


AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: UMA ANÁLISE DE SIMILITUDE DAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO PARANÁ

ADVENTURE CORPORAL PRACTICES: A SIMILITUDE ANALYSIS OF PARANÁ PROFESSOR'S PERCEPTIONS

LAS PRÁCTICAS CORPORALES DE AVENTURA: UN ANÁLISIS DE SIMILITUD DE LAS PERCEPCIONES DOCENTES DE PARANÁ

Denise Correa da Luz

<https://orcid.org/0000-0002-9434-0115> 

<http://lattes.cnpq.br/5998475170850006> 

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)

denise_cluz@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo qualitativo foi analisar as percepções de 10 docentes de oito Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Paraná sobre o ensino das Práticas Corporais de Aventura (PCA) na formação inicial em Educação Física. A análise dos dados foi fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin e utilizou a técnica da Análise de Similitude no software Iramuteq. A pesquisa revelou que, embora os professores destaquem o grande potencial educativo da PCA, enfrentam desafios significativos como a carência de materiais, a falta de formação específica e dificuldades na adaptação institucional, o que gera preocupações sobre a transposição didática das propostas pedagógicas. Conclui-se que as PCA representam um conhecimento relevante na formação, mas que requer um cuidado especial na sua transposição para o ambiente escolar, a fim de atender às demandas contemporâneas e desenvolver competências docentes para a Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Inicial; Práticas Corporais de Aventura.

Abstract

The objective of this qualitative study was to analyze the perceptions of 10 teachers from eight public Higher Education Institutions (HEIs) in Paraná regarding the teaching of Adventure Body Practices (ABP) in initial Physical Education training. Data analysis was based on Bardin's Content Analysis and utilized the Similarity Analysis technique in the Iramuteq software. The research revealed that, although the teachers highlight the great educational potential of ACP, they face significant challenges such as material scarcity, lack of specific training, and difficulties in institutional adaptation, which raises concerns about the didactic transposition of pedagogical proposals. It is concluded that ACP constitute a body of relevant knowledge for professional training, but that special care is required in its transposition to the school environment, in order to address contemporary demands and develop teaching competencies for Basic Education.

Keywords: Physical Education; Initial Physical Education Programs; Adventure Body Practices.

Resumen

El objetivo de este estudio cualitativo fue analizar las percepciones de 10 docentes de ocho Instituciones de Enseñanza Superior (IES) públicas de Paraná sobre la enseñanza de las Prácticas Corporales de Aventura (PCA) en la formación inicial en Educación Física. El análisis de los datos se fundamentó en el Análisis de Contenido de Bardin y utilizó la técnica de Análisis de Similitud en el software Iramuteq. La investigación reveló que, si bien los profesores destacan el gran potencial educativo de las PCA, enfrentan desafíos significativos como la escasez de materiales, la falta de formación específica y dificultades en la adaptación institucional, lo que genera preocupaciones acerca de la transposición didáctica de las propuestas pedagógicas. Se concluye que las PCA representan un conocimiento relevante en la formación, pero que requiere un cuidado especial en su transposición al ambiente escolar, con el fin de atender a las demandas contemporáneas y desarrollar competencias docentes para la Educación Básica.



Palabras clave: Educación Física; Formación Inicial en Educación Física; Prácticas Corporales de Aventura.

INTRODUÇÃO

O currículo da formação inicial deve ser concebido como um processo dinâmico e interligado, preparando o acadêmico para atuar nas relações sociais, éticas e pedagógicas de seu campo. Assim, o currículo em Educação Física deve ser abrangente, preparando os futuros profissionais para uma atuação reflexiva e contextualizada nas diferentes realidades. A formação deve capacitar para compreender que a construção do conhecimento é um processo contínuo, no qual o aprender a ensinar acompanha os sujeitos em formação (Freire, 1996; Marquezan; Scremin; Santos, 2017).

Nesse cenário, os cursos de Educação Física contribuem para a preparação e atuação no campo das Práticas Corporais de Aventura (PCA) (Paixão; Tucher, 2010), um tema relevante e recente que possui potencial para avanços qualitativos na formação (Corrêa; Souza Neto, 2018).

Apesar do reconhecimento e da inclusão da temática PCA em algumas matrizes curriculares, a literatura aponta uma dicotomia persistente entre a formação teórica oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e as demandas práticas do mercado profissional (Santos e Menezes, 2018). Estudos indicam que persistem desafios na abordagem pedagógica e integração efetivas das PCA com outras disciplinas (Agapto; Moura, 2022; Corrêa; Delgado, 2021). A efetivação dessas práticas no ambiente escolar exige um difícil processo de transposição didática e ruptura de paradigmas já estabelecidos. Essa inclusão é fundamental para superar o distanciamento, contribuindo para formar profissionais mais críticos, criativos e preparados para lidar com as demandas contemporâneas da área (Inácio, Moraes; Silveira, 2013; Palma; Oliveira; Palma, 2021).

Por isso, é tarefa elementar das universidades incluir disciplinas com a temática PCA nos currículos, a fim de formar profissionais qualificados (Amaral Junior *et al.*, 2018; Marinho *et al.*, 2016; Santos *et al.*, 2015), profissionais mais críticos e preparados (Inácio, Moraes e Silveira, 2013; Palma; Oliveira; Palma, 2021).

Nesse contexto o papel do docente do ensino superior é central, pois ele é o principal ator na idealização curricular e na transposição dessas práticas para o futuro professor. As contribuições e os desafios enfrentados por esses atores moldam a legitimidade e a expansão das PCA na formação. Portanto, o problema que norteia este estudo é: Quais são



as percepções dos docentes do ensino superior sobre os aspectos pedagógicos e os desafios da formação inicial de futuros professores de Educação Física no ensino da temática aventura? A importância de dar visibilidade a essas experiências pedagógicas e fatores limitantes (como barreiras institucionais e falta de capacitação) é fundamental para a ampliação dessa temática nos currículos. Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar as percepções de docentes que atuam no ensino superior sobre os aspectos pedagógicos e os desafios da formação inicial de futuros professores de Educação Física no ensino das PCA.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa transversal, descritiva exploratória, de abordagem qualitativa. O estudo foi realizado com 10 (dez) docentes do curso de Educação Física – Licenciatura de 8 (oito) Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado do Paraná.

A pesquisa obteve a devida autorização ética pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá (UEM), aprovado sob parecer: 6.884.3594, seguindo as Resoluções nº 460/CNS/2012 e nº 510/CNS/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A amostragem, de caráter intencional, foi definida a partir da identificação de 16 disciplinas que abordam a temática de aventura, ministradas no ano de 2023 em IES públicas do Paraná, conforme análise documental realizada por Luz, Anversa e Oliveira (2024). A identificação dos docentes responsáveis por essas disciplinas foi viabilizada por meio de contato com as coordenações dos respectivos cursos.

Os critérios de inclusão dos participantes foram: (a) ser docente do curso de Educação Física em uma IES pública do Paraná; (b) ministrar disciplina que aborde a temática aventura no curso de Licenciatura em Educação Física; e (c) ter lecionado a referida disciplina no ano de 2023. Foram excluídos docentes que estivessem afastados por licença médica durante o período de realização das entrevistas. Os 10 docentes contatados aceitaram participar da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas via videoconferência (*Google Meet*). O roteiro de questões foi previamente validado por juízes (10 professores doutores, colaboradores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais – GEEFE/UEM) que julgaram clareza, pertinência e relevância do



instrumento. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e tiveram duração média de 50 minutos.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas fundamentou-se no referencial teórico da Análise de Conteúdo de Bardin (Bardin, 2016). Para a organização e a exploração do corpus textual, recorreu-se ao *software Iramuteq* (versão 0.8 alpha 7, 2024), que oferece suporte estatístico à análise, possibilitando a organização dos dados e a geração de representações gráficas baseadas em análises multivariadas (Camargo; Justo, 2021).

Especificamente, foi aplicada a Análise de Similitude, técnica que permite identificar a estrutura de associação entre termos e Unidades de Contexto (UC) nas entrevistas, resultando em um grafo (rede/árvore) que visualiza as conexões e a centralidade dos discursos (Camargo; Justo, 2021; Salviati, 2017). A partir dessa análise inicial, os blocos de entrevistas foram posteriormente categorizados tematicamente, de forma mais aprofundada, seguindo os preceitos da Análise de Conteúdo, visando à interpretação final dos resultados.

Todos os objetivos da pesquisa e seus desdobramentos foram previamente esclarecidos aos participantes. Durante a realização das entrevistas, também foram fornecidas informações detalhadas sobre o processo de coleta de dados e foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Características Sociodemográficas e o Tempo de Experiências na Formação Inicial

Os resultados da análise das entrevistas, a partir dos blocos da Matriz Analítica, do roteiro de questões utilizado, foram organizados primeiramente pela apresentação dos dados referente ao Bloco 1. Formação (sexo, idade, IES de formação e maior titulação acadêmica) e Bloco 3. As experiências na formação inicial (tempo de experiência na função docente e tempo de experiência com a disciplina) (Tabela 1). A opção por apresentar os Blocos 1 e 3 neste momento, se dá pela característica de análise de dados quantitativos, expostos como dados complementares.

**Tabela 1** – Variáveis sociodemográficas dos participantes da pesquisa

Varáveis Sociodemográficas		n (%)
Sexo	masculino	8 (80%)
	feminino	2 (20%)
Idade (anos), faixa etária	entre 18 e 39 anos	3 (30%)
	entre 40 e 49 anos	4 (40%)
	entre 50 e 66 anos	3 (30%)
IES de formação	Pública	9 (90%)
	Privada	1 (10%)
Titulação	Mestrado	1 (10%)
	Doutorado	9 (10%)
Tempo de formação (anos) - média		22
Tempo de experiência na função (anos) - média		16
Tempo de experiência com disciplina com a temática aventura (anos) - média		9

Fonte: construção da autora.

A análise do perfil sociodemográfico dos 10 docentes entrevistados revelou que a maioria é do sexo masculino (80%), dado que reproduz a prevalência de homens na docência de IES públicas no Brasil (Brasil, 2024). Essa prevalência pode estar associada ao senso comum de que a aventura se vincula a um estereótipo masculino de força e maior condição de prática (Martines, 2023). Quanto à idade, a maioria concentra-se na faixa entre 40 e 49 anos (40%), com 30% acima dos 50 anos, coincidindo com a média nacional (47 anos) nas IES públicas (Brasil, 2024). Em relação à titulação, 90% dos participantes possuem doutorado, índice que confirma a alta qualificação acadêmica do grupo, sendo superior à média nacional para IES públicas (71,2%) (Brasil, 2022). Apenas um docente tinha tese de doutorado vinculada diretamente às PCA.

Os dados indicam que os participantes possuem uma longa e sólida experiência profissional, com média de 22 anos desde a formação inicial e 16 anos dedicados à docência universitária. Contudo, essa experiência geral robusta contrasta significativamente com a experiência específica no campo da aventura, sendo tempo médio de experiência com as PCA de 9 anos.

Lecionar disciplinas com a temática aventura é relativamente recente nas carreiras desses docentes, que provavelmente atuavam em outras áreas antes dessa oferta. Corroborando essa hipótese, 80% dos docentes não tiveram contato com as PCA em suas



formações iniciais, o que sugere que a maioria assumiu a disciplina sem preparo específico. Tal cenário implica a necessidade de adaptação, exigindo do docente a transmissão do conhecimento dos elementos que constituem a PCA, bem como sua atuação na sociedade contemporânea (Corrêa; Delgado, 2021).

O tempo médio de 9 anos de experiência com a disciplina sugere que as IES propuseram a oferta antes da regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, o que exige um estudo aprofundado e específico sobre reformulações curriculares que estes cursos sofreram. Essa cronologia reforça que, embora a experiência geral dos docentes seja robusta, o foco específico nas PCA é uma necessidade crescente, seja por imposição curricular ou iniciativa docente (Agapto; Moura, 2022).

A introdução desta unidade temática na BNCC (Brasil, 2017) lança um impacto definitivo no currículo das licenciaturas, que precisarão se adequar para a oferta de disciplinas que contemplem as PCA (Agapto; Moura, 2023). O desafio agora está em garantir que esses conteúdos sejam abordados de forma a preparar os futuros professores para uma prática consciente e inclusiva, considerando a relevância social, ambiental, histórica, econômica e cultural do tema (Corrêa; Souza Neto, 2018).

Experiências Pessoais com a Aventura e a Organização da Disciplina

Para descrever e analisar os dados, de acordo com a Matriz temática proposta, apresenta-se os Blocos 2: Experiências Pessoais com as PCA (voltadas a identificar as relações que o docente tem com a temática); e Bloco 4: A disciplina (aspectos didáticos e pedagógicos da disciplina).

Os dados tratados, organizados e extraídos do *Iramuteq*, representam as formas de palavras proveniente do corpus textual (21 textos), separado em 215 recortes de Segmentos de Textos (ST). O princípio de retenção mínima dos ST alcançou 77,67% (167 ST de 215 ST), que, segundo Camargo e Justo (2021), para ser considerada útil à uma análise de qualquer material textual, requer-se retenção mínima de 75%. Do corpus textual emergiram 1.150 ocorrências (palavras, forma, vocábulos e hápax). Aquelas que foram repetidas mais de uma vez geraram 7.599 formas verbalizadas pelos entrevistados e 544 com apenas uma ocorrência, os hápax. Foram consideradas as 200 (duzentas) primeiras palavras mais repetidas para análise e discussão da temática.



A Análise de Similitude, através da conectividade entre as palavras e suas inter-relações, evidencia as narrativas por meio de uma análise lexicográfica que destaca os vocábulos próprios dos participantes de pesquisa, sendo possível apresentar os aspectos pedagógicos do contexto na formação inicial (figura1).

Figura 1 – Variáveis sociodemográficas dos participantes da pesquisa



Fonte: construção da autora.

A análise de similitude apresenta aproximações e distanciamentos, através das conectividades dos termos, ou seja, suas interligações. Destaca-se que na centralidade está o termo '**práticas**', interligado aos grandes elementos: **1) 'avventura'**, **2) 'atividade'**, **3) 'disciplina'** e **4) 'escola'**.

De acordo com as conexões significativas ao termo central '**práticas**', isto é, as coocorrências das formas lexicais e o contexto entre elas, a representação gráfica expõe um



repertório de ações pedagógicas realizadas pelos docentes como: 'trabalhar', 'praticar', 'refletir', 'abordar', 'discutir', 'conseguir', 'pensar', 'desenvolver' entre outras. Tal evidência demonstra a imperativa necessidade de os docentes refletirem, tanto individual quanto coletivamente, sobre suas práticas e experiências de ensino com a temática.

Observa-se que as 'experiências' expressam a relação dos docentes com o saber em uma dimensão ampla, articulando suas vivências pessoais com a aventura. Isso indica que a maioria dos participantes compreende que a temática da disciplina traz, implicitamente, uma forte interrelação entre a esfera pessoal e a profissional no contato com o meio ambiente. Essa percepção sugere que o ato de 'vivenciar' e 'praticar' as PCA na 'licenciatura' parece ser um fator determinante para a promoção de um ensino de maior qualidade junto ao 'acadêmico' em formação.

[...] sempre gostei dos esportes ao ar livre, correr ao ar livre. Sempre fui muito ligado com água, quando moleque brincava no rio, gosto de nadar. Minhas práticas, não só de aventura, sempre estiveram ligadas a água (D1).

Para construção da disciplina era necessário trazer práticas alternativas, fora das tradicionais, procurava trazer práticas diferentes (D8).

Os acadêmicos tendem a gostar de práticas diversificadas, a experiência do novo (D9).

O vocábulo 'práticas' surge como um ponto de convergência da rede, conectando diversas dimensões discursivas. Sua centralidade reforça a ideia de que a 'vivência' 'prática' deve ser 'possibilidade' de 'melhor' explorar a temática na formação inicial. Essa percepção atravessa diferentes campos de significados relacionados à 'experiência' acadêmica, à implementação no contexto escolar e às propostas pedagógicas.

As narrativas indicam um desejo de reconhecimento dessas 'práticas' e de suas potencialidades. Durante a 'aula', na 'licenciatura', é 'necessário' 'discutir' 'melhor' essa proposta 'curricular' e 'explorar' as diversas 'modalidades', os 'equipamentos', os 'materiais' e o ambiente disponível. A representatividade dos participantes revelava que 'sempre' gostaram dessas práticas e, desde a 'infância', tiveram 'possibilidades' de 'brincar' 'livre', 'explorando' e envolvendo-se com esse 'movimento' 'corporal'. Consequentemente, os docentes observam nos 'acadêmicos' a euforia e o engajamento por aprender algo 'novo'.

Nas narrativas, as críticas aos conteúdos tradicionais e predominantes na/da Educação Física escolar têm movido a prática docente, favorecida pelo surgimento e oferta de 'novas' possibilidades de exploração da cultura corporal de movimento. Impulsionadas pelo



lazer, turismo e mídias, as PCA chegam como alternativa viável para a 'atuação' de professores de Educação Física (Inácio; Bassani, 2024).

As 'práticas' de aventura possuem muitas potencialidades, como o desfrutar de práticas na natureza. No entanto, para incluir esse novo conteúdo na Educação Física escolar, é necessário superar barreiras construídas ao longo do tempo, como a tradição das práticas esportivas (Darido; Cavasini; Franco, 2017).

Algumas das 'dificuldades' no ensino da aventura estão focadas no uso de diferentes 'materiais', principalmente pela 'falta' destes, o que parece limitar o 'conhecimento' e 'ensino'. Porém, como já discutido aqui, para alcançar a 'facilidade' no ensino da aventura, o docente deveria ultrapassá-la por meio de possíveis adaptações e criatividade que envolva os acadêmicos. Essa fragilidade está claramente distanciada da centralidade das 'práticas'.

O professor precisa estar atento à relação dialética entre experiência prévia e interesse/mobilização para a aprendizagem (Betti *et al.*, 2015). Como mencionado anteriormente, a maioria dos docentes não estudou a temática a graduação. apesar disso, trabalham a temática em suas 'aulas', o que demonstra que encontraram em seu percurso profissional acadêmico, em suas 'experiências' e em suas competências individuais, condições de suprir minimamente essa 'falta' e mobilizar os acadêmicos para aprendizagem.

A conexão com o elemento de **ligação 1) 'aventura'** explora elementos simbólicos e da experimentação corporal, próprios da 'área', demonstrando avanços em relação ao 'entendimento' e inserção dessas práticas no currículo.

Os docentes trabalham 'questões' conceituais, para dar 'identidade' à aventura, discutindo em suas aulas, a gestão do 'risco', 'questões' de 'técnicas' esportivas (habilidades) e de 'segurança'; apresentam propostas de 'lazer' e turismo, 'esportes' 'radicais', 'esportes' de contato com a 'natureza' e no 'meio' 'urbano'; propõem práticas que permitam a 'escolarização' da aventura e apresentam os documentos norteadores, para que os acadêmicos possam 'conhecer' essa regulamentação.

Porque a prática corporal de aventura tem características próprias de imprevisibilidade, de risco, de incerteza no resultado, de peripécias corporais, de serem expressão da emoção, ser compartilhada coletivamente, criar novas identidades e tudo isso tem um apelo ecológico que mais recentemente nos anos noventa que começa a fazer sentido (D5).

Nossos alunos participam e experimentarem essas atividades no meio urbano, dentro das horas de curricularização. Eles também propõem atividades, para executar com algumas crianças (D1).



Começo a disciplina falando sobre conceitos, a história das práticas corporais de aventura, como se profissionalizaram, como se tornaram mais seguras, mais acessíveis e depois entro na questão dos documentos norteadores (D7).

Inácio (2014) diz que as PCA são atividades frequentemente conhecidas (e/ou confundidas – destaque nosso) como esportes de aventura ou esportes radicais comumente relacionadas ao risco, realizadas em ambientes com pouca interferência humana (terra, água e/ou ar), no entanto, quando realizadas no contexto escolar, assumem características distintas das competições esportivas, focando em aspectos educativos e formativos, destacando sua “identidade própria”.

Compreender a ‘aventura’ em ambientes naturais e artificiais e buscar conhecimentos específicos sobre a temática, requer a necessidade de conhecer informações e conteúdos que forneçam subsídios para o desenvolvimento de uma visão crítica e criativa referente às ‘questões’ que implicam a aventura, como a educação ambiental, a sustentabilidade, o meio ambiente e a relação homem/natureza/espço urbano (Corrêa; Delgado, 2021).

São necessárias mais discussões e reflexões sobre as possibilidades de inclusão da temática ‘aventura’ na formação inicial, sob diferentes olhares, seja do esporte, da educação ou outros possíveis, para em especial, contribuir com a legitimação da temática no meio acadêmico (Agapto; Moura, 2022; Corrêa; Delgado, 2021).

Percebe-se um distanciamento da centralidade das ‘práticas’ em relação ao elemento ‘aventura’ no que tange a ‘organização’ ou sistematização do ‘ensino’, para que se possa apresentar, discutir ou vivenciar ‘práticas’ significativas no contexto do ensino superior.

A conexão do elemento central ‘práticas’ com o elemento de **ligação 2)** ‘atividades’ vem da ramificação do termo ‘aula’. Nas narrativas os docentes falam sobre como ‘apresentam’, ‘desenvolvem’ e organizam suas ‘aulas’. O ‘gostar’ das práticas de aventura, apresentadas por meio de suas experiências pessoais, denotam o porquê de suas potencialidades enquanto práticas ‘pedagógicas’ e assim as possibilidades de desenvolvê-las no contexto escolar, com as ‘crianças’.

Nesta ligação observa-se uma aproximação das ‘práticas’ enquanto ‘atividade’, diferente do que foi dito anteriormente, em que é visível na rede de conexões, um distanciamento quanto a ‘organização’ da ‘área’ para ‘unidades’ voltadas para a ‘escolarização’ da ‘aventura’.

Começo com as definições, depois práticas pedagógicas e possibilidades dessas práticas. Falo sobre as adaptações e como perceber as muitas sensações que só as





práticas corporais de aventura são capazes de oferecer e que outros esportes não transmitem (D2).

Nossos alunos participam e experimentam essas atividades no meio urbano, dentro das horas de curricularização. Eles também propõem atividades, para executar com algumas crianças (D1).

[...] podem envolver desafios e são práticas para o longo da vida. É necessário desconstruir preconceitos e construir processos de cidadania, envolver os espaços do entorno (D9).

A ligação sinalizada na relação 'práticas-atividades' sugere que as 'atividades' propostas, características das ações docentes, 'apresentam' aspectos de seu planejamento 'pedagógico' amparado em suas experiências.

Os docentes 'apresentam' e 'desenvolvem' 'atividades' em que os acadêmicos 'participam' de momentos de vivência 'prática', por vezes únicas. O conhecimento prático está associado ao universo cotidiano do docente e do acadêmico e produz mudanças reais na teoria (Tardif, 2002). Para desenvolver os saberes docentes, "a prática docente na escola é o lócus privilegiado e deve ser explorado, representado, investigado e analisado a partir da formação inicial do professor no curso de licenciatura" (Barros *et al.*, 2020, p. 104).

As narrativas revelam uma visão múltipla sobre a aventura, destacando tanto benefícios 'pedagógicos' quanto biopsicossociais. As atividades que envolvem aventura ajudam a desenvolver uma atitude, ou seja, uma ação voltada ao entendimento de "posso fazer", que pode ser aplicada em diversos aspectos da vida, em diferentes idades, num constante aprendizado (Garcia, 2024). Logo, para o autor, isso provoca um senso de determinação que dá confiança para enfrentar 'desafios', expressar e lidar com emoções.

A vivência de 'práticas' de aventura traz significados diversos para diferentes esferas da 'vida' das pessoas, de acordo com diferentes subjetividades, olhares e saberes (Marinho, 2013). As 'atividades' proporcionam o autoconhecimento, reconhecimento dos próprios limites e muitas vezes como 'superá-los' por meio do contato com a natureza (Massetto; Moretti, 2013).

Ao incentivar que os acadêmicos proponham atividades com estudantes nas escolas, destaca-se uma 'participação' ativa, em que eles não são apenas instruídos pelo docente, mas também têm a oportunidade de 'apresentar', 'desenvolver', planejar, adaptar e aplicar 'atividades'. Esse aspecto é fundamental para a formação de futuros professores de Educação Física, pois promove a autonomia e a criatividade no processo de ensino e aprendizagem.





Observa-se que o termo 'práticas corporais de aventura', unidade temática posta pela 'BNCC' do currículo da Educação Física escolar, se distancia de 'atividades' 'práticas' de 'aventura' na rede de conexões. Logo, pode-se dizer que na 'formação' inicial, nem sempre tem se tratado do termo de acordo com o 'documento', porém, isso é compreensível pela recente inclusão da temática nessas 'diretrizes', é importante enfatizar que existem 'discussões' e 'reflexões' sobre isso no contexto acadêmico.

A conexão com o elemento de **ligação 3) disciplina** decorre acerca das necessárias 'mudanças' que 'aconteceram' recentemente nos documentos regulatórios e leis, referente ao 'currículo' da formação inicial em Educação Física.

Tais 'mudanças' trouxeram discussões coletivas na reorganização e reconstrução de PPC das IES, como por exemplo a condição de oferta da disciplina se 'optativa' ou 'obrigatória'. Os docentes apontam que não tiveram 'oportunidade' de conhecer a 'temática' em suas graduações, então, quando 'trazem' a prática da 'temática' levam em conta a influência da 'região' onde a IES está situada, a carga horária do curso, o horário do curso (matutino ou 'noturno', relacionado as oportunidades de prática externa) e a metodologia que escolhe 'seguir'.

Vejo como uma disciplina prioritária dentro do currículo de educação física. Não dá para trabalhar a educação física sem abordar esse tema. Nas escolas deve ser abordado em todos os níveis de ensino (D1).

Em 2008 essa disciplina era optativa, em 2011 entrou na grade como obrigatória. Era chamada de esportes radicais, aí numa nova reformulação como práticas de atividades físicas na natureza e no meio ambiente e mais recentemente, em 2018, práticas corporais de aventura (D2).

A disciplina estava apenas no curso de licenciatura, tinha uma maneira de trabalhar, tinha bastante carga horária destinada a prática pedagógica. Agora essa disciplina ficou no núcleo comum, precisei fazer algumas alterações, comecei a trabalhar mais a questão das práticas corporais de aventura no lazer, no turismo... preciso falar para um grupo, que não sei se vai para a escola ou escolher o bacharelado (D7).

Os recentes movimentos de algumas IES em tornar a 'disciplina' 'obrigatória' e a 'mudança' do nome da disciplina, como por exemplo, de "esportes radicais" para "práticas corporais de aventura", apontam para um processo de institucionalização e legitimação curricular dessas atividades, reconhecendo e valorizando essas práticas, tanto na formação profissional quanto contexto educacional de maneira mais significativa e sistemática.

Destarte, sabe-se que a reestruturação curricular nos cursos de Educação Física, determinada pelas novas diretrizes, criou uma 'oportunidade' para a inserção de 'disciplinas' nas matrizes curriculares. As propostas de inserção das PCA, nos PPC, se situam na





compreensão da relevância social e da visibilidade que esse conteúdo vem alcançando no cenário nacional (Inácio; Bassani, 2024).

A ideia de que a prática pedagógica precisa ser ajustada conforme a realidade da IES e da 'região' é relevante, pois a diversidade de contextos em que os docentes 'atuam', influencia diretamente a abordagem da 'temática'. Por exemplo, docentes de IES localizadas em 'regiões' mais urbanas podem ter dificuldades em aplicar atividades ao ar livre, enquanto aqueles em áreas com maior acesso à natureza podem oferecer vivências mais ricas. Isso não significa que as dificuldades, sejam impossibilidades.

A formação de professores precisa, portanto, observar a inserção do local, o contexto regional, especificidades do curso e condições de aprimoramento do ensino para que seja mais eficaz e contextualizado.

O debate sobre os conceitos de prática corporal e atividades estão postos desde a primeira metade da década dos anos 2000, no campo da Educação Física e suas dimensões, como no caso das práticas corporais consideradas de aventura (Inácio; Bassani, 2024).

A centralidade do elemento na rede de conexões, 'práticas', na análise de similitude, incorpora as PCA como eixo de ligação a BNCC. O uso do termo "práticas_corporais_de_aventura" figura o ensino destas, na Educação Física escolar, quando desenvolvidas fora do âmbito escolar, então são reconhecidas como "atividades". Porém, o elemento 'disciplina' é uma ligação da centralidade das 'práticas', e encontra-se ramificada com 'atividade'. Isso explica que a 'disciplina' nas universidades são apresentadas tanto para formação em licenciatura quanto bacharel.

O estudo de Agapto e Moura (2022) evidenciaram que disciplinas com a temática Aventura, são ofertadas em IES públicas no Brasil, há mais de dez anos, isto é, antes da vigência da BNCC em 2017. Segundo eles, os professores das disciplinas, demonstraram afinidade com as PCA e conhecimento para ministrar os conteúdos, interligando-os com diversos temas da atualidade.

As narrativas destacam a 'importância' da 'disciplina' como caráter 'obrigatório', tanto no 'currículo' de formação inicial quanto no ambiente escolar, inclusive em todos os níveis de ensino. O que demonstra uma preocupação com a atualização constante do 'profissional' para a melhoria da qualidade do ensino e para atender às demandas e expectativas em um mundo, cada vez mais diversificado e conectado com a natureza.



A conexão com o elemento de **ligação 4) 'escola'** tem relação com a 'universidade', certamente pela formação em questão sendo a licenciatura. É possível compreender que ao levar a 'universidade' para a 'escola', as diferentes 'realidades' irão colocar o 'aluno' na posição de 'professor', e 'conseguir' replicar o 'conteúdo' exige, 'pensar' o processo de transposição didática que é 'conseguir' 'ensinar' e adaptar sempre que necessário.

Porque tem muitas possibilidades de trabalhar as diversas práticas corporais de aventura. Quanto mais tentamos pôr isso na cabeça dos alunos ali na formação inicial, acho que mais vamos conseguir melhorar. E também a questão de reconhecimento da própria profissão, trazer um serviço melhor, mais abrangente, mais especializado (D5).

Hoje a importância dela é na formação dos estudantes para um conteúdo, que embora não seja uma novidade, mas é uma novidade do ponto de vista do espaço que ela ocupou dentro da escola, a aventura é uma novidade. No Brasil há 100 anos já se escalava, então como prática humana não é uma novidade, mas dentro do ambiente escolar como um conteúdo rico, é uma tremenda novidade e os professores que estão na escola há mais tempo não tiveram essa oportunidade, eu não tive essa oportunidade (D6).

Nós fomos, a turma toda, uma manhã inteira, em uma escola, e tentamos aplicar com os alunos da escola, em diferentes turmas, as práticas que fizemos na universidade. Tivemos que adequar (D7).

A articulação entre 'universidade' e 'escola' é essencial para viabilizar o ensino da aventura. Projetos conjuntos e vivências práticas são necessárias para qualificar o ensino, pensando em estratégias como: de que maneira a 'universidade' vai a 'escola' e como a 'escola' vai a 'universidade'?

Uma das possibilidades de os acadêmicos realizarem atividades integradas com as propostas formativas é a participação em projetos de 'extensão', que, quando conectadas às propostas do curso, possibilitam a preparação para a atuação profissional, construção de novas alternativas interventivas e trocas de experiências (Souza; Souza, 2012).

Ações complementares de articulação com a Educação Básica, como a PCC, é outra maneira de articular diferentes saberes docentes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (Bisconsini; Oliveira, 2022). Assim, reforçam os autores, será possível mobilizar diversos saberes ao longo da formação e percurso profissional, com rotas que possibilitam revisitá-las, inclusive por meio das relações entre os docentes em diferentes etapas profissionais.

Em se tratando de ensino e 'conteúdo' as narrativas esboçam um 'olhar' para o 'acadêmico/estudante' e suas práticas 'extensionistas', preocupados com a 'realidade' da prática nas 'escolas'. Os futuros 'professores' precisam sair das 'universidades', ver os agentes em movimento no dia a dia escolar, refletir e discutir as situações observadas, seja com os





docentes seja com seus pares, experimentando-as em diversos espaços, reconhecer e desvelar estratégias bem-sucedidas, duvidar de práticas tradicionais, “criar rupturas e planejar suas próprias intervenções, ou seja, sair da zona de conforto”, motivados pela curiosidade e pelos desafios constantes no ambiente escolar (Biscosini; Oliveira, 2018, p. 467).

A articulação universidade-escola orienta e revela a rotina de intervenção docente na prática no “chão da escola”. A possibilidade de aproximação universidade-escola, como no estágio obrigatório, permite identificar e compreender as relações, tensões, conflitos e outros acontecimentos, típicos desse “chão”. Essa ‘experiência’ leva os acadêmicos a reflitam a escolha pela docência, resultando em desânimo, desistência, ou encantamento, inclusive paixão pelo desafio da prática docente escolar (Silva Junior, 2016). A formação inicial requer experiências e oportunidades de estabelecer conexões diretas com a realidade profissional, isto é, compreender o processo de ensino e aprendizagem.

O elemento ‘escola’ está conectado a centralidade ‘práticas’ que contém ‘práticas_corporais_de_aventura’ e ‘BNCC’. Então, o elemento ‘escola’ não está interconectado diretamente com a BNCC. Inclusive as “práticas_corporais_de_aventura”, que se distanciam do ensino dos ‘esportes’ ‘radicais’, ao que se pode analisar que os termos e conceito de ‘esporte radical’ não se entrelaçam com a realidade escolar.

A intenção da abordagem pedagógica das PCA é promover vivências seguras e acessíveis que desenvolvam habilidades como cooperação, superação e consciência ambiental. Contudo, a efetivação de práticas seguras, acessíveis e autônomas é diretamente dependente da metodologia adotada e da experiência do professor com os procedimentos de segurança e equipamentos específicos.

Dentro do elemento ‘escola’ encontra-se ainda, a ramificação que exemplifica as diversas possibilidades de transpor o ‘conteúdo’, como as práticas de: ‘skate’, ‘rapel’, ‘escalada’, ‘corrida_de_orientação’, *mountain_bike* e ‘parkour’. O ensino das PCA, portanto, é apresentado de forma plural, que deve permitir o acesso do acadêmico a explorar diferentes modalidades, integrando a cultura corporal de movimento ao contato com a natureza, construindo por meio de atividades diferenciadas, uma prática pedagógica contextualizada.

A presença das PCA nas aulas de Educação Física Escolar, vem ganhando destaque, a partir de uma maior inserção na sociedade atual, como observado da inclusão do skate, do surfe e da escalada nos Jogos Olímpicos. Nesse contexto, é essencial que a formação inicial de



professores de Educação Física permita a adaptação e reinvenção das práticas, respeitando as especificidades e desafios de cada território escolar (Sombra; Martins; Alves, 2023).

A análise de similitude evidencia que o termo “práticas” é um ponto de convergência essencial, interligados aos termos “aventura”, “atividade”, “disciplina” e “escola”. Essas conexões não destacam apenas a importância de incorporar a temática no contexto das IES, mas também revelam desafios e a necessidade de uma formação inicial conectada à realidade escolar.

Os dados apontam que, para uma integração mais eficaz das PCA, é crucial valorizar tanto as vivências práticas quanto as reflexões teóricas, promovendo um equilíbrio que permita ao ensino acadêmico desenvolver competências pedagógicas inovadoras e de acordo com demandas atuais. Enquanto processo contínuo e dinâmico, a formação inicial deve ser guiada pela relação entre teoria e prática, despertando reflexão crítica, quanto as perspectivas sobre o ensino de práticas da cultura corporal de movimento.

A articulação entre universidade e escola se apresenta como uma estratégia essencial para a transposição didática, permitindo que as PCA sejam adaptadas de maneira criativa e inclusiva, levando em conta as particularidades de cada contexto.

Essa abordagem pedagógica apresenta possibilidades de transformar a Educação Física escolar, contribuindo para uma formação mais ampla e significativa que não apenas enriquece o repertório cultural para ensino no ambiente escolar, mas também promove habilidades essenciais, como resiliência, cooperação, consciência ambiental e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar as percepções de docentes sobre o ensino das Práticas Corporais de Aventura (PCA) na formação inicial em Educação Física, com o suporte da Análise de Similitude do *software Iramuteq*. Os resultados confirmam a alta qualificação do corpo docente (90% doutores) ao passo que indicam que o ensino da PCA é um fenômeno relativamente recente em suas carreiras. O achado central da análise lexicográfica aponta o termo ‘práticas’ como o principal eixo de convergência das narrativas, interligado de forma significativa aos elementos ‘aventura’, ‘disciplina’ e, crucialmente, ‘escola’.

A principal conclusão reside no dilema da adaptação enfrentado pelos docentes. O alto índice de participantes que não tiveram contato com a temática PCA em sua formação inicial (80%) demonstra que esses profissionais precisam se autocapacitar, recorrendo às suas





experiências pessoais para suprir a lacuna formativa. Essa falta de preparo específico se manifesta nos desafios pedagógicos relatados, como a carência de materiais adequados e a dificuldade em adaptar as vivências às condições institucionais. Evidencia-se, assim, a urgência de superar a noção de que a adaptação deva ser uma responsabilidade estritamente individual, exigindo um apoio estrutural e institucional.

O rigor da Análise de Similitude foi fundamental para desvelar a preocupação central com a transposição didática. A forte conexão da centralidade 'práticas' com o elemento 'escola' reforça que o foco dos docentes não reside apenas na vivência lúdica, mas sim na possibilidade de escolarização e legitimação desse conteúdo na Educação Básica. Para isso, o ensino acadêmico deve promover um equilíbrio entre a fundamentação teórica (gestão de risco, segurança) e a vivência prática, a qual os docentes percebem como essencial para a qualidade da formação e para o desenvolvimento de habilidades como resiliência, cooperação e autonomia.

As implicações curriculares do estudo são diretas: a inclusão da PCA, impulsionada pela BNCC, deve ser vista como uma oportunidade para atualizar o currículo e promover uma formação mais ampla e significativa. Recomenda-se que as IES invistam na articulação Universidade-Escola (por meio de projetos de extensão, estágios e PCC), permitindo que os futuros professores superem a dicotomia teórico-prática. Essa abordagem pedagógica contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, enriquecendo o repertório cultural para o ensino e promovendo o desenvolvimento social, ambiental e cultural dos alunos da Educação Básica.

As experiências pessoais e a trajetória de formação dos docentes assumem um papel central, pois se materializam na forma como as disciplinas de PCA são organizadas e conduzidas. A ausência de contato com as PCA na formação inicial da maioria dos professores implica que a prática profissional é frequentemente condicionada por um processo contínuo de adaptação e busca por conhecimentos técnicos. O desafio não reside apenas em se adaptar, mas em compreender em que medida essa necessidade de adaptação – seja por falta de vivência em técnicas específicas ou por desconhecimento da transposição didática – se torna um obstáculo à organização curricular e ao preparo dos futuros professores.

Por fim, reconhecemos as limitações desta pesquisa, que se restringiu a 10 docentes de IES públicas do Paraná. Sugere-se que estudos futuros ampliem a amostra para outras regiões do país, incluindo docentes da formação Bacharelado, para uma compreensão





mais abrangente sobre a implementação das PCA. É fundamental, ainda, investigar a eficácia da transposição didática das PCA na Educação Básica, comparando as propostas dos docentes do ensino superior com as práticas pedagógicas inovadoras no chão da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAPTO, Raimundo Erick de Sousa; MOURA, Diego Luz. A disciplina de práticas corporais de aventura a partir dos professores dos cursos de licenciatura em Educação Física. **Humanidades & inovação**, v. 15, p. 168-184, 2022.

AGAPTO, Raimundo Erick de Sousa; MOURA, Diego Luz. As práticas corporais de aventura no currículo dos cursos de licenciatura em educação física nas instituições de ensino superior públicas do Brasil. **Licere**, v. 26, n. 3, p. 204-220, 2023.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BARROS, José Luiz da Costa *et al.*, Reflexões sobre o nível de conhecimentos específicos dos estudantes de licenciatura em educação física no Enade 2014. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 99-119, 2020.

BETTI, Mauro *et al.* Os saberes da educação física na perspectiva de alunos do ensino fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista brasileira de educação física escolar**, v. 1, n. 1, p. 155-165, 2015.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. **Movimento**, v. 24, p. 455-470, 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do censo escolar**. Brasília, DF: INEP, 2024.

CAMARGO, Brígideo Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual Iramuteq**. Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. 2021. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 26 set. 2025.

CORRÊA, Evandro Antonio; SOUZA NETO, Samuel de. Formação profissional em educação física: os desafios das atividades físicas de aventura na natureza. In: CORRÊA, Evandro Antonio; SOUZA NETO, Samuel de (Orgs.). **As atividades de aventura e a educação física**: formação, currículo e campo de atuação. São Paulo: CREF4/SP, 2018.



CORRÊA, Evandro Antonio; DELGADO, Mônica. Atividades de aventura nos currículos de formação inicial em educação física no Brasil. **Revista brasileira de estudos do lazer**, v. 8, n. 2, p. 114-135, 2021.

FRANCO, Laércio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. (Orgs.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Erick Doner Santos de Abreu. Atividades e esportes de aventura na escola. In: MICALISKI, Emerson Liomar *et al.* (Orgs.). **Atividades e esportes de aventura na escola**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2024.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Práticas corporais de aventura na natureza. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Unijuí, 2014.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; BASSANI, Jaison José. Práticas corporais de aventura na graduação em educação física: estudo comparado UFSC-UFG. **Educação & realidade**, v. 49, p. 1-25, 2024.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; MORAES, Thaís Messias; SILVEIRA, Amanda Batista da. Educação física e educação ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente. **Conexões**, v. 11, n. 4, p. 1-23, 2013.

LUZ, Denise Correa; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A temática aventura nos currículos de formação inicial em Educação Física no Paraná **Journal of physical education**, v. 35, n. 1, p. 1-14, 2024.

MARQUEZAN, Fernanda Figueira; SCREMIN, Gilberto; SANTOS, Emerson Apontes Gonçalves. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: contribuições do Pibid/Pedagogia. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 112-128, 2017.

MARTINES, Isabel Cristina. **A educação ambiental da formação docente em educação física**. 2023. 260f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2023.

MASSETO, Simone Tolaine; MORETTI, Alexandre Roberto. Aspectos psicossociais das atividades de aventura. In: BERNARDES, Luciano Andrade. **Atividades e esportes de aventura para profissionais de educação física**. São Paulo: Phorte, 2013.

PAIXÃO, Jairo Antônio; TUCHER, Guilherme. Risco e aventura por entre as montanhas de minas: o perfil do instrutor de esporte de aventura. **Pensar a prática**, v. 13, n. 3, p. 1-19, 2010.



PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de.; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Londrina, PR: Eduel, 2021.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo Iramuteq** (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). 2017. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>>. Acesso em: 26 set. 2025.

SANTOS, Joseana Vieira dos; MENEZES, Maria Cilene Freire de. As contribuições formativas do PIBID na formação inicial dos professores dos cursos de licenciaturas. **Revista de educação**, v. 8, n. 16, p. 99-126, 2018.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física**, 2016. 232f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016

SOMBRA, Fernanda Leocádio Bitencourt; MARTINS, Cassio; ALVES, Marcelo Paraíso. Aventura, práticas de orientação e formação de professores: a potência do pensamento freireano para o ensino superior. **Movimento**, v. 29, p. 1-20, 2023.

SOUZA, Edison Roberto de; SOUZA, Alba Regina Battisti de. A extensão na formação inicial em educação física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis, SC: UDESC, 2012.

Dados do terceiro autor:

Email: denise_cluz@hotmail.com

Endereço: Rua Francisco Balchak, 240, apto 13, Boa Vista, Curitiba, PR, CEP: 82510-560, Brasil.

Recebido em: 26/09/2025

Aprovado em: 28/10/2025

Como citar este artigo:

LUZ, Denise Correa da. As práticas corporais de aventura: uma análise de similitude das percepções de docentes do Paraná. **Corpoconsciência**, v. 29, e20394, p. 1-20, 2025.

