

O trato curricular da aventura no Brasil e na Espanha¹

Helli Faria Ferreira Rissoⁱ

Irene Moya-Mataⁱⁱ

Giuliano Gomes de Assis Pimentelⁱⁱⁱ

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) introduziu as Práticas Corporais de Aventura (PCA) como conteúdo estruturante da Educação Física Escolar (EFE) no Ensino Fundamental II. Na Espanha, esse conhecimento já possui um legado no currículo escolar, especialmente dada sua vinculação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Porém, o significado da PCA na BNCC ainda não está elucidado, o que nos objetivou em compreender as diferenças na operacionalização e justificação do ensino de PCA. O estudo foi documental, de perspectiva hermenêutica, sendo interpretados documentos propostos para o corpo docente, com abrangência nacional (Brasil x Espanha) e regional (Paraná x Valência). Enquanto no Brasil, há fixação de práticas a serem visibilizadas e distribuídas por seriação, o modelo curricular espanhol favorece a autonomia docente e realça as atividades locais.

Palavras-chave: corpo; livro didático; currículo; escola.

The adventure curricular treatment in Brazil and Spain

Abstract

The National Common Curricular Base (BNCC) introduced Adventure Body Practices (PCA) as a structuring content of school Physical Education (PE) in Elementary School II. In Spain, this knowledge already has a legacy in the school curriculum, especially given its link to the Sustainable Development Goals (SDGs). However, the meaning of PCA in the BNCC has not yet been elucidated, which made us understand the differences in the operationalization and justification of teaching PCA. The study was documentary, from a hermeneutic perspective, interpreting documents proposed for the teaching staff, with national (Brazil x Spain) and regional (Paraná x Valencia) coverage. While in Brazil, there is a fixation of practices to be made visible and distributed by series, the Spanish curricular model favors teaching autonomy and highlights local activities.

Keywords: body; textbook; curriculum; school.

ⁱ Doutoranda. Programa Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Docente rede Estadual de Ensino SEED-PR. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos de Lazer (GEL), participa do projeto Escola de Aventuras (UEM/Maringá). E-mail: helli.risso@gmail.com.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2677-5085>.

ⁱⁱ Doutora em pesquisa e desenvolvimento (UCV). Profa. Titular da Universidade de Valência (UV). E-mail: irene.moya@uv.es - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9428-5179>.

ⁱⁱⁱ Doutor em Educação Física. Docente da Universidade Estadual de Maringá. Coordenador do Grupo de Estudos do Lazer (GEL) e da Escola de Aventuras. E-mail: ggapimentel@uem.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1242-9296>.

El tratamiento curricular de la aventura en Brasil y España

Resumen

La Base Curricular Común Nacional (BNCC) introdujo las Prácticas Corporales de Aventura (PCA) como contenido estructurante de la Educación Física (EF) escolar en la Escuela Primaria II. En España, este conocimiento ya tiene un legado en el currículo escolar, especialmente por su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sin embargo, el significado de PCA en el BNCC aún no ha sido dilucidado, lo que nos hizo comprender las diferencias en la operacionalización y justificación de la enseñanza de los PCA. El estudio fue documental, desde una perspectiva hermenéutica, interpretando documentos propuestos para el profesorado, con cobertura nacional (Brasil x España) y regional (Paraná x Valencia). Mientras que en Brasil existe una fijación de prácticas que deben visibilizarse y distribuirse por series, el modelo curricular español privilegia la autonomía docente y resalta las actividades locales.

Palabras clave: *cuerpo; libro de texto; currículo; colegio.*

1 INTRODUÇÃO

A intenção que nos move neste estudo é a compreensão sobre como as Práticas Corporais de Aventura (PCA) são ensinadas no Brasil e na Espanha, de modo a estabelecer comparações. Preencher essa lacuna se justifica uma vez que as reformas curriculares no Brasil vêm sendo atravessadas por interesses do capitalismo globalizado, produzindo similitudes entre as propostas ibero-americanas de educação formal (Morais, 2012; Muylaert et al, 2023).

De fato, desde a última década do século XX, muitos países implantaram reformas educacionais induzidos por organismos internacionais, como: o Banco Mundial, ONU, UNESCO e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Estas induções foram motivadas pela concessão de empréstimos aos governos nacionais, em busca de qualidade à educação. Objetivavam um modo de atender necessidades de cidadãos mais preparados ao exercício de suas funções. Aos países envolvidos coube o compromisso de seguir a lógica e os interesses corporativos dos grupos globais hegemônicos, visando responder aos apelos dos tempos de Pós-Modernidade em que vivemos (Cano, 1994; Freitag, 1994; Ferreti, 2018; Fávero; Trevisol, 2020; Silva, 2022).

A escolha da Espanha para este estudo, advém da evidência de que o Brasil recebeu grande influência das reformas educacionais espanholas, efetivadas desde a Constituição de 1978 daquele país (Lüdke; Moreira; Cunha, 1999; Sene, 2008; Ruiz, 2009).

As motivações da educação espanhola no Brasil, se manifestaram na década de 1990, na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Os mesmos consultores que colaboraram com as reformas educacionais espanholas, também estiveram no Brasil, orientando a organização das políticas educacionais de 1994 a 2003.

A partir deste ponto, nos deteremos no trato curricular do estado do Paraná, por ser o nosso lócus de atuação. Justificamos nosso interesse em dialogar com a pedagogização da aventura por quatro razões:

1ª) Vimos obtendo resultados satisfatórios com a utilização das PCA. Elas já fazem parte de nossas aulas no cotidiano curricular e em um projeto de pesquisa-ação denominado ‘Escola de Aventuras’. Um dos frutos desse projeto são as *Microaventuras*, que geram arranjos metodológicos afeitos à linguagem do brincar, para desenvolver as ‘aventuras’ de forma simplificada, segura e acessível, desde o primeiro ano escolar dos participantes (Pimentel, 2018);

2ª) Contribuir com a diminuição da escassez de trabalhos acadêmicos sobre PCA na área da EF em geral e, especificamente, no Ensino Fundamental II. Esta razão é fortalecida por autores como Meirelles (2012) e Gonçalves *et al.* (2020);

3ª) Julgamos relevante a possibilidade de tomar o caso espanhol como comparação. Naquela realidade a inserção desse conhecimento foi iniciada em 2014 e já há um debate acumulado sobre as transposições didáticas efetivadas, frente a essa mudança curricular (Moya-Mata *et al.*, 2017);

4ª) sugerirmos a construção de um caminho de pensamento, que forneça subsídios para uma síntese da pedagogia de aventura, a todas as séries do Ensino Fundamental. Esta razão é reforçada pela antecipação que o estado do Paraná fez à BNCC, ao formalizar o ensino da PCA no Ensino Fundamental I².

Neste entendimento, não nos restringindo a estruturas curriculares engessadas. Temos estudado a organização da proposta de PCA no estado do Paraná e analisado os conteúdos estruturantes previstos. Ao verificar lacunas apontadas por estudiosos, decidimos: analisar e sugerir a configuração de propostas de seriação das PCA e sua distribuição como conteúdo, ao longo do Ensino Fundamental I e II.

2 AVENTURA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em termos internacionais, a curricularização de PCA não é novidade. Porém, são especialmente valorizadas como esportes profissionalizantes (Inácio e Baena-Extremera, 2019; Castillo-Retamal; Cordero-Tapia, 2017; Moya-Mata *et al.*, 2017).

Por sua vez, a visibilidade à pedagogia da aventura foi efetivada, na área da Educação Física Escolar (EFE), somente nos últimos 15 anos. Nacionalmente, as PCA representam um termo cunhado, com a perspectiva de evidenciar o caráter social e histórico do ser humano, em movimento no contexto da natureza. Mas, também ocorrem em cenários urbanos que envolvam situações de imprevisibilidade, fornecidas pelo ambiente (Pereira; Armbrust, 2023; Agapto; Moura 2023; Paixão; Coutinho, 2023).

No Brasil, essa ‘novidade’ é documentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A EF neste documento, passa a ser inserida na área das Linguagens, o que demanda articulações pedagógicas com a Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa, a começar por sua especificidade. Está incluída entre as seis (6) unidades temáticas de aprendizagens essenciais, que sinalizam a área da Educação Física (EF) e são: Brincadeira e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e PCA (Brasil, 2018).

De acordo com este documento as PCA são definidas em um arranjo, adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares, como conteúdos estruturantes e emergem como inopinada novidade na EF. Devem constar dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Possibilitam ser desenvolvidas no 6º e 7º ano, como práticas de aventura urbanas e no 8º e 9º ano na natureza. No Ensino Médio podem se apresentar nas duas modalidades. Também é sugerida a sua realização em contextos de lazer e saúde, dentro e fora do ambiente escolar (Brasil, 2018).

3 AVENTURA NA EDUCAÇÃO ESPANHOLA

Ao iniciar nossa investigação sobre a educação na Espanha percebemos que, as atividades físicas corporais, recebem lá a denominação de Atividades Físicas no Meio Natural (AFMN). De acordo com Molina *et al.* (2016) a educação desse país, é um Sistema Educacional regulamentado pelo Ministério de Educação, cabendo a cada estado e região

administrar a educação em seus territórios. A escolarização na Espanha é financiada pelo estado e existem três tipos de colégios: os públicos (que são maioria no país), os particulares e os concertados - instituições financiadas 50% pelo estado e 50% pelo pai ou responsável legal do aluno. Estas geralmente, são confessionais.

Uma vez que cada estado e região da Espanha administra a Educação Básica (EB) em seus territórios, optamos por analisar as AFMN na Comunidade Valenciana. É uma comunidade autónoma espanhola e mediterrânica, situada na costa oriental da Península Ibérica. O motivo da nossa escolha deve-se ao fato de ter se estabelecido aproximação acadêmico-científica entre a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universitat de València (UV).

Na comunidade de Valência, o documento normativo que rege a educação na atualidade é a Lei Orgânica 3/2020, de 29 de dezembro, que altera a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação, conhecida como LOMLOE. As AFMN são desenvolvidas obrigatoriamente nas duas etapas educativas da EB.

A EB é obrigatória e compreende dez anos de escolaridade, desenvolvida em duas etapas: a Educação Primária (EP, de 6 a 12 anos) e a Educação Secundária Obrigatória (ESO, de 12 a 16 anos). A Educação Infantil (EI, de 3 a 6 anos) e o Bachillerato (16 a 18 anos, com possibilidade propedêutica à universidade) também são ofertados publicamente, porém de forma opcional (Moya-Mata *et al.*, 2017).

4 MÉTODO

Nosso trabalho é de cunho quali-quantitativo, com inspiração analítica a partir da hermenêutica heideggeriana. Ou seja: adquirimos uma compreensão prévia antes de analisar, comparar, definir, explicar e sugerir (Seibt, 2016).

Ao final deste processo, realizamos a exegese comparativa de dois entes documentais, cujo sentido é dar orientações em termos de objetos de aprendizagem, habilidades e seriação, em relação ao ensino de PCA no Ensino Fundamental. Esses documentos foram selecionados, com vistas a entender as dimensões de conteúdo, privilegiadas em cada contexto. Fazem parte da amostra que fundamenta este estudo e são:

▪ O documento 1 que é oficial, intitula-se Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Segue a determinação do documento maior, estabelecendo-a para as instituições escolares do estado (Paraná, 2019). Reflete a apropriação que este estado fez da Base, apresentando as PCA como peculiaridades e acrescentando-as ao Ensino Fundamental I. Evoca o diálogo com as orientações metodológicas específicas das Microaventuras, as quais favorecem fruição da vertigem por meio de jogos.

Este documento se propõe a garantir o direito e os objetivos de aprendizagem aos alunos de forma condutiva, compreendendo todo processo da EB. Fornece contribuição para as escolas revisarem o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os currículos de todas as disciplinas. Apresenta sugestão para cada componente curricular por ano e por série, norteando o trabalho docente na elaboração do planejamento;

▪ O documento 2 é relativo aos currículos da EF na EB em Espanha (de 6 a 16 anos) e são desenvolvidos a partir de dois Decretos Reais: O Decreto Real 126/2014, de 28 de fevereiro, que estabelece o currículo básico da EP; e o Decreto Real 1105/2014, de 26 de dezembro, que estabelece o currículo básico da ESO e do Bachillerato (Espanha, 2014).

Estas normativas definem que a disciplina de EF espanhola pode ser estruturada em torno de cinco tipos de situações e, ou, ações motoras diferentes: el cuerpo: imagen y percepción, habilidades motrices, actividades físicas artístico-expresivas, Actividad física y salud, juegos y actividades deportivas (Moya-Mata *et al.*, 2019a).

Nessa estruturação são incluídas as AFMN, que se aproximam das PCA no Brasil, nas situações de adaptação ao meio ambiente. As práticas predominantes são: marchas e passeios a pé ou de bicicleta, camping, atividades de orientação, grandes jogos da natureza (de pistas, de abordagem e outras), esqui (nas suas diversas modalidades) e escalada.

Evocando Grondim (2012), consideramos a Hermenêutica como método de análise dos quatro documentos. Os procedimentos incluíram a fase de leitura inicial, a qual busca extrair as afirmações (tese principal e secundárias), nas quais se sobressaíram os conteúdos, habilidades e anos. Na segunda etapa de análise, os dados extraídos serão interpretados quanto à lógica interna de cada documento estudado. Por fim, a compreensão das linhas dos textos será enriquecida pelo conteúdo das entrelinhas e do contexto.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos observar nos documentos brasileiros a presença das PCA como Unidade Temática no Ensino Fundamental II, em atendimento à Base. Este documento reúne e sugere os grandes temas norteadores das aulas. Indica a organização dos objetos do conhecimento, de acordo com as especificidades dos vários componentes curriculares, que fazem parte da EF no Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano correspondendo dos 6 aos 14 anos (Brasil, 2018).

Esta organização remete às dimensões dos conteúdos. Para esclarecê-las, recorremos a Darido (2008), fundamentada em Coll *et al.*, (2000). Os autores afirmam que, para atingir os objetivos educacionais propostos, é necessário proporcionar ao aluno atividades que contemplem as três dimensões do conteúdo que são: dimensão conceitual “O que se deve saber”, procedimental “o que se deve saber fazer” e na atitudinal “como deve ser”. Confirmamos esse entendimento com palavras da própria Darido (2008, p. 62) quando esclarece que:

[...] Os conteúdos não devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer (dimensão procedimental dos conteúdos), mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos (dimensão conceitual dos conteúdos) e um saber ser (dimensão atitudinal dos conteúdos), de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar.

Para reforçar os entendimentos anteriores encontramos Libâneo (1994), do mesmo modo que Zabala (1998). Todos eles compreendem que os conteúdos de ensino são: um conjunto de conhecimentos, hábitos, habilidades, valores, organizados didática e pedagogicamente, visando a aquisição de conhecimentos e o emprego pelos alunos em sua vivência.

Ao comparar esses dados com a educação espanhola verificamos que, as AFMN na Comunidade Valenciana, são incluídas (pelo Decreto 108/2014) no bloco de conteúdos 2. Define a necessidade de serem desenvolvidas habilidades motoras, coordenação e equilíbrio, no ensino das atividades no ambiente natural e estão inseridas na disciplina de EF na Educação Primária dos 6 a 12 anos (Espanha, 2014).

O Decreto considera necessário que os alunos desenvolvam as habilidades citadas enquanto praticam as AFMN. Ao mesmo tempo, devem adquirir hábitos de cuidado e respeito, ampliando suas ações de melhoria e conservação do ambiente. Concomitantemente, o ensino das AFMN favorece o trabalho interdisciplinar com áreas como Ciências Naturais, Ciências Sociais e o ensino-aprendizagem de temas transversais como: educação ambiental, saúde, estradas e coeducação.

Enquanto a PCA brasileira tem uma relação mais afeita à fruição da modalidade, à gestão dos riscos e ao cuidado ambiental, na realidade espanhola a ênfase está nos objetivos do desenvolvimento sustentável. Na EP espanhola, a finalidade do trabalho das AFMN deve responder ao critério da avaliação seguinte: “[...] Mostrar respeito pelo meio ambiente e pela natureza em jogos e atividades ao ar livre, identificando e realizando ações específicas visando a sua preservação” (Espanha, 2014).

Observamos que, a referência brasileira das PCA adotou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a organização do conhecimento em três dimensões. Paradoxalmente, a Espanha, não mais adota essa divisão. Em Valência somente se referem a conteúdo. As AFMN são desenvolvidas obrigatoriamente nas duas etapas educativas da EB do sistema educativo espanhol: EP e ESO. Concretamente, no currículo de EF, as AFMN são trabalhadas nos 6 cursos letivos (1º a 6º anos) no interior de diferentes conteúdos, apresentando critérios de avaliação e competências de EF em Educação Primária (Espanha, 2014).

Um exemplo da prática, dos conhecimentos teóricos anteriormente descritos, nos dois países, pode ser encontrado em dois documentos, um no Brasil (Paraná, 2019) e um na Espanha (Decreto, 108/2014). Os autores envolvidos propõem uma relação dos conteúdos na EFE, com a metodologia para o ensino das PCA e AFMN. E, *pari passu*, sugerem que os trabalhos sejam desenvolvidos nas 3 dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal.

A seguir, apresentamos dois quadros que permitem a visualização dessas duas propostas. O quadro 1 trata das PCA do 6º ao 9º ano no Paraná e o quadro 2 retrata as AFMN na Espanha.

Quadro 1 - PCA e as Dimensões de Conteúdo no Ensino Fundamental II

Documentos	Dimensão Conceitual	Dimensão Procedimental	Dimensão Atitudinal
CREP (2019) 6º e 7º anos	Fundamentos: Apropriar-se de conceitos; Movimentos básicos. Técnica: Ampliar repertório de movimentos; Estratégias básicas.	Gestão de Riscos: Identificar os riscos; equipamentos de segurança; Planejar estratégias: superar; observar protocolos/segurança; Experiências e Vivências alternativas p/prática segura e consciente em diversos tempos/espacos/ lazer.	Tema gerador ambiental: Respeitar o patrimônio público, privado e o meio ambiente; Tema gerador multiculturalista: Reconhecer e respeitar a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.
CREP (2019) 8º e 9º	Fundamentos: Movimentos básicos.	Gestão de riscos: Identificar equipamentos de segurança; Analisar/identificar espaços e equipamentos públicos (disponíveis); Reconhecer protocolos de segurança; Planejar estratégias; Vivenciar a prática segura/consciente em diversos tempos/espacos/ lazer/escola; Tematizar na escola; Técnica: (Re)significar movimentos básicos ampliando o repertório.	Tema gerador ambiental: Preservação ambiental; Transformar hábitos de vida; Tema gerador multiculturalista: Reconhecer e respeitar a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2024).

No quadro acima, sem alterar a coerência quanto às habilidades, as PCA são ambientalizadas no meio natural. É reforçada a importância multidisciplinar dos estudos de meio e dos documentos internacionais: Agenda 21³ e recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS)⁴ sobre uma vida fisicamente ativa, em consonância com as áreas verdes (flora) e azuis (água).

Quadro 2 - Cursos/idade, conteúdos e critérios de avaliação (Valencia-Espanha)

(continua)

CURSO	CONTEÚDO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	CC
1º curso 6-7 anos	Jogos de desafio e aventura no pátio ou no ginásio, como: circuito de obstáculos, gincanas, escalada.	BL 2.2. Jogos de desafio e aventura individualmente no centro educacional, respeitando os espaços e materiais utilizados.	CMCT CSC
2º curso 7-8 anos	Jogos de desafio e aventura no pátio ou no ginásio como: circuito de obstáculos, gincanas, escalada. Rastreamento de jogos e atividades, trilha.	BL 2.2 Jogue como um desafio de grupo, aventura e jogos de rastreamento no centro educacional, respeitando os espaços e materiais utilizados.	CMCT CSC
3º curso 8-9 anos	Jogos e circuitos de orientação, caminhada, corrida, ciclismo, em parques ou ambientes inusitados e próximos à escola.	BL 2.2 Realizar atividades físicas e jogos (como orientação, circuitos), em parques ou lugares incomuns perto do centro escola, respeitando o meio ambiente e os materiais.	CMCT CSC
4º curso 9-10 anos	Jogos e circuitos de orientação, caminhada, corrida, em bicicleta. Técnicas para a realização de atividades físicas e jogos em ambientes inusitados: seguir o caminho, orientar-se, dirigindo a bicicleta. Medidas de segurança em atividades físicas e jogos em ambientes não rotineiras, como controle de risco, reconhecimento de meio ambiente, roupas e calçados esportivos adequados, hidratação, proteção solar.	BL 2.2 Executar, aplicando as técnicas apropriadas, atividades físicas e jogos (como caminhadas e orientação), em parques perto da escola ou em lugares inusitados, respeitando o meio ambiente e os materiais.	CMCT CSC
5º curso 10-11 anos	Realizar qualquer atividade no ambiente natural ou ambientes não comuns, como caminhadas, orientação, ciclismo, atividades náuticas, utilizando as técnicas adequadas como manter o ritmo adequado para a trilha orientando-se, técnicas de equitação, bicicleta, técnicas de navegação. Medidas de segurança em atividades físicas e jogos em ambientes incomuns, como o controle de contingências meteorológicas. Ações para: preservar o meio ambiente, o meio natural e reduzir o impacto ambiental (evitar o desperdício e estimular sua coleta).	BL 2.2 Faça atividades físicas e jogos, como caminhadas, orientação, circuitos etc. no ambiente natural ou em ambientes não habituais, aplicando as técnicas apropriadas e tomando ações concretas para sua preservação.	CMCT CSC

Quadro 2 - Cursos/idade, conteúdos e critérios de avaliação (Valencia-Espanha)

(continua)

CURSO	CONTEÚDO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	CC
6º curso 11-12 anos	Colaboração na preparação e execução de qualquer atividade no ambiente natural como: caminhada, orientação, ciclismo; itinerário e atividades ambientais ou náuticas, usando as técnicas adequadas; Medidas de segurança em atividades físicas e jogos em ambientes incomuns. Ações para preservar o meio ambiente, o meio natural e reduzir o impacto ambiental (evitar o desperdício e estimular sua preservação). Autonomia e confiança em suas próprias habilidades motoras em situações comuns com ambientes desconhecidos	BL 2.2 Colaborar na organização e realizar atividades físicas como uma trilha para caminhada ou ciclismo no ambiente natural, aplicando as técnicas apropriadas e tomando ações concretas para sua preservação.	CMCT CSC
1º curso 12-13 anos	Aspectos a serem considerados na organização das atividades físico-esportivas em o próprio centro ou arredores; Elementos importantes da paisagem: caminhadas, orientação, rotas ciclismo, acampamento, grandes jogos, atividades de escalada, multiaventura, atividades aquáticas e toponímia: flora e fauna do ambiente próximo, como local para a realização dessas atividades. Possibilidades de prática oferecidas pelo próprio centro e pelo ambiente circundante. Técnicas básicas das atividades realizadas: caminhadas, orientação, ciclismo, camping, escalada, atividades aquáticas. Rever e respeitar as regras de conservação e melhoramento do próprio centro e meio envolvente, na prática de atividades desportivas físicas, estabelecimento de padrões de segurança em função do local de realização e do tipo de atividade. Elaboração de mapas básicos e suas possibilidades de uso na prática de orientação. Colaboração na organização e realização de passeios com esses mapas no próprio centro.	B.3.1. Colaborar na organização de algumas atividades físicas - atividades esportivas inclusivas no próprio centro ou nas proximidades, como rotas de ciclismo, camping, ótimos jogos, atividades de escalada, multiaventura e atividades aquáticas, como formas de lazer ativo. B.3.2. Realizar atividades físico-esportivas inclusivas de nível educacional adaptado ao ambiente, no próprio centro ou nas proximidades, aplicando as técnicas apropriadas e respeitar o local de execução.	CMCT SIEE CMCT CAA
2º curso 13-14 anos	Atividades que respeitam o meio ambiente: ciclovias, caminhada, orientação, acampamento, ótimos jogos na natureza, escalada, atividades multi-aventura e atividades aquáticas.	BL.3.1. Colaborar na organização de qualquer uma das seguintes atividades físico-esportivas inclusivas em ambientes próximos, como rotas em ciclismo, acampamento, ótimos jogos	CMCT SIEE

Quadro 2 - Cursos/idade, conteúdos e critérios de avaliação (Valencia-Espanha)

(continua)

CURSO	CONTEÚDO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	CC
	<p>Relação da paisagem e toponímia com o patrimônio natural e cultural da Comunitat Valenciana, como local de realização dessas atividades.</p> <p>Possibilidades de prática oferecidas pelo ambiente imediato.</p> <p>Técnicas básicas das atividades realizadas: caminhadas, orientação, ciclismo, camping, escalada, atividades aquáticas.</p> <p>Revisão e respeito às normas de conservação e melhoria do meio ambiente a seguir, na prática de atividades físicas esportivas, estabelecendo regulamentos de segurança e primeiros socorros, dependendo do local de realização e do tipo de atividade.</p> <p>Elaboração de mapas básicos e suas possibilidades de uso na prática de orientação.</p> <p>Colaboração na organização e realização de passeios com esses mapas em arredores próximos.</p> <p>Busca de informações e exposição de atividades adaptadas à metade. Fazendo uma lista dos usos e abusos que são feitos do ambiente urbano e natural, na prática de atividades físicas esportivas.</p>	<p>na natureza, atividades de escalada ao ar livre, multiaventura e atividades aquáticas, como formas de lazer ativo, tendo em conta a paisagem e a toponímia do ambiente em que se encontra executar.</p> <p>B.3.2. Realizar atividades físico-esportivas inclusivas de nível educacional adaptadas ao ambiente, em ambientes próximos aplicando as técnicas adequadas, regulando o esforço de acordo com suas possibilidades e apresentando hábitos de conservação e proteção do meio ambiente durante a sua execução.</p>	
3º curso 14-15 anos	<p>Seleção e organização, com supervisão do professor, de algumas das seguintes atividades inclusivas e respeitosas com o meio ambiente e o meio ambiente natural: caminhada, orientação, rotas de ciclismo, acampamento, grandes jogos na natureza, atividades na neve, atividades de escalada, atividades de multiaventuras e aquáticas.</p> <p>Valorização da paisagem e toponímia e do patrimônio natural e cultural da Comunidade Valenciana.</p> <p>Técnicas básicas das atividades realizadas: orientação, bicicleta, acampamento, escalada, atividades aquáticas, slides na neve regulando o esforço de acordo com suas possibilidades; promovendo ações para preservar o meio ambiente, o meio natural e reduzir o impacto ambiental (evitar o desperdício e estimular sua coleta).</p>	<p>B.3.1. Organize com supervisão de professores, atividades físicas e atividades esportivas inclusivas no ambiente natural, como caminhadas, orientação e outras atividades, como formas de lazer ativo, atendendo à paisagem e a toponímia do ambiente em que são feitos.</p> <p>B.3.2. Realizar atividades físico-esportivas inclusivas de nível educacional no ambiente natural, aplicando as técnicas adequadas, e apresentam hábitos de</p>	CMCT SIEE

Quadro 2 - Cursos/idade, conteúdos e critérios de avaliação (Valencia-Espanha)

(conclusão)

CURSO	CONTEÚDO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	CC
	<p>Regras de segurança e primeiros socorros, dependendo do local de execução e o tipo de atividade.</p> <p>Elaboração de mapas básicos e suas possibilidades de uso na prática de orientação.</p> <p>Colaboração na organização e realização de passeios com esses mapas no ambiente natural.</p>	<p>regulando o esforço de acordo com suas possibilidades conservação e proteção do ambiente natural durante a sua execução.</p>	
4º curso 15-16 anos	<p>Organização e realização de qualquer uma das seguintes atividades inclusivas e que respeite o meio ambiente: percursos de bicicleta, caminhadas, orientação, acampamento, ótimos jogos na natureza, atividades na neve, escalada, atividades de multi-aventura e atividades aquáticas.</p> <p>Valorização da paisagem, toponímia, do património natural e cultural da Comunidade Valenciana.</p> <p>Características das atividades de adaptação ao meio ambiente e seus riscos, descrevendo os protocolos para ativar os serviços de emergência e proteção do meio ambiente; adotando medidas preventivas e de segurança típicas dessas atividades, especialmente em ambientes instáveis. Primeiros socorros.</p> <p>Desenho e realização de pequenos roteiros utilizando os mapas e a bússola nas corridas de orientação em ambiente natural.</p> <p>Técnicas básicas das atividades realizadas: orientação, bicicleta, acampamento, escalada, atividades aquáticas, <i>slides</i> na neve regulando o esforço de acordo com suas possibilidades, promovendo ações para preservar o meio ambiente, o meio natural e reduzir o impacto ambiental (evitar o desperdício e estimular sua coleta).</p>	<p>B.3.1. Organize atividades físicas e esportivas inclusivas e respeitosas com o meio ambiente e com o ambiente natural, como caminhadas, orientação e outras atividades, como formas de lazer ativo, tendo em conta a paisagem e toponímia do ambiente em que são feitos.</p> <p>B.3.2. Realizar atividades físico-esportivas inclusivas de nível educacional no ambiente natural com eficiência e precisão, demonstrando hábitos de conservação e proteção do meio ambiente, e aplicar segurança e primeiros socorros.</p>	CMCT SIEE

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2024).

No caso espanhol, as AFMN são desenvolvidas na etapa educativa obrigatória ESO, nas próprias comunidades autônomas. Em todas elas, devem atingir um dos objetivos gerais da etapa, relacionado à avaliação crítica do cuidado com o meio ambiente, contribuindo para a sua conservação e melhoria. Na Comunidade Valenciana as AFMN se

estabelecem no Decreto 87/2015. No bloco de conteúdo 3, em Atividades adaptadas ao ambiente, ocorre o desenvolvimento do currículo do ESO, de 12 a 16 anos e do Bachillerato de 16 a 18 anos (Espanha, 2015).

Em síntese, os documentos brasileiros analisados, seguem em consenso com as determinações da BNCC-EF. Oferecem contribuições com respeito à realidade escolar brasileira. No que se refere à Espanha, os conteúdos sobre as AFMN, têm seu início na EP com uma orientação participativa e respeito ao meio ambiente em que são praticados. Assim, com a participação estimulada, na ESO é hora de criar desafios maiores ao aluno, como: colaboração na organização destas atividades, o desenvolvimento de uma atitude crítica e de respeito para com o meio natural. Promove o uso adequado do meio ambiente, a redução do impacto ambiental através da aplicação de medidas preventivas e de segurança contra possíveis riscos.

5.1 Do conteúdo estruturante à transposição didática

No Brasil, o sistema de tipificação adotado para organização curricular dicotomizou as PCA em urbanas e na natureza. Os documentos referenciam com mais destaque: Parkour, Escalada artificial Boulder, Skate, Slackline e Orientação. Estes são consensuais, embora outras práticas sejam citadas em relação ao se movimentar na natureza.

Na Espanha, as AFMN no currículo da EB são apresentadas em geral na etapa da EP a partir de: Jogos de desafio e aventura, Escalada, Trilhas, Orientação, Caminhada, Ciclismo e Atividades náuticas. E na ESO, além das atividades anteriores, estão incluídas as atividades de Multi-aventura, Acampamento e as atividades que são praticadas na neve.

Faz sentido pensar que tem havido um consenso entre os documentos analisados e sobre quais PCA/AFMN devem ser ensinadas. Historicamente também aconteceu com os esportes, pois, conforme há centenas de esportes catalogados em variadas categorias diferentes no mundo. Porém, grosso modo, a EFE brasileira ensina tradicionalmente quatro esportes tradicionais: Basquetebol, Futebol, Handebol e Voleibol (Oliveira, 2004).

Ademais, a todo o momento se cria uma prática de aventura nova. Certas práticas são mais pesquisadas que outras, não porque sejam melhores, mas, porque são mais testadas e têm mais controle dos riscos. Estes motivos fazem que o conhecimento seja

direcionado através dos tempos, para dar segurança ao ensino. Por esta razão acabam sendo consagradas. A ciência tem investido mais sobre elas e, de fato, devem ser objeto de consenso. A ideia da consagração é importante porque, dentre as muitas opções de um currículo, ele deve direcionar, sem dúvida, os conhecimentos que forem mais relevantes na época.

O perigo do consenso é que pode eliminar a autonomia do professor e a diversidade regional. Martinelli *et al.* (2018) afirmam que a BNCC não aponta possibilidades concretas de atuação da prática pedagógica, o que pode dificultar o trabalho docente. Andrade, Andrade e Moura (2020), por sua vez, demonstram preocupação com um currículo engessado que venha a interferir na autonomia do professor, por exemplo, diante da escolha do conteúdo a ser desenvolvido em suas aulas.

Os autores acima citados alertam para a provável secundarização do professor via BNCC. Entendemos que a prática pedagógica de cada professor depende de vários fatores, como: formação continuada; estudos pessoais; ressignificação que ele concede aos conhecimentos apreendidos; grau de competência adquirido, etc. Portanto, não precisa ser apontada por documentos oficiais. Porém, pode ser sugerida. Por outro lado, a autonomia do professor não é um valor absoluto pois, o projeto pedagógico da escola precisa orientar o docente, em uma leitura e projeto coletivos de Ser e Sociedade, a fim de garantir o conhecimento mais evoluído sobre PCA.

Revisitando o documento paranaense CREP, percebemos que não esclarece o que são Jogos de Aventura quanto aos conteúdos ministrados no Fundamental I (Paraná, 2019). Sua fundamentação está no llinx (vertigem) como uma das sensações básicas do jogo, segundo Caillois (1990). Identificamos a necessidade de ampliar os entendimentos do professor, para não induzir à restrição de experiências regionais e locais, uma vez que não são observadas as divergências culturais, geofísicas e outras. Serve o alerta de que o documento não é suficientemente claro, para o professor agir, de forma a democratizar o acesso ao saber sobre aventura, em consideração ao desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, é fundamental nos apoiarmos na BNCC, naquilo que o documento reconhece quanto ao ensino da EF necessitar de [...] um caráter lúdico, que permita uma apreensão das lógicas internas de todas as manifestações e a troca entre os alunos e a sociedade deste conhecimento adquirido (Martinelli *et al.*, 2018, p.114). Entretanto, em

relação a estados e municípios, que optaram por ampliar o acesso às PCA desde o Fundamental I, a forma de mediação é um problema didático-metodológico fulcral ao sucesso desse empreendimento.

Em nossa leitura, uma solução seria incentivar que os conteúdos das PCA sejam desenvolvidos na perspectiva pedagógica das Microaventuras. Esse termo se refere à tradução da lógica interna das PCA, na linguagem de jogos e brincadeiras que graduem o acesso do aluno ao conteúdo aventura, já que estas - em formas mais elaboradas - requerem uma laboriosa gestão de riscos. O esporte tem uma configuração universal, ele é padronizado. Já a linguagem lúdica, mesmo sendo universal, permite flexibilidade, o que os documentos analisados não tiveram como desenvolver, na sua restrição e conformidade ao discurso oficial (Agapto e Moura 2023; Paixão e Coutinho 2023).

Ademais, no caráter democrático da escola, as Microaventuras podem ser planejadas e realizadas em conjunto (docentes e discentes), abordando temas que tenham sentido e significado de forma crescente e com criatividade. Para isso, o professor pode e deve satisfazer o interesse dos alunos, mas não precisa deixar de apresentar conteúdos desconhecidos, para ampliar os saberes (Oliveira, 2004).

5.2 Os óbices ao currículo no chão da escola

No choque com a realidade, pensar a execução das PCA no ambiente escolar implica uma crítica à infraestrutura dos colégios públicos. No Brasil, os dados demonstram que as escolas públicas brasileiras se encontram desprovidas da necessária infraestrutura para a área da EFE. Vejamos como ilustração:

- A UNESCO encomendou em 2019 à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) um estudo sobre a qualidade da infraestrutura das escolas brasileiras. Foram avaliadas as instituições públicas estaduais e municipais. Entretanto, o item espaço escolar não fez parte da pesquisa (Unesco, 2019). Em nosso entendimento, este item é fundamental ao se trabalhar com as PCA;

- De acordo com o Plano Nacional da Educação (PNE), apenas 4,5% dos estabelecimentos escolares públicos do Brasil, possuem infraestrutura escolar prevista em lei. Foi constatado, também, que a situação é mais crítica no Ensino Fundamental. E,

quando se refere à quadra esportiva, apenas 31% das escolas públicas a possuem (IBGE, 2015);

▪ Pesquisa realizada por Silva *et al.* (2018) analisou e comparou a infraestrutura das escolas públicas e privadas em Curitiba-PR. Os resultados, encontrados em mais de uma centena de estabelecimentos, demonstraram que as escolas privadas são consideradas excelentes no que se refere aos espaços oferecidos, tanto para as aulas de EF, quanto para o lazer e o tempo dos recreios. Ao contrário, as escolas públicas receberam avaliações com índices médio, ruim e não funcionais.

Felizmente, hoje em dia, ninguém duvida do papel educativo das PCA ao ocorrer num ambiente natural, com abundância de estímulos, com possibilidade de interagir com a natureza. A sensação de aventura e desafio produz a incerteza; a presença do risco (objetivo/subjetivo); o caráter deslizante nas diferentes superfícies do ambiente natural; a interação motriz; o caráter experiencial; a alta implicação emocional e a resolução de conflitos reais são, sem dúvida, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal (Caballero, 2012). Todas estas características das práticas na natureza contribuem para a formação integral dos alunos, criando hábitos saudáveis, melhora da capacidade de adaptação a outros ambientes desconhecidos, além de favorecer a socialização, a autonomia ou o auto aperfeiçoamento.

Na Espanha, em estudos como Peñarrubia, Guillén e Lapetra (2016) verificou-se que existe um elevado percentual de professores de EF, que realizam alguns tipos de conteúdo das AFMN no Ensino Médio. Destacam-se, em especial, as atividades de Caminhada e Orientação.

De fato, segundo a Pesquisa de Hábitos Esportivos na Espanha realizada em 2015, pelo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), entre as modalidades esportivas mais populares praticadas estão as Caminhadas e Montanhismo (31,9%). Estas sofreram um aumento de 21,4%, passando de oitava modalidade mais praticada em 2010 para a terceira em 2015; sendo que, as atividades ao ar livre, recebem 45,9% da preferência dos praticantes (Espanha, 2015).

Nesta linha, Escaravajal e Baena-Extremera (2020) encontraram um número alto de artigos publicados nas principais revistas espanholas de EF, relacionados com as AFMN em nível espanhol e principalmente sobre: Orientação desportiva = 39 estudos; seguida de

caminhadas e tecnologias relacionadas com as AFMN = 19 estudos respetivamente; Bicicleta de montanha (BMX) =18 estudos; e a Escalada/rapel =17 estudos.

Mesmo assim, muitos alunos terminam o estágio da ESO (Ensino Médio) sem ter experimentado estas práticas. Entre os diferentes fatores limitantes encontrados para inserir as AFMN na disciplina da EF, Peñarrubia, Guillén e Lapetra (2016) descrevem os seguintes:

- Fatores próprios do centro educacional com as instalações: os espaços disponíveis nas escolas geralmente não possuem um ambiente natural ou mesmo domesticado - como é o caso de um rocódromo, construído dentro de um ginásio de esportes para Escalada e Rapel. Quando se trata de recursos materiais há dificuldade em obtê-los, tanto pelo tecnicismo dos materiais, como o alto custo de aluguer para atividades pontuais. Para os recursos financeiros existe a necessidade de equipamentos e instalações específicas. Mas, encarece estas atividades, exigindo o seu aluguel e contratação de serviços externos, como: monitores, viagens ou alojamento. Ao pensarmos no cronograma das práticas, a organização escolar e o tempo disponível no horário, são fatores limitantes. O tempo despendido no deslocamento até o ambiente de prática, faz parte da própria disciplina de EF. Por não ser capaz de influenciar os demais assuntos, o cronograma da prática é significativamente reduzido. Acontece no melhor dos casos em que é possível ter um espaço próximo para a prática desses conteúdos, por exemplo, um parque contíguo. Além do mais, em muitas ocasiões, a gestão e a organização dessas práticas são certamente complexas. Exigem conhecimento prévio do espaço, a solicitação de licenças e autorizações à gestão do centro, bem como aos pais dos alunos. Todos estes entraves desestimulam os professores, movendo-os a optarem por não incluir as AFMN em seu currículo;

- Fatores próprios do professorado: a falta de formação específica dos professores sobre as AFMN, é um dos motivos mais repetidos para ignorar os conteúdos inerentes à sua programação. Esses fatores são limitantes embora estejam presentes nos currículos de EP e ESO. Há também o risco objetivo que caracteriza este grupo de atividades, por desconfiança e até medo ao apresentar esses conteúdos, gerando a possibilidade de sofrer percalços, tanto dos professores quanto dos alunos. Esta preocupação se estende aos pais e à diretores dos diferentes centros;

• Fatores do alunado: a falta de experiência prática aparece como um fator limitante nos alunos, ocasionando situações incomuns que podem envolver um verdadeiro desafio para eles. Por outro lado, são limitantes as modificações ou substituições de tarefas e atividades alternativas para os alunos com lesões, doenças específicas, crônicas, ou com algum tipo de diversidade funcional - motora, sensorial, psíquica ou social.

Nesta linha de análise das práticas de AFMN, é necessário também prestar atenção à transmissão de estereótipos de gênero, envolvidos nos livros didáticos de EF, publicados pelas editoras. Eles devem evitar oferecer modelos de identificação pessoal e social, específicos para um gênero e não para o outro. Por exemplo: indicando atividades de Orientação e Montanha, identificadas para os homens e as atividades de Escalada para as mulheres (Moya-Mata *et al.* 2019b).

Logo, frente ao desmonte da educação pública nos dois países, o professor age no imediato, para fazer adaptações que contornem as precariedades, garantam a segurança dos envolvidos e produzam os resultados que se espera. Por outro lado, fora dos muros da escola, ambos os países apresentam grande diversidade, raramente mencionadas nos vários tipos de realidade dos projetos escolares, fragmentados disciplinarmente.

Cientes, pois, desses limites estruturantes das PCA e das AFMN, parecem oníricas as possibilidades emancipatórias dessas manifestações. Especialmente nas análises, feitas a partir do lazer dos praticantes, de que elas representavam uma crítica superadora dos esportes convencionais. Mas, a partir do conhecimento e crítica dos mecanismos ideológicos que operaram na reificação fetichista de ambas, podemos incorporar táticas criativas, para testar brechas nas fronteiras dos novos dispositivos de sedução na escola. Portanto, consideramos importante o distanciamento fundamentado, das fórmulas que capturam certas práticas corporais, no signo do risco positivado (Pimentel, 2013).

É possível que um conjunto de atores da EF venha constituindo uma discussão acumulada em torno de saberes, na perspectiva da práxis e que, de forma não homogênea, esteja influenciando a formalização estatal das PCA e das AFMN. Significa que esse conteúdo não é uma imposição abstrata, mas reverbera de experiências educativas sobre práticas que são aquisições socioculturais e históricas; derivam de brincadeiras presentes na cultura que, ao serem analisadas, desocultam significados que precisam ser problematizados pela mediação escolar. Um exemplo é o conhecimento sobre a realidade

da cidade, que é desvelada por meio dessas práticas, pelos sujeitos ordinários do cotidiano de cada urbe.

6 CONCLUSÕES

Como esperado, os documentos analisados atendem às recomendações legais, além de sugerirem inovações para o presente e o futuro das organizações escolares públicas ou privadas, tanto brasileiras como espanholas. Consideramos que representam um avanço no sentido de apontar um norte aos professores de Educação Física escolar nos dois países. Também, oferecem apoio pedagógico, com embasamento teórico-metodológico e um direcionamento das práticas no ambiente escolar.

Entendemos que há necessidade de engajamento de toda a equipe dos professores e gestores escolares, para refletir, praticar e sugerir aprimoramento aos documentos. Conforme apontado, tanto as PCA como AFMN podem ser um dispositivo ideológico que age por meio da cultura corporal de movimento. Sua contradição é o contraste gritante entre as condições postas de acesso às atividades práticas em colégios destinados ao povo e à elite. Por fim, o trato pedagógico com o gestual do risco, ainda merece desdobramentos, e precisamos nos comunicar com todas as áreas do saber escolar.

Pelos resultados exauridos, as diretrizes objetivam as práticas a serem visibilizadas e distribuídas por seriação. Também dialogam com a educação básica e atendem às recomendações legais. São consensuais sobre quais atividades devem ser ensinadas, mas, favorecem um modelo de currículo que pode induzir à restrição da autonomia docente e barrar experiências regionais.

Consideramos importante, que os professores de ambos os países investigados obtenham formação específica sobre as PCA e AFMN. Por fim, entendemos que o campo da Educação Física e Ciências do Esporte deve desenvolver novos estudos comparativos, para que haja mais dados sobre as semelhanças e diferenças do que é desenvolvido no Brasil e na Espanha, acerca das práticas no ambiente urbano e na natureza.

REFERÊNCIAS

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. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/48245>. Acesso em: 29 maio 2025.

AGENDA 21. A Agenda 21 e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: as oportunidades para o nível local. **Caderno de Debate Agenda 21 e Sustentabilidade**, n. 7, 2005. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/legislacao/agenda-21-e-os-odm>. Acesso em: 29 maio 2025.

ANDRADE, Leonardo Carlos de; ANDRADE, Jéssica da Silva Duarte de; MOURA, Sérgio de Almeida. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-15, julho/dezembro, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e71786>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CASTILLO-RETAMAL, Franklin; CORDERO-TAPIA, Fernanda. **Actividades en la naturaleza**: análisis y propuesta curricular para Educación Física. Talca: Universidad Católica del Maule, 2017.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CANO, Wilson. **Reflexões sobre o Brasil e a nova (des) ordem internacional**. 3. ed. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1994.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Barnabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, Cristina Suraya; DINIZ, Ika Karla dos Santos; FERREIRA, Aline Fernanda; CARVALHO, Amarillis Oliveira; BARROSO, André Luis Ruggiero; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; FRANCO, Laercio Claro Pereira; JÚNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Práticas Corporais**: Educação Física do 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo. Moderna, 2018.

ESCARAVAJAL, Juan Carlos; BAENA-EXTREMERA, Antonio. Elaboración de una base de datos sobre las actividades en el medio natural en España a partir de una revisión de la literatura. **EmásF - Revista digital de Educación Física**, Granada, n. 64, p. 59-69, 2020.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352783>. Acesso em: 29 maio 2025.

ESPAÑA. **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero**. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, n. 52, 1 mar. 2014a. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

ESPAÑA. **Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre**. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, n. 3,3jan. 2015. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

ESPAÑA. **Decreto 108/2014, de 4 de julio**. Por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, n. 7311, 7jul. 2014b. Disponível em: https://dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

ESPAÑA. **Decreto 87/2015, de 5 de junio**. Por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, n. 7544, 10jun. 2015. Disponível em: https://dogv.gva.es/auto/dogv/docvpub/rlgv/2015/D_2015_087_ca_D_2018_051.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). **Estadística 2015**: Encuesta de hábitos deportivos en España. España: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2015. Disponível em: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/estadistica-2015-encuesta-de-habitos-deportivos-en-espana_181757/. Acesso em: 03 jun. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio Giusti. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/deec/c9ee927f941dd56dacfa230ee443ae0e5210.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2025.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades. Estudos Avançados**. v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 03 jun. 2025.

FREITAG, Bárbara. Análise crítica das políticas educacionais no Brasil. **Rev. Dois Pontos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 19, p. 20-27, 1994.

GONÇALVES, Jayson; COZZA, Jéssica; SOUZA, Fernanda Granato; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Atividades de aventura na educação

física escolar: uma análise nos periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v.23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.55858>. Acesso em: 03 jun. 2025.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Escolar**. Brasília: IBGE, 2015.

INACIO, Humberto Luís de Deus; BAENA-EXTREMERA, Antonio. Práticas corporais de aventura na educação física espanhola: um estudo com foco nos conteúdos e objetivos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 27, p. 125-138, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v27i4.10080>. Acesso em: 03 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: teoria da instrução e do ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68. p. 278-98, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300014>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; VASCONCELOS, Carolina de Moura; ALMEIDA, Eliane Maria de. Concepção Pedagógica e Curricular para o Esporte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Trama**, v. 14, n. 33, p. 106-117, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rt.v14i33.19528>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MEIRELLES, Elisa. Fundamental 2: uma etapa esquecida. **Revista Nova Escola**, São Paulo, SP. set 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/132/fundamental-2-uma-etapa-esquecida>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MOLINA, Joan Pere; VALENCIANO, Javier; ÚBEDA-COLOMER, Joan. El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. **Cultura, Ciencia, Deporte**, v. 11, n. 32, p. 97-106, 2016. Disponível em: <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/710>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MORAIS, Denis Souza de. Política curricular no Brasil e na Espanha. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-13, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10852>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MOYA-MATA, Irene; RUIZ-SANCHIS, Laura; MARTÍN-RUIZ, Júlio; ROS-ROS, Concepción. Actividades deportivas en el medio natural: su representación en libros de texto de Educación Física en Primaria. **Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity**, A Coruña, v. 3, n. 3, p. 505-524, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2012>. Acesso em: 18 set. 2023.

MOYA-MATA, Irene; RUIZ-SANCHIS, Laura; MARTÍN-RUIZ, Júlio; ROS-ROS, Concepción. La actividad física representada en los libros de texto de Educación Física en Educación Primaria. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e 25087, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.89296>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MOYA-MATA, Irene; RUIZ-SANCHIS, Laura; MARTÍN, Julio; ROS, Concepción. Estereotipos de género en las imágenes que representan las actividades en el medio natural en los libros de Educación Física de Primaria. **Cultura, Ciencia y Deporte**, Murcia, v. 14, n. 40, p. 15-23, 2019b. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6881842>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MUYLAET, Naiara; SEQUEIRA, Deisilucy de Aragão Fernandes; LAGE, Alda Siqueira; SOUZA, Tatiane Rodrigues. BNCC: Coalizões em Disputa na Formulação da Política Curricular Nacional. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e51258>. Acesso em: 03 jun. 2025.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. Planejando a Educação Física Escolar. In: VIEIRA, José Luiz Lopes (org.). **Educação Física e esportes na escola**: estudos e proposições. Maringá: EDUEM, 2004. p. 25-55.

PAIXÃO, Jairo Antônio; MIRANDA COUTINHO, Rafael. Proposições acerca das práticas corporais de aventura como conteúdo da Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e96398>. Acesso em: 03 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Educação Física - Ensino Fundamental II. Curitiba: SEED, 2019.

PEREIRA, Dimitri Wu; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura**: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Jundiaí: Fontoura, 2023.

PEÑARRUBIA, Carlos; GUILLÉN, Roberto; LAPETRA, Susana. Las Actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica? **Cultura, Ciencia y Deporte**, Murcia, v. 11, n. 32, p. 27-26, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.640>. Acesso em: 18 out. 2023.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Mecanismos de controle dos riscos em esportes de aventura. In: SILVA, Paulo T. N; SOUZA, Sérgio A. R. de; CRUZ NETO, I. (orgs.). **O desenvolvimento humano**: perspectivas para o século XXI. São Luiz do Maranhão: UFMA, 2013. p. 168-176.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Grupo de Estudos do Lazer (GEL). In: UVINHA, Ricardo R. (org.). **Lazer no Brasil**: grupos de pesquisa e associações temáticas. São Paulo: Edições SESC, 2018, p. 224-239.

RUIZ, Antonio Ibáñez. **Sugestões para melhorar a educação básica**: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil. São Paulo: Moderna, 2009.

SEIBT, Cezar Luís. Dupla estrutura do conhecimento em Heidegger: explicar e compreender. **Peri**, v. 8, n. 1, p. 230-241, 2016. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/peri/article/view/1252>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SENE, José Eustáquio de. **As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da geografia**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Alexandre Augusto de Paula da; LOPES, Adalberto Aparecido dos Santos; PRADO, Crisley Vanessa; HINO, Adriano Akira Ferreira; REIS, Rodrigo Siqueira. Características do ambiente físico e organizacional para a prática de atividade física nas escolas de Curitiba, Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12820/rbafs.23e0027>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SILVA, Odair Vieira. **Teoria crítica, neoliberalismo e educação: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir de 1990**. Jundiaí: Paco e Littera, 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Representação da UNESCO no Brasil em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e cooperação do Ministério da Educação**. Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil. Brasília: UNESCO, 2019. 122 p.

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

NOTAS:

¹ Projeto de extensão universitária, criado a partir de 2008. Mas, só em 2016 foi desenvolvido no Ensino Fundamental I, do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP/UEM) em Maringá PR. Neste estabelecimento, o projeto está inserido no espaço curricular da área de Matemática. Significa que os temas geradores matemáticos são tema-gerador em conjunto com as modalidades de aventura ensinadas no Projeto.

² Além do estado do Paraná, diferentes municípios (por exemplo: São José dos Campos-SP e Natal-RN) também já formalizaram o ensino de PCAs para o Fundamental I, questionando o lugar da aventura na BNCC.

³ Agenda 21 é um documento assinado por 179 países durante a "Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento" ou "ECO-92", realizada na cidade do Rio de Janeiro.

⁴ OMS (Organização Mundial da Saúde) ou WHO (World Health Organization), é uma agência especializada das Nações Unidas, destinada às questões relativas a saúde. Foi fundada em 7 de abril de 1948. Tem como objetivo garantir o grau mais alto de Saúde para todos os seres humanos. A OMS tem um entendimento de Saúde como um estado completo de bem-estar psicológico, físico, mental e social.

Recebido em: 28/02/2024

Aprovado em: 10/10/2024

Publicado em: 04/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.