidades da Pesquisa-Trans-Formação, que se dá sob a perspectiva da autogestão da formação que se opõe ao caráter e objetivos liberalistas, busca a conscientização crítica, considerando estrutura e conjuntura política, econômica e social contemporânea (Magalhães, 2021).

## 6 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

### ***E-BOOK* EXPLICATIVO E O DESENVOLVIMENTO DE UM PORTAL INTERATIVO DE PRÁTICAS EXITOSAS: SEGUINDO O MODELO DE FORMAÇÃO AUTOGESTIONÁRIO DA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO IFSP**

#### 1. INTRODUÇÃO

As Práticas Corporais de Aventura são consideradas conhecimentos corporais específicos que combinam prazer e atributos da cultura corporal de movimento com uma perspectiva distinta e um estilo de vida fora do cotidiano. Elas integram o ser humano e sua tecnologia ao meio natural e urbano, utilizando o jogo e suas concepções no contexto do lazer e do lúdico, tanto na competição, quanto na não competição. Essas práticas envolvem atividades de risco controlado e promovem a conscientização da necessidade de preservação ambiental. Além disso, elas fazem uso principalmente das energias da natureza como desafios a serem superados. As modalidades destas práticas podem ser classificadas de acordo com o espaço no qual são realizadas, por exemplo, no ar (paraquedismo, balonismo, parapente, etc.), na água (surfe, mergulho, *rafting*, etc.) e terrestre (escalada, *skate*, trilha, caminhada, *mountain bike*, etc.). É importante destacar que o corpo de discussões e publicações nessa área ainda é recente e possui um grande potencial na Educação Física Escolar (Franco, 2017).

Estudos a respeito do desenvolvimento dessas práticas no contexto educacional, bem como o corpo de conhecimento, ainda são insuficientes e sua inserção no ambiente escolar está aquém do necessário para a compreensão dessa prática corporal. Tal fato pode estar associado à insegurança dos professores, familiares e comunidade escolar, bem como à falta de conhecimento, formação específica, materiais apropriados e estrutura (Franco, 2017; Tahara; Soares; Darido, 2018; Andreani, 2018; Inácio, 2021).

Em uma pesquisa realizada por Andreani em 2018, no Instituto Federal de São Paulo, que investigou o ensino da Educação Física no IFSP, verificou-se que as práticas corporais de aventura foram pouco exploradas no Ensino Médio, porém as razões não foram investigadas.

A fim de investigar a problemática, a pesquisa intitulada “SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES DO IFSP ACERCA DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA”, foi desenvolvida para compreender a realidade e superar os possíveis fatores que dificultam o desenvolvimento dessas práticas. O objetivo da pesquisa foi apreender as significações atribuídas às Práticas Corporais de Aventura por professores de Educação Física do IFSP. A produção de informações foi realizada por meio de pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, a Pesquisa-Trans-Formação, que se utilizou da aplicação de entrevistas semiestruturadas que subsidiaram a análise desenvolvida pelo procedimento dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Os trabalhos desenvolvidos

tiveram como fio condutor a base teórico metodológica da Psicologia Sócio-histórica consubstanciada no método Materialista Histórico-dialético e estão alinhados com os objetivos de desenvolvimento sustentável “ODS 4”, educação de qualidade, que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Ao compreender a realidade, percebeu-se que a formação é um dos fatores que determinam o desenvolvimento das Práticas Corporais de Aventura na Escola. Assim, o presente produto técnico é fruto da colaboração dos participantes. Este produto surge a partir da necessidade de superar as dificuldades encontradas pelos docentes ao desenvolver as Práticas Corporais de Aventura no contexto escolar.

## **2. OBJETIVOS**

Desenvolver um *e-book* e criar um portal interativo de práticas exitosas para o desenvolvimento das práticas corporais de aventura, seguindo o modelo de formação autogestionário da Pesquisa-Trans-Formação possibilitando oportunidades de autoformação continuada para Professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo.

## **3. BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Opondo-se às metodologias e formatos de formações docentes que atualmente predominam nas secretarias de educação, mídias e escolas defendemos o processo de formação continuada realizado na Pesquisa-Trans-Formação, que se dá sob a perspectiva autogestionária e materialista histórico-dialética. Esta perspectiva de formação foi desenvolvida opondo-se ao caráter e objetivos liberais e neoliberais, que fazem um desserviço para o desenvolvimento dos processos necessários de auto-organização da autoformação docente, da conscientização crítica sobre si e a respeito da estrutura e conjuntura política, econômica e social contemporânea. Na contramão desse caminho, as abordagens liberalistas surgem revestidas de receitas prontas com soluções reformistas superficiais e alienadas, ou ainda, joguetes de autoajuda. Culminando para a manutenção do estado de dependência, automatismo procedimental, postura acrítica, de coisificação das formações, sem considerar as relações pessoais e sociais, contribuindo para a deterioração da subjetividade, autonomia e autoconsciência do ser humano (Magalhães, 2021).

Alinhados com os pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação, este produto técnico foi elaborado considerando as características de impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade. Sobre o impacto, intentamos contribuir para que transformações profundas na realidade pesquisada estejam sempre no horizonte docente, contribuindo para o desenvolvimento das Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar, uma vez que o conhecimento e desenvolvimento ainda são pouco expressivos nessa área. Quanto à aplicabilidade, não podemos afirmar que transformar a realidade é uma tarefa fácil, muito pelo contrário, lutar contra os modelos tradicionais e conservadores é exaustivo, mas não impossível: a partir do movimento de compreensão da realidade para transformá-la, acreditamos no

potencial da Pesquisa-Trans-Formação, e, principalmente, na sua potência para desenvolver estratégias de formação autogestionárias. Trata-se de um produto inovador, pois desconhecemos, até o momento, movimentos de transformação dessa natureza na Educação Física Escolar. Quanto à sua complexidade, referente ao grau de interação entre atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e desenvolvimento do produto, acreditamos na concepção materialista histórico-dialética, não consideramos a realidade algo natural, mas, sim, produto de inúmeras determinações, portanto, pesquisar para transformar é algo complexo, é um movimento de desvelar a realidade para além de suas aparências que deve considerar a totalidade do fenômeno a ser pesquisado e transformado.

A Pesquisa-Trans-Formação pretende a produção de uma práxis científica, a partir de processos de produção de informação e conhecimento, que permite uma prática militante e revolucionária, possibilitando a construção de processos de conscientização crítica para si. Não se resume, portanto, a descrever, contemplar ou idealizar a realidade, mas à busca do conhecer e transformar contemplado pela Pesquisa-Trans-Formação. Ao contrário, a forma com que se prospecta informações e conhecimento nesse tipo de pesquisa, a partir da materialidade, traz subsídios para o desenvolvimento de uma ação complexa de pesquisar-formar-transformar, compondo estratégias didático-pedagógicas que cumprem com a sua indeclinável função formativa (Magalhães; Aguiar, 2022).

Seguindo os passos de Magalhães e Aguiar (2022), o produto técnico foi estruturado da seguinte forma:

Criação de portal interativo de práticas exitosas, de acesso livre e gratuito com possibilidades de comunicação; essa estratégia utilizada pelas autoras parece ser importante para a manutenção do interesse e para a importante missão de aproximar os docentes. Esse portal foi desenvolvido para compartilhar casos de ensino com vivências escolares acerca das Práticas Corporais de Aventura, podendo ampliar para outras práticas, pois percebemos durante a pesquisa que muitos docentes consideram todos os conteúdos com o mesmo grau de importância. A forma e o conteúdo poderão se modificar a partir de sugestões dos participantes.

Possibilidades de encontros ou reuniões de forma *on-line*, agendadas, de acordo com a necessidade dos participantes. Contendo propostas de momentos para exposição de conteúdos, discussão de textos, estudos de caso, buscando trazer à tona reflexões, tensões e discussões sobre a temática na instituição. Intencionamos utilizar as falas desta pesquisa para criar situações de auto confrontação, para provocar contradições a partir da prática ou de sua ausência, a fim de instigar o debate.

Para ampliar as discussões, profissionais com experiências diferentes poderão ser convidados para incrementar o debate com conhecimento e esclarecimentos sobre a temática. Além disso, o portal possibilita que os docentes possam elaborar questões e socializá-las para que surjam sugestões para solucionar problemas e atender demandas presentes em suas realidades.

O clima e o tratamento no ambiente de aprendizagem será sempre buscando a boa convivência, provocando curiosidade e instigando a vontade de participar de próximas discussões e encontros, porém sem deixar de provocar o tensionamento ao debate, de forma dialética.

### 3.1. EBOOK

O presente capítulo intitulado “produto técnico educacional” será transformado em um e-book explicativo, o qual será divulgado no site do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (<https://mpe.unitau.br/produtos-tecnicos/>).

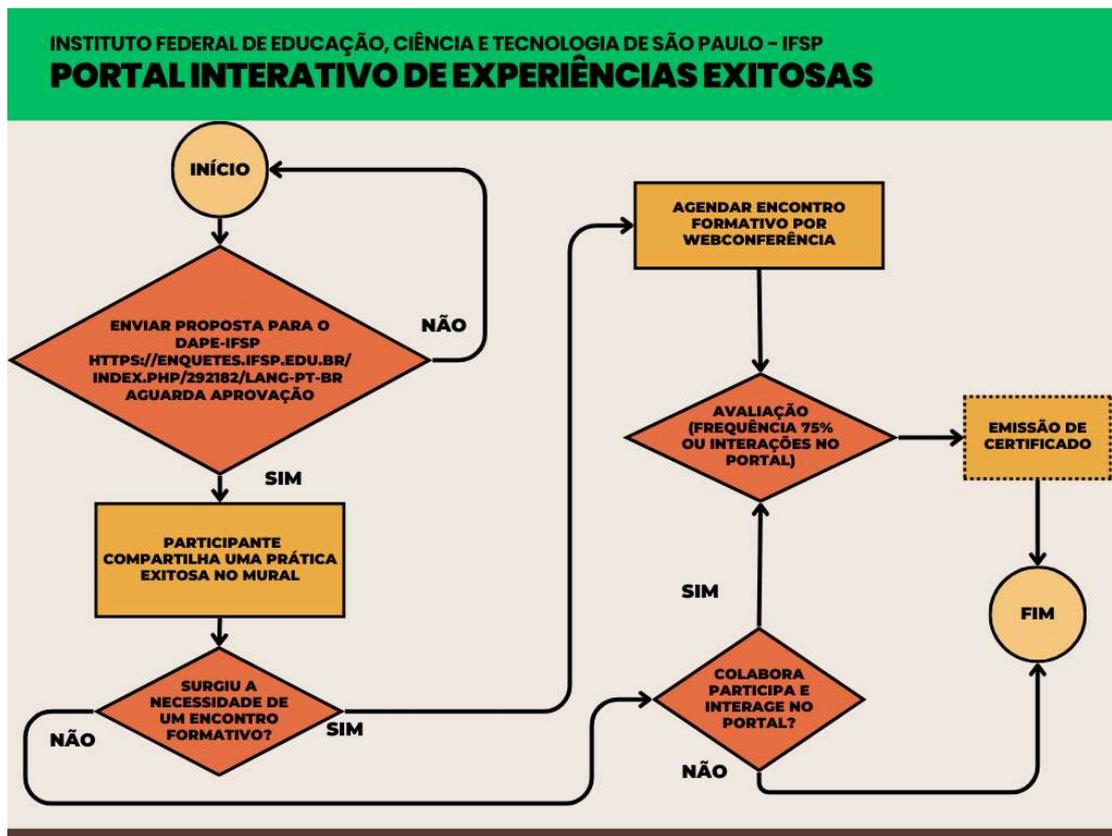
### 3.2. O PORTAL INTERATIVO DE PRÁTICAS EXITOSAS

O portal interativo de práticas exitosas foi desenvolvido na Plataforma *Google classroom* e poderá ser acessado por meio do *link*: <https://classroom.google.com/c/NzU3MjAxMTA1MjYy?cjc=t55wiya>. Nesta plataforma é possível reunir docentes e compartilhar práticas desenvolvidas na instituição.

Em uma pesquisa realizada no *Campus Campos do Jordão*, no ano de 2019 (IFSP, 2020), notou-se que havia pouco engajamento nas ações de formação continuada, os participantes da pesquisa sinalizaram que entre os motivos que os impediam de participar dos encontros de formação estavam, o desconhecimento da ocorrência dos encontros e dos tópicos abordados; horários conflitantes com aulas e reuniões; falta de certificado como ouvinte/participante; temas diferentes da linha de atuação ou interesse. A partir desse diagnóstico, destacamos algumas ações:

- a) divulgação mensal e por e-mail aos docentes sobre o portal interativo de experiências exitosas. A plataforma envia e-mails de notificação sempre que for postada alguma prática no portal;
- b) não há um horário estabelecido para a participação no portal. Docentes podem acessar e interagir em qualquer horário e de acordo com sua disponibilidade;
- c) emissão de certificado mensal com base nas interações desenvolvidas no portal. Ao final de cada mês um levantamento será realizado com base nas atividades desenvolvidas (interações na plataforma, ou 75% de frequência em webconferências. Os encontros formativos serão agendados a partir de enquetes para adequação de disponibilidade dos docentes); e
- d) temas consentâneos à linha de atuação docente, isto é, para Professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo. O fluxo dessas ações pode ser visualizado na Figura 1, a seguir:

Figura 1. Fluxograma de ações realizadas no portal interativo de experiências exitosas.



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

*#ParaTodosVerem: Na figura acima, vemos um fluxograma. No cabeçalho encontram-se os dizeres “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, a seguir temos o início do fluxograma, representado com um círculo, setas indicam a sequência do processo, Em primeiro lugar o interessado deve enviar sua proposta para A DAPE (departamento de articulação pedagógica e formação continuada), se aprovada é possível dar sequência ao processo, caso contrário o interessado deve realizar nova submissão. Caso sua ação seja aprovada, o usuário pode submeter uma ação de formação ou encontro formativo como Formador ou participar das atividades como Aluno. Como formador, após submetida a ação, o interessado agenda a webconferência ou compartilha sua experiência no portal, registra a frequência e após o término solicita o certificado. Como aluno, se participar das atividades de formação continuada interagindo no portal, sua participação será computada e um certificado será gerado. O certificado para formador que compartilha suas práticas será emitido ao final de cada mês, mas para que isso ocorra é necessário que efetue o cadastro como formador.*

### 3.3. Da institucionalização das ações autogestionárias de formação

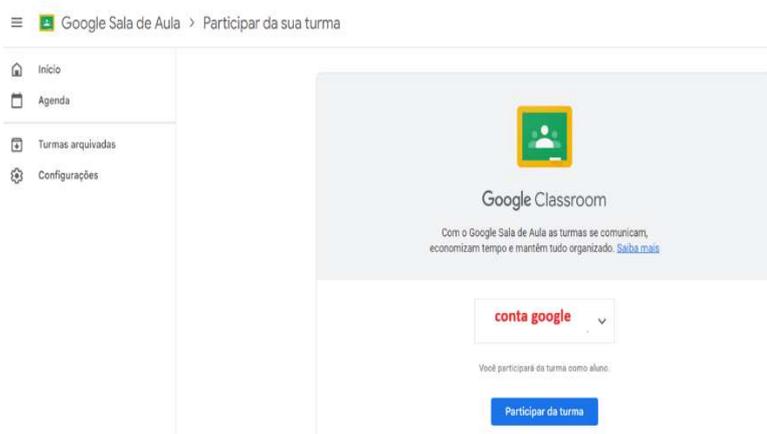
O registro da ação de formação continuada autogestionária será institucionalizado junto ao Departamento de Articulação Pedagógica e Formação Continuada (DAPE) do Instituto Federal de São Paulo, que tem por finalidade articular, discutir e contribuir com ações pedagógicas, assim como identificar e desenvolver projetos voltados para a formação continuada em parceria com os demais Departamentos e Diretorias da Pró-reitoria de Ensino. O cadastro é realizado na plataforma COLABORE (disponível em: <https://limesurvey.ifsp.edu.br/index.php/292182/lang-pt-BR>) que é uma

plataforma permanente para cadastro de formadores, que incentiva a participação de docentes e técnicos-administrativos em ações formativas nos *campi* do IFSP, por meio de oficinas, palestras, *webinar*, entre outros. Todo docente participante poderá se inscrever na plataforma para submeter sua proposta ao compartilhar uma prática exitosa, para posteriormente obter o registro da sua ação como formador.

### 3.4. Como funciona o portal interativo de experiências exitosas?

**1º passo: Docente interessado em acessar o conteúdo do portal precisa se inscrever na turma por meio do link** <https://classroom.google.com/c/NzU3MjAxMTA1MjYy?cjc=t55wiya> conforme mostra a Figura 2, a seguir:

Figura 2. Participação da turma: tela de login e inscrição



Fonte: Captura de tela do *google classroom* (2025).

*#ParaTodosVerem: Na figura acima temos uma tela branca do google sala de aula, à esquerda temos uma coluna com botões de início, agenda, turmas arquivadas e configurações. Ao centro temos uma logo verde com três bonecos ao centro, abaixo um botão com a conta a ser logada para inserir o e-mail do usuário, logo abaixo uma frase avisa ao usuário que ele participará como aluno e, na sequência, um botão de cor azul com os dizeres: participar da turma permite ao usuário se inscrever na sala de aula.*

Todos os participantes serão inscritos como professores e ambos terão a funcionalidade professor ou aluno ativa: é possível que o usuário faça o cadastro como aluno, e com outra conta de *e-mail*, como professor - é necessário escolher como deseja se cadastrar com cada conta de *e-mail*.

Após clicar em participar da turma, o docente tem acesso à todas as funcionalidades do portal, conforme exemplificado na Figura 3, a seguir:

Figura 3. Layout da sala de aula do google com a descrição da sala.

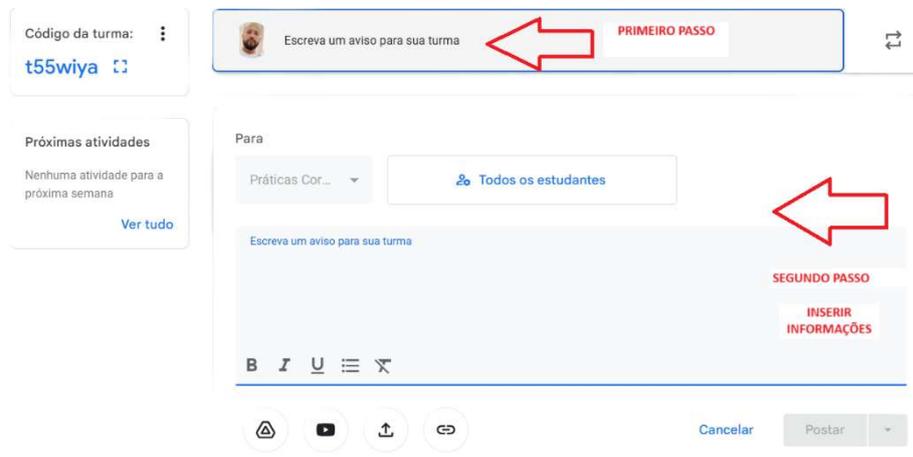


Fonte: Captura de tela do *google classroom* (2025).

*#ParaTodosVerem: Na figura 3, vemos a tela do google classroom, na parte central vemos botões intitulados: mural, atividades, pessoas e notas, abaixo uma imagem de uma região de floresta, ao centro dela um mapa impermeabilizado com um plástico translúcido e uma bússola ao lado. Abaixo dessa imagem, o código da turma e a descrição: Sala: Educação Física - Autogestão da formação continuada opondo-se às metodologias e formatos de formações docentes que atualmente predominam nas secretarias de educação, mídias e escolas defendemos o processo de formação continuada realizado na Pesquisa-Trans-Formação, que se dá sob a perspectiva autogestionária e materialista histórico-dialética. Esta perspectiva de formação foi desenvolvida opondo-se ao caráter e objetivos liberais e neoliberais, que fazem um desserviço para o desenvolvimento dos processos necessários de auto-organização da autoformação docente, da conscientização crítica sobre si e a respeito da estrutura e conjuntura política, econômica e social contemporânea. Na contramão desse caminho, as abordagens liberalistas surgem revestidas de receitas prontas com soluções reformistas superficiais e alienadas, ou ainda, joguetes de autoajuda. Culminando para a manutenção do estado de dependência, automatismo procedimental, postura acrítica, de coisificação das formações, sem considerar as relações pessoais e sociais, contribuindo para a deterioração da subjetividade, autonomia e autoconsciência do ser humano (Magalhães, 2021).*

Para compartilhar, basta clicar na barra de aviso para a turma, descrever sua experiência, incluir anexos, vídeos, links, fotos, etc.

Figura 4. Layout da sala de aula do google com o botão de avisos para turma, para o compartilhamento de experiências exitosas.



Fonte: Captura de tela do *google classroom* (2025).

*#ParaTodosVerem:* Na figura acima, o layout da sala de aula, com a caixa para escrever um aviso para a turma (primeiro passo), após clicar, a caixa é expandida (segundo passo) e três campos permitem selecionar a turma, selecionar os estudantes e por último inserir o aviso, neste último é possível compartilhar a experiência exitosa. Existem abaixo do campo inserir aviso uma linha com botões de configuração de fonte e formatação de texto. E baixo, uma linha com os seguintes botões: drive, youtube, enviar anexo e compartilhar link.

Após publicado o aviso ou experiência, os usuários poderão comentar, trocar experiências, tirar suas dúvidas, etc.

#### 4. CRONOGRAMA

As atividades formativas desenvolvidas no portal interativo serão realizadas em formato de fluxo contínuo, ou seja, sem data prevista para início e término das atividades, respeitando o período de férias docentes ou recesso escolar. Conforme o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7. Distribuição de atividades previstas no portal interativo ao longo do ano letivo

ATIVIDADES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Elaboração da proposta	X						X					
Submissão de propostas para DAPE	X						X					
Possibilidades de webconferências para encontros formativos	X						X					
Utilização da plataforma	X						X					

Legenda: X= férias docentes ou recesso escolar; /= férias docentes ou recesso escolar. Elaborado pelos autores (2025).

## **5. RESULTADOS ESPERADOS**

Espera-se que o presente produto técnico contribua para a produção do conhecimento na Educação Física Escolar, possibilitando desenvolver coletivamente ações, principalmente formativas e autogestionárias, para superar as dificuldades encontradas pelos docentes no que se refere ao desenvolvimento das práticas corporais de aventura.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. (2001). Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. M. (Organizadora), **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia** (p. 95-108). São Paulo: Cortez.
- AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 33, p. 261-270, 2016.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 221-234, 2008.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MAGALHÃES, L. O. R. GOMES, F. A. Formação docente e a dialética do pesquisar-formar-transformar. In: BOCK, A. M. B.; ROSA, E. Z.; GONÇALVES, M. G. M.; AGUIAR, W. M. J. **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022. 315p.
- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 283-292, 2004.
- ANDREANI, F. **O ensino da Educação Física no Instituto Federal de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
- BOURDIEU, P. Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Organizadores). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998, p. 41-64.
- BRACHT, V. Sociologia crítica do esporte: Uma introdução. 3 ed. rev., Ijuí: Unijuí, 2004. 136 p. (**Coleção Educação Física**).
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRAGHIN, R. S.; FERNANDES, A. Educação Física no Ensino médio: algumas considerações a partir da formação e condições de trabalho docente. *In*: DARIDO, S. C. (Organizadora). **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. p. 57-69.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília – Seção 1 – 23/12/1996, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 maio. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 mai. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. 1998b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Informações Institucionais**. São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Informações Institucionais**. São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. **Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em 29 dez. 2024.

COSTA FILHO, R. A. D.; BENI, S.; AUBIN, A. S.; IAOCHITE, R. T.; FLETCHER, T.; BORGES, C. Tipos de desenvolvimento profissional colaborativo contínuo em Educação Física: um diálogo. **Movimento**, v. 28, 2023.

CUNHA, V. M. P. **Avaliação da aprendizagem na educação física: um estudo com professores formadores**. 2009. 283 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DANTAS, T. R.; VIEIRA-SOUZA, L. M.; TRIANI, F.; GETIRANA-MOTA, M.; DOS SANTOS, J. L.; AIDAR, F. J.; COSTA, L. F. G. R. Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 2, p. 216-216, 2022.

DARIDO, S. C. (Organizadora). **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. p. 295-321.

DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ESCOBAR, M. O.; COSTA, K. F.; SILVA, A. H.; AMBROZI, J. B.; SANTANA, H. M.; ALBUQUERQUE, J. O.; DUARTE, R. J.; LORDELO, W. J.; CORREIA, I. C.; TAFFAREL, C. N. Z. Mutirão para a avaliação dos jogos escolares da Bahia. **Trabalho Pedagógico e formação de professores/militantes culturais**. Salvador: EDUFBA, p. 75-85, 2009.

FÁTIMA, C. R.; ANTUNES, M. A. M. Concepções de corpo na Educação Física escolar: uma análise das produções científicas de 2009 a 2019. *Revista Cocar*, v. 18, n. 36, p. 1-23, 2023.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, p. 289-298, 2015.

FRANCO, L. C. P. Práticas Corporais de Aventura. In: DARIDO, S. C. (Organizadora). **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 295- 321.

FURTADO, O.; BOCK, A. M. B.; ROSA, E. Z.; GONÇALVES, M. G. M.; AGUIAR, W. M.J. A Psicologia Sócio-Histórica e os fenômenos estruturantes na sociedade capitalista neoliberal. In: BOCK, A. M. B.; ROSA, E. Z.; GONÇALVES, M. G. M.; AGUIAR, W. M.J. **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022. 315p.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SILVA, E. V. M. Esporte. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; NETO, L. S. Cultura Corporal de Movimento. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa em Educação, v. 1, Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de A.

**Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GONÇALVES, L. L.; LUGUETTI, C.; BORGES, C. Desenvolvimento profissional docente colaborativo em Educação Física: uma introdução. **Movimento**, v. 28, 2023.

GONÇALVES, L. L.; PARKER, M.; CARBINATTO, M. V. Comunidade de prática e o desenvolvimento profissional docente de professores de educação física em uma escola brasileira. **Movimento**, v. 27, 2022.

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J. ; BOCK, A.M. B.. (organizadoras). **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional.** São Paulo: Cortez, 2016.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, p. 201-209, 2006.

HEEREN, M. V. A valorização do profissional docente no Instituto Federal de São Paulo: aspectos normativos da política institucional. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro , v. 31, n. 64, e19, 2021.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: *Vidas de professores.* Cap. II, p.31-61. Portugal: Porto Editora, 1992.

INÁCIO, H. L. D. Proposta de classificação das Práticas Corporais de Aventura para o ensino na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, 2021.

INÁCIO, H. L. D.; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. P.; MORAIS, G. G. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios-reflexões para além da base nacional comum curricular. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168-187, 2016.

LORDELO, P. R.; TAFFAREL, C. N. Z. Realidade e possibilidades do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal Baiano: Rumo ao Politecnismo. **Revista de Educação Física, Saúde e Esporte**, v. 4, n. 1, 2021.

MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J. Pesquisa-trans-formação e a crítica marxista na produção de informação e conhecimento. **Psicologia da Educação**, n. 54, p. 24-32, 2022.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação.** 2021. Doutorado em Psicologia da Educação, PUC, São Paulo, 2021.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte Editora, 2009.

MOURA, F. M. **Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, SP.

NARDON, T. A.; DARIDO, S. C. Ensino médio: o afastamento das aulas de Educação Física.

In: DARIDO, S. C. (Organizadora). **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. p. 57-69.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

PEDRONI, F. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. **Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES**. Ano 4, v.3,n. 6, junho 2014.

PIGEAUSSOU, C. The various forms of environmentalist thinking within the field of sports activities: From the utopic to the realistic. In: DA COSTA, L. P. **Environment and Sport: an international overview**. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 1997.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 02, p. 323-338, 2012.

SILVA, A. J. F.; ROCHA, F. L. S.; SILVA, M. E. H. da; ROCHA, L. L.; PIMENTEL, G. G. de A. Práticas Corporais de Aventura: o que anunciam os/as alunos/as do ensino médio? **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. e241, 2022.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C.; ALFREDO, R. A. A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, p. 43-60, 2016.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — [Petrópolis, RJ] : Vozes, 2014. p. 56-11

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Diagnóstico sobre a abordagem das Práticas Corporais de Aventura em aulas de educação física escolar em Ilhéus/BA. **Movimento**, v. 24, p. 973-986, 2018.

TAHARA, A. K.; CARVALHO SOARES, D.; DARIDO, S. C. Estado da arte: Práticas corporais de aventura e Educação Física escolar. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 6, n. 3, 2018.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VELLOSO, L. R. S. **As significações dos professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo acerca da Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, SP.

VIEIRA, S. V.Ç.; PIOVANI, V. G. S.; FARIAS, G. O.; BOTH, J. Preocupações de professores de Educação Física ao longo da carreira. **Revista Brasileira de Ciências do**

**Esporte**, v. 43, 2021.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São P-aulo, v.44, n.151, p. 190-202, jan./mar. 2014.1

**APÊNDICE A**  
**- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE**  
 (disponível em: <https://forms.gle/Ueg8d2NJ2pYxotFM9>)

Prezada/ Prezado participante, obrigado por aceitar participar da pesquisa intitulada: “SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES DO IFSP ACERCA DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: a Pesquisa-Trans-Formação como uma estratégia de formação de professores”. Todos os dados fornecidos serão totalmente sigilosos e à/ao Senhora/Senhor será garantido o anonimato. Não existem respostas corretas ou erradas. Por favor, leia com bastante atenção os enunciados das perguntas. Não existem perguntas com respostas obrigatórias, conforme a resolução CNS 510/2016, o senhor ou senhora participante pode escolher se quer ou não responder as perguntas.

1. Idade (anos completos)
2. Gênero \_\_\_\_\_
3. Ano da Graduação em Educação Física (formato AAAA): \_\_\_\_\_
4. Formou-se em Educação Física em qual Instituição?
5. Em relação a cursos de pós-graduação ou aperfeiçoamento, quais você possui? (marque quantas alternativas desejar).
  - ( ) Aperfeiçoamento em andamento ( ) Aperfeiçoamento concluído
  - ( ) Especialização em andamento ( ) Especialização concluída
  - ( ) Mestrado em andamento ( ) Mestrado concluído
  - ( ) Doutorado em andamento ( ) Doutorado concluído
  - ( ) Pós Doutorado em andamento ( ) Pós Doutorado concluído
  - Outro: \_\_\_\_\_
6. Por gentileza, especifique os cursos de pós-graduação ou aperfeiçoamento, que você possui:
7. Quanto tempo de atuação na Educação Física Escolar você possui? *\*Marcar apenas uma oval.*
  - ( ) Menos que 1 ano
  - ( ) Entre 1 e 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos
  - ( ) Entre 10 e 15 anos ( ) Entre 15 e 20 anos ( ) Entre 20 e 25 anos ( ) Entre 25 e 30 anos ( ) Mais que 30 anos
8. Quanto tempo de atuação como Professor no Instituto Federal de São Paulo você possui? ( ) Menos que 1 ano
  - ( ) Entre 1 e 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos
  - ( ) Entre 10 e 15 anos ( ) Entre 15 e 20 anos ( ) Entre 20 e 25 anos ( ) Entre 25 e 30 anos ( ) Mais que 30 anos
9. Já atuou em outra Instituição Federal como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)? Em caso positivo, por favor especifique (exemplos: qual instituição, tipo de atuação e tempo).

10. Atua no ensino básico?

---

11. Na sua concepção, o que são Práticas Corporais de Aventura?

12. Na sua atuação no ensino básico, você desenvolve Práticas Corporais de Aventura?

13. Você teve alguma experiência ou vivência com as Práticas Corporais de Aventura? Em uma escala de 1 a 10, considerando 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância, selecione grau referente a estrutura ou materiais para desenvolvimento das Práticas Corporais de Aventura de acordo com o seu Campus de atuação: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.

14. Possui ou recebeu formação para desenvolver Práticas Corporais de Aventura?

15. Em uma escala de 1 a 10, considerando 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância, selecione grau referente a sua segurança para desenvolver Práticas Corporais de Aventura? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.

16. Em uma escala de 1 a 10, considerando 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância, selecione grau referente ao seu interesse em desenvolver Práticas Corporais de Aventura no ensino básico? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.

17. Em uma escala de 1 a 10, considerando 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância, selecione grau referente ao interesse que seus alunos manifestam em vivenciar ou conhecer mais sobre as Práticas Corporais de Aventura no ensino básico? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.

18. Considerando os eixos das Práticas Corporais (Ginásticas, Danças, Esportes, Práticas Corporais de Aventura e Lutas ou esportes de combate) da Cultura Corporal de Movimento e desenvolvimento de suas atividades no ensino básico, em uma classificação de 1 a 5, atribua uma classificação de prioridade, onde 1 representa as atividades mais desenvolvidas e 5 as atividades menos desenvolvidas. 1-2-3-4-5.

Ginásticas ( )

Danças ( )

Jogos e brincadeiras ( )

Esportes ( )

Práticas Corporais de Aventura ( )

Esportes de Combate ( )

19. Poderia explicar sobre as escolhas acima? (exemplo: atribui menor grau a prática X porque...)

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS –  
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Conte-me um pouco sobre sua formação e atuação profissional.
2. Poderia comentar sobre como você se enxerga hoje Professor (a) de Educação Física?
3. Poderia comentar em qual contexto social você atua no IFSP? (comunidade, cultura, etc.)
4. Como são suas práticas pedagógicas no IFSP?
5. Como são seus alunos?
6. Em quais contextos sociais seus alunos convivem?
7. Poderia descrever quais são suas intencionalidades pedagógicas? O que espera do seu trabalho?
8. O que você entende por Práticas Corporais de Aventura?
9. Poderia compartilhar alguma experiência pessoal ou profissional que teve nesta área?
10. Qual a importância de trabalhar essas práticas?
11. Você desenvolve essas práticas no seu trabalho no ensino básico?
12. Como as desenvolve? Se não desenvolve, por quê?
13. Quais Práticas Corporais de Aventura você já conseguiu desenvolver?
14. O que achou dessas práticas desenvolvidas?
15. O que pensam ou como agem os alunos diante de práticas dessa natureza?
16. O que pensam ou como agem os familiares e colegas diante de práticas dessa natureza?
17. Sente-se seguro em trabalhar estas práticas?
18. Possui estrutura para desenvolvê-las?
19. Você já realizou alguma formação em Práticas Corporais de Aventura?
20. Você tem interesse em fazer alguma formação nesta área?
21. Gostaria de participar de encontros formativos para discutir e construir uma estratégia para o desenvolvimento dessas práticas com outros professores do IFSP?

Observação: Mais perguntas poderão ser acrescentadas dependendo das respostas dadas pelo participante.

## APÊNDICE C – INDICADORES E PRÉ-INDICADORES

**Quadro 8: As PCAs como manifestação da cultura corporal que apresenta desafios físicos e psicológicos a serem superados, com risco controlado, realizadas na cidade ou na natureza**

Participantes – Pré-indicadores	Indicador
<p>Q P1 – [...] <b>Manifestação da cultura corporal.</b> [...] Tais práticas expressam diversas manifestações que promovem desafios corporais [...].</p> <p>Q P2 – Se caracteriza pelo enfrentamento e superação de <b>desafios físicos e psicológicos</b>. A busca por situações desconhecidas e fora da rotina e principalmente o <b>prazer em exposição ao risco</b>.</p> <p>Q P3 – São práticas que vão envolver maior grau de desafio e situações imprevisíveis, com <b>grandes relações com a natureza e podem no meio aquático, terrestre/ urbano e aéreo</b>.</p> <p>Q P5 – [...] <b>podem ser compreendidas e experienciadas em diversos territórios, em especial no urbano/ cidade e em contato coma natureza</b>.</p> <p>Q P6 – São atividades que são <b>movidas pelo desejo por desafios e superação de limites, praticadas na maior parte ao livre e/ou em meio a natureza</b>.</p> <p>Q P7 – [...] <b>colocam o praticante em contato com a sensação de risco controlado, de desafio e de superação envolvendo</b>, muitas vezes o trabalho cooperativo.</p> <p>E P12 - Sobre as PCAs [...] <b>a gente compartilha de 5 elementos, da dentro da educação física</b>. Dentro desses temas e os conteúdos, que é esporte, dança, ginástica, brincadeiras e lutas. [...] <b>e quando eu penso em práticas corporais de aventura, eu penso que essa prática ela está inserida em algum contexto desse.</b> [...] <b>Agora, se a gente pegar essa prática corporal é dentro dos desafios que ela impõe.</b> É da sua, da sua prática? As manobras, ela pode ser desafiador, eu acho que é por isso que <b>tem ou deve ter essa nome, essa nomenclatura, né?</b></p>	<p>1. As PCAs como manifestação da cultura corporal que apresenta desafios físicos e psicológicos a serem superados, com risco controlado, realizadas na cidade ou natureza.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Quadro 9: O desenvolvimento das PCAs tem aumentado nos últimos anos e conta com algumas dificuldades como recursos financeiros e transporte**

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>Q P1 – [...] <b>estudantes tiveram a oportunidade de visitar Brotas-SP e vivenciar arvorismo, rafting, trilhas, skate e slackline</b>.</p> <p>Q P12 – <b>Desenvolvi poucas vezes</b>.</p> <p>Q P3 – Sim! <i>Slackline</i> e conceitos de ecoturismo.</p> <p>Q P5 – [...] <b>introduzimos as Práticas Corporais de Aventura no último ano do ensino médio integrado</b>. Como o currículo está em andamento, <b>ainda não trabalhei</b> com esse conteúdo, que está previsto para 2026.</p> <p>Q P6 – <b>Às vezes esbarramos em dificuldades como transporte e outros equipamentos utilizados na proposta</b>.</p>	<p>2. O desenvolvimento das PCAs tem aumentado nos últimos anos e conta com algumas dificuldades como recursos financeiros e transporte.</p>

<p>Q P7 – Sim [...]. <b>De modo teórico</b> procuro destacar as características dos esportes de aventura, no meio urbano e em meio à natureza, trazendo as oposições em relação aos esportes tradicionais (vitória/derrota, espaços controlados, experiências escolares, regras rígidas). Destaco também a questão das sensações e os objetivos que se diferenciam quando esses esportes são realizados em meio à natureza, como a preservação do meio ambiente, a questão do crescimento de tais práticas como lazer e do mercado que a envolve. <b>Nas práticas procuro inicialmente explorar a experiência dos alunos</b>, caso ela exista, <b>procuro propiciar vivências com a participação deles</b>. Isso já aconteceu <b>com skate, parkour e patins</b>.</p> <p>Q P8 - <b>Fazemos caminhada no bairro</b> onde se encontra o <b>campus até o lago</b> que possui <b>área verde</b> e equipamento esportivo</p> <p>Q P9 – <b>Sim</b>.</p> <p>Q P12 – <b>Skate</b>.</p> <p>Q P10, Q P11 e Q P13 – <b>Não</b>.</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

#### **Quadro 10: A maioria dos docentes experimentaram diversas PCAs em sua vida pessoal**

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>Q P5 – <b>Sim, Skate, trilha [...]</b>.</p> <p>Q P12 – <b>Experiência em viagens com práticas de tirolesa, arborismo e rafting</b>.</p> <p>Q P3 - <b>Sim! Rafting – Canoagem – Escalada – Rapel - Boia Cross - Trilha</b></p> <p>Q P7 - <b>Sim. Trekking, espeleologia, escalada e rapel, em nível iniciante</b>.</p> <p>Q P8 – <b>Sim, já participei de corrida de aventura</b>.</p> <p>Q P9 – <b>Sim, mas apenas como lazer</b>.</p> <p>Q P12 - Caso Skate se enquadre nesse segmento, <b>sim</b>.</p> <p>Q P5, Q P11 e Q P13 – <b>Sim</b>.</p> <p>Q P1 e Q 10 – <b>Não</b>.</p>	<p>3. A maioria dos docentes experimentaram diversas PCAs em sua vida pessoal.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

#### **Quadro 11: A maioria dos docentes receberam pouca ou nenhuma formação**

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>Q P1 – [...] <b>não tive nenhuma disciplina que abordasse as práticas corporais de aventura. Venho buscando conhecimento por meio de leituras de estudos da área</b>.</p> <p>Q P5 – <b>Sim! Mas estou desatualizada</b></p> <p>Q P6 – <b>Não possuo, faço atividades com suporte de guias e agentes especializados</b>.</p> <p>Q P8 – [...] <b>recebi na graduação [...] especialmente em meio a natureza, para pessoas com deficiência</b>.</p> <p>Q P9 - <b>Muito pouca</b>.</p>	<p>4. A maioria dos docentes receberam pouca ou nenhuma formação.</p>

<p>Q P5, Q P12, Q P5, Q P8, Q P10, Q P11 e Q P12 - <b>Não</b></p> <p>E P1 - Eu venho para então, sim, sempre estudante trabalhadora, difícil. Ali essas questões. <b>Não tive essa oportunidade de estudar sobre as práticas corporais na formação inicial.</b></p> <p>E P5- <b>Eu acho que a formação ainda em educação física ou a minha formação, ela é ainda muito é nula</b> com relação às Práticas Corporais de Aventura na natureza. <b>Eu não tive nenhuma disciplina sobre isso na graduação, nem na no meu percurso da pós graduação,</b> embora eu tenha ido para a área da saúde, né, da saúde coletiva.</p> <p>E P3 - Eu tava conversando com um colega do Instituto, <b>falou uma verdade muito grande, né? Você? A graduação não dá base para nós.</b> Essa experiência que a gente já teve e a minha experiência foi uma experiência esportiva. <b>Então, na parte esportiva, estou muito tranquilo de trabalhar qualquer coisa. Qualquer coisa agora nas outras práticas, fica mais difícil.</b></p> <p>E P3 - <b>Que os cursos, na minha graduação não deu conta e minha graduação, principalmente porque ele nunca foi abordado, né? Naquela época nem se falava nisso.</b> Os outros cursos que eu fiz com ideias bacanas, mas que de fato, para se colocar na escola, muito longe, né?</p> <p>E P3 - <b>As práticas corporais de aventura,</b> para mim, é difícil trabalhar. <b>Muito difícil, eu tentei muito fazer cursos que me dessem subsídios</b> agora, não tanto, né? Mas eu cheguei a fazer coisas que <b>eu vi a nossa dá para fazer, aí depois você vai lá. Não, não dá.</b></p>	
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

### Quadro 12: A formação e a experiência docente determinam os conteúdos

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>Q P12 – Partem da minha <b>formação</b>, dos materiais e possibilidades que alcanço no momento.</p> <p>Q P13 – Graus escolhidos em função da estrutura do campus e <b>capacitação pessoal.</b></p> <p>Q P3 [...] a maior <b>difficuldade é a falta de experiência</b> [...]</p> <p>Q P11 – As escolhas se relacionam a estrutura que o Campus apresenta, <b>conhecimento do profissional</b> de educação física e interesse dos estudantes.</p>	<p>5. A formação e a experiência docente influência na escolha dos conteúdos.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

### Quadro 13: Os materiais, equipamentos, espaços apropriados, a dificuldade de aquisição de materiais dificultam a possibilidade do desenvolvimento de atividades

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>Q P12 – Partem da minha formação, dos <b>materiais e possibilidades</b> que alcanço no momento.</p> <p>Q P4 - [...] PCAs é um tema que desperta interesse dos alunos, mas que <b>devido aos espaços e ambientes e equipamentos necessários são mais difíceis de serem desenvolvidas.</b></p>	<p>6. Os materiais, equipamentos, espaços apropriados, a dificuldade de aquisição de materiais dificulta a possibilidade do desenvolvimento de atividades.</p>

<p>Q P6 – Falta de espaço, material e interesse dos estudantes. [...] <b>(turmas numerosas, falta de equipamentos básicos, e espaço inapropriado,</b> como por exemplo não ter bebedouro ou vestiários.</p> <p>Q P8 – [...] <b>algumas práticas encontraram maior dificuldade de aquisição de materiais estrutura (aventura/ lutas).</b></p> <p>Q P12 – As <b>escolhas</b> se dão, principalmente, <b>pela estrutura física e materiais</b> que temos disponíveis nos locais de atuação.[...] Já atuei com PCAs em escolas diferentes, mas <b>só é possível realizar quando temos uma estrutura mínima disponível,</b> ou locais com condições para a prática, que sejam próximos à escola, além da segurança para a prática. <b>Se não há estrutura mínima, dificulta a possibilidade na realização das atividades.</b></p> <p>E P3 - [...] <b>eles demonstraram curiosidade quando eu comecei a trabalhar com a parte das práticas corporais de aventura,</b> então eles ficaram mais curiosos. <b>Né? A partir do momento que eu falo da possibilidade de uma experiência mais prática em Brotas, a curiosidade aumenta, né?</b></p>	
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

#### Quadro 14: A insegurança da Gestão e dos Docentes dificultam o desenvolvimento das práticas

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>Q P6 – [...] no entanto, a oposição vem da <b>gestão, que não quer correr riscos.</b></p> <p>P7 – [...] <b>menor grau para aventuras</b> porque <b>não enxergo</b> muitas possibilidades <b>seguras e viáveis.</b></p> <p>Q P12 – [...] já atuei com PCAs em escolas diferentes, mas só é possível realizar quando temos uma estrutura mínima disponível, ou locais com condições para a prática, que sejam próximos à escola, <b>além da segurança para a prática.</b> Se não há estrutura mínima, dificulta a possibilidade na realização das atividades.</p> <p>E P1 - Eu tive questionamento. <b>Já na minha vida, com relação à lutas, né, de coordenação, olhar lá como eu falei, né?</b> Às vezes, <b>algumas turmas muito violentas,</b> aí olhar no planejamento. Lutas no terceiro bimestre, <b>mas os meninos estão se matando aqui. Você ainda quer trabalhar com luta? Você vai incentivar mais?</b> [...] precisa tentar trazer toda uma concepção pedagógica pra aquela, pra aquela intencionalidade, e explicar porque trabalhar lutas, mas de questionamento eu nunca tive. [...]</p> <p>E P1 - <b>Nunca tive um questionamento</b> do tipo “tem certeza, né?”, “Cuidado com esses”. “Cuidado lá com aqueles estudantes”, então eu acho que, pelo menos no instituto federal, ali nesse âmbito, tanto da comunidade externa para, tanto pelos pais. É, e também por parte dos próprios estudantes. Também não tive nenhum, nenhum questionamento. Direção também.</p>	<p>7. A insegurança da Gestão e dos Docentes dificultam o desenvolvimento das práticas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Quadro 15: O interesse discente é um fator que determina a seleção dos conteúdos, além dos esportes também existe interesse pelas práticas corporais de aventura**

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>Q P3 - [...] <b>PCAs é um tema que desperta interesse dos alunos, mas</b> que devido aos espaços e ambientes e equipamentos necessários são mais difíceis de serem desenvolvidas.</p> <p>Q P6 - [...] <b>já no caso de esportes radicais, o interesse dos estudantes é grande.</b></p> <p>Q P7 – [...] maior grau para <b>jogos e brincadeiras</b> porque os <b>estudantes preferem esportes</b></p> <p>Q P11 – As escolhas se relacionam a estrutura que o Campus apresenta, <b>conhecimento do</b> profissional de educação física e <b>interesse dos estudantes.</b></p> <p>Q P12 – [...] antes de virmos para o campus atual, estivemos em outro local que tinha muitos espaços e árvores e conseguimos fazer mais atividades de aventura, algumas com bastante adaptação, mas de <b>muito interesse por parte dos alunos.</b></p>	<p>8. O interesse discente é um fator que determina a seleção dos conteúdos, além dos esportes também existe interesse pelas práticas corporais de aventura.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Quadro 16: Todos os conteúdos possuem a sua importância**

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>Q P10 - [...] <b>procuro distribuir</b> de forma equânime.</p> <p>Q P1 – [...] <b>todos os temas</b> dentro das práticas corporais <b>têm sua importância.</b></p> <p>Q P5 – [...] compromisso tem sido de <b>contemplar todos os conteúdos</b> da Educação Física Escolar a partir de uma <b>sistematização e organização equânime.</b></p> <p>Q P9 – <b>Todas as práticas são importantes no mesmo grau.</b></p>	<p>9. Todos os conteúdos possuem a sua importância.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Quadro 17: Características da educação física escolar vivenciados pelos alunos que chegam no Instituto Federal**

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>E P1 - E para tentar entender um pouquinho, e assim, basicamente, <b>mais de 70% disse que as aulas de educação física elas se davam no contra turno na rede municipal.</b> Então isso é uma realidade no município que lecionei. Ou seja. <b>As aulas serem no contra turno, elas é expressam um caráter não democrático, não acessível a todos e todas.</b></p> <p>E P1 - [...] <b>ainda existem as aulas separadas, as turmas separadas para meninos e meninas.</b></p> <p>E P1 - Em grande parte, os conteúdos são aqueles tradicionais quando eles acontecem, então toda aquela, <b>aquele conjunto de códigos que que</b></p>	<p>10. Características da educação física escolar vivenciados pelos alunos que chegam no Instituto Federal.</p>

<p><b>marcam, né? Uma educação física tradicional e que deveria ser superada está muito presente naquela cultura, ainda, muito.</b> Então, os alunos eles chegavam, não é? <b>Quando eu iniciei, no primeiro ano eles chegavam, querendo o futebol ou querendo fazer nada. Achando que era que era normal.</b></p> <p>E P5 - Olha os alunos, é, eles vêm de uma realidade que a <b>educação física, De uma aula de recreação, né? É uma não aula.</b> Na verdade, né? Eu sempre é converso com eles no sentido de explicar que ali a educação física tem um outro lugar.</p> <p>E P5 - <b>Então essa tradição ainda é muito forte do rola a bola, né? Ela é assim, uma coisa extremamente forte, né? É, os alunos têm essa relação com a educação física, trazem para a escola, tem essa expectativa e é muito difícil de construir um outro lugar.</b></p>	
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

### Quadro 18: Diversidade e perfil dos alunos do Instituto Federal de São Paulo

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>E P1 - [...] <b>esses estudantes que chegam para o instituto federal, eles já têm uma herança cultural, né? São os capitais que são passados aí, não é de geração para geração,</b> geralmente pais que tem. Tiveram acesso ao ensino superior, né? Então, pais que já tem uma instrução e isso acaba favorecendo, né? <b>Toda uma valorização para os estudos e um comprometimento maior que gera até adoecimento [...]</b></p> <p>E P1 - [...] <b>temos também alunos das classes mais populares.</b> Temos que. <b>Que são de bairros muito distantes.</b> É, então eu acho que <b>o instituto federal,</b> ele guarda, é só essa característica também, né? <b>Ele é capaz de colocar numa mesma sala, um aluno que precisa de todos os auxílios, né? Que está numa situação de vulnerabilidade e de alguém que tem um pai que é Pós-Doutor.</b></p> <p>E P1 - [...] então a gente percebeu que <b>houve um aumento de alunos que vieram de escolas particulares, né? Deu pra perceber que eram alunos, alunos de uma origem social, um pouco mais favorecida, né?</b></p> <p>E P5 - [...] então <b>a gente tem alunos que recebem auxílio, não é? É recebem bolsa família</b> que moram em zonas rurais, que tem muita dificuldade de transporte para chegar no instituto <b>é que tem dificuldades familiares profunda e que às vezes é um instituto que garante a alimentação na escola.</b></p> <p>E P5 - [...] Sim, a gente vê, tem um perfil um pouquinho, é de um de <b>famílias mais estruturadas, né? É mais a grande maioria dos nossos alunos vêm da escola pública, né? Com muitas exceções, esse ano a gente teve assim. É 10 alunos que vieram do ensino privado,</b> então a gente está um pouco assim entendendo o que que teve essa mudança. <b>Acho que o IF está começando a ficar conhecido por causa dos vestibulares.</b></p> <p>E P3 - [...] com o início dos vestibulares, isso mudou completamente. Então a gente tem basicamente aquilo que é ofertado, né? <b>Uns 50% da ampla concorrência, que é o pessoal que vem da particular mesmo. E o restante, sim, aí o pessoal que veio de algumas escolas públicas,</b> então a gente tem tudo isso junto, que eu acho também maravilhoso, né?</p>	<p>11. Diversidade e perfil dos alunos do Instituto Federal de São Paulo.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Quadro 19: Preocupações com o corpo e o comportamento dos alunos, e as transformações que a juventude vem atravessando**

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>E P5 - Enfim, e os nossos estudantes assim <b>são poucos</b> que tem uma <b>condição física legal</b>, né? Geralmente eles têm <b>pouca experiência fora da escola</b>, é a escola, é o lugar aonde <b>oferece</b> o envolvimento com as <b>práticas corporais</b>, não é? É são poucos alunos que fazem academia ou que jogam, né? Que fazem natação, lutas, né, de forma regular, não é? Então, eu vejo assim até da pandemia para cá, um o aluno se machucando, mas assim, essa <b>dificuldade um pouco é com o corpo</b> mesmo, né? E acho que tem a ver com, <b>enfim, um monte de transformações</b> que a <b>Juventude vem atravessando</b>. Nós, enquanto <b>sociedade, o celular, né?</b> Enfim. É a <b>cidade, né?</b> Então está cada vez mais as <b>pessoas em casa, né?</b></p> <p>E P3 - [...] oh, não, essa atividade não dá. Então, <b>às vezes eu acho que eles não têm tanta coordenação assim. Essa geração agora, porque é muito computador, né?</b> E pouca vivência motora de fato. <b>E aí, às vezes, uma situação de você querer pular um corrimão. Já é o suficiente para tropeçar o pé e mandar a cabeça no chão. E aí?</b></p> <p>E P3 - Eu acho que espaço ali. <b>Talvez com parkour</b>, a gente tem um espaço bacana, mas aí eu, aí sim, <b>eu acho que a questão do risco me pega um pouco, não é?</b> E sabe por quê? Porque um dia dei uma situação de um esporte adaptado para deficiência visual. O futebol de cego, <b>fizeram, e eles vendado, eles estavam agindo como se eles não estivessem vendados. Foi um monte de trombada. Assim que eu tive que parar aí. Eu acho que espaço ali.</b></p> <p>E P3 - [...] eu não sei também a adesão é isso. <b>Oh, se for para eu dar aula para ficar meia dúzia de nada que seja sem fazer algo, não dou essa aula. Eles já sabem, a gente se eu for dar aula prática para pessoal não fazer, eu tenho conteúdo para dar aula teórica até o final do ano</b>, então qualquer prática, vamos fazer prática, mas não posso dar prática, ela tem que ser para todo mundo.</p>	<p>12. Preocupações com o corpo e o comportamento dos alunos, e as transformações que a juventude vem atravessando.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Quadro 20: Os códigos da educação física mecanicista, tecnicista e recreacionista ainda estão presentes no ambiente escolar**

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>E P1 - É a <b>Quadra, é meu espaço de dar aula e aqui não</b>. Não dá para a gente aceitar, porque <b>o meu processo de ensino aprendizagem ele é afetado</b>.</p> <p>E P1 - [...] é cultural, não é? Então, não adianta, <b>a gente precisa bater de frente aí com essa lógica para a gente transformar uma realidade</b>. E é sempre muito exaustivo, né? É sempre um recomeçar de novo, então, por todas as escolas que eu passei era isso, né? Esse enfrentamento, essa, essa defesa não é <b>da nossa disciplina e um compromisso de mostrar que nós temos objetivos a serem cumpridos</b>.</p> <p>E P12 - <b>Entender a educação física, não só pelo lado tecnicista</b> ou pelo lado da psicologia, né? Da <b>motricidade</b> ou não, ou só pelo lado <b>biológico</b>, mas entender que nós, enquanto professores da educação física, estamos numa <b>macro área de linguagens</b>, né? É, e a gente entende que o movimento ele é <b>um movimento</b> que tem um <b>significado</b>, que tem suas <b>relações de poder</b>, que dialoga com algumas vertentes dentro da <b>sociedade</b>. E a ideia que eu</p>	<p>13. Os códigos da educação física mecanicista, tecnicista e recreacionista ainda estão presentes no ambiente escolar.</p>

<p>penso que é, eu estou atualmente dentro do instituto, é fazer com que os <b>alunos</b> façam diversas <b>leituras em relação à cultura corporal</b>.</p> <p>E P3 - E eu acho que ainda <b>infelizmente os nossos colegas de trabalho desvalorizam muito a nossa disciplina</b>, né? <b>Enquanto componente curricular</b>, ali.</p> <p>E P5 - <b>Na escola a gente sempre tem que estar ali</b>, não é? Pontuando que <b>não é um penduricalho, não é a recreação, não é só jogos. É uma disciplina importante para formação</b>, né? Enfim, esse lugar que sempre que a gente tem que debater.</p> <p>E P3 - <b>Apito não? Como? Porque eu não uso, não vou usar isso, eu não uso mesmo</b>. Tem quem sabe usar aí eu vou dar treino de vou eu tenho apito, povo sacar. É aí que precisa, né? Eu não tenho muito bom aí, mas eu não uso também [...]</p> <p>E P3 - <b>Que isso fez? Oh, teve outra também de corrida de orientação [...]</b> você vai fazer isso, <b>aí você tem aquele colega [...]</b> não sei no seu campus, né? Mas no meu se eu faço um negócio que o povo tá andando a escola inteira, né? <b>E atrapalha as outras aulas</b>. Pronto, então sempre tem umas situações, né? É tipo, isso é como se fosse igual em outro campus que eu <b>não tinha Quadra, eu tinha um pátio</b> e aí às vezes fazia barulho, e o <b>povo brigava, pô, eu vou fazer o quê? Se você não tem, ou era o meu único espaço, era aquele lá, está atrapalhando minha aula, tá, tá? Você está atrapalhando a minha</b>. Oh, eu não tenho material, é se eu for pensar, né?</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

### Quadro 21: Esporte faz parte da cultura corporal, mas Educação Física não é só isso

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>E P5 - [...] no contra turno eu sempre tento trabalhar com projeto de esporte. Porque o JIF é algo que não tem como frear, não é? Nem acho que que deva, né? <b>Mas alguns alunos se identificam muito com os JIFs, é a primeira pergunta que eles me fazem no primeiro dia de aula</b>, né? Então eu comecei a então oferecer um projeto que agora é um projeto permanente.</p> <p>E P5 - <b>Eu não tenho uma visão de que os jogos deveriam acabar</b> e que eles são a coisa mais horrível que tem. Eu não tenho. Para mim é uma visão muito ingênua. <b>Eu acho que os jogos têm um espaço, eles dialogam exatamente com a sociedade que a gente tem, competitiva, de desempenho</b>.</p> <p>E P12 - <b>Eu penso uma coisa sobre o JIF, eu acho que hoje, ele é importante ter</b>. Eu acho que tem que ter, porque <b>se não a gente também não dá uma oportunidade democrática para quem é habilidoso</b>, mas a grande questão é o empenho que é feito para o JIF. E como que ele é feito? Como que ele é disponibilizado? Mas eu acho que tem que ter o JIF [...] <b>se eu estou pensando que a cultura corporal</b> é, ela tem que ser uma ampliação, é dos temas e dos conteúdos, não é? <b>Então eu acho que o JIF ele tem que ter, só que tem que ter o corpo e arte, só que tem que ter outros elementos que façam outras manifestações da cultura corporal aparecer</b>.</p> <p>E P5 - [...] <b>o festival de corpo e arte que a gente fez pela primeira vez ano passado</b>, né? É um pouco um movimento de tensionamento, né? <b>Pra que se amplie as práticas, para que se repense os objetivos</b>, né? [...] <b>pouquíssimos alunos que foram nos jogos, foram no festival</b>. É outro tipo de público. <b>A gente teve a parede de Escalada lá no festival. Era atividade que tinha mais gente, fazia uma filona lá pra ficar, não é?</b> E as Apresentações e os alunos protagonizando aquelas Apresentações, né?</p>	<p>14. Esporte faz parte da cultura corporal, mas Educação Física não é só isso.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Quadro 22: A falta de estrutura e materiais podem afetar o processo de ensino-aprendizado**

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>E P1 - [...] eu acho que por mais que a gente <b>talvez não consiga contemplar tão bem nas vivências, falta estrutura, falta material, falta alguma coisa pelo menos trazendo essas questões, fazendo os alunos e alunos refletirem.</b> Eu acho que já, já um papel importante, sabe? <b>Claro que a gente precisa, né, de ambos, né? Um acho que é a teoria e prática.</b></p> <p>E P5 - <b>A educação física, arte, né? São 2 disciplinas, né? Que exigem materiais, né? Laboratório espaços, né? [...] Eu sou uma chatona lá, eu fico ali material, material, material, material, né? A gente tem uma sala lá de práticas corporais, né? Que ela com espelho sem nenhuma carteira, né? Mas toda vez a gente tem que ficar justificando, porque que tem uma sala dessa, né? Porque querem botar a carteira lá ou ela vira depósito que querem enfiar coisa que sabe.</b></p> <p>E P12 - <b>Eu acho que estrutura pedagógica sim, estrutura material acho que não muito, não é, mas tem um pouco, mas eu acho que estrutura. Enquanto o professor, que acho que sim, fica tranquilo. É, não tem sim, a não tem muitos recursos, é, tem algumas coisas assim, bem mais do que eu já tive em outras escolas. Mas assim, é claro que nunca a gente está 100% contente.</b></p>	<p>15. A falta de estrutura e materiais podem afetar o processo de ensino-aprendizado.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Quadro 23: A quantidade de aulas, os projetos pedagógicos de curso e currículos de referência determinam as condições de trabalho favorecendo-desfavorecendo o processo de ensino-aprendizado**

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>E P5 - <b>no currículo antigo, a gente só estava nos 2 primeiros anos</b> e eu tive que ir <b>selecionar quais eram os conteúdos prioritários e aí, nessa perspectiva, do que os alunos trazem, do que eles reconhecem, como a educação física, eu fico sem espaço pedagógico para falar de outras possibilidades.</b></p> <p>E P1 - [...] as últimas turmas eram, a gente tinha no curso de química, 2 aulas no primeiro, 2 aulas no segundo, 2 aulas do terceiro e uma no quarto. <b>Então, olha 7 aulas no curso, não é? Então dá para construir uma relação de muita confiança e eu consegui acompanhar uma turma desde o início. Foi sensacional, né? E foi justamente essa turma que eu consegui levar para Brotas.</b></p> <p>E P1 - [...] eu estava dando uma olhada em alguns projetos pedagógicos de <b>curso, tá com 3 aulas, 2 aulas em 1 ano, uma aula em outro.</b> Lá tem se eu não me engano são <b>5 cursos rodando</b>, então são 5 primeiros anos, 5 segundos anos e um professor, um docente. Então, não é, na verdade, <b>não é só o projeto pedagógico do curso que vai influenciar, né? É toda uma estrutura de investimento ou orçamentária que vai oportunizar ali condições de trabalho, né?</b> Eu Acredito que <b>o professor deve estar tão afogado que ele não vai lutar por mais aulas. Ele está sozinho</b>, ele está dando conta e não tem perspectiva de chamada de outro docente e <b>aí acontece o que não deveria, né? A gente faz um currículo pensando, no individual, no campus</b>, coisa que não deveria ser levado em consideração, que tem que ser levado em consideração.</p>	<p>16. A quantidade de aulas, os projetos pedagógicos de curso e currículos de referência determinam as condições de trabalho favorecendo-desfavorecendo o processo de ensino-aprendizado.</p>

<p>E P1 - <b>As condições de trabalho</b> para que a gente possa trabalhar com ensino, pesquisa, extensão, para que as práticas corporais de aventura, que elas estejam garantidas nesse currículo, não é que elas possam ter esse espaço. <b>E aí, com 3 aulas, acho que difícil</b>, porque aí é uma. É um trabalho difícil que <b>o docente vai ter para escolher, né?</b></p> <p>E P1 - [...] quando a gente tem um <b>número maior de aulas, isso fica mais confortável</b>, a gente consegue garantir a oferta de luta de jogo, de esporte, de ginástica, de dança, né? <b>Eu tento buscar isso, equilibrar de uma forma equilibrada, sem priorizar.</b> (...) Essa quantidade de aulas, <b>essas questões de investimento, orçamento para contratação de novos docentes.</b> Isso é um ponto que <b>eu acho muito necessário.</b></p>	
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

#### Quadro 24: A busca do conhecimento alinhado com as concepções pedagógicas

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>E P1 - [...] admiro demais João Batista Freire, né? E o livro educação de corpo inteiro. Ele fala sobre isso, né? <b>Que a gente é incompleto</b>, que uma característica do ser do ser humano é isso. <b>Somos incompletos e aprendemos até o final da nossa vida.</b></p> <p>E P1 - <b>Eu acho que é mais um trabalho de pesquisa mesmo</b> [...] Isso tudo buscar fazer a leitura, sempre procuro [...] <b>fundamentadas numa perspectiva crítica da educação física</b> ou pegar mesmo <b>Freireana</b> [...], <b>Críticos, superadora, critico emancipatório</b>, [...] <b>Eu procuro estudos que evidenciem trabalhos, experiências pedagógicas nesse aspecto e a partir disso eu vou ajustando a minha realidade.</b></p> <p>E P12 - Eu Acredito que o professor, <b>ele tem que pesquisar também aquilo que ele está tematizando</b>, né? [...] <b>Ele é um pesquisador das suas ações, que não há prática que não seja possível no âmbito da escola.</b> Não há uma que não seja possível, não há tema que não seja possível.</p>	<p>17. A busca do conhecimento alinhado com as concepções pedagógicas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

#### Quadro 25: A insegurança na maioria das vezes é do próprio docente que atua com responsabilidade gerenciando os riscos

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>E P3 - [...] mas não pensei nisso dos pais, não chegou para mim nada, né? Todos os alunos foram, a gente não levou um aluno, mas por conta de indisciplina dele com a família dele lá, a gente não sabe o que aconteceu. E os pais não deixaram ir, mas foram todos. <b>Todos foram, e todos participaram lá, todos participaram, né?</b></p> <p>E P3 - [...] O que eu vejo aí é o que eu vejo nos jogos também, que os <b>pais têm medo da viagem, né? Acidentes, essas coisas</b>, mas lá em si a gente não teve nenhum problema. Inclusive, eles ficaram na água, né? Teve toda essa questão aí e não tivemos problema nenhum, nenhum, nenhum. Foi uma viagem assim muito tranquila. Fomos na Cachoeira também, né? A gente tem uma foto nessa Cachoeira aqui, só aguarda com bastante carinho, mas não dos pais Não teve nada.</p> <p>E P1 - [...] P1 É claro que a gente fica um pouquinho, né? <b>Receosa</b>, tem que <b>tomar o máximo cuidado, analisar o ambiente.</b> O que? Porque assim, eu acho que a partir do momento que a gente está correndo, você pode tropeçar e cair, se machucar, né? Eu estava <b>dando aula de badminton</b> e uma aluna fez um movimento lateral. O joelho dela, né? <b>Deslocou, torceu. Tive que chamar samu.</b> Foi a única situação <b>um pouco mais grave</b> que eu tive, sabe?</p>	<p>18. A insegurança na maioria das vezes é do próprio docente que atua com responsabilidade gerenciando os riscos.</p>

<p>E P1 - [...] Então, assim, a partir do momento que a gente tá andando, a gente pode tropeçar, pode se ralar. Então, assim, <b>o risco ele está sempre ali, né?</b> Ele está sempre posto. A gente precisa fazer análise, <b>minimizar ao máximo, né?</b></p> <p>E P1- [...] Geralmente eu não vou colocar isso no primeiro bimestre, não é para ser trabalhado, então eu vou colocar ao longo, né? <b>Vou deixar mais para o final, porque eu já construí uma relação com esses alunos e alunas e eles confiam mais em mim.</b> Acho que isso também é <b>estratégico.</b> Em que <b>momentos</b> que eu vou <b>ensinar?</b> Acho que aí vai essa via de mão dupla aí na confiança. Não é de conhecer a turma, é? Da gente <b>construir essa responsabilização</b> mútua mesmo, né? Pelo resultado daquilo que a gente constrói nas aulas, não é? Não é responsabilidade, não é minha, não é só minha e também não é só deles. Acho que é. <b>Temos responsabilidade</b> nesse processo, então faz todo sentido.</p> <p>E P1 - [...] <b>Quando eles têm uma tomada de conhecimento de decisão, mais autônomos sobre isso, eu acho que a gente sente mais segurança de propor, né?</b></p> <p>E P1 - [...] <b>E eu acho que algumas questões são indispensáveis,</b> especialmente quando a gente está na escola, <b>mas porque a gente tem uma responsabilidade a mais, né?</b> Imagina, o aluno sai correndo pisa no Skate, já vai de Costa para trás. Enfim, algumas questões que aí a gente sabe que <b>ninguém vai querer perguntar, só vão, já é é acusar, né? Por que não estava de capacete, foi porque que não tinha ali um adereço segurança, mas na verdade não, né?</b> As práticas corporais elas são e é para a gente cair, se ralar, levar um tombo. Levantar, né? Eu acho que de uma forma é calculada consciente, né? Mas com a molecada anda de skate na rua, sem nenhum equipamento, isso não é um limitador, né?</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

### Quadro 26: A busca pela ruptura de paradigmas e a valorização da Educação Física Escolar

Participante – Pré-indicadores	Indicador
<p>E P3 - Primeiro, eu tento <b>fazer com que os alunos valorizem a educação física, né?</b> Porque aí eu consigo me sentir valorizado, não é?</p> <p>E P3 - <b>Então eu tento fazer com que os alunos enxerguem a importância,</b> então eu tento trabalhar muito a questão crítica, né? Associadas, <b>práticas corporais para que eles enxerguem, né, que tudo o que eles estão vendo nas outras disciplinas também atravessa nossa e é tão importante quanto elas [...]</b></p> <p>E P5 - <b>Mas eu chego chegando, não é?</b> Eu chego dizendo que eles podem jogar bola no intervalo, depois da aula, depois das aulas. Não é porque esse é o lugar do intervalo da recreação, não é? <b>E a aula de educação física ela passa então a ter um outro lugar</b> e aí a maioria dos alunos que se identificam com essa bola. A bola que geralmente são os meninos, não é? <b>Eles se decepcionam um pouco com a aula, e aqueles que são normalmente excluídos da aula, "as meninas",</b> porque ou ficam fora da aula ou vão jogar vôlei, não é? Ou vão fazer qualquer outra coisa, <b>elas passam a gostar da aula de educação física,</b></p> <p>E P1 - O <b>compromisso</b> é com uma <b>educação física de qualidade</b> que vai contribuir para a <b>formação</b> humana, crítica e emancipada dos nossos estudantes, né?</p>	<p>19. A busca pela ruptura de paradigmas e a valorização da Educação Física Escolar.</p>

<p>E P12 <b>Isso a gente tenta romper. Não que não tenha espaço</b>, mas a gente a gente <b>tenta romper com aquele modelo</b>, né?</p> <p>E P3 – [...] <b>que os alunos reconheçam a educação física</b>. De fato, como se <b>valorizem como um componente curricular de fato [...] não como a hora do Descanso, da diversão</b>. Ou somente do lazer. É, entendam que <b>a partir dos componentes é possível refletir sobre o mundo</b> que a gente vive e <b>transformar</b> até esse mundo que a gente vive, né?</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

### **Quadro 27: Recursos financeiros podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das práticas corporais**

<b>Participante – Pré-indicadores</b>	<b>Indicador</b>
<p>E P1 - [...] <b>tinha uma grana lá na escola para rodar, agente de ônibus, tinha umas quilometragens, apresentei a proposta aqui</b>. Na que tinha cachoeiras, a região de Ribeirão, ela tem bastante Cachoeira, coisa de 50km até menos, sabe? Mas 50 km ali para apresentar a proposta. <b>Não deu, então assim uma pena,</b></p> <p>E P3 - [...] <b>naquela época, a gente tinha dinheiro e eu consegui finalizar, levando o pessoal do terceiro ano para Brotas. Aí eles chegaram uma vivência pratica [...] Foi uma experiência muito bacana, nunca mais eu consegui fazer isso. Não teve mais dinheiro [...]</b></p> <p>E P5 - [...] <b>olha, eu e a gente tem dificuldade, é bastante</b>. Por exemplo, eu <b>pedi um slackline para colocar no campus lá. Eu quero os alunos vivenciarem, né e tal. É não foi possível comprar nenhuma empresa apresentou.</b></p> <p>E P3 - <b>Oh, eu não tenho material, é se eu for pensar, né? Se eu fosse trabalhar algo, nem slackline, então eu teria que trabalhar a partir do que se algum aluno tem ou não, né?</b> Tanto de skate, patins seriam os mais básicos. Assim, o slackline. Então, se algum aluno tivesse ou não ou outro alternativo, <b>eu comprar, e eu não vou comprar! [...] Então, só que são coisas que eu não faço mais, né?</b></p> <p>E P3 - [...] <b>porque quando a gente precisa de coisas imediatas no instituto, não tem condição, né?</b> Tá lá, e eu não sei se eu consigo comprar também materiais para essas práticas, para a gente trabalhar no instituto, não sei se tem alguma ata de registro de preço que tem esses materiais.</p>	<p>20. Recursos financeiros podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das práticas corporais.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).