



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

YUNÃ LURIE ARAÚJO PASSOS

**PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA
NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA
UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO**

SÃO CARLOS-SP
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

YUNÃ LURIE ARAÚJO PASSOS

**PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Orientador: Fábio Ricardo Mizuno Lemos

SÃO CARLOS-SP
2025



FICHA CATALOGRÁFICA

Passos, Yunã Lurie Araújo

Práticas corporais de aventura na natureza e educação ambiental: uma unidade didática para o ensino médio / Yunã Lurie Araújo Passos -- 2025.
150f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Fábio Ricardo Mizuno Lemos

Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos, Glauco Nunes Souto Ramos, Paulo César Antonini de Souza

Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. Práticas corporais de aventura na natureza. 3. Educação ambiental. I. Passos, Yunã Lurie Araújo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Yunã Lurie Araujo Passos, realizada em 01/07/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza (UFMS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Dedico esta dissertação ao meu filho Joaquim, que é minha maior inspiração, ao meu esposo Jânio, pelo amor e apoio de sempre, e à minha mãe, por todo o esforço e dedicação que me trouxeram até aqui.



AGRADECIMENTOS

Chegar a este ponto é a realização de um sonho acadêmico e pessoal, possível graças ao apoio e à contribuição de diversas pessoas e instituições. A todas elas, dirijo meus mais sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, manifesto minha mais profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos, cuja expertise brilhante e visão inovadora nortearam cada etapa deste trabalho. Sua orientação precisa, aliada a um entusiasmo contagiante e a uma liderança inspiradora, estimulou-me a buscar constantemente a excelência acadêmica. Sou imensamente grata pela generosidade intelectual com que compartilhou seu vasto conhecimento, pela paciência exemplar nas revisões minuciosas e pelas discussões enriquecedoras que desafiaram e ampliaram meu olhar crítico. O apoio incansável e o seu comprometimento não apenas garantiram a solidez metodológica desta dissertação, mas também tornaram este percurso acadêmico uma experiência transformadora.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos e Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza, agradeço pelas valiosas sugestões e pelo compromisso em enriquecer esta produção acadêmica com perguntas e contribuições construtivas.

À coordenação e aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, à Universidade Federal de São Carlos e à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *Campus* de Rio Claro, expressei minha gratidão pelo acolhimento e pelo incentivo oferecido desde o início desta trajetória.

Sou grata ao Instituto Federal de Roraima – Campus Novo Paraíso por disponibilizar a infraestrutura necessária às atividades de campo e à realização das aulas práticas que embasaram esta pesquisa.

Aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio que participaram das atividades práticas avaliadas, registro minha muito obrigada. Sem o engajamento, o entusiasmo e as observações de cada um, este estudo não teria sentido. O acolhimento e a curiosidade de vocês enriqueceram as notas de campo e o resultado final deste trabalho.

Aos colegas pesquisadores do projeto Roraima Silvestre, agradeço pelos debates sobre biodiversidade e por compartilharem experiências que ampliaram minha compreensão do



ambiente amazônico. Cada conversa de campo reforçou o propósito deste estudo, que une práticas corporais de aventura e educação ambiental.

À minha família, meu porto seguro, devo gratidão infinita. Ao meu esposo, Jânio Ribeiro José, parceiro desta caminhada, pela compreensão nos períodos de dedicação intensa, pelo apoio emocional e pelos cuidados com nosso lar, sobretudo quando eu me ausentava para as atividades de campo. À minha mãe, pelo exemplo de determinação, pelos valores éticos e pela força que sempre me inspiraram.

Ao meu filho, Joaquim Bernardo Passos José, agradeço por ser fonte de inspiração diária e por me ensinar o valor da doçura, da luta e da alegria no processo de crescer. Cada conquista desta pesquisa carrega, também, o sorriso e o afeto que recebo de você.

Por fim, agradeço a todos os amigos, colaboradores e demais pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação. Cada palavra de incentivo, cada gesto de solidariedade e cada conversa enriquecedora fizeram diferença em cada etapa deste percurso.

Muito obrigada a todos!

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

Considerando o potencial das Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN) para promover a sensibilização ambiental e contribuir para a formação de uma consciência crítica e sustentável entre os estudantes, esta dissertação teve como objetivo descrever e analisar o processo de desenvolvimento e aplicação de uma unidade didática voltada às PCAN, realizada com uma turma da 1ª série do Ensino Médio em uma escola da rede pública federal de ensino localizada no município de Caracarái, estado de Roraima. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento baseado em uma intervenção pedagógica composta por 14 aulas com duração de 60 minutos, realizadas em ambientes escolares e naturais. A coleta de dados ocorreu por meio do registro de notas de campo da professora-pesquisadora, que foram posteriormente analisadas com base na criação de categorias temáticas, possibilitando a interpretação reflexiva das experiências vivenciadas. Durante o desenvolvimento da unidade didática, observou-se o fortalecimento do vínculo dos estudantes com o meio ambiente, a ampliação do interesse pelas práticas corporais realizadas ao ar livre e o surgimento de comportamentos cooperativos e éticos nas interações com os colegas e com o território. As atividades propostas também favoreceram a valorização de saberes interdisciplinares e comunitários, ao articular conteúdos da Educação Física com conhecimentos de áreas como Biologia, Filosofia e Zootecnia, promovendo uma aprendizagem contextualizada e situada. A experiência contribuiu para uma ressignificação das aulas de Educação Física, que passaram a ser percebidas pelos estudantes como espaços de cuidado, pertencimento, protagonismo e reflexão sobre temas ambientais contemporâneos. Também proporcionou à professora-pesquisadora o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao uso de metodologias ativas, à escuta sensível dos estudantes e à articulação entre corpo, natureza e educação. Conclui-se que a integração entre PCAN e Educação Ambiental no contexto escolar representa uma estratégia eficaz para fomentar aprendizagens significativas, promover o engajamento juvenil e estimular a construção de atitudes mais críticas e responsáveis frente aos desafios socioambientais do mundo atual.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Práticas Corporais de Aventura na Natureza. Educação Ambiental.

**OUTDOOR ADVENTURE PHYSICAL PRACTICES AND ENVIRONMENTAL
EDUCATION: A DIDACTIC UNIT FOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

ABSTRACT

Recognizing the potential of Outdoor Adventure Physical Practices (PCAN) to foster environmental awareness and contribute to the development of a critical and sustainable mindset among students, this dissertation aims to describe and analyze the planning and implementation of a didactic unit focused on PCAN. The unit was carried out with a first-year high school class at a federal public school in Caracaraí, Roraima, Brazil. Adopting a qualitative, applied research approach, the study was structured around a 14-lesson pedagogical intervention, with each session lasting 60 minutes and conducted in both school and natural environments. Data were collected through field notes recorded by the teacher-researcher and analyzed using thematic categories, allowing for reflective interpretation of the experiences. The implementation of the unit revealed stronger student bonds with the environment, growing interest in outdoor physical activities, and the emergence of cooperative and ethical behaviors in peer and territorial interactions. The activities also promoted the integration of interdisciplinary and community knowledge by connecting Physical Education with subjects such as Biology, Philosophy, and Animal Science, resulting in contextualized and meaningful learning. The experience redefined how students perceived Physical Education classes, transforming them into spaces of care, belonging, agency, and environmental reflection. It also led to improvements in the teacher-researcher's pedagogical practices, particularly in the use of active methodologies, attentive student engagement, and the integration of body, nature, and education. The study concludes that integrating PCAN with Environmental Education in schools is an effective strategy to foster meaningful learning, engage youth, and support the development of critical and responsible attitudes toward today's socio-environmental challenges.

Keywords: School Physical Education. Outdoor Adventure Physical Practices. Environmental Education.



LISTA DE ABREVIACÕES

ARL	Área de Reserva Legal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EA	Educação Ambiental
EF	Educação Física
EM	Ensino Médio
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCA	Práticas Corporais de Aventura
PCAN	Práticas Corporais de Aventura na Natureza
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT	Temas Contemporâneos Transversais



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Roraima.	47
Figura 2: Localização da Área de Reserva Legal da escola.	48



LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Unidade didática: Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Educação Ambiental.	50
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Da vivência à docência: memórias de uma trajetória marcada pela superação	15
1.2 O projeto Roraima Silvestre	18
1.3 Educação Física e Educação Ambiental: práticas corporais como espaços de sensibilização	20
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 A Educação Física no Ensino Médio: potencialidades, limitações e desafios curriculares	23
2.2 A inserção da Educação Física na BNCC para o Ensino Médio	26
2.2.1 Entre o urbano e o natural: as Práticas Corporais de Aventura no currículo da Educação Física	28
2.3 Práticas Corporais de Aventura na Natureza	31
2.4 Educação Ambiental	36
2.5 Temas Contemporâneos Transversais	39
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	44
3.1 Caracterização do local da pesquisa	46
3.2 Unidade didática	49
4 RESULTADOS	54
A) Vivências Iniciais com as Práticas Corporais de Aventura na Natureza: Aproximações, Sentidos e Experiências no Espaço Escolar	55
B) Entre Pegadas e Percepções: Aprendizados Sensíveis e Críticos nas Trilhas da Natureza	57
C) Planejar é Cuidar: Educação Corporal e Ambiental na Prática do Arvorismo Escolar	60
D) Quando o Corpo Aprende com a Natureza: Vivência Concreta das PCAN na Escola	62
E) Práticas Corporais de Aventura na Natureza: Conexão Ambiental, Superação e Cooperação na Educação Física Escolar	64
F) Práticas Corporais de Aventura na Natureza como Estratégia de Educação Ambiental: Corporeidade, Sensibilização Ecológica e Protagonismo Estudantil	67
G) Corrida Ecológica na Trilha: Integrando PCAN e Educação Ambiental através do Corpo, Cooperação e Consciência Crítica	69
H) Corrida com Consciência: Integrando Práticas de Aventura e Educação Ambiental na Trilha	73
I) Jogos de Tabuleiro: PCAN como Ponte entre Educação Ambiental e Protagonismo Estudantil	74
4.1 Discussão dos Resultados	77
5 CONSIDERAÇÕES	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE	90
A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	90
B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
C – NOTAS DE CAMPO	96
Nota de campo 01	96
Nota de campo 02	101
Nota de campo 03	110
Nota de campo 04	114

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Nota de campo 05	118
Nota de campo 06	122
Nota de campo 07	132
Nota de campo 08	139
Nota de campo 09	142
D- PRODUTO EDUCACIONAL	146
ANEXO	148



1. INTRODUÇÃO

1.1 Da vivência à docência: memórias de uma trajetória marcada pela superação

Nasci em Boa Vista, capital de Roraima, filha de mãe solteira que sustentou quatro filhas com apenas um salário-mínimo. Cresci em uma casa muito simples, onde minhas irmãs e eu dormíamos no mesmo quarto e na mesma cama da nossa mãe. Ainda criança, eu já sonhava com algo que parecia tão pequeno para os outros: ter duas beliches para nós. Para mim, aquele sonho representava a esperança de escapar daquela realidade apertada. As palavras da minha mãe - “só os estudos podem nos tirar daqui” - ecoavam em minha mente a cada passo que eu dava.

Estudei em escola pública durante toda a minha infância e adolescência. Desde muito cedo, aprendi a valorizar qualquer oportunidade que surgisse. Se aparecesse um curso gratuito de confeitaria ou de padeiro, lá estaria eu, agarrando a chance como quem encontra um tesouro escondido. Quando tinha sete anos, conheci a professora Loira (apelido), eu a admirava tanto. E em uma de suas aulas, ela perguntou a cada aluno o que queria ser no futuro e ouvi várias respostas de profissões grandiosas como médico, bombeiro, delegado... E quando chegou a minha vez, lembro-me de responder, com o sorriso no rosto, que eu queria ser professora. A reação dela, porém, foi de desânimo: “Ô, minha filha, escolhe outra coisa, se soubesse o salário que o professor ganha...”. Aquela fala me fez questionar minha vocação, ainda que eu não entendesse completamente o motivo de precisar desistir do sonho de ser educadora. Aquela professora mesmo desencorajando meu sonho de ensinar, acendeu em mim uma fagulha de curiosidade.

Pouco depois, encontrei outro professor, desta vez de Educação Física, que me apresentou um mundo encantado de brincadeiras e atividades inclusivas. Com ele, descobri o brilho nos olhos de uma criança tímida que se enche de coragem para experimentar algo novo. Foi ali que senti, pela primeira vez, que a Educação Física podia ser espaço de acolhimento, de descoberta e de transformação.

Durante o ensino fundamental e médio, vivi experiências que me abalaram. As aulas seguiam padrões rígidos, com divisões entre meninos e meninas, e poucas oportunidades para quem se sentia inseguro, como eu. Muitas vezes ficava à margem das atividades, com o coração apertado, achando que não tinha vez ali. Mas essas barreiras só fortaleceram minha determinação de, um dia, ser uma professora diferente, que acolhesse cada criança e



mostrasse que todos merecem aprender e participar.

Quando chegou a hora de escolher a faculdade, confesso que meu coração bateu mais forte pelo curso de Relações Internacionais, a área da Educação nem fazia mais parte dos meus sonhos. Ainda assim, sentei-me com minha mãe, ouvi seu conselho e me inscrevi em Educação Física em uma escola pública federal. Aos 17 anos, recebi a notícia de que havia sido aprovada e senti como se o mundo inteiro respirasse alívio e alegria junto comigo, já que não sabia ao certo o que queria fazer diante de tantas dúvidas na adolescência.

No curso, vivi momentos que me fizeram acreditar mais ainda na força da Educação Física. Particpei de projetos sociais em comunidades, levei atividades recreativas para crianças que mal poderiam sonhar com brincadeiras diferentes, fiz rodas de convívio em que o sorriso no rosto dos participantes parecia iluminar todo o dia. A cada evento acadêmico que frequentava, percebia que meu lugar era ali, compartilhando, aprendendo e tornando o mundo um pouco mais justo por meio do movimento.

Foi ainda na graduação que conheci a natação. Logo virei aprendiz, depois professora para crianças de diferentes idades. Ali, aprendi que a água pode ser um espelho para o nosso próprio crescimento: com esforço e paciência, a gente aprende a flutuar e, depois, a nadar com confiança. Pouco depois, aceitei o desafio de jogar basquete sem nunca ter tocado numa bola antes. Treinei em praças públicas, acordei cedo para correr e participei de rifas e eventos para arrecadar dinheiro para a viagem de competição. Quando subi na quadra pela primeira vez, senti o coração disparar, os joelhos tremerem, mas o desejo de vencer era maior que qualquer medo. E aí veio a recompensa: subimos ao pódio em várias competições regionais e nacionais. A sensação de pertencer àquela equipe unida, de superação coletiva, me fez entender que somos mais fortes quando lutamos juntos.

Depois de formada, fui lecionar em uma escola pública estadual no interior de Roraima. Lá havia poucos recursos, muita resistência dos alunos, mas também a certeza de que cada gesto acolhedor era uma semente plantada. Aprendi a criar aulas com o que tinha em mãos em um ambiente rural. Cada risada, cada olhar de surpresa ao experimentar algo novo me lembrava do poder que a Educação Física tem de aproximar e transformar.

Houve um período difícil em que eu fiquei sem trabalho, dando aulas na Educação Infantil por valores quase simbólicos (R\$6,00/hora aula). Foi um momento em que a insegurança bateu forte; lembrei-me da frase da minha primeira professora, que me alertou sobre o salário baixo. Aquela lembrança doeu, me fez questionar minhas escolhas, mas não



me fez desistir. Em 2020, durante a pandemia, dediquei-me aos estudos para concursos. Foi um ano de muita incerteza, mas também de esperança renovada.

Em 2021, finalmente alcancei meu maior sonho: fui aprovada em concurso para uma escola pública federal, a mesma a qual me formei como professora de Educação Física. Quando vi meu nome na lista, senti um misto de incredulidade e alegria que me fez chorar de emoção. Lembrei-me de cada sacrifício, de cada momento de dúvida, e percebi que tudo havia valido a pena. Hoje, ao entrar naquela escola onde, anos antes, eu sonhava com um futuro diferente, sinto que meu coração se enche de gratidão e de responsabilidade.

Em 2022, decidi me inscrever no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), motivada pela intenção de aprofundar meus conhecimentos e melhorar minha condição salarial. Ao analisar o edital, percebi que não havia vagas disponíveis para Roraima e que o polo mais próximo seria em Manaus/Amazonas, com deslocamentos longos e custos elevados. Diante desse cenário, optei por me aventurar em São Carlos, interior de São Paulo, por seu reconhecimento como polo acadêmico consolidado e pelas possibilidades de interação com pesquisadores de diferentes regiões.

Após encaminhar a inscrição, passei a organizar mudanças práticas como locomoção, moradia e adaptação à nova rotina acadêmica, sem deixar de conciliar minhas atividades docentes junto à rede pública de ensino. Quando fui informada de minha aprovação, pude confirmar que a decisão de escolher São Carlos era viável: o misto de expectativa quanto às aulas com professores experientes, participação em seminários e convívio com colegas de culturas diversas incluiu a preparação para enfrentar os desafios de morar longe da família e equilibrar pesquisa e docência.

A perspectiva de trazer para meus alunos do ensino médio, na rede pública, os conhecimentos adquiridos neste programa faz parte do planejamento desde o primeiro dia. Tenho à frente o aprimoramento de práticas pedagógicas e a construção de estratégias que possam beneficiar diretamente meu trabalho em sala de aula, reafirmando a relevância de buscar novos referenciais teóricos e metodológicos para a Educação Física escolar.

Essa trajetória, marcada por desafios, aprendizados e sorrisos conquistados, foi fundamental na construção de quem me tornei como pessoa e profissional. Cada etapa vivida desde as aulas improvisadas até a emoção de ser aprovada em um concurso federal reafirmou em mim a convicção de que, mesmo diante das dificuldades, é possível transformar sonhos em realidade.



Reconheço que o crescimento também passa pelo erro, e é por isso que me mantenho sempre disposta a refletir sobre minhas falhas e buscar constantemente a melhoria. Acredito que é nesse exercício de autocrítica que amadurecemos de forma mais genuína.

Hoje, sigo comprometida em levar à sala de aula a mesma força e esperança que um dia encontrei em mim, acreditando profundamente que a educação tem o poder de transformar vidas e fortalecer comunidades.

1.2 O projeto Roraima Silvestre

Na escola pública federal onde atualmente exerço a função de professora de Educação Física, tive a oportunidade de conviver com profissionais de distintas áreas do conhecimento, o que ampliou significativamente meu repertório pedagógico e humano. Dentre os vínculos construídos nesse espaço, desenvolvi uma relação de amizade mais próxima com a professora Polyanni Oliveira, da área da Filosofia, e com o professor Rafael Teixeira, da Zootecnia. Essa convivência extrapolou o ambiente escolar e, aos finais de semana, costumávamos compartilhar momentos de troca, reflexões interdisciplinares e vivências em comum.

Foi em uma dessas ocasiões, durante o feriado de Carnaval de 2023, que fomos convidados a acampar no sítio de uma amiga em comum. Localizada em uma vicinal de difícil acesso, a propriedade conta com uma extensa Área de Reserva Legal (ARL), ainda preservada em grande parte de sua composição original. De acordo com a legislação ambiental brasileira, entende-se por ARL:

[...] área localizada no interior de uma propriedade ou posse rural, delimitada nos termos desta Lei, com a função de assegurar o uso econômico de modo sustentável dos recursos naturais do imóvel rural, auxiliar a conservação e a reabilitação dos processos ecológicos e promover a conservação da biodiversidade, bem como o abrigo e a proteção da fauna e da flora nativas (Brasil, 2012, Art. 3º, inciso III).

A princípio, tratava-se apenas de um acampamento entre amigos, com fogueira à beira do rio, conversas descontraídas e momentos de lazer. Contudo, desde a primeira noite, começamos a perceber a presença constante e intensa de animais silvestres na área. Pela manhã, ouvíamos o chamado estridente de araras sobrevoando as copas das árvores; ao longo do dia, avistávamos pegadas de onça, jacaré, anta, e éramos surpreendidos por uma família de ariranhas navegando pelo rio. À noite, com o auxílio de lanternas e muita curiosidade,



observávamos pequenos crustáceos, serpentes aquáticas e, frequentemente, escutávamos ruídos vindos da mata que variavam entre peixes saltando no córrego e animais correndo ou interagindo entre os galhos.

Em certa ocasião, acordamos com um barulho incomum próximo às barracas e, ao focar com a lanterna, identificamos um jacaré alimentando-se de peixes no rio. Em outra noite, escutamos passos e a respiração ofegante de um animal nas proximidades; ao amanhecer, encontramos pegadas e fezes que indicavam a passagem de uma família de capivaras. Essas experiências despertaram não apenas fascínio, mas uma profunda curiosidade científica.

Enquanto para meus colegas — naturais do Nordeste e recém-chegados à região amazônica — aquele ambiente representava uma descoberta surpreendente, para mim, mesmo sendo moradora da região, foi também uma vivência inédita. A rotina urbana e os compromissos diários raramente me permitiam observar com tanta proximidade a riqueza da fauna local.

Motivados por essa vivência, decidimos retornar ao local com o objetivo de investigar com mais profundidade a presença e o comportamento dos animais silvestres. Adquirimos armadilhas fotográficas com sensor infravermelho (câmeras trap), um binóculo de visão noturna, gesso para moldagem de pegadas e um guia de identificação de rastros. Assim nasceu o projeto Roraima Silvestre, uma iniciativa voltada à documentação e divulgação da biodiversidade local, com enfoque na Educação Ambiental.

A metodologia de registro por armadilhas fotográficas resultou em um acervo significativo de imagens e vídeos de espécies da fauna amazônica, incluindo registros de onça-pintada (*Panthera onca*) e de uma irara (*Eira barbara*) com coloração anômala, que é uma característica considerada rara para a espécie. As imagens foram divulgadas inicialmente pelas redes sociais, com o intuito de sensibilizar a população local e ampliar o acesso à informação sobre a biodiversidade regional.

A repercussão foi imediata: moradores da região expressaram surpresa por nunca terem avistado alguns desses animais, e seguidores de diferentes partes do Brasil (e até de outros países) passaram a acompanhar o conteúdo. Atualmente, o projeto conta com mais de 12 mil seguidores nas redes sociais e também possui um canal no *YouTube* com vídeos explicativos e curiosidades sobre as espécies registradas.

O vídeo que mostra o registro raro da irara ganhou repercussão nacional, sendo



exibido em rede aberta de televisão, por meio de uma série especial veiculada pelo *Jornal Hoje* em parceria com a *Rede Amazônica* (filial da rede *Globo*). O projeto, pela sua abordagem acessível e educativa, tornou-se uma referência local em ações de sensibilização e valorização da fauna amazônica, revelando como experiências pessoais podem se transformar em propostas interdisciplinares de impacto social e ambiental.

1.3 Educação Física e Educação Ambiental: práticas corporais como espaços de sensibilização

O interesse pela temática da Educação Ambiental surgiu a partir das minhas vivências com o projeto Roraima Silvestre, desenvolvido com base em registros fotográficos de animais silvestres em áreas de mata preservada no sul do estado de Roraima. A experiência despertou em mim um olhar mais atento e sensível à importância da preservação ambiental, especialmente ao perceber a repercussão que o projeto causou na comunidade local - muitos dos quais são também meus alunos.

Durante as aulas, alguns estudantes relataram, com naturalidade, práticas de abate de animais silvestres na região, incluindo espécies como a onça-parda (*Puma concolor*) e a onça-pintada (*Panthera onca*). Para muitos, essas ações são justificadas pelo medo ou pelo desconhecimento sobre o comportamento desses animais. Em outros casos, a caça é motivada por vaidade, como forma de afirmação de poder ou status, evidenciada nas histórias que circulam sobre “vencer” o animal considerado perigoso. Esses relatos se tornaram ainda mais inquietantes quando tomei conhecimento de que, segundo Azevedo (2022), apenas na Amazônia já se estima mais de 10 mil casos de abate dessas espécies, o que revela a gravidade do problema diante da vastidão e vulnerabilidade do bioma.

É importante contextualizar que a escola onde atuo está localizada no estado de Roraima, o ponto mais ao norte da Amazônia brasileira. A região é marcada por grande diversidade ecológica, abrigando florestas, savanas e uma rica variedade de espécies. Apesar da forte presença da natureza no cotidiano, a relação da população com o meio ambiente ainda é frágil. O asfaltamento da BR-174, em 1998, intensificou o processo de ocupação do território, trazendo consigo impactos ambientais como o desmatamento, a construção de vicinais em áreas de assentamento, a extração ilegal de madeira e a caça predatória (Silva; Oliveira; Cardoso, 2015).

Esses fatores revelam a ausência de uma compreensão mais ampla sobre a



interdependência entre seres humanos, animais e o ambiente natural. É comum observar uma visão fragmentada, em que o ser humano se enxerga à parte da natureza, como se sua existência não estivesse diretamente conectada à manutenção dos ecossistemas. Como destaca Desirée (2021), essa mentalidade reducionista, baseada na ideia de superioridade humana, sustenta práticas de apropriação desequilibrada dos recursos naturais.

Nesse sentido, a reflexão proposta por Ailton Krenak, líder indígena e ambientalista, ajuda a repensar essa lógica. Ao afirmar que “[...] uma humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô” (Krenak, 2020, p. 15), ele reforça que a natureza não pode ser tratada apenas como recurso, mas como parte do que somos. A separação entre o ser humano e o ambiente natural gera não apenas desequilíbrio ambiental, mas também um esvaziamento das relações de cuidado, pertencimento e responsabilidade coletiva.

Diante desse cenário, a escola aparece como um espaço estratégico para o debate sobre a preservação ambiental, especialmente por meio de práticas corporais como as que ocorrem nas aulas de Educação Física. Essas práticas, quando vivenciadas ao ar livre e em contato com a natureza, possibilitam experiências significativas que despertam o pertencimento, o cuidado e o respeito à vida. É nesse cruzamento entre o corpo, o ambiente e a educação que se fortalece meu interesse em articular os conteúdos da Educação Física com a temática da Educação Ambiental, com o objetivo de contribuir para uma formação mais crítica, consciente e sensível às questões socioambientais contemporâneas.

A promoção de ações voltadas à Educação Ambiental nas escolas públicas torna-se, portanto, indispensável, especialmente quando se consideram as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento destaca, entre seus fundamentos, a importância da abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), que incluem questões ambientais, sociais, culturais e éticas com impacto direto na vida dos estudantes. Cabe aos sistemas de ensino e às instituições escolares o compromisso de integrar esses temas de forma transversal às diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma formação integral, crítica e sensível às demandas do mundo atual (Brasil, 2019).

Nesse cenário, a Educação Física Escolar - foco desta pesquisa - revela-se como uma área com grande potencial para contribuir com a formação ambiental dos estudantes. Por meio das Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN), é possível criar experiências educativas que vão além do movimento pelo movimento, favorecendo o contato direto com o



ambiente natural e provocando reflexões sobre cuidado, pertencimento e sustentabilidade.

Segundo Inácio (2014), as PCAN possuem elevado valor educativo por promoverem uma reconexão entre os sujeitos e a natureza, possibilitando a superação de visões utilitaristas e mercadológicas dessas práticas. Quando orientadas por valores como solidariedade, cooperação e respeito ao meio ambiente, essas experiências corporais tornam-se oportunidades significativas para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica e ativa.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo descrever e analisar o processo de desenvolvimento de uma unidade didática sobre Práticas Corporais de Aventura na Natureza, aplicada junto a estudantes da 1ª série do Ensino Médio em uma escola da rede pública federal de ensino localizada no município de Caracaraí, interior do estado de Roraima. A proposta busca compreender como essas práticas, quando integradas à Educação Física, podem fortalecer o vínculo dos alunos com o meio ambiente e contribuir para a construção de atitudes mais sustentáveis no contexto escolar e comunitário.



2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação Física no Ensino Médio: potencialidades, limitações e desafios curriculares

A Educação Física no Ensino Médio configura-se como um componente curricular que vai além da promoção de atividades físicas, atuando no desenvolvimento integral dos estudantes ao articular aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Nesse estágio da escolarização, a disciplina assume um caráter formativo que integra práticas corporais, cultura de movimento e reflexão sobre saúde, incentivando o aluno a entender o próprio corpo como parte de um contexto histórico, cultural e ambiental. Ao trabalhar diferentes modalidades esportivas, práticas corporais de aventura e atividades rítmicas, procura-se reforçar hábitos saudáveis, estimular a cooperação e fortalecer valores como respeito mútuo, responsabilidade e empatia.

Além disso, a EF contribui para a construção de competências interdisciplinares, permitindo abordar temas como sustentabilidade, cidadania e diversidade cultural em projetos que envolvem Biologia, Geografia, História e Sociologia.

Apesar de suas potencialidades, a EF no Ensino Médio enfrenta a marginalização dentro da escola. Para Bravalheri e Almeida (2023), a disciplina é frequentemente vista apenas como atividade recreativa, sem explorar seu potencial pedagógico. Essa percepção se reflete na alocação de poucos horários no currículo e na falta de articulação consistente com outras áreas do conhecimento, deixando de abordar temas cruciais para os jovens, como saúde coletiva e cidadania ambiental.

Outro desafio central relaciona-se à lacuna entre teoria e prática. Muitos documentos oficiais - como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a própria BNCC - apresentam diretrizes amplas, mas carecem de orientações claras sobre como operacionalizar os conteúdos em sala de aula. Isso faz com que muitos professores, formados em modelos tradicionais, sintam-se desamparados ao tentar implementar metodologias mais inovadoras, como avaliação contínua, aprendizagem baseada em projetos ou práticas corporais de aventura. Neira (2024) enfatiza que a falta de exemplos concretos e de apoio institucional para adaptar o currículo à realidade de cada escola contribui para que, em muitas turmas, prevaleçam exercícios físicos padronizados, sem conexão com as experiências e interesses dos estudantes. Ao analisar BNCC, o autor aponta um problema estrutural importante:



[...] os conhecimentos historicamente trabalhados nas aulas de Arte, Educação Física, Física, Química, Biologia, Sociologia, História, Geografia, Filosofia e Língua Inglesa foram exageradamente diluídos, a leitura demanda um certo esforço de abstração para identificar no emaranhado das habilidades das áreas aquelas que contemplem os conteúdos de uma certa disciplina. O texto introdutório da área das “Linguagens e suas Tecnologias” reserva apenas cinco parágrafos para explicitar a concepção de Educação Física. Diga-se de passagem, que, além de insuficiente, é extremamente confuso (Neira, 2024, p. 1).

Essa crítica evidencia a fragilidade com que a Educação Física tem sido tratada nos documentos oficiais, comprometendo sua efetiva inserção no projeto pedagógico das escolas.

Para Souto *et al.* (2021) além dos documentos oficiais há outros fatores que contribuem para os desafios da Educação Física no Ensino Médio, como as condições de infraestrutura que também se mostram insuficientes em grande parte das escolas. Quadras esportivas em estado precário, falta de materiais e ausência de espaços adequados para a realização de diferentes modalidades esportivas limitam o trabalho pedagógico dos professores. Em locais onde a carência de recursos é mais aguda, torna-se praticamente inviável diversificar a prática de atividades que poderiam estimular a cooperação, o pensamento crítico e o respeito às diferenças. Além disso, a sobrecarga de turmas e a carência de tempo para planejamento comprometem a qualidade das aulas, forçando muitos docentes a recorrer a propostas simplificadas, que não exploram todo o potencial formativo da disciplina.

Pesquisadores como Zanotto, Alves e Januário (2020) exploram a formação continuada de professores de EF, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as experiências e contextos dos alunos, promovendo uma abordagem mais reflexiva e crítica do ensino.

Além disso, Freitas *et al.* (2024) discutem as implicações das políticas educacionais recentes, como a reforma do Ensino Médio, na prática docente da EF. Essas pesquisas apontam para a importância de compreender as mudanças curriculares e suas repercussões no cotidiano escolar, visando a uma EF que contribua para a formação cidadã e crítica dos estudantes.

A formação continuada de professores de EF ainda não acompanha as demandas contemporâneas. Segundo Maldonado (2023), embora existam iniciativas pontuais de capacitação, nem sempre elas abordam temas emergentes, como antirracismo, inclusão de estudantes com deficiências, uso pedagógico da tecnologia ou questões de gênero. Em um cenário marcado pela rápida evolução tecnológica e pelas mudanças nas expectativas dos



alunos que convivem com sedentarismo, acesso constante a dispositivos digitais e maior consciência sobre diversidade, os professores precisam de suporte para repensar práticas e ressignificar conteúdos. Sem essa atualização contínua, o risco é que a Educação Física permaneça atrelada a modelos ultrapassados, incapazes de promover reflexão crítica, autonomia e engajamento dos jovens no Ensino Médio.

Impolcetto e Moreira (2023) concordam que, sem articulação entre universidade e escola, a BNCC pode ficar restrita à formalidade, sem repercussão efetiva na prática docente. Eles referenciam a Resolução CNE/CP 2/2019, que revisitou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física, incorporando a perspectiva culturalista na estruturação dos cursos de licenciatura. Ainda assim, há lacunas:

- Nem todos os programas de cursos de formação inicial foram revistos para contemplar as oito dimensões de conhecimento propostas pela BNCC (físico-motora, expressiva, crítico-reflexiva etc.);

- Fatores como baixa oferta de cursos de extensão e de atualização profissional em muitas regiões dificultam que docentes já em exercício atualizem suas práticas para contemplar direitos de aprendizagem específicos;

- A apropriação real do documento pelos professores e estudantes depende de espaços coletivos de estudo (grupos de pesquisa, seminários), que ainda não são universalizados nas redes de ensino.

Por outro lado, Impolcetto e Moreira (2023) discordam que a Educação Física estaria completamente sufocada na BNCC do Ensino Médio. Eles afirmam que:

A participação da Educação Física na BNCC do Ensino Médio, apesar dos desafios, permitiu avanços significativos, como a ampliação do olhar para as práticas corporais enquanto parte de uma cultura de movimento diversa, a garantia de direitos de aprendizagem específicos para o componente e a consolidação de referenciais que orientam a formação docente no campo (Impolcetto; Moreira, 2023, p. 3).

Nesse trecho, os autores defendem que a BNCC não apenas diluiu a disciplina, mas também inaugurou possibilidades de sistematização e fortalecimento da EF como componente curricular relevante no Ensino Médio.

Outra contribuição apontada pelos autores é que, desde 2017, a Educação Física passou a ter obras didáticas avaliadas e aprovadas nos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) especificamente para o Ensino Médio. Antes da BNCC, as



propostas para o componente eram segmentadas apenas por faixa etária (anos iniciais e finais do Fundamental). Com a nova redação, tornou-se possível organizar coleções por volume, contemplando conteúdos e habilidades coerentes às competências definidas para o final do Ensino Médio. Impolcetto e Moreira (2023) enfatizam que isso não só legitima a disciplina junto aos gestores escolares, mas também exige que editoras e autores produzam materiais de suporte que dialoguem diretamente com as diretrizes curriculares, fomentando a reflexão sobre como trabalhar práticas corporais de maneira intencional e contextualizada.

Portanto, entende-se que há a necessidade de uma Educação Física no Ensino Médio que vá além da atividade física, incorporando aspectos culturais, sociais e críticos, alinhados com os objetivos de uma educação humanizadora e emancipatória.

2.2 A inserção da Educação Física na BNCC para o Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017, estabeleceu um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica em todo o território nacional (Brasil, 2017). A partir de sua implementação, tornou-se fundamental compreender como cada componente curricular - inclusive a Educação Física - está inserido e organizado no novo documento, de modo a orientar a prática docente e as propostas pedagógicas. Este tópico visa apresentar, de forma sistematizada, as principais diretrizes da BNCC relativas à Educação Física, com ênfase especial na organização para o Ensino Médio.

A BNCC organiza-se em três documentos principais: BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais); e BNCC do Ensino Médio. Nesses documentos definem-se: as Competências Gerais (dez no total), válidas para todas as áreas e etapas; as Áreas de Conhecimento (no Ensino Médio, chamadas também de Domínios de Formação); e as Habilidades associadas a cada componente curricular, expressas em códigos que variam conforme a etapa (por exemplo, “EFEM” para Educação Física no Ensino Médio).

Entre as dez Competências Gerais, destacam-se aquelas que dialogam diretamente com a Educação Física, tais como: “Conhecer-se, valorizar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo-se sujeito de direitos [...]” (Brasil, 2018, p. 15); “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (Brasil, 2018, p. 16). A partir desses eixos, a EF deve articular-se com as demais áreas, contribuindo para a formação integral do estudante.



No Ensino Fundamental, a Educação Física integra a Área de Conhecimento “Linguagens e suas Tecnologias”. Já no Ensino Médio, ela permanece no âmbito da mesma área (“Linguagens e suas Tecnologias”), ao lado de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Essa opção evidencia o caráter comunicativo e cultural das práticas corporais, reconhecendo-as como linguagens que articulam corpo, movimento e cultura.

No documento da BNCC para o Ensino Médio, a Educação Física está organizada em três eixos de conhecimento, cada um norteado por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos. Esses eixos articulam-se de forma a oferecer ao estudante uma formação progressiva, distribuída ao longo dos três anos, conforme descrito a seguir:

Eixo 1: Jogos, Brincadeiras, Esportes, Lutas e Danças

Eixo 2: Ginástica e Atividades Rítmicas

Eixo 3: Modalidades de Saúde e Bem-Estar

Cada um desses três eixos conta com objetivos de aprendizagem codificados (por exemplo, EFEM01, EFEM02 etc.), que se tornam progressivamente mais complexos do 1º ao 3º ano. Entre as habilidades contempladas, destacam-se:

- Aplicar estratégias táticas em jogos e esportes coletivos, considerando variações de regras, formação de equipes e elementos de cooperação e competição;
- Planejar e realizar práticas corporais de aventura, levando em conta aspectos de segurança, uso consciente dos espaços naturais e sustentabilidade ambiental;
- Elaborar projetos de intervenção social que integrem práticas corporais, conceitos de saúde e demandas concretas de comunidades, promovendo o protagonismo dos estudantes na resolução de problemas locais;
- Analisar criticamente a influência de fatores socioculturais no acesso às práticas corporais, identificando barreiras e propondo ações para ampliar a participação de grupos sub-representados.

Essa progressão visa garantir que, ao concluir o Ensino Médio, o estudante não apenas tenha consolidado habilidades motoras e técnicas, mas também esteja apto a exercer reflexões críticas sobre seu corpo, sua saúde e seu papel social, alinhando-se aos princípios do Movimento Renovador de Educação Física, que defendem a integração de vivências corporais e processos reflexivos.



2.2.1 Entre o urbano e o natural: as Práticas Corporais de Aventura no currículo da Educação Física

A BNCC estabelece, nos códigos EFEM07 e EFEM08, a necessidade de os estudantes “planejar e realizar práticas corporais de aventura, considerando aspectos de segurança, uso consciente dos espaços naturais e sustentabilidade ambiental” (EFEM07) e de “conduzir projetos de mobilização em práticas de aventura na natureza, contemplando ações de preservação ambiental, coleta de resíduos e educação ambiental junto à comunidade” (EFEM08) (Brasil, 2018). Contudo, a redação concisa desses objetivos exige que professores e gestores desenhem propostas criativas que integrem vivências, reflexões e projetos interdisciplinares. Entre as estratégias recomendadas estão:

- Interdisciplinaridade contextualizada: articular aulas de EF com conteúdos de Biologia (sistema cardiovascular em atividades de corrida), Geografia (mapa de escaladas ou percursos de trilhas), História (origem das danças folclóricas) e Sociologia (gênero e esporte).

- Projetos de campo e sustentabilidade: organizar saídas para trilhas ecológicas ou circuitos de aventura em ambientes naturais do entorno, permitindo que os alunos apliquem, na prática, as noções de segurança, logística de coleta de resíduos e preservação ambiental.

- Uso de metodologias ativas: empregar recursos como oficinas colaborativas, desafios em equipes, criação de campeonatos internos e rodas de conversa que estimulem a reflexão sobre significados culturais e éticos das práticas corporais.

- Valorização de saberes locais: incorporar manifestações tradicionais de comunidades locais (danças regionais, lutas indígenas, jogos populares), promovendo a identidade cultural e o sentimento de pertencimento.

Dessa forma, a escola não apenas atende aos requisitos formais da BNCC, mas também potencializa a ideia de Educação Física como prática que envolve corpo, cultura, saúde e cidadania.

As práticas corporais de aventura (PCA) no Ensino Médio destinam-se a desenvolver, nos alunos, competências que envolvem planejamento, segurança e sustentabilidade. A partir do terceiro ano, a BNCC estipula que o estudante deve planejar e realizar práticas corporais de aventura tendo em vista aspectos de segurança, uso consciente dos espaços naturais e sustentabilidade ambiental.

Inácio (2021) discorre sobre as diretrizes da BNCC ressaltando a importância de considerar as especificidades de cada escola e seu entorno no planejamento das PCA no



ambiente escolar. Esses fatores incluem as características do espaço físico, como pátios, edifícios e áreas abertas ou fechadas, além da localização, que pode variar entre áreas urbanas centrais, periferias próximas a praças e parques, ou regiões rurais com um entorno natural privilegiado. Assim, a inserção das PCA na Educação Física dependerá tanto dos interesses de professores e alunos quanto das condições ambientais e estruturais disponíveis.

A BNCC determina legalmente os conteúdos e objetivos da Educação Fundamental, e nela aparece de maneira inovadora o conteúdo das ‘Práticas Corporais de Aventura’, sendo indicado para a EF desde o 6º até o 8º ano. Segundo o documento é subdividida da seguinte forma:

[...] na unidade temática Práticas corporais de aventura, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc. (Brasil, 2018, p. 218-219).

Por outro lado, no Ensino Médio esse conteúdo e objetivos não são determinados de forma clara, mas em alguns trechos citados é possível perceber que o documento oficial foca sim nas práticas de aventura em ambientes naturais, pois na medida em que a BNCC recomenda a articulação com áreas como Biologia, Geografia, Química e Ética, torna-se possível adaptar esses objetivos para contextos urbanos, o que de certa forma pode acabar suprimindo a ausência de uma subdivisão formal no texto.

Essa observação também é fundamentada por Furtado e Borges (2024), pois eles recomendam que, embora a BNCC mencione de forma genérica as práticas de aventura em ambientes naturais, cabe às redes de ensino e às escolas diferenciá-las didaticamente em duas vertentes: aventura urbana e aventura na natureza.

Com base em tal perspectiva, Santos e Costa (2019) propõem uma progressão



metodológica ao longo do Ensino Médio. No primeiro ano, recomenda-se a realização de circuitos internos com obstáculos improvisados dentro da própria escola. No segundo, a proposta se expande para saídas às praças públicas com o objetivo de explorar percursos e desafios coletivos. Já no terceiro ano, sugerem-se projetos mais complexos, como mini-campeonatos de *parkour* ou oficinas de exploração de rotas urbanas seguras.

Furtado e Borges (2024) caracterizam as PCA em contexto urbano pela apropriação criativa do espaço construído, como praças, calçadas, parques e mobiliário público, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas à mobilidade, criatividade e cidadania. Essas práticas envolvem desafios de deslocamento, improvisação e controle de riscos inerentes ao ambiente urbano, contribuindo para a ampliação do repertório motor e promovendo o reconhecimento da cidade como espaço legítimo de experimentação e movimento.

As Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN), por sua vez, demandam vivências em ambientes mais instáveis e imprevisíveis, como trilhas em áreas de mata, regiões de relevo acidentado ou cursos d'água. Furtado e Borges (2024) ressaltam que essas experiências exigem maior autonomia, uma vez que o ambiente impõe variáveis como solo irregular, mudanças climáticas e obstáculos naturais, o que desafia diretamente a tomada de decisões em tempo real. O planejamento dessas atividades, como afirmam Lima e Lima (2019), deve considerar inclusive o nível de condicionamento físico do grupo, a previsão meteorológica e a existência de rotas alternativas para casos de imprevistos como enchentes ou desmoronamentos.

Para que as PCAN sejam expressão genuína de cultura corporal é necessário criar ambientes de confiança em que o aluno experimente, erre e reaprenda coletivamente. Nesse entendimento, o saber do corpo não é prévio, técnico ou abstrato, mas construído a partir da vivência direta e da interação com o meio. A BNCC reconhece que “[...] as práticas corporais são manifestações culturais produzidas ao longo da história por diferentes grupos sociais” (Brasil, 2018, p. 209), o que inclui as dinâmicas corporais de aventura.

Lima e Lima (2019, p. 55) afirmam que “[...] essa lógica de experimentação prévia favorece a construção gradual de saberes, pois o corpo se reconhece atuante e inventivo, tornando o aprendizado técnico mais significativo quando for necessário”. Assim, uma caminhada ecológica com coleta de resíduos assume valor não apenas ambiental, mas também afetivo: o aluno se vê parte viva daquele espaço, cuidando dele e formando memórias



compartilhadas que reforçam sua identidade como agente de preservação.

Após essa experiência inicial, o professor pode incentivar a reflexão: perguntar quais estratégias surgiram naturalmente para superar um obstáculo (saltos, contornos ou apoios em galhos), discutir por que certas trilhas ficam mais escorregadias na chuva e como minimizar o impacto na vegetação. Santos e Costa (2019) lembram que valorizar as experiências cotidianas e do território local amplia o sentido de pertencimento e de cuidado com o ambiente, demonstrando que a dimensão comunitária e afetiva do corpo é tão importante quanto a força ou o equilíbrio.

No contexto urbano, aplica-se o mesmo princípio: ao invés de expor regras de *parkour* ou técnicas de escalada, convida-se o aluno a enxergar a cidade como extensão de seu corpo em movimento. Furtado e Borges (2024, p. 51) explicam que “[...] o espaço urbano enseja descobertas espontâneas: uma mureta se torna balanço, um corrimão vira desafio de equilíbrio, uma escadaria sugere saltos progressivos”. O professor, então, media perguntando como o grupo percebe e improvisa trajetórias, antes de apresentar métodos padronizados, transformando a praça ao lado da escola em laboratório de sentidos corporais.

Portanto entende-se que as Práticas Corporais de Aventura seja na natureza ou em cenários urbanos, privilegia a vivência sensorial e emocional antes da formalização técnica. O papel do professor é guiar esse processo de forma reflexiva, alternando ação e diálogo, para que o aluno perceba que aprender a mover-se num ambiente, de mata ou de concreto, é um processo indissociável de sentir, questionar e integrar saberes contextuais, culturais e socioambientais. Com base nessas reflexões, o próximo tópico se debruça com maior profundidade sobre as especificidades das Práticas Corporais de Aventura na Natureza, considerando seus desafios, potencialidades e contribuições no contexto da Educação Física escolar.

2.3 Práticas Corporais de Aventura na Natureza

Na sociedade atual, nota-se um crescente interesse pelas Práticas Corporais de Aventura tanto como opção de lazer e aventura quanto em contextos escolares. Essas atividades englobam ações realizadas em ambientes naturais, urbanos ou mesmo construídos, sempre com a gestão adequada dos riscos envolvidos.

As Práticas Corporais de Aventura Natureza, também conhecidas como esportes de aventura ou esportes radicais representam uma vertente significativa no campo da Educação



Física. Destacam-se por integrar aspectos ambientais, sociais e culturais, promovendo experiências que transcendem o exercício físico tradicional. Essas práticas incluem atividades como escalada, rapel, canoagem e *trekking*, realizadas em ambientes naturais, onde os participantes enfrentam desafios e riscos controlados.

Costa, Marinho e Passos (2007, p. 1) definem os esportes de aventura e esportes radicais, respectivamente, como:

[...] esportes de aventura: o conjunto de práticas esportivas formais e não formais, vivenciadas em interação com a natureza, a partir de sensações e de emoções, sob condições de incerteza em relação ao meio e de risco calculado. Realizadas em ambientes naturais (ar, água, neve, gelo e terra), como exploração das possibilidades da condição humana, em resposta aos desafios desses ambientes, quer seja em manifestações educacionais, de lazer e de rendimento, sob controle das condições de uso dos equipamentos, da formação de recursos humanos e comprometidas com a sustentabilidade socioambiental. [...] esportes radicais: o conjunto de práticas esportivas formais e não formais, vivenciadas a partir de sensações e de emoções, sob condições de risco calculado. Realizadas em manobras arrojadas e controladas, como superação de habilidades de desafio extremo. Desenvolvidas em ambientes controlados, podendo ser artificiais, quer seja em manifestações educacionais, de lazer e de rendimento, sob controle das condições de uso dos equipamentos, da formação de recursos humanos e comprometidas com a sustentabilidade socioambiental (Costa; Marinho; Passos, 2007, p. 1).

A expressão “esporte de aventura” começou a ser utilizada no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. No entanto, sua incorporação aos currículos educacionais brasileiros aconteceu mais recentemente, por meio da nomenclatura Práticas Corporais de Aventura (PCA), conforme estabelecido na BNCC (Brasil, 2018). Até a publicação da BNCC, não havia um consenso entre os pesquisadores da área sobre a nomenclatura adequada para designar essas manifestações da cultura corporal. Diversos termos eram utilizados na literatura, como Atividades Físicas na Natureza, Atividades Físicas de Aventura, Esportes de Ação, Esporte de Aventura, entre outros (Resende *et al.*, 2021), refletindo a diversidade de abordagens e compreensões sobre o tema.

No contexto educacional, desde a publicação da BNCC pelo Ministério da Educação (Brasil, 2018), as PCA passaram a fazer parte, oficialmente, do rol de conteúdos a serem ministrados nas aulas de Educação Física nas redes de ensino de todo o país, sejam públicas ou privadas.



Os benefícios das PCAN são amplos e diversificados. De acordo com o Ministério da Saúde:

[...] a prática de exercícios físicos melhora a qualidade de vida e o bem-estar, auxiliando na prevenção de doenças e no fortalecimento físico e mental. Especificamente, as PCAN contribuem para o alívio do estresse, fortalecimento muscular, melhoria na concentração, combate a doenças, aumento da longevidade, aprimoramento da coordenação motora e da flexibilidade (CNN, 2023).

Mas esse estudo busca compreender os benefícios além daqueles físicos e mentais, como fortalecimento muscular, redução do estresse e aprimoramento da coordenação motora. A Educação Física escolar se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem social e cultural. Ao promover atividades corporais no contexto educativo, ela estimula o desenvolvimento de habilidades de cooperação, respeito às diferenças e autonomia na tomada de decisões. Além disso, ao articular práticas corporais com reflexões sobre saúde, cidadania e sustentabilidade, os estudantes passam a compreender o corpo como elemento de cultura e passam a exercer um protagonismo ativo, cuidando não apenas de si mesmos, mas também do grupo em que estão inseridos. Isso contribui para a formação integral do aluno e fortalece a construção de uma comunidade escolar mais colaborativa e consciente.

Autores(as) como Tahara e Carnicelli Filho (2013), Franco, Cavasini e Darido (2017), Inácio *et al.* (2016) e Tahara e Darido (2016) destacam a relevância das práticas corporais de aventura no contexto da Educação Física Escolar, enfatizando sua contribuição significativa para a formação integral dos estudantes e para a ampliação das experiências pedagógicas no ambiente escolar.

A Educação Física Escolar tem como função social promover uma compreensão crítica da realidade e atribuir sentido e significado às práticas corporais desenvolvidas historicamente pela humanidade, conforme apontam Soares *et al.* (1992). Nessa perspectiva, as Práticas Corporais de Aventura são compreendidas como experiências sociais e culturais construídas ao longo do tempo, o que reforça a importância de reconhecê-las e incorporá-las ao contexto escolar (Inácio; Sousa; Machado, 2020). Para que essa inserção aconteça de forma qualificada, é essencial que o(a) professor(a) tenha contato com essa temática ainda durante sua formação inicial, possibilitando o planejamento e a implementação de propostas pedagógicas que integrem essas manifestações da cultura corporal em sua atuação docente.



Essas manifestações da cultura corporal se caracterizam, segundo Franco, Cavasani e Darido (2017), de forma intrínseca, pela presença de elementos como a aventura, o risco e as emoções intensas, que atuam como importantes fatores de motivação para os praticantes. Por esse motivo, essas práticas exigem cuidados específicos relacionados à segurança, ao gerenciamento dos riscos e à superação de desafios. Tais particularidades tornam possível sua inserção no ambiente escolar, desde que planejadas de maneira adequada, permitindo que os estudantes tenham a oportunidade de vivenciá-las de forma segura e significativa.

A incorporação das PCAN no contexto escolar tem como objetivo ampliar a diversidade das atividades físicas disponíveis aos estudantes, estimulando seu interesse e envolvimento. Essas práticas favorecem o desenvolvimento de competências essenciais, como trabalho colaborativo, tomada de decisão, liderança e resiliência diante de desafios. Neira e Nunes (2009) ressaltam que a inserção das PCAN no currículo contribui significativamente para a formação de cidadãos críticos, conscientes de suas responsabilidades e do impacto de suas ações na sociedade.

Embora as PCAN ofereçam diversos benefícios, sua implementação nas escolas ainda enfrenta desafios consideráveis. Conforme destacam Inácio, Castro e Machado (2020), a ausência de infraestrutura adequada, equipamentos e o desconhecimento dessas práticas por parte dos professores figuram entre os principais entraves.

Para superar esses desafios, torna-se fundamental investir na formação continuada dos docentes e adaptar as atividades ao contexto específico de cada escola. Bungenstab *et al.* (2017) recomendam a utilização de recursos alternativos e a elaboração de unidades didáticas que valorizem elementos universais, como o equilíbrio, facilitando assim a inserção das PCAN no ambiente escolar. Além disso, Santos (2020) destaca a importância de preparar os professores por meio da criação de materiais pedagógicos que auxiliem no planejamento e na condução dessas práticas, garantindo maior segurança e eficácia no processo educativo.

Contudo, o uso das tecnologias amplia significativamente as possibilidades metodológicas no contexto educacional, contribuindo para a criação de novas formas de interação e aprendizado. Pois para Carvalho (2017) quando empregadas de maneira crítica e intencional, as tecnologias podem facilitar o acesso a diversos conteúdos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e apoiando práticas pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas.



A Educação Física, enquanto componente curricular desempenha um papel fundamental ao contribuir efetivamente para a sensibilização ambiental dos educandos por meio das PCA. Para Lima (2020) essas práticas possibilitam situações de aprendizagem que promovem mudanças de atitude, influenciando a forma como os estudantes se relacionam com a natureza e fortalecendo o desenvolvimento de uma consciência ambiental mais profunda.

Além disso, essas práticas dialogam diretamente com os princípios da Educação Ambiental, pois estimulam a conscientização sobre a importância da conservação dos recursos naturais e promovem o cultivo de uma relação equilibrada e respeitosa com o meio ambiente. Conforme ressaltam Franco Netto e Villardi (2024), “[...] a integração entre saúde, ambiente e sustentabilidade é essencial para fomentar práticas corporais que valorizem e respeitem a natureza” (p. 602).

Em uma de suas investigações, França (2016) revelou que muitos estudantes já haviam vivenciado as PCAN, mas não as reconheciam como oportunidades para análises críticas no campo da Educação Ambiental. Apesar disso, essas experiências favoreceram comportamentos cooperativos e solidários, contribuindo para mudanças de atitudes e valores, além de estimular a reflexão sobre questões socioambientais. O autor enfatiza que, quando conduzidas sob essa perspectiva, as aulas adquirem um papel pedagógico essencial, promovendo uma consciência crítica, emancipadora e transformadora. Isso evidencia que muitas das PCAN já estão presentes no cotidiano dos educandos, mas é necessária uma abordagem pedagógica intencional, que desperte a criticidade em relação às temáticas ambientais. Nesse mesmo sentido, Libâneo (1985) já afirmava que os conteúdos escolares são realidades externas ao educando, que precisam ser assimiladas e ressignificadas, pois não são estáticos nem alheios às realidades sociais. Assim, mais do que simplesmente ensiná-los, é fundamental vinculá-los de maneira inseparável ao seu significado humano e social.

No que se refere à Educação Ambiental na formação inicial de professores, os dados levantados para esse estudo evidenciam que essa temática ainda é muito pouco abordada em dissertações e teses acadêmicas, o que revela uma lacuna importante nesse nível de ensino. Tal constatação aponta para a urgência de incorporar essa discussão de forma mais consistente nos cursos de licenciatura, uma vez que é durante a formação inicial que os futuros docentes têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão crítica acerca das questões ambientais. Essa reflexão é essencial para que possam, posteriormente, adotar uma prática político-



pedagógica comprometida com a transformação social, pautada em princípios libertadores e emancipatórios, contribuindo para uma formação básica mais consciente e ambientalmente engajada.

2.4 Educação Ambiental

A Educação Ambiental (EA) é um campo de estudo e prática interdisciplinar que emergiu como resposta às crescentes preocupações ambientais em nível global. Ela busca promover o desenvolvimento de uma compreensão crítica das questões ambientais, bem como ações práticas que contribuam para a preservação dos ecossistemas. De acordo com Tozzoni-Reis (2004), a EA não apenas informa, mas também capacita indivíduos e comunidades a participarem ativamente na conservação do meio ambiente, criando oportunidades para uma transformação social significativa. Tal abordagem é fundamentada em valores éticos e políticos que estimulam o respeito às diversas formas de vida e ao equilíbrio ambiental.

A institucionalização da Educação Ambiental ocorreu principalmente a partir da década de 1970, quando eventos como a Conferência de Estocolmo (1972) e a Conferência de Tbilisi (1977) estabeleceram as bases para a inclusão da EA nas políticas públicas globais. Essas conferências ressaltaram a necessidade de educar as gerações futuras sobre os impactos das atividades humanas no meio ambiente e de promover práticas sustentáveis. A Declaração de Tbilisi, em particular, destacou que a EA deve ser contínua, interdisciplinar e centrada em valores que promovam uma cidadania ambiental responsável. Naquela ocasião, definiu-se educação ambiental como:

[...] processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática de tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida (UNESCO, 1978, p. 3).

Além de enfatizar o reconhecimento das relações natureza-sociedade, Rodrigues (2007) reafirma que o encontro destacou o caráter interdisciplinar da área e estabeleceu como objetivos centrais a consciência ambiental global, a sensibilização para as questões ecológicas, a incorporação de valores de preocupação ambiental, o compromisso com



mudanças comportamentais e o aprimoramento de competências práticas para participação ativa na preservação e na solução de problemas ambientais.

No Brasil, a EA adquiriu uma relevância especial devido à biodiversidade e aos desafios ambientais únicos do país. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999), estabelece que a EA deve ser incorporada em todos os níveis de ensino, bem como em ações comunitárias. Lima (2009) observa que, no contexto brasileiro, a Educação Ambiental Crítica tem ganhado destaque ao propor uma reflexão profunda sobre as causas estruturais dos problemas ambientais, associando-os às dinâmicas econômicas, sociais e políticas que perpetuam desigualdades e degradações ambientais.

A conscientização ambiental, enquanto processo educativo e transformador é um dos pilares centrais da EA. Ela envolve o desenvolvimento de uma sensibilidade ética e de um entendimento crítico sobre as interações entre os sistemas humanos e naturais. Copetti (2011) enfatiza que as atividades educacionais voltadas à conscientização ambiental devem priorizar não apenas o aprendizado teórico de conceitos, mas também a adoção de atitudes práticas relacionadas à prevenção, preservação e recuperação ambiental. A autora ressalta que é preciso integrar esses valores ao cotidiano dos alunos para promover mudanças efetivas e duradouras nas práticas sociais.

A consciência ambiental, porém, não se forma apenas por meio do aprendizado formal. A experiência prática e a participação em projetos comunitários são fundamentais para fortalecer o senso de responsabilidade ambiental. Batista e Paula (2014) aponta que a sensibilização ambiental é essencial para criar uma cultura de sustentabilidade. Segundo ela, a EA deve proporcionar espaços onde os indivíduos possam refletir sobre suas próprias ações e desenvolver habilidades que os ajudem a se tornar agentes de mudança. Essa abordagem permite que a conscientização ambiental se traduza em práticas concretas, como a redução do consumo, o descarte correto de resíduos e o engajamento em iniciativas de proteção ambiental.

A integração da EA no currículo escolar tem sido amplamente defendida como uma estratégia eficaz para fomentar a consciência ambiental desde os primeiros anos de formação. Pedrini (2023) argumenta que a EA precisa ser transversal, interligando disciplinas como geografia, biologia e sociologia para abordar a complexidade das questões ambientais. Além disso, é crucial que os educadores estejam bem preparados para abordar esses temas de forma



contextualizada e participativa. A formação de professores em EA, nesse sentido, deve enfatizar não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de estimular debates críticos e de engajar os alunos em ações práticas de conservação ambiental.

Outro aspecto importante da EA é sua abordagem interdisciplinar, que permite conectar diferentes áreas do conhecimento e analisar as questões ambientais de maneira ampla e integrada. Lima (2009) observa que a interdisciplinaridade é essencial para compreender as interações complexas entre sociedade e meio ambiente. Esse enfoque possibilita que os alunos compreendam como fatores econômicos, culturais e políticos influenciam a gestão dos recursos naturais e como as ações individuais e coletivas podem gerar impactos positivos ou negativos no ecossistema global.

A participação comunitária é outro pilar fundamental da EA. Projetos de educação ambiental que envolvem as comunidades locais têm se mostrado eficazes na construção de uma consciência coletiva sobre a importância da preservação ambiental. Copetti (2011) ressalta que atividades educacionais comunitárias podem criar uma cultura de cooperação e responsabilidade compartilhada, incentivando os participantes a adotar práticas sustentáveis em seu cotidiano. Essa abordagem também ajuda a fortalecer os laços sociais e a promover uma cidadania ativa, que é essencial para a sustentabilidade em longo prazo.

A avaliação das práticas de EA é um desafio que requer metodologias específicas para medir sua eficácia em termos de mudanças de comportamento e atitudes. Batista e Paula (2014) defende que a avaliação deve ser contínua e considerar tanto os resultados imediatos quanto os impactos de longo prazo. Essa análise permite identificar pontos fortes e áreas que precisam de melhorias, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas.

Em síntese, a Educação Ambiental e a conscientização ambiental são processos complementares que visam transformar a relação da sociedade com o meio ambiente. A EA oferece as ferramentas teóricas e práticas necessárias para compreender e agir sobre as questões ambientais, enquanto a conscientização ambiental motiva os indivíduos a adotarem atitudes mais responsáveis e sustentáveis. Juntas, essas abordagens têm o potencial de promover uma cultura de respeito, cuidado e preservação, essencial para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Por outro lado, a Educação Física e a Educação Ambiental se complementam ao promoverem, simultaneamente, o desenvolvimento integral do indivíduo e a conscientização



sobre a preservação do meio ambiente: ao incluir atividades ao ar livre, esportes e práticas corporais em contato com a natureza, a Educação Física estimula o respeito pelos ecossistemas e ressalta a importância de hábitos saudáveis, enquanto a Educação Ambiental amplia essa perspectiva ao aprofundar o entendimento sobre recursos naturais, sustentabilidade e impacto humano, incentivando o cuidado com o entorno como parte de uma prática corporal responsável e sustentável.

2.5 Temas Contemporâneos Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), instituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são uma estratégia educativa essencial para conectar os conteúdos escolares a problemáticas sociais, culturais, econômicas e ambientais da atualidade. Organizados em seis macro áreas (Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Cidadania e Civismo, Saúde e Economia), esses temas abrangem 15 tópicos que devem ser abordados de maneira transversal em todos os componentes curriculares, incluindo a Educação Física.

Diferentemente dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais a implementação dos temas transversais era opcional, a BNCC torna os TCT obrigatórios nos currículos e projetos pedagógicos das escolas. Essa abordagem busca promover uma educação integral, contextualizando os conteúdos escolares e estimulando reflexões críticas que contribuam para a formação cidadã. Ao tratar questões complexas e interdisciplinares, os TCT preparam os estudantes para enfrentar desafios reais e participar da construção de uma sociedade mais sustentável, justa e inclusiva.

A BNCC enfatiza que os TCT não devem ser tratados como disciplinas isoladas, mas integrados de forma transversal às práticas pedagógicas de todas as áreas de ensino. Essa integração reflete a importância de articular conhecimentos escolares com os desafios do mundo contemporâneo, promovendo a construção de competências e habilidades fundamentais para uma cidadania consciente e ativa.

Com a inclusão dos TCT, é esperado que os estudantes reflitam sobre questões sociais, políticas e ambientais, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade. Os sistemas de ensino e as escolas, em suas esferas de autonomia e competência, devem incorporar esses temas aos currículos de forma transversal e integradora, conectando as aprendizagens às realidades locais, regionais e globais (Brasil, 2019).



A contemporaneidade é entendida como um princípio que leva temas atuais para a sala de aula, conectando os estudantes às questões presentes em suas realidades e abordando contextos sociais relevantes que promovam a cidadania. Já a transversalidade é um princípio metodológico que transforma as práticas pedagógicas ao integrar diferentes componentes curriculares, superando a fragmentação do ensino e direcionando-o para uma visão sistêmica.

É fundamental reconhecer que os Temas Transversais Curriculares têm suas raízes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997–2010) e não surgiram de forma isolada. Conforme apontam Impolcetto e Moreira, os PCN já haviam adotado uma perspectiva cultural na Educação Física, valorizando a inclusão, a diversidade de conteúdos e o reconhecimento das práticas corporais como saberes legítimos. A introdução da BNCC, porém, ampliou esse alcance ao definir, pela primeira vez, direitos de aprendizagem específicos para a disciplina e competências norteadoras que orientam a organização curricular do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Assim, a Educação Física passou a ser um componente com “pontos de chegada” garantidos para todos os estudantes, o que, na visão de Impolcetto e Moreira, desafia a antiga concepção de que “qualquer atividade que se mova justifica aula” (Impolcetto; Moreira, 2023, p. 3).

Dessa forma a metodologia para trabalhar com os TCT está fundamentada em quatro pilares principais: a problematização da realidade e das situações de aprendizagem; a integração de habilidades e competências à resolução de problemas; a superação do conhecimento fragmentado em favor de uma abordagem sistêmica; e a promoção de processos educativos continuados, baseados na construção coletiva do conhecimento. As abordagens desses temas ocorrem em três níveis crescentes de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar¹.

O principal desafio está em identificar como a Educação Física pode incorporar os TCT para desenvolver habilidades e competências no Ensino Médio. Essa integração exige práticas pedagógicas inovadoras que aproveitem o potencial da Educação Física para abordar

¹ “O intradisciplinar é tratado no exclusivo âmbito interno de uma disciplina [...] Os conhecimentos são revolvidos no âmbito de um determinado saber; não há, intencionalmente, preocupação com outros saberes de natureza diversa. [...] O interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. [...] Cada disciplina, ciência ou técnica mantém a sua própria identidade, conserva sua metodologia e observa os limites dos seus respectivos campos [...] O transdisciplinar é o que dá um passo além da interdisciplinaridade no tratamento teórico de um tema ou objeto. [...] A transdisciplinaridade decorre de uma assimilação progressiva de outros saberes [...] – de modo a possibilitar uma síntese holística ou uma cosmovisão de fato abrangente” (Coimbra, 2000, p. 57-58).



questões contemporâneas, promovendo uma formação integral dos estudantes que contemple aspectos sociais, culturais e ambientais.

Por outro lado, acredita-se que a Educação Física, enquanto componente curricular possui um potencial significativo para incorporar os TCT devido à sua natureza integradora e prática. Essa disciplina vai além do desenvolvimento físico, explorando aspectos emocionais, sociais, culturais e ambientais que podem dialogar diretamente com os temas transversais. Conforme Darido (2012) a Educação Física, ao incluir os temas transversais em sua abordagem, amplia sua contribuição para a formação integral dos estudantes, promovendo debates que envolvem problemas sociais relevantes e contemporâneos. Essa integração é especialmente relevante no atual contexto global, onde problemas como desigualdades sociais, crises climáticas e sedentarismo infantil desafiam os educadores a repensar suas práticas pedagógicas.

A Educação Ambiental, como um dos TCT destacados pela BNCC, desempenha um papel central na promoção de uma cidadania ecológica. Essa temática enfatiza a necessidade de compreender e enfrentar os desafios ambientais contemporâneos, como a perda da biodiversidade, a crise hídrica e a poluição. Segundo a BNCC, a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma contínua, prática e contextualizada, permitindo que os estudantes desenvolvam atitudes sustentáveis e reflexivas (Brasil, 2018). Por meio de discussões sobre consumo consciente, reciclagem, preservação dos recursos naturais e práticas de vida sustentável, a escola assume um papel protagonista na formação de indivíduos responsáveis e comprometidos com o meio ambiente.

No contexto da Educação Física, a Educação Ambiental ganha destaque ao ser trabalhada por meio de práticas corporais que promovem a interação com a natureza. Atividades como caminhadas ecológicas, trilhas, acampamentos e esportes de aventura, como escalada ou caiaque, podem ser utilizadas para incentivar reflexões sobre a importância da preservação ambiental e o impacto humano nos ecossistemas. Colares e Santa Cruz (2019) afirmam que a prática de atividades físicas em ambientes naturais, quando associada à Educação Ambiental, amplia a consciência ecológica dos estudantes, permitindo que eles compreendam a relação entre bem-estar físico e equilíbrio ambiental.

A transversalidade dos TCT na Educação Física requer uma abordagem intradisciplinar que articule conteúdos tradicionais da área com problemáticas contemporâneas. Por exemplo, ao trabalhar temas como saúde e qualidade de vida, o



professor pode abordar questões relacionadas à alimentação sustentável, práticas corporais em ambientes naturais e a importância de espaços verdes para a saúde mental e física. Essas práticas não apenas enriquecem o aprendizado dos alunos, mas também fomentam habilidades como pensamento crítico, trabalho em equipe e resolução de problemas, fundamentais para os desafios do século XXI (Brasil, 2019).

Rodrigues (2007) ressalta que, desde os PCN, o meio ambiente figura entre os temas transversais que todas as áreas devem abordar, o que legitima uma perspectiva de Educação Física integradora das questões socioambientais. Ele enfatiza que a Educação Ambiental não deve existir como disciplina isolada, mas perpassar o currículo por meio de temas transversais, permitindo múltiplos olhares — entre eles o da corporeidade em movimento — sobre os desafios ecológicos contemporâneos.

Entretanto, conforme Rodrigues (2007), a prática corrente em Educação Física tende a adotar uma visão preservacionista simplista, limitada ao contato com a “natureza original” por meio de esportes radicais e atividades de sensibilização. Essa abordagem, embora favoreça o sentimento de proteção ao ambiente imediato, desconsidera a interdependência homem-natureza e as raízes estruturais dos problemas ambientais. Para uma ação verdadeiramente transformadora, ele propõe uma visão em que o ser humano seja reconhecido como parte inseparável do ecossistema, incorporando práticas que vinculem mudanças comportamentais a uma reflexão coletiva sobre sustentabilidade.

A implementação de práticas pedagógicas voltadas para a Educação Ambiental na Educação Física exige planejamento detalhado, recursos adequados e formação continuada para os professores. É necessário que os educadores estejam preparados para utilizar metodologias ativas e estratégias inovadoras que engajem os estudantes. Segundo Darido (2012), a formação docente deve incluir elementos que auxiliem na abordagem crítica e prática dos temas transversais, de forma a integrá-los de maneira efetiva e significativa nas aulas de Educação Física.

Um dos grandes desafios dessa integração é garantir que os TCT sejam trabalhados de forma contextualizada, considerando as realidades e necessidades dos alunos. Atividades que promovam a experimentação prática, como a organização de projetos ambientais comunitários, podem ser ferramentas eficazes para aproximar os estudantes da realidade local. Em áreas próximas a ecossistemas sensíveis, como florestas ou rios, por exemplo, a Educação



Física pode ser um meio de promover discussões sobre a preservação desses espaços por meio de atividades práticas (Colares; Santa Cruz, 2019).

Além de abordar a dimensão ambiental, os TCT na Educação Física podem dialogar com a saúde pública e o bem-estar coletivo. A prática de atividades físicas em ambientes ao ar livre, como parques ou trilhas urbanas, não apenas contribui para a saúde física dos alunos, mas também para sua saúde mental, destacando a relação entre espaços verdes e qualidade de vida. Essas atividades oferecem oportunidades de aprendizado multidimensional, incentivando os alunos a refletirem sobre como políticas públicas e planejamento urbano podem influenciar sua qualidade de vida e bem-estar geral.

A abordagem dos TCT na Educação Física também pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência e responsabilidade coletiva. Por meio de práticas colaborativas, como jogos e dinâmicas em equipe, os alunos aprendem a lidar com conflitos, trabalhar em grupo e valorizar a diversidade cultural e ambiental. Essas competências são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de interagir de maneira responsável com o meio ambiente e a sociedade.

A transversalidade dos TCT na Educação Física também abre caminho para uma educação interdisciplinar, que conecta a prática corporal com áreas como Ciências Naturais, Geografia e História. Por exemplo, ao explorar temas como desmatamento ou mudanças climáticas, o professor pode integrar conhecimentos sobre biomas, impactos sociais e históricos das práticas de exploração ambiental, enriquecendo o aprendizado dos alunos. Essa abordagem interdisciplinar é essencial para promover um entendimento mais amplo e profundo das questões contemporâneas (Brasil, 2019).

Desta forma, entende-se que a integração dos Temas Contemporâneos Transversais, especialmente a Educação Ambiental, na Educação Física representa uma abordagem pedagógica inovadora e transformadora. Essa prática possibilita que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre as questões que impactam suas vidas e o planeta, além de promover o desenvolvimento integral por meio de atividades práticas, reflexões e projetos. Por meio dessa abordagem, a escola assume um papel central na formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e saudável.



3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de aprofundar o conhecimento necessário para interpretar e analisar o contexto do objeto de pesquisa (Del-Masso; Cotta; Santos, 2021).

Para Rodrigues e Limena (2006, p. 90) a abordagem qualitativa é definida como:

Quando não emprega procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. [...] Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias.

Deste modo, ao adotar tal abordagem, o estudo visa contribuir para uma compreensão mais rica e aprimorada do contexto do objeto de pesquisa, enriquecendo a análise da temática proposta.

Conforme Del-Masso, Cotta e Santos (2021), as pesquisas científicas podem ser categorizadas com base na natureza, no tipo e na abordagem. No que concerne à natureza, a presente investigação assume o caráter de pesquisa aplicada, direcionando-se à resolução de problemas concretos e à satisfação de necessidades imediatas, frequentemente originadas do contexto prático. Quanto ao tipo, este estudo se enquadra como pesquisa descritiva, cujo propósito é delineado pela descrição minuciosa das características do objeto de estudo, proporcionando uma perspectiva inovadora sobre a realidade já existente.

A intervenção pedagógica proposta por Damiani *et al.* (2013) foi conduzida em uma escola da rede pública federal de ensino², onde atuo como professora de Educação Física. Essa inserção no contexto escolar possibilitou o planejamento e a implementação das atividades de forma contextualizada.

Participou da intervenção uma turma de estudantes matriculados na primeira série de um curso técnico integrado ao Ensino Médio. A escolha desse grupo se baseou na análise dos

² Na expressão “escola da rede pública federal de ensino”, optou-se por preservar a identidade da instituição, em conformidade com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UFSCAR), que recomenda o anonimato de unidades escolares para proteger a confidencialidade dos participantes. Cabe ainda ressaltar que todos os procedimentos descritos neste estudo foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos. O protocolo de pesquisa foi analisado e aprovado sob o Parecer nº 6.623.265, garantindo que todos os aspectos éticos relacionados à proteção, confidencialidade e voluntariedade dos participantes fossem respeitados. Esta aprovação assegura que o estudo atenda aos padrões éticos exigidos, promovendo um ambiente seguro e respeitoso para os participantes envolvidos.



contextos diversos de origem dos alunos, muitos dos quais relataram a ausência de aulas de Educação Física ou a vivência de práticas marcadas por uma abordagem tradicional, comumente referida como “rola bola” — caracterizada pela simples disponibilização de materiais esportivos, sem orientação pedagógica estruturada.

Essa prática tem gerado, em alguns casos, grande resistência por parte dos alunos, especialmente nas primeiras aulas, devido à falta de estímulo e significado associados à disciplina. Assim, trabalhar com os alunos da primeira série é estratégico, pois representa uma oportunidade de oferecer experiências pedagógicas inovadoras que possam superar essa resistência inicial e promover maior engajamento.

Com base nesse planejamento, foi elaborada uma unidade didática voltada à turma da primeira série, composta por 14 aulas distribuídas em 9 planos de aula, com duração de 60 minutos cada (Quadro 1). Como principal instrumento de coleta de dados, foram utilizadas Notas de Campo, que, conforme Bogdan e Biklen (1994), consistem no “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. O resultado bem-sucedido de um estudo [...] baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150).

O registro das notas de campo (Apêndice C) foi realizado após cada aula, com o apoio de gravações em áudio e/ou vídeo, bem como de fotografias utilizadas como suporte à memória. Todos os dados foram armazenados com os devidos cuidados éticos, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa.

Dos trinta estudantes da turma da primeira série, vinte e oito aceitaram participar da pesquisa, formalizando sua adesão por meio do preenchimento e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participação foi voluntária e devidamente autorizada, conforme os princípios éticos da pesquisa em educação.

Ressalta-se que a recusa em participar da pesquisa não comprometeu, em nenhum momento, a frequência às aulas de Educação Física nem influenciou a avaliação do desempenho escolar dos estudantes.

Nenhuma informação relativa aos estudantes que optaram por não participar foi registrada ou incluída na análise. Para garantir o sigilo e o anonimato dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora, sem qualquer correspondência com os nomes reais, mantendo-se apenas a identificação de gênero, conforme os princípios éticos



da pesquisa qualitativa.

As notas de campo coletadas foram analisadas por meio da criação de categorias de codificação. Na leitura dos dados, identificaram-se trechos relevantes para a pesquisa, os quais foram interpretados e organizados em temáticas/categorias representativas de cada aula (Bogdan; Biklen, 1994).

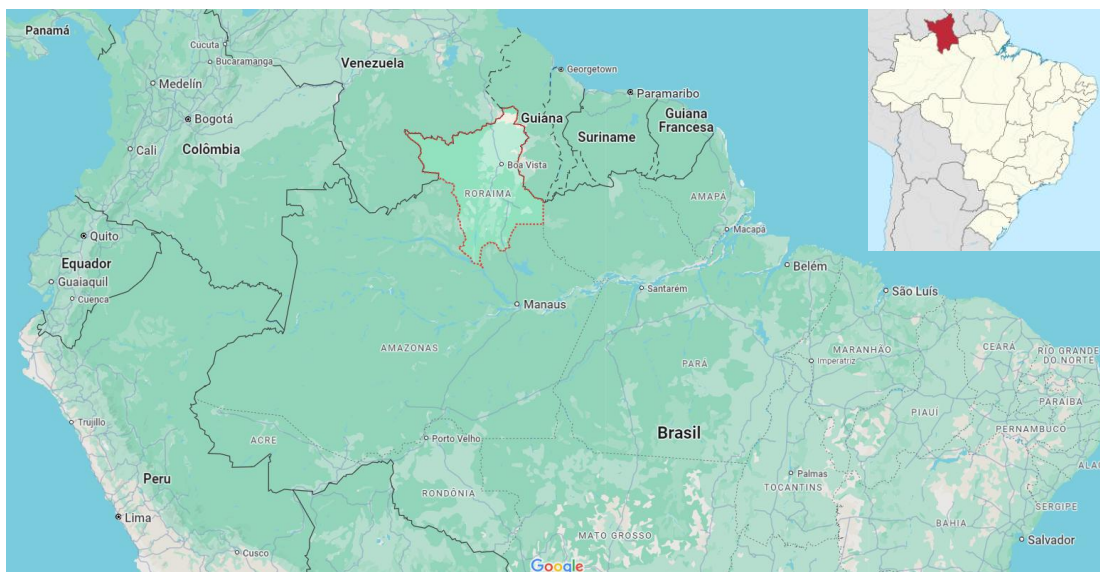
3.1 Caracterização do local da pesquisa

A presente foi realizada no estado de Roraima, localizado no extremo norte do Brasil. Este estado apresenta uma relevância estratégica e geopolítica significativa devido à sua localização fronteiriça com dois países sul-americanos: Venezuela, ao norte e noroeste, e Guiana, a leste. Internamente, Roraima faz limite ao sul e oeste com o estado do Amazonas e ao sudeste com o Pará.

A posição geográfica de Roraima é singular, pois o estado é atravessado pela Linha do Equador ao sul, o que coloca a maior parte de seu território no Hemisfério Norte. Essa característica inclui Boa Vista, sua capital, que é a única capital brasileira inteiramente situada nesse hemisfério. Conforme observa Guitarrara (2024), essa peculiaridade reforça a importância de Roraima no desenvolvimento de políticas públicas e no fortalecimento das relações internacionais com países vizinhos.



Figura 1: Localização de Roraima.



Fonte: Google Maps (2024).

Inserido no bioma Amazônico, o estado abriga extensas áreas de floresta tropical, savanas e formações montanhosas, como o icônico Monte Roraima, localizado na tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. Sua diversidade geográfica, somada à localização estratégica, torna Roraima um ponto de relevância para questões ambientais, políticas e socioeconômicas tanto no âmbito nacional quanto internacional.

A pesquisa foi conduzida em uma escola da rede pública federal de ensino localizada no município de Caracaraí, no sul de Roraima. Essa instituição oferece tanto cursos técnicos integrados ao Ensino Médio como cursos de nível superior, estando localizada em uma região predominantemente rural. Seu caráter estratégico revela-se na abrangência de seu atendimento: além dos alunos matriculados, a escola acolhe as demandas educativas e sociais de comunidades de seis municípios vizinhos — Caracaraí, Cantá, Rorainópolis, São Luiz do Anauá, São João da Baliza e Caroebe —, funcionando como um importante polo de formação e de desenvolvimento regional. A escola conta com uma Área de Reserva Legal (ARL) de 524 hectares, em bom estado de preservação, conectada a outros fragmentos florestais essenciais para a conservação da biodiversidade.



Figura 2: Localização da Área de Reserva Legal da escola.



Fonte: IFRR (2023).

A ARL é definida como uma área localizada no interior de uma propriedade ou posse rural, excetuada a área de preservação permanente, destinada ao uso sustentável dos recursos naturais, à conservação e reabilitação dos processos ecológicos, à preservação da biodiversidade e à proteção de fauna e flora nativa (Oliveira; Wolski, 2012).

Essa escola da rede pública federal de ensino oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, abrangendo a 1ª, 2ª e 3ª série em regime integral (das 8h às 17h). Ou seja, o transporte escolar envolve uma frota de sete ônibus que percorrem zonas rurais e vilarejos vizinhos, garantindo o acesso diário ao campus. A organização curricular do Ensino Médio está dividida em seis módulos ao longo do EM, cada um com duração aproximada de cinco meses, nos quais os estudantes cursam tanto as disciplinas comuns quanto os componentes técnicos – entre eles Bovinocultura, Agroindústria, Agroecologia... – integrando teoria e prática em laboratórios.

No caso da Educação Física, cada módulo reserva entre 15 e 20 horas-aula, distribuídas em uma sessão semanal de 50 a 60 minutos por turma. As aulas ocorrem em duas frentes: na quadra poliesportiva coberta e em ambientes externos.

Esse arranjo permite que, em caso de ausência de algum docente, outro professor se mobilize para suprir o horário e adiantar a sua carga horária. Além de facilitar a flexibilidade no planejamento de projetos interdisciplinares e visitas técnicas prolongadas.



3.2 Unidade didática

A seguir, será detalhado o processo de ensino de uma unidade didática voltada ao objeto de conhecimento: Práticas Corporais de Aventura na Natureza, articulado ao Tema Contemporâneo Transversal: Educação Ambiental. Ambos estão contemplados na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a qual organiza as práticas corporais de aventura em dois eixos: Práticas Corporais de Aventura Urbana e Práticas Corporais de Aventura na Natureza.

Este último eixo contempla o desenvolvimento das seguintes habilidades nos estudantes:

Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental; Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza; Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas (Brasil, 2018, p. 239).

Ao serem integradas ao Tema Contemporâneo Transversal Educação Ambiental, as habilidades propostas visam promover a sensibilização dos estudantes quanto à relevância da preservação do meio ambiente, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento de uma consciência crítica e ambientalmente responsável. A proposta pedagógica delineada amplia as possibilidades de vivência dos estudantes em experiências de ensino e aprendizagem significativas no contexto das aulas de Educação Física, favorecendo uma abordagem contextualizada, crítica e alinhada às demandas educacionais da atualidade.

A unidade didática desenvolvida foi concebida com a finalidade de articular o componente curricular de Educação Física à interdisciplinaridade, aproximando as práticas corporais de aventura do tema transversal da Educação Ambiental. As aulas foram organizadas de forma progressiva e intencional, seguindo uma lógica pedagógica que visa o desenvolvimento contínuo de habilidades, saberes e reflexões relacionadas às vivências na natureza. A proposta também busca despertar a consciência ecológica e fortalecer valores voltados à sustentabilidade e à preservação dos recursos naturais.

Para sistematizar as informações, optamos por apresentar inicialmente um quadro



contendo as datas, os temas abordados, os objetivos propostos e as atividades realizadas (Quadro 1). As Notas de Campo, com o detalhamento de cada aula, podem ser consultadas no Apêndice C.

Quadro 1: Unidade didática: Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Educação Ambiental.

Data/Aulas	Temas	Objetivos	Atividades realizadas
01 (11/11/2024)	Práticas Corporais de Aventura na Natureza e suas relações com a Educação Ambiental	Promover a compreensão das Práticas Corporais de Aventura na Natureza, ressaltando sua conexão com a Educação Ambiental, com ênfase na segurança e na preparação necessária para essas atividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do tema com slides e vídeos sobre práticas corporais de aventura (trilha, surf, slackline etc.). - Diálogo com os estudantes sobre experiências pessoais e práticas que gostariam de vivenciar. - Discussão sobre segurança e relação entre corpo e natureza. - Circuito de aventura na quadra com três estações: Slackline e Arvorismo (equilíbrio e travessia com cordas); Surf e Stand-up paddle simulado (pranchas improvisadas com tábua e bambu); Escalada horizontal (deslocamento rasteiro com obstáculos). - Roda de conversa final com reflexões sobre a experiência, consciência ambiental e sugestões dos alunos.
02 e 03 (14/11/2024)	Caminhada ecológica biodiversidade: explorando a conexão com a Educação Ambiental	Promover a compreensão da caminhada ecológica como uma ferramenta de aprendizado sobre a biodiversidade e a importância da conservação ambiental, destacando a interdependência entre o ser humano e a natureza.	<ul style="list-style-type: none"> - Encontro inicial com os estudantes no ponto de partida da trilha, com orientações gerais sobre a atividade. - Roda de conversa introdutória, com os seguintes focos: Segurança na trilha; Observação ativa da biodiversidade; Reflexão sobre impactos ambientais. - Caminhada ecológica guiada por trilha de 1,5 km, com três paradas planejadas para: Observação de elementos da fauna e flora;



			<p>Discussão sobre presença de madeiras apreendidas pelo IBAMA; Identificação de impactos ambientais (lixo, queimada).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encerramento prático da trilha com destaque para a percepção crítica dos estudantes sobre o ambiente e os impactos humanos observados.
04 (20/11/2024)	Arvorismo sustentabilidade: planejamento	e	<p>Desenvolver a capacidade de planejar e realizar uma atividade de arvorismo, integrando conceitos de segurança, cooperação e sustentabilidade, promovendo a conscientização sobre o impacto ambiental e a importância da preservação dos recursos naturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação com vídeos e imagens sobre arvorismo e sustentabilidade. - Discussão sobre segurança, equipamentos e cuidado com as árvores. - Formação de grupos para planejar uma estrutura de arvorismo na escola. - Planejamento em grupo em diferentes espaços (sala, pátio, área externa). - Orientações da professora com apoio e intervenções durante a atividade. - Encaminhamentos para apresentação dos projetos na próxima aula.
05 (26/11/2024)	Arvorismo sustentabilidade: experiência	e	<p>Desenvolver a capacidade de planejar e realizar uma atividade de arvorismo, integrando conceitos de segurança, cooperação e sustentabilidade, promovendo a conscientização sobre o impacto ambiental e a importância da preservação dos recursos naturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprovação da proposta dos alunos de construir uma única estrutura coletiva de arvorismo. - Organização dos últimos ajustes técnicos na estrutura montada pelos estudantes. - Apresentação oral em grupo sobre as etapas construídas: Escalada com pneus reaproveitados; Ponte de cordas e cipós; Escalada com nós e tirolesa adaptada. - Vivência do circuito completo de arvorismo por todos os alunos. - Roda de conversa final, com partilhas sobre: Dificuldades enfrentadas; Aprendizados sobre sustentabilidade, cooperação e criatividade; Relação entre prática



			corporal e cuidado ambiental.
06 (29/11/2024)	Slackline e Educação Ambiental: promovendo bem-estar e responsabilidade social	Compreender a importância do slackline como prática que integra aspectos sociais e ambientais, destacando a segurança e a preparação necessárias para atividades ao ar livre.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação teórica sobre o slackline e sua relação com a cultura local. - Discussão sobre segurança e preservação ambiental. - Vivência prática do slackline em quatro etapas (com apoio até o equilíbrio individual). - Mini-desafio criativo com manobras e permanência na fita. - Roda de conversa final sobre bem-estar, apoio e conexão com a natureza.
07, 08, 09 e 10 (12/12/2014)	Visita Técnica ao Parque Nacional do Viruá: aventura na natureza e Educação Ambiental	Promover o contato direto dos alunos com o ambiente natural do Parque Nacional do Viruá, incentivando a conscientização ambiental, o respeito pela biodiversidade e o entendimento da importância da preservação dos ecossistemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Visita ao Parque Nacional do Viruá com trilha ecológica. - Divisão em grupos com missões sobre corpo, natureza e impactos humanos. - Observação de pegadas, árvores, sons, lixo e possibilidades de práticas de aventura. - Trocas com guias locais e professores. - Roda final de partilha com reflexões espontâneas dos estudantes.
11 (13/12/2024)	Corrida de aventura: desafio de reciclagem e sustentabilidade na trilha	Proporcionar uma experiência prática que combine corrida de aventura e desafios de orientação, destacando a importância da reciclagem e da coleta seletiva para aumentar a conscientização ambiental sobre o lixo na natureza.	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa sobre o impacto do lixo na natureza. - Formação dos grupos e entrega de mapas e sacos de coleta seletiva. - Corrida de aventura em trilha ecológica com coleta de resíduos. - Paradas com desafios reflexivos sobre sustentabilidade e navegação. - Travessia de córrego com cordas (desafio físico e cooperativo). - Reflexão final em grupo sobre o significado de preservar.



12 (16/12/2024)	Conectando-se ao mar: surf e Educação Ambiental	Iniciar os alunos na prática e na cultura do surf através de atividades experimentais e criativas, promovendo o contato com a consciência ambiental de forma lúdica e acessível.	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa introdutória sobre a cultura do surf, sua relação com o mar e paralelos com os rios e igarapés da região. - Construção de pranchas de papelão em grupo, utilizando materiais reaproveitados. - Desafio de equilíbrio com prancha sobre lona, onde colegas simulavam o movimento das ondas puxando o tecido. - Corrida de equilíbrio em duplas, com pranchas sendo puxadas por um colega em um trajeto com obstáculos.
13 e 14 (17/12/2024)	Jogos de tabuleiro sobre consciência ambiental	Desenvolver a criação e vivência de um jogo de tabuleiro que integre elementos de sustentabilidade e preservação ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial sobre jogos e problemáticas ambientais locais (queimadas, lixo, caça, desmatamento). - Criação de jogos de tabuleiro em grupos com materiais recicláveis. - Teste dos jogos entre os grupos e discussão sobre as regras, temas e soluções propostas. - Roda de encerramento com reflexões sobre a experiência e os aprendizados ambientais mediados pelos jogos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para facilitar a comunicação com os estudantes, foi criado um grupo no WhatsApp. Esse grupo foi utilizado como uma ferramenta de apoio pedagógico, promovendo a interação e garantindo que todos estivessem informados e preparados para as atividades. Por meio do grupo, foi possível compartilhar orientações detalhadas, lembretes, materiais complementares e informações importantes relacionadas ao planejamento das aulas e das atividades práticas.



4 RESULTADOS

As aulas que compuseram esta pesquisa foram organizadas em nove planos de aula distintos, estruturados da seguinte forma: o Plano 1 corresponde à Aula 1; o Plano 2 abrange as Aulas 2 e 3; o Plano 3, a Aula 4; o Plano 4, a Aula 5; o Plano 5, a Aula 6; o Plano 6 reúne as Aulas 7, 8, 9 e 10; o Plano 7 contempla a Aula 11; o Plano 8, a Aula 12; e, por fim, o Plano 9, as Aulas 13 e 14.

A partir da análise dos registros das notas de campo (Apêndice C), foram destacados trechos considerados relevantes para a pesquisa, os quais foram definidos como unidades de dados. Esses trechos foram numerados de forma sequencial, seguindo sua ordem de ocorrência no texto: o primeiro trecho significativo de cada nota recebeu o número 01, o segundo, 02, e assim por diante.

A seguir, os resultados são apresentados, utilizando unidades de dados de cada aula, divididos nas seguintes temáticas/categorias:

A) Vivências Iniciais com as Práticas Corporais de Aventura na Natureza: Aproximações, Sentidos e Experiências no Espaço Escolar;

B) Entre Pegadas e Percepções: Aprendizados Sensíveis e Críticos nas Trilhas da Natureza;

C) Planejar é Cuidar: Educação Corporal e Ambiental na Prática do Arvorismo Escolar;

D) Quando o Corpo Aprende com a Natureza: Vivência Concreta das PCAN na Escola;

E) Práticas Corporais de Aventura na Natureza: Conexão Ambiental, Superação e Cooperação na Educação Física Escolar;

F) Práticas Corporais de Aventura na Natureza como Estratégia de Educação Ambiental: Corporeidade, Sensibilização Ecológica e Protagonismo Estudantil;

G) Corrida Ecológica na Trilha: Integrando PCAN e Educação Ambiental através do Corpo, Cooperação e Consciência Crítica;

H) Experimentando o Surf na escola: Criatividade, Cooperação e Conexão com a Natureza;

I) Jogos de Tabuleiro: PCAN como Ponte entre Educação Ambiental e Protagonismo Estudantil.



A) Vivências Iniciais com as Práticas Corporais de Aventura na Natureza: Aproximações, Sentidos e Experiências no Espaço Escolar

A aula 1 marcou o início de uma proposta pedagógica voltada à exploração das Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN), apresentando aos estudantes esse universo por meio de uma combinação de recursos visuais, diálogos e experiências corporais adaptadas ao contexto escolar. Desde o início, notou-se um clima de curiosidade e entusiasmo entre os estudantes, especialmente durante a apresentação multimídia. Os vídeos que ilustravam o *slackline* e o *surf* despertaram expressões visíveis de encantamento: “Durante a apresentação multimídia, especialmente nos vídeos que ilustravam as práticas de *slackline* e *surf*, observei expressões de curiosidade e entusiasmo por parte da turma” (Aula 01, unidade de dado 01).

Esse interesse inicial logo se traduziu em um desejo genuíno de vivenciar tais práticas, mesmo que adaptadas à realidade local. Lucas, por exemplo, murmurou: “Isso aí é difícil, mas parece ser top” (Aula 01, unidade de dado 02), enquanto Jéssica, olhando as imagens do *surf*, disse à colega: “Imagina a gente fazendo isso” (Aula 01, unidade de dado 03). Essas falas revelam o apelo afetivo das PCAN junto aos jovens, que vislumbraram possibilidades de aventura, desafio e prazer.

Contudo, nem todas as reações foram marcadas apenas pela empolgação. Houve também manifestações de inquietação e questionamentos diante das práticas propostas. Daniele expressou sua preocupação de maneira direta: “Professora, a gente vai fazer isso aí, é?” (Aula 01, unidade de dado 04), evidenciando certo receio diante da novidade. A cena de um surfista sendo engolido por uma onda durante o vídeo parece ter intensificado seu receio, misturando fascínio e medo: “A pergunta de Daniele me pareceu carregada de preocupação, motivada tanto pela ausência do mar na região quanto pela cena do vídeo...” (Aula 01, unidade de dado 08).

As reações bem-humoradas também mostraram como os estudantes aproximam cultural e territorialmente essas práticas de sua própria realidade. Quando Jéssica ironizou: “Oxi, mas aqui nem tem mar, como é que a gente vai surfar?” (Aula 01, unidade de dado 05), ou Pedro comentou: “Lá no Rio Branco dá pra gente surfar, tem uns redemoinhos doidos lá!” (Aula 01, unidade de dado 06), nota-se um esforço imaginativo para localizar as experiências no território vivido.



Esse diálogo entre o conteúdo e a realidade dos estudantes foi intencionalmente estimulado: “A apresentação, cuidadosamente selecionada, visava não apenas introduzir o conteúdo, mas também gerar identificação e curiosidade” (Aula 01, unidade de dado 10). Assim, criou-se um ambiente propício à construção coletiva do conceito de PCAN, como quando a professora provocou: “Gente, agora quero ouvir de vocês... Quando escutam esse nome, Práticas Corporais de Aventura, qual é a primeira coisa que vem à cabeça de vocês?” (Aula 01, unidade de dado 11), obtendo respostas como a de Bruna: “Ah, professora... é tipo essas coisas aí que a senhora mostrou: fazer trilha, escalar, essas coisas meio radicais, né?” (Aula 01, unidade de dado 12).

A aula também contemplou um momento de vivência corporal adaptada, com a criação de um Circuito de Aventura Escolar, que utilizou materiais simples, simulando práticas como o *surf*, o *stand-up paddle* e a escalada horizontal. “O Circuito de Aventura Escolar foi montado com materiais simples e seguros...” (Aula 01, unidade de dado 25) e “A proposta revelou como o *surf*, mesmo fora do mar, pode ser apropriado como linguagem corporal no ambiente escolar” (Aula 01, unidade de dado 37). As práticas adaptadas revelaram ser potentes instrumentos de engajamento e aprendizado motor, com risos, quedas e superações. “Professora, tô surfando no asfalto!”, disse Davi, entre risos (Aula 01, unidade de dado 33).

A ludicidade atravessou as vivências, promovendo apropriações criativas e bem-humoradas. Frases como “Isso aqui é pior que desfilar com salto alto!” (Aula 01, unidade de dado 27) e “Parece que tô numa ponte daqueles filmes de aventura!” (Aula 01, unidade de dado 28) revelam como o humor e a imaginação compõem o cenário lúdico das aprendizagens corporais. Ao mesmo tempo, essas experiências favoreceram reflexões sobre o corpo: “Isso cansa mais do que parece”, comentou Letícia, referindo-se à escalada horizontal (Aula 01, unidade de dado 44), e outro aluno observou: “Agora eu entendo por que precisa de treino” (Aula 01, unidade de dado 51).

Os circuitos propostos também evidenciaram a dimensão coletiva e cooperativa da prática. Expressões de incentivo entre os pares foram frequentes: “Vai devagar que dá!”, “Segura firme!” (Aula 01, unidade de dado 29), e estratégias coletivas emergiram espontaneamente: “Vai por baixo da faixa azul que é mais fácil!”, disse Jéssica (Aula 01, unidade de dado 46). Esse apoio mútuo favoreceu a participação de todos, inclusive daqueles que inicialmente hesitaram: “Vi sorrisos, superações e até quem, inicialmente, hesitou em



estudantes: “A presença adiantada e a disposição demonstrada são indícios claros do interesse e da empolgação com a proposta, algo que se destacou especialmente por não ser comum em aulas anteriores de Educação Física” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 01). Inclusive, estudantes que raramente participavam das aulas regulares mostraram-se engajadas: “Foi notável a presença de alunas que geralmente não participam tanto das atividades físicas regulares, mas que, neste dia, chegaram cedo e mostraram envolvimento desde o início” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 02).

Esse entusiasmo, no entanto, foi acompanhado da necessidade de tratar com responsabilidade os riscos envolvidos. A situação de Iago, por exemplo, que compareceu com calçado inadequado (“calçava apenas um tênis estilo *All Star*, de lona fina e sola rasa”), evidenciou o desafio do preparo e segurança (Aulas 02 e 03, unidade de dado 03). Esse episódio possibilitou, por outro lado, um exercício prático de cooperação, quando “conseguimos, após breve mobilização, o empréstimo de um par de botas apropriadas, cedido por um professor de Agronomia” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 05). Mais do que resolver um problema pontual, esse momento tornou-se didático: “reforcei junto a todo o grupo [...] que a aventura responsável exige planejamento, segurança e respeito ao meio ambiente e a si mesmo” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 06).

A trilha foi guiada por uma abordagem interdisciplinar, contando com a presença dos professores de Biologia e Zootecnia, que ajudaram a consolidar os saberes ambientais vivenciados ao longo do caminho (Aulas 02 e 03, unidade de dado 07). Nessa caminhada, buscou-se desenvolver um olhar atento e sensível à natureza, como proposto ao grupo: “Essa é uma aula para usar todos os sentidos, inclusive o silêncio. Escutar a natureza também é aprender” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 10). Essa proposta de escuta atenta favoreceu conexões afetivas, como no encantamento ao avistarem uma família de macacos: “Nossa, que fofinhos!” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 28), evidenciando uma intensa conexão com a natureza.

A observação também foi voltada para os impactos ambientais. Um dos primeiros elementos notados foi um grande acúmulo de madeiras próximo à trilha. As perguntas dos alunos surgiram espontaneamente: “Diacho professora, aqui tem é madeira!”, disse Gizele (Aulas 02 e 03, unidade de dado 15). Após explicações sobre a madeira apreendida pelo IBAMA, contextualizou-se o problema do desmatamento ilegal, destacando que “essas madeiras são retiradas de áreas de preservação, de florestas nativas que deveriam estar



intocadas” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 17) e que “por trás disso existe uma perda ambiental muito grande” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 18).

Mais adiante, os estudantes se depararam com grandes volumes de lixo ao longo do trajeto. A reação de indignação foi imediata: “Esse pessoal aqui da escola é muito porco! Isso aqui já é demais, né?” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 24), marcando um despertar da consciência ambiental. Ainda no início da trilha, o convite à reflexão foi feito a partir de sensibilização: “Vão observando tudo... Prestem atenção em cada detalhe. No final da trilha, a gente vai conversar sobre tudo isso que estamos vendo hoje” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 25).

Durante a atividade em trilha, observou-se atitudes espontâneas que evidenciam a apropriação sensível da temática ambiental pelos estudantes. Em um primeiro momento, um grupo aproximou-se com embalagens recolhidas pelo caminho, exclamando: “A gente foi pegando tudo que viu na trilha” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 33). Em seguida, outro episódio reforçou esse engajamento crítico, quando perceberam sinais de queimadas: (Aulas 02 e 03, unidade de dado 35). Essas reações demonstra que não foram apenas comportamentos mecânicos de registro, mas respostas sensíveis e indignadas diante do dano ambiental “eles viram, reconheceram o dano e reagiram. Foi um momento em que percebi claramente que a temática ambiental tinha sido absorvida, não de forma mecânica, mas sensível, pelo olhar atento e pelas falas que refletiam indignação e senso de responsabilidade.” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 36). Tais episódios revelam que a articulação entre prática corporal e reflexão ambiental não apenas promoveu a conscientização, mas também mobilizou os alunos a intervir positivamente no espaço natural.

O percurso foi também espaço de descobertas culturais e territoriais, como na observação de uma árvore *Sumaúma* e seu uso tradicional: “Os povos indígenas usavam a *Sumaúma* para se comunicar” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 35), ao que um aluno comentou: “É tipo... um *WhatsApp* indígena!” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 36), articulando ludicidade e memória cultural.

Durante a caminhada, expressões como “Ai, tô cansada!” ou “Ainda falta muito pra chegar?” revelaram a percepção corporal, mas também serviram para revalorizar o esforço físico como parte da experiência: “Esse cansaço também faz parte da experiência de estar na natureza, do corpo sentir o ambiente” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 34). Isso evidencia como a natureza ativa o corpo em outra dimensão – não competitiva, mas sensorial, ritmada e



respeitosa.

As discussões sobre a caça ao tatu e seu papel ecológico (Aulas 02 e 03, unidades de dado 30, 31, 32) demonstram a potência da educação ambiental crítica, que não julga, mas amplia a compreensão dos estudantes sobre a cadeia ecológica, interdependência e consequências das ações humanas.

Ao fim do percurso, ficou evidente que a trilha se constituiu como uma experiência de forte impacto formativo. “As falas, os gestos, os risos e os silêncios da trilha foram, por si só, potentes o suficiente para marcar essa aula como uma experiência significativa” (Aulas 02 e 03, unidade de dado 41). A prática corporal vivenciada na natureza foi atravessada por encantamento, criticidade, pertencimento e aprendizagens sensoriais e éticas.

C) Planejar é Cuidar: Educação Corporal e Ambiental na Prática do Arvorismo Escolar

A quarta aula do projeto de Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN) trouxe como proposta o planejamento coletivo de um circuito ecológico inspirado no arvorismo, ressignificando o espaço escolar e desafiando os estudantes a pensar o corpo, a natureza e a segurança de forma integrada. Logo no início da aula, o clima entre os estudantes era marcado por curiosidade e expectativa: “Professora, hoje vai ser o quê?” (Aula 04, unidade de dado 01), perguntou Letícia, enquanto Marcos comentou animado: “Eu acho que é hoje que a gente vai subir na árvore!” (Aula 04, unidade de dado 02). Havia, de fato, um misto de empolgação e leve tensão, típico de experiências novas e desafiadoras (Aula 04, unidade de dado 03).

Antes de qualquer proposta prática, iniciamos uma conversa sobre sustentabilidade e impactos ambientais, refletindo sobre como os percursos de arvorismo são pensados com responsabilidade. A observação das plataformas sustentáveis levou à pergunta provocativa: “Alguém sabe por que evitam perfurar diretamente as árvores?”, ao que Ana Luísa respondeu: “Porque pode machucar a árvore, né?” (Aula 04, unidades de dado 04 e 05). Esse momento serviu para reforçar que até pequenos gestos na construção de estruturas exigem consciência ambiental e respeito à vida não-humana.

Ao lançar o desafio de imaginar uma estrutura similar na escola, a participação dos estudantes floresceu. Mateus trouxe saberes compartilhados com seu pai: “Meu pai me ensinou como saber se a árvore tá boa...” (Aula 04, unidade de dado 10), revelando a potência dos saberes populares na construção pedagógica. Embora tenha hesitado em dividir



sua vivência com a madeira (“Ei, mas eu já... Deixa quieto!” – Aula 04, unidade de dado 12), foi incentivado: “Pode falar, Mateus! Aqui é espaço de troca” (Aula 04, unidade de dado 13). O relato sobre sua experiência com uma madeireira familiar (“trabalhei com meu pai”) (Aula 04, unidade de dado 14) gerou um momento de escuta e reflexão crítica sobre os impactos da exploração madeireira (Aula 04, unidade de dado 11).

A aula seguiu com forte protagonismo estudantil, e propostas práticas começaram a surgir. Letícia sugeriu: “E se... a gente fizesse um circuito no chão? Pneus, bambolê...” (Aula 04, unidade de dado 15), mostrando criatividade e adaptação à realidade local. A ideia foi acolhida: “Ótima ideia! Podemos adaptar ao espaço” (Aula 04, unidade de dado 16). O planejamento então foi iniciado em grupos, com a orientação de que “hoje vocês ainda não vão construir nada, mas vão colocar as ideias no papel” (Aula 04, unidade de dado 19).

Os estudantes passaram a discutir questões de segurança, estrutura e viabilidade ambiental, em uma postura ativa e crítica. Pedro e Gizele debateram: “Se chover é a aventura também! É só não fazer alto” (Aula 04, unidade de dado 24), enquanto Lucas sugeriu “essa estrutura dá pra adaptar com corda, alguma coisa, tipo cipó” (Aula 04, unidade de dado 38). A todo momento, a consciência ambiental e o cuidado com o espaço emergiram nas falas, como quando Bruna lembrou: “avaliar a resistência da árvore antes de instalar” (Aula 04, unidade de dado 41), e Lucas completou: “se não tiver árvore segura, a gente vê outra área então” (Aula 04, unidade de dado 42).

A aula revelou também a importância do trabalho coletivo e da escuta entre pares, com figuras de liderança se destacando. Camila, por exemplo, motivou o grupo: “Bora gente, bora levar a sério. Se for pra fazer, tem que ser direito!” (Aula 04, unidade de dado 35), organizando as tarefas com eficiência (Aula 04, unidade de dado 36). Lucas, mesmo com um perfil brincalhão, assumiu o papel de articulador, incentivando o grupo e respeitando as ideias dos colegas (Aula 04, unidade de dado 47).

Ao final, os grupos apresentaram suas propostas de forma criativa, comprometida e coerente com os princípios das PCAN. A fala de um dos estudantes, “a gente pode chamar o professor da Agro pra ver se ainda tem bambus?” (Aula 04, unidade de dado 49), mostra como os jovens passaram a reconhecer os recursos disponíveis, as limitações ambientais e a importância do planejamento. Como destacado na observação final: “A ideia de que planejar é cuidar do outro e do ambiente apareceu implicitamente nas discussões” (Aula 04, unidade de dado 32).



Mais do que planejar circuitos ou pensar estruturas, os estudantes vivenciaram o diálogo entre corpo, natureza e coletividade. O arvorismo, enquanto conteúdo, possibilitou o desenvolvimento de competências socioambientais e éticas, ampliando os sentidos da Educação Física Escolar (Aula 04, unidade de dado 51). A prática tornou-se um campo fértil para o exercício da consciência ambiental, da cooperação e do pensamento crítico, como sintetizado na reflexão final: “Mais do que aprender a montar percursos, os estudantes passaram a refletir sobre o uso do espaço natural, os limites do corpo e a responsabilidade coletiva” (Aula 04, unidade de dado 52).

D) Quando o Corpo Aprende com a Natureza: Vivência Concreta das PCAN na Escola

A quinta aula foi marcada pela realização prática do circuito de arvorismo planejado pelos próprios estudantes. A proposta, que nasceu de diferentes ideias em aulas anteriores, amadureceu até culminar na decisão coletiva de construir uma única grande estrutura, com cada grupo responsável por um segmento do percurso (Aula 05, unidade de dado 01). Essa escolha, além de fortalecer a cooperação, revelou a percepção de que o trabalho coletivo otimiza recursos e tempo (Aula 05, unidade de dado 02), conectando diretamente com princípios de sustentabilidade e uso consciente dos materiais.

O entusiasmo era visível: estudantes buscavam materiais, confirmavam detalhes e se mobilizavam até fora do horário regular (Aula 05, unidade de dado 03). Ainda que tenha havido expressões de inquietação com a entrega desigual de alguns colegas (Aula 05, unidade de dado 04), a participação ativa predominou e se expressou na organização da saída para uma área arborizada próxima à escola, escolhida estrategicamente pelos alunos (Aula 05, unidade de dado 06). O cuidado com os aspectos logísticos e de segurança, como o uso de calçados adequados e protetor solar, indicou uma postura responsável diante da prática corporal ao ar livre (Aula 05, unidade de dado 07).

Durante a montagem da estrutura, observou-se um envolvimento intenso: estudantes testavam nós, ajustavam cordas, riam, experimentavam, se moviam (Aula 05, unidade de dado 08), revelando o potencial das PCAN como práticas de experimentação corporal, coletiva e crítica (Aula 05, unidade de dado 09). A integração dos trechos construídos por cada grupo resultou em um circuito funcional, criativo e coerente, envolvendo escalada, ponte suspensa e tirolesa (Aula 05, unidade de dado 10).

Ao longo da atividade, valores como protagonismo, cooperação e responsabilidade



compartilhada ficaram evidentes (Aula 05, unidade de dado 11). A criação da estrutura combinou elementos da natureza com materiais reaproveitados, como pneus encontrados em borracharias e no entorno da escola (Aula 05, unidade de dado 17 e 18). A escolha não foi apenas pragmática, mas consciente: “Usamos porque demoram pra sumir na natureza... uma forma de reaproveitar” – revelaram os estudantes, demonstrando consciência ambiental e sensibilidade ecológica (Aula 05, unidades de dado 18 e 19).

A preocupação com a segurança esteve presente em diversas decisões técnicas, como deixar a escalada inclinada para evitar quedas (Aula 05, unidades de dado 20 e 21), limitar a altura das estruturas (Aula 05, unidade de dado 28) e discutir o uso de colchonetes (Aula 05, unidade de dado 29). O grupo mostrou habilidade para avaliar riscos, adaptar ideias e preservar tanto o corpo quanto o ambiente, consolidando a relação entre o conhecimento técnico e a ética ambiental (Aula 05, unidade de dado 34).

A ponte suspensa feita com cordas e cipós, por exemplo, surgiu da combinação entre recursos escolares e referências de vídeos na internet (Aula 05, unidade de dado 27), evidenciando criatividade corporal, interdisciplinaridade e apropriação midiática de saberes (Aula 05, unidade de dado 30). Já a tirolesa, embora simples, foi construída com atenção à segurança e testada antes do uso (Aula 05, unidades de dado 32 e 33), possibilitando uma vivência real e segura da prática de aventura no contexto escolar.

Todos os estudantes participaram ativamente do circuito completo, vivenciando cada etapa – da escalada aos pneus, passando pela ponte, até a descida final (Aula 05, unidade de dado 35). Os momentos foram acompanhados por gritos, incentivos, receios, coragem e euforia: “Ai meu Deus, tô voando!”, disse uma aluna ao descer na tirolesa (Aula 05, unidade de dado 41). Essa combinação de medo, encantamento e movimento revelou a potência emocional e formativa da experiência (Aula 05, unidades de dado 40 a 44).

A culminância da aula se deu com uma roda de conversa reflexiva, onde os estudantes, ainda impactados, compartilharam desafios, aprendizagens e percepções. Falaram sobre o medo de subir nos pneus, a dificuldade de cooperar sem conflitos, a surpresa ao reutilizar “coisas velhas” com criatividade e o despertar de um novo olhar sobre a natureza (Aula 05, unidades de dado 45 a 50). “Sem árvore, nem dá pra fazer isso aqui, né?” – sintetizou um aluno, em uma frase que carrega, ao mesmo tempo, consciência ambiental e gratidão à experiência vivida (Aula 05, unidade de dado 49).

A aula foi encerrada com um forte indicativo do potencial pedagógico das PCAN:



práticas corporais que não apenas mobilizam o corpo, mas que também instigam o pensamento crítico, desenvolvem o senso coletivo, ampliam o vínculo com o ambiente e despertam a capacidade de planejar com responsabilidade (Aula 05, unidade de dado 51).

E) Práticas Corporais de Aventura na Natureza: Conexão Ambiental, Superação e Cooperação na Educação Física Escolar

Na sexta aula, a escolha do espaço para a atividade teve um papel fundamental, tanto para criar um ambiente propício quanto para fortalecer a conexão com a natureza e possibilitar a adaptação dos estudantes às práticas corporais de aventura (PCAN). Como destaca o relato: “a escolha desse espaço teve o objetivo de criar um ambiente propício para a atividade e, ao mesmo tempo, fortalecer a conexão dos estudantes com a natureza” (Aula 06, unidade de dado 01). Esse vínculo com a natureza estimulou o desejo imediato de vivência, evidenciado em “assim que os alunos avistaram as fitas esticadas entre as árvores, a empolgação foi imediata. Vários já tentaram subir sem esperar instruções” (Aula 06, unidade de dado 02). A curiosidade também se manifestou fortemente, expressa em falas como “já vi na internet, mas nunca tentei não” (Aula 06, unidade de dado 03) e “só sei que é tipo andar numa corda bamba, né?” (Aula 06, unidade de dado 04).

Além disso, a atividade despertou uma aproximação cultural e territorial significativa. Ao compartilhar experiências pessoais, como “meu vô já contou que ele atravessava rio assim lá em Alto Alegre!” (Aula 06, unidade de dado 05), foi possível observar o interesse imediato dos estudantes nessa conexão com práticas locais (Aula 06, unidade de dado 06). O reconhecimento cultural foi aprofundado ao mencionar o uso tradicional de troncos e pontes em comunidades ribeirinhas, criando um elo entre a prática global do *slackline* e o contexto regional: “houve identificação cultural quando mencionei o uso tradicional de troncos e pontes em comunidades ribeirinhas, criando um elo entre a prática global e o contexto regional” (Aula 06, unidade de dado 07).

Contudo, a inquietação diante da proposta também emergiu, com questionamentos sobre segurança: “professora, então é de boa né? Não tem perigo né?” (Aula 06, unidade de dado 08). A segurança tornou-se tema recorrente, sendo abordada de forma cuidadosa para reforçar a prevenção e a responsabilidade ambiental, “a preocupação com a segurança apareceu como tema recorrente, reforçando a importância de orientar os alunos sobre os riscos e medidas preventivas. Esse cuidado também serviu como gancho para abordar o impacto



ambiental e a necessidade de proteger as árvores usadas como suporte” (Aula 06, unidade de dado 09). A atenção ao impacto ambiental foi destacada quando “a árvore escolhida para um dos pontos de ancoragem apresentou, no momento da tensão final da fita, pequenas fissuras em sua casca”, suscitando preocupação com segurança e preservação (Aula 06, unidade de dado 10). Para mitigar esses riscos, foram tomadas medidas como “protegendo a casca com mantas grossas de tecido” (Aula 06, unidade de dado 12), reforçando o aprendizado sobre práticas sustentáveis (Aula 06, unidade de dado 11). Essa atenção sustentou uma reflexão ambiental contínua, fortalecendo o respeito pela natureza durante a atividade (Aula 06, unidade de dado 13).

O processo afetivo da vivência apresentou uma mescla de emoções, desde a curiosidade até o medo e encantamento diante das práticas desafiadoras. “Havia uma agitação natural, curiosidade e até ansiedade. Alguns já queriam subir de imediato, enquanto outros observavam com receio” (Aula 06, unidade de dado 14). A fala “professora, tô tremendo, mas acho que dá!” (Aula 06, unidade de dado 15) expressa o enfrentamento do medo. Entretanto, também houve momentos em que a falta de empatia se fez notar, pois “alguns estudantes riam da instabilidade dos colegas, mas em certos momentos o riso parecia mais ligado ao deboche do que à empolgação” (Aula 06, unidade de dado 16). A intervenção da professora com um incentivo à experimentação e à cooperação foi crucial: “Ei, pessoal! Aqui não é uma competição, e muito menos um palco para zombar do outro. Cada um tem seu tempo, e o que a gente precisa é apoiar, não atrapalhar” (Aula 06, unidade de dado 17). Essa intervenção promoveu mudanças perceptíveis, com os alunos passando a apoiar-se mutuamente, refletindo cooperação e participação efetiva (Aula 06, unidades de dado 18 e 19).

A apropriação lúdica da experiência manifestou-se em expressões como “eu sou leve, confia!” (Aula 06, unidade de dado 20) e “agora o negócio ficou sério. Já quase dei um mortal pra trás sem querer!” (Aula 06, unidade de dado 23), revelando a conexão prazerosa com o corpo em movimento. A inquietação diante do desafio permaneceu, como em “sozinha com um só? Ai, vou cair!” (Aula 06, unidade de dado 21), mas foi contrabalançada pelo estímulo para a tentativa e superação: “Letícia, cair faz parte. Mas olha só: se cair, tenta de novo” (Aula 06, unidade de dado 22). O progresso foi notável: “essa etapa revelou não só o progresso físico, mas também a superação do medo. Alunos que no início riam nervosos agora sorriam com orgulho após pequenas conquistas” (Aula 06, unidade de dado 26).

A percepção corporal e o protagonismo estudantil foram fortalecidos quando “alguns



ficaram mais à vontade para improvisar” (Aula 06, unidade de dado 28), com demonstrações de criatividade corporal e experimentação, como “vou tentar girar devagar. Se eu cair, finge que foi coreografia, tá?” (Aula 06, unidade de dado 29) e “outros tentaram equilibrar-se de olhos fechados ou usando os braços de forma mais teatral” (Aula 06, unidade de dado 30). A confiança crescente permitiu aos alunos caminhar não só sobre a fita, mas rumo à autonomia corporal, demonstrando o potencial das PCAN (Aula 06, unidade de dado 31). Além disso, o *slackline* emergiu como uma experiência coletiva significativa, integrando escuta, apoio e superação, construindo vínculos e conexão corpo-natureza (Aula 06, unidade de dado 32).

O incentivo à experimentação e o protagonismo foram reforçados com mini-desafios, estimulando a participação ativa da turma, que se envolveu com entusiasmo e colaboração: “a turma se animou. Muitos se voluntariaram rapidamente, outros preferiram observar e aplaudir os colegas” (Aula 06, unidade de dado 34). O desejo de vivência manteve-se presente durante a atividade, demonstrado por frases como “vou tentar ficar mais de 10 segundos, hein! Cronometra aí!” (Aula 06, unidade de dado 35).

A conexão com a natureza foi reforçada por falas que destacaram o prazer e o bem-estar proporcionados pelo ambiente natural: “professora, eu gostei de fazer isso. Essas atividades ao ar livre são bem mais legais do que na quadra” (Aula 06, unidade de dado 42) e “eu também achei! Não é tão calor e a gente fica mais conectado com a natureza” (Aula 06, unidade de dado 43). O encerramento da atividade promoveu reflexões importantes sobre o corpo, a convivência e a relação com a natureza, estimulando a consciência ambiental e social, conforme o questionamento “quero ouvir de vocês: o que essa atividade ensinou? E mais do que isso... o que ela tem a ver com bem-estar, convivência e com o modo como a gente se relaciona com o nosso corpo e com os outros?” (Aula 06, unidade de dado 39). Os alunos reconheceram que o corpo melhora com o tempo e com o apoio do grupo, ressaltando o protagonismo e a cooperação (Aula 06, unidades de dado 40 e 41).

Em síntese, o *slackline* revelou-se mais do que um exercício de equilíbrio físico. Como apontado, “o *slackline* não é só sobre equilíbrio físico. É sobre aprender a cair e levantar, sobre confiar em quem está do lado, e sobre perceber que o bem-estar também vem da convivência e do respeito ao tempo do outro” (Aula 06, unidade de dado 45). O desafio final consolidou os aprendizados motores e ampliou a percepção dos alunos sobre a importância do coletivo, da escuta e do cuidado mútuo, configurando-se como uma experiência educativa que conecta corpo, natureza e valores sociais (Aula 06, unidade de dado



46). Mesmo diante do contratempo com a árvore, que inicialmente poderia ser visto como uma falha, a situação enriqueceu a vivência, ao possibilitar aos estudantes experimentar os desafios da sustentabilidade na prática, fortalecendo a responsabilidade coletiva (Aula 06, unidade de dado 47).

F) Práticas Corporais de Aventura na Natureza como Estratégia de Educação Ambiental: Corporeidade, Sensibilização Ecológica e Protagonismo Estudantil

Nas aulas 07, 08,09 e 10, as PCAN mostraram-se profundamente interligadas com a Educação Ambiental (EA). Como destacado no trecho 01, o projeto buscou “integrar prática corporal de aventura e Educação Ambiental em um ambiente real de biodiversidade amazônica”, indicando a intencionalidade pedagógica desse encontro (Aulas 07 a 10, unidade de dado 01). O corpo em movimento não esteve desconectado do ambiente: “como cenário privilegiado para a aprendizagem com o corpo em movimento e com o ambiente natural” (Aulas 07 a 10, unidade de dado 13), evidenciando a indissociabilidade entre prática corporal e consciência ambiental.

A reflexão crítica emergiu concretamente durante a trilha: “Observar o lixo também é parte da trilha... faz a gente pensar no que carrega nas mãos, no bolso e até nas atitudes” (Aulas 07 a 10, unidade de dado 124), mostrando que a vivência motivou a percepção e o questionamento sobre o impacto humano na natureza.

A segurança e a preparação para a atividade também apareceram como elementos cruciais. Alguns estudantes demonstraram preocupação com o calor e com a necessidade de hidratação, como no trecho: “Alguns manifestavam preocupações com o calor intenso típico da região... mencionando que levariam garrafas extras de água e bonés” (Aulas 07 a 10, unidade de dado 03). Essa preparação incluiu ainda o reconhecimento dos riscos naturais: “O grupo tentou pegar um atalho... Seu Arlindo, o guia local, interrompeu... ‘Isso aqui não é quintal de casa... tem cobra, tem buraco, tem coisa que vocês nem veem’” (Aulas 07 a 10, unidades de dado 35 e 36), ressaltando a importância da disciplina e do respeito às orientações. De fato, um dos estudantes afirmou com segurança: “Prática de aventura não é bagunça! Tem que ter cuidado, é escutar, é ter responsabilidade...” (Aulas 07 a 10, unidade de dado 39), evidenciando a consciência da seriedade que envolveu a experiência.

O engajamento e protagonismo dos estudantes foram percebidos em vários momentos. O clima geral era de excitação, mas com manifestações variadas: “O clima era de euforia...



alguns estudantes cantavam baixinho, outros revisavam anotações... alguns cochilavam, outros comentavam..." (Aulas 07 a 10, unidades de dado 09 e 11). Esse protagonismo também se manifestou de forma lúdica e corporal, quando o solo arenoso virou motivo de brincadeira: "O solo, em alguns trechos, era de areia bem fina - que virou motivo de brincadeira entre eles" (Aulas 07 a 10, unidade de dado 32). Além disso, a cooperação espontânea evidenciou o protagonismo coletivo: "Quando vocês disseram que se ajudaram sem combinar, isso mostra que o corpo também coopera" (Aulas 07 a 10, unidade de dado 109).

A observação da natureza constituiu um eixo fundamental para a sensibilização ambiental. A atividade estimulou a percepção detalhada e o respeito ao ambiente: "Identificar e registrar plantas marcantes... observar vestígios de animais, rastros, sons, fezes, ninhos... treinando silêncio, escuta e respeito ao espaço" (Aulas 07 a 10, unidades de dado 20 e 21). Esse olhar atento gerou descobertas instigantes, como nas falas animadas: "Professor! Vem ver isso aqui! Tem marca estranha na terra! / Isso aqui é pegada de veado campeiro..." (Aulas 07 a 10, unidades de dado 53 e 54). Ao mesmo tempo, a constatação dos impactos humanos trouxe inquietação: "A gente achou uns pedaços de plástico enterrado perto da trilha... parece que a floresta tenta esconder, sabe? Mas mesmo assim fica feio..." (Aulas 07 a 10, unidades de dado 119 e 120).

Outro aspecto fundamental foi a apropriação cultural e territorial do ambiente natural, fortalecendo a identidade local. A presença dos guias, detentores do saber tradicional, promoveu um diálogo intercultural: "As falas conjuntas criaram um clima de expectativa e respeito. A presença dos guias e a valorização do saber local despertaram curiosidade..." (Aulas 07 a 10, unidade de dado 18). O vínculo afetivo com o território foi explicitado em palavras emocionadas: "Vocês vão andar com o corpo, mas também com o coração. Esse parque é de vocês, do nosso povo..." (Aulas 07 a 10, unidade de dado 29). A floresta foi personificada como guardiã da memória local: "Uma sumaúma gigantesca se destacava... Já viu muita gente passar. É velha de guerra..." e "Rapaz... esse mato aqui tem mais história que minha avó..." (Aulas 07 a 10, unidades de dado 42 e 45), promovendo um sentido de pertencimento.

A criatividade corporal e a experimentação também foram estimuladas no processo. O corpo foi percebido como instrumento de exploração e construção: "Lembrem que o corpo é nosso principal instrumento... pensar também: será que aqui dá pra fazer alguma prática de aventura? Como seria uma atividade nesse espaço?" (Aulas 07 a 10, unidade de dado 24).



Surgiram sugestões espontâneas como: “Professora... aqui dava de fazer um arborismo de leve...” e “Ou um *slackline*, com as árvores como suporte...” (Aulas 07 a 10, unidades de dado 94 e 95). Essa postura criativa foi reconhecida e valorizada pela professora: “É esse olhar que eu queria ver. É assim que a gente constrói práticas corporais de aventura” (Aulas 07 a 10, unidade de dado 97).

A experiência corporal durante a trilha foi rica e complexa, envolvendo adaptação ao terreno e sensações variadas. O contato direto com os diferentes tipos de solo e relevo exigiu ajustes no movimento: “Observar a relação do corpo com os terrenos da trilha como areia branca, raízes, inclinações e áreas alagadas exigem adaptação do movimento” (Aulas 07 a 10, unidade de dado 19). As sensações do corpo alternaram entre cansaço e energia renovada, como relatado: “O corpo já cansado pela caminhada encontrava energia na novidade...” e “... um mirante natural... O vento batia mais forte no rosto, trazendo alívio imediato ao corpo quente e suado” (Aulas 07 a 10, unidades de dado 72 e 73). Mesmo com o desgaste físico, o espírito do grupo permanecia ativo: “Profa, tô morta de fome. A trilha parece que gasta mais energia...” e “O cansaço era evidente, mas a energia do grupo parecia renovada...” (Aulas 07 a 10, unidades de dado 87 e 92).

Finalmente, a experiência revelou o potencial transformador das PCAN, abrindo horizontes para os estudantes. Conforme observado no trecho 04 e 05, “Primeiro passeio educativo fora do município. Brilho nos olhos dos estudantes...” e “O quanto a escola pública pode (e deve) ser um espaço de ampliação de horizontes” (Aulas 07 a 10, unidades de dado 04 e 05). O significado atribuído pelos próprios estudantes ressignificou a atividade: “O que começou como um passeio de escola foi sendo ressignificado pelos próprios estudantes...” (Aulas 07 a 10, unidade de dado 31). O contato com a natureza provocou uma série de reações que foram do incômodo ao encantamento, como sintetiza o trecho a seguir: “O contato com o ambiente natural provoca múltiplas reações: desde incômodos até encantamento...” (Aulas 07 a 10, unidade de dado 101).

G) Corrida Ecológica na Trilha: Integrando PCAN e Educação Ambiental através do Corpo, Cooperação e Consciência Crítica

A Aula 11 iniciou-se com uma atmosfera mista entre empolgação e cansaço, como relata o trecho a seguir: “Havia uma mistura de empolgação e preguiça no ar” (Aula 11, unidade de dado 01). Esse clima foi marcado pelo engajamento inicial dos estudantes nas



PCAN, evidenciado também no trecho que destaca “a mistura de expectativa, leveza e energia coletiva” presente no início da trilha (Aula 11, unidade de dado 15).

A curiosidade típica dos estudantes emergiu em diálogo direto, quando Caio questiona: “Professora, hoje é que vai ter corrida mesmo? Tipo, correr mesmo ou é só andar na trilha?” (Aula 11, unidade de dado 02). A professora responde com clareza e incentivo: “Corrida, sim. Mas com estratégia. É mais cabeça do que perna. Vocês vão ver” (Aula 11, unidade de dado 03), estimulando a compreensão das práticas e a experiencição crítica do movimento.

A percepção ambiental já se manifestava entre os estudantes, como no comentário de Luana, “Tomara que tenha sombra no caminho. O sol daqui parece que vem de cima e de lado ao mesmo tempo” (Aula 11, unidade de dado 04), demonstrando sensibilidade às condições naturais do local.

A consciência ambiental foi marcada por relatos contundentes sobre os impactos humanos na natureza, com Janaína mencionando: “Mata os bichos, né? Eu vi no Instagram uma tartaruga engasgada num plástico” (Aula 11, unidade de dado 05) e Márcio acrescentando uma experiência pessoal: “Aqui perto da vicinal, meu pai tirou um saco de ração vazio de dentro do estômago de um cachorro-do-mato... Acho que era plástico” (Aula 11, unidade de dado 06). Esses relatos fomentaram o debate e reforçaram a relação das PCAN com a Educação Ambiental, traduzida também na ação da professora ao designar “Cada grupo vai ser responsável por um tipo de material... Isso vale ponto extra” (Aula 11, unidade de dado 07), incentivando a reciclagem e o cuidado com o ambiente.

Apesar da animação, havia também questionamentos e até certo receio diante dos desafios, exemplificado pela fala de Luciana: “Professora, e se a gente se perder na trilha?” (Aula 11, unidade de dado 08). A resposta da professora, com a garantia de segurança - “Se perder não vão, não. Vai ter monitor em cada ponto com rádio... usar o mapa e o que vocês sabem pra se guiar” (Aula 11, unidade de dado 09) - demonstrou a importância da preparação e organização para que a experiência fosse segura e educativa.

A cooperação destacou-se como um elemento central da experiência, inicialmente tensionada entre dividir grupos ou permanecer unidos: Camila propõe “Vamos dividir o grupo em dois: metade cata, metade fica olhando o mapa” (Aula 11, unidade de dado 10), mas Daniele responde: “Não, bora todo mundo junto. Se não, vai dar treta” (Aula 11, unidade de dado 11). Essa negociação evidenciou o protagonismo estudantil e a importância da



colaboração para o sucesso da atividade.

A preparação técnica também foi essencial, como demonstra o registro no rádio para ajuste da frequência entre monitores (Aula 11, unidade de dado 12), e o acompanhamento constante de imprevistos - “O Grupo 2 teve um pequeno imprevisto... o saco de coleta caiu no barranco e rasgou. Um dos meninos escorregou também...” (Aula 11, unidade de dado 18) - mostrando a necessidade da análise de riscos em tempo real e da capacidade de resposta dos alunos e equipe.

O engajamento dos estudantes na coleta e cuidado ambiental foi evidenciado pelo coro entusiasmado do Grupo 1: “Recicla e Voal!” (Aula 11, unidade de dado 13), assim como pela fala de Daniele, “Bora minha gente, hoje a gente vai salvar o planeta e ainda voltar com foto bonita!” (Aula 11, unidade de dado 14), expressando a relação das PCAN com a Educação Ambiental de forma leve e motivadora.

A observação do ambiente natural guiou a experiência, captando sons e aspectos físicos do local: “O som da mata ainda estava suave, pássaros mais distantes, folhas pingando das árvores e galhos se movendo com o vento leve” (Aula 11, unidade de dado 16). No entanto, a trilha apresentou desafios naturais reais, como o chão “mais úmido do que o esperado... pontos escorregadios...” (Aula 11, unidade de dado 17), demandando atenção e estratégias para minimizar riscos, o que também foi relatado durante o percurso: “Essa pedra aqui tá lisa, hein. Melhor ir descalço” (Aula 11, unidade de dado 48).

A cooperação continuou a ser fundamental em momentos de dificuldade, com ações solidárias como “Agora a gente vai de dois em dois segurando. Se um cair, o outro salva!” (Aula 11, unidade de dado 22) e “Vou passar com calma. Depois seguro pro próximo” (Aula 11, unidade de dado 49). Essas interações têm potencial de fortalecer a construção coletiva do grupo e o desenvolvimento da empatia.

O contato com o lixo na trilha suscitou uma profunda reflexão ambiental entre os estudantes. Inicialmente, alguns manifestaram respostas simples: “Ah, lixo é ruim porque suja tudo” (Aula 11, unidade de dado 29), mas o debate foi evoluindo para entendimentos mais complexos, como o de Vinícius: “Então... o lixo não é só feio. Ele atrapalha os bichos, suja a água, entra no ciclo. Não some do nada” (Aula 11, unidade de dado 27). Esse processo coletivo de construção do conceito foi mediado pela professora e monitor, com perguntas que instigavam o pensamento crítico: “Tá, mas vamos pensar juntos. Por quê? Como isso afeta os animais, por exemplo?” (Aula 11, unidade de dado 38), resultando em falas firmes e



conscientes, por exemplo, de Gizele: “O bicho pode comer, pode morrer. A água fica suja, e isso afeta todo mundo” (Aula 11, unidade de dado 39).

A percepção estética e afetiva do ambiente também esteve presente. Bianca observou: “A gente viu que o lixo estraga o espaço. Imagina montar uma atividade aqui e ter que desviar de sujeira?” (Aula 11, unidade de dado 41), e Patrícia ressaltou a importância da conservação para a vivência: “Não combina. Quem quer viver a natureza tem que cuidar dela antes. Não dá pra fazer trilha, arvorismo, nada com lixo no caminho” (Aula 11, unidade de dado 42). Tal percepção ajuda a construir o vínculo emocional com o ambiente.

No plano da experiência corporal, os estudantes expressaram sensações intensas e diversificadas: “A água tava gelada, quase trava minha perna!” (Aula 11, unidade de dado 54), ou “Ai, que gelo! Ninguém merece, banho de igarapé de manhã cedo!” (Aula 11, unidade de dado 50), enquanto o medo e o encantamento se misturavam em falas como a de Rafael: “Se tiver uma sucuri aí, ele foge de mim!” (Aula 11, unidade de dado 57). Mesmo a inquietação frente à vivência foi mediada, incentivando a experimentação, como mostrou Bianca: “Mulher, é só um pezinho. Tem que ir!” (Aula 11, unidade de dado 56).

Ao final da atividade, os relatos demonstram a apropriação e o prazer pelas PCAN, como no depoimento de Letícia: “Professora... eu juro que achei que não ia aguentar. Mas foi massa. Tô podre, mas feliz” (Aula 11, unidade de dado 65), e Vinícius: “Eu nem sabia que conseguia andar tanto. E ainda catando lixo no meio da trilha... foi tipo jogo e aula tudo junto” (Aula 11, unidade de dado 66).

A reflexão final da professora, “Hoje vocês viveram uma experiência diferente... Agora, quero saber: o que ficou disso tudo?” (Aula 11, unidade de dado 67), abriu espaço para a construção coletiva de significado, com Lucas afirmando: “Que dá pra se divertir aprendendo. E que o lixo não vai sair do mato sozinho” (Aula 11, unidade de dado 68), e Júlia ampliando a responsabilidade: “E que não adianta jogar culpa só no governo... o plástico que tava lá foi alguém igual a gente que largou” (Aula 11, unidade de dado 69).

A experiência foi reconhecida como um sucesso pedagógico: “A equipe campeã foi... o Grupo 5! Além de recolher todos os itens certos, ainda trouxeram 8 lixos que não estavam no mapa. Parabéns!” (Aula 11, unidade de dado 70) e a professora observou que, “Os estudantes mostraram que estão construindo um olhar ambiental crítico, mesmo que em estágios diferentes e isso, por si só, já é um dos maiores ganhos da proposta” (Aula 11, unidade de dado 71).



H) Experimentando o Surf na escola: Criatividade, Cooperação e Conexão com a Natureza;

A Aula 12 se apresentou como um momento emblemático para a vivência das PCAN, evidenciando aspectos fundamentais como a curiosidade inicial, o engajamento corporal, a apropriação cultural e a cooperação, além de reflexões sobre a relação entre corpo e natureza.

Desde o começo, os alunos manifestaram uma curiosidade genuína sobre a proposta da aula, que desafiava suas expectativas tradicionais. Lucas, por exemplo, questionou se a aula seria de “montar casa ou Educação Física” (Aula 12, unidade de dado 01), expressando uma dúvida que refletiu o desconcerto diante do inusitado. Janaína, por sua vez, reagiu com surpresa à ideia de surfar “no Novo Paraíso”, destacando a ausência do mar (Aula 12, unidade de dado 03). Essa inquietação inicial criou um ambiente de expectativa que motivou a atenção e o engajamento, em que as risadas se transformam em curiosidade (Aula 12, unidade de dado 04). Esse processo inicial foi fundamental para que as práticas corporais se tornassem atrativas e significativas para os alunos.

A mediação da professora foi determinante para adaptar a experiência do *surf* à realidade local dos alunos, que não dispõem de mar, mas têm rios e igarapés como referências de corpos d’água (Aula 12, unidade de dado 09). Essa aproximação cultural e territorial foi reforçada pelas narrativas de Rafael e Bianca, que reconheceram os rios como “praias” de suas infâncias (Aula 12, unidade de dado 10), consolidando a identidade corporal e ambiental do grupo (Aula 12, unidade de dado 11). Essa contextualização evidenciou como as PCAN podem dialogar com a cultura local e valorizar os saberes e vivências pré-existentes, um aspecto fundamental para a efetividade das práticas e para a construção de um vínculo afetivo e educativo com o território.

O momento da construção das pranchas foi significativo em experimentação e apropriação lúdica (Aula 12, unidades de dado 13 e 14). A liberdade para criar “pranchas” que agentassem o peso dos alunos estimulou a criatividade e a expressão corporal, evidenciada na fala de Josué (“tipo prancha profissional”) e no humor presente em comentários como “prancha com emoção” (Aula 12, unidade de dado 06 e 17). Simultaneamente, as interações entre os alunos demonstraram o desenvolvimento da cooperação e da mediação de conflitos, fundamentais para a vivência coletiva (Aula 12, unidades de dado 15 e 16). As discussões que passaram a envolver forma, função, equilíbrio e estética mostra como os alunos foram além



da simples execução, engajando-se em processos de negociação e aprendizado colaborativo (Aula 12, unidade de dado 18).

A simulação do *surf* com as pranchas de papelão proporcionou uma experiência concreta de corpo em movimento, instabilidade e equilíbrio (Aula 12, unidade de dado 21). A fala de Márcio sobre a “onda com raiva” (Aula 12, unidade de dado 22) e o comentário de Camila sobre o medo de se afogar (Aula 12, unidade de dado 23) ilustram como a atividade provocou tanto desafio quanto encantamento. A intervenção da professora, que ressaltou a importância de “escutar o tempo da onda” (Aula 12, unidade de dado 24), contribuiu para um aprendizado sobre ritmo, paciência e sintonia com o ambiente, ampliando o significado da prática para além do movimento. A diversidade de estratégias adotadas pelas duplas (Aula 12, unidade de dado 28) mostrou a pluralidade de formas de experimentar e vivenciar o desafio, respeitando as diferenças individuais.

Um dos aspectos mais marcantes foi o clima de cooperação e respeito mútuo, evidenciado pela ausência de zombarias frente às dificuldades de equilíbrio de alguns alunos (Aula 12, unidade de dado 30). Essa atmosfera inclusiva foi fundamental para garantir que todos pudessem participar e aprender, independentemente do desempenho físico. Por fim, as reflexões propostas pela professora e pelos alunos (Aula 12, unidades de dado 31 e 32) revelaram a compreensão da interdependência entre o cuidado com o corpo e o cuidado com a natureza, uma síntese do objetivo educativo das PCAN, que integraram educação corporal e ambiental de forma significativa.

I) Jogos de Tabuleiro: PCAN como Ponte entre Educação Ambiental e Protagonismo Estudantil

As Aulas 13 e 14 evidenciaram um aprofundamento nas práticas das PCAN ao articular a construção coletiva de jogos de tabuleiro com conteúdos de Educação Ambiental (EA), mostrando como o processo de criação pode ser instrumento para o engajamento, a reflexão crítica e a apropriação cultural dos alunos.

A curiosidade dos estudantes emergiu logo no início, diante da proposta pouco convencional: criar jogos de tabuleiro inspirados nos problemas ambientais do cotidiano. Gabriel demonstrou essa curiosidade ao perguntar se fariam uma maquete (Aulas 13 e 14, unidade de dado 01), o que revelou as expectativas e representações iniciais sobre o que seria a aula. A professora, por sua vez, estimulou a experimentação ao afirmar que a aula envolvia



pensar, jogar e construir simultaneamente (Aulas 13 e 14, unidade de dado 02), criando um clima favorável para o engajamento e a criatividade.

Os relatos de Letícia e Lucas sobre jogos familiares (xadrez, jogos de perguntas) (Aulas 13 e 14, unidades de dado 03 e 04) possibilitaram a conexão entre o mundo vivido dos alunos e a atividade proposta. Esse compartilhamento inicial facilitou a aproximação e o envolvimento com o desafio, reforçando a ideia de que as práticas lúdicas já faziam parte da cultura dos estudantes. A conversa se ampliou para questões ambientais locais, o que evidenciou a apropriação cultural e territorial dos conteúdos (Aulas 13 e 14, unidades de dado 08 a 10). A identificação de problemas reais, como queimadas e caça ilegal, tornou os temas do jogo de tabuleiro concretos e urgentes, proporcionando significado e relevância à tarefa.

O processo de criação dos jogos de tabuleiro foi marcado por debates ricos sobre os temas ambientais e dilemas éticos, como ilustrado nas falas de Bruna, Márcio e Jéssica (Aulas 13 e 14, unidades de dado 09, 17, 18). Essas discussões incorporaram diferentes perspectivas, incluindo a minimização ou negação dos problemas e o contraponto que aponta os impactos reais da poluição e da caça. A professora estimulou a inclusão dessas visões no jogo, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a reflexão ética (Aulas 13 e 14, unidade de dado 19).

A escolha dos nomes criativos para os jogos de tabuleiro, como “Missão Natureza: Salve ou Destrua” (Aulas 13 e 14, unidade de dado 15), reforçou o vínculo entre a atividade lúdica e o conteúdo educativo, apontando para a importância do sentido nas produções dos alunos. A variação no grau de envolvimento dos grupos (Aulas 13 e 14, unidade de dado 16) indica que a cooperação e o foco nas tarefas foram desafios a serem gerenciados, mas que não comprometeram o engajamento geral.

A introdução de elementos corporais nos jogos de tabuleiro (Aulas 13 e 14, unidade de dado 26), representou uma estratégia pedagógica intencional para integrar as Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN) aos conteúdos de Educação Ambiental. Inspirados por vivências anteriores ao ar livre, os(as) estudantes foram desafiados(as) a criar jogos que não apenas estimulassem o raciocínio ambiental, mas que também envolvessem o corpo em movimento. Assim, surgiram cartas e casas no tabuleiro que propunham ações físicas como: caminhar em linha reta com os olhos vendados (simulando a travessia em uma trilha escura), realizar pequenos saltos com os pés juntos (representando o desvio de obstáculos naturais) ou manter o equilíbrio em um só pé por alguns segundos (referência ao



slackline).

Esses desafios corporais, incorporados de forma lúdica e contextualizada, promoveram uma aprendizagem mais engajada, sensível e concreta. Para além do conteúdo cognitivo das cartas — que abordavam temas como reciclagem, desmatamento, poluição dos rios ou queimadas — os jogos instigavam os(as) participantes a experimentar sensações físicas e motoras vinculadas às práticas de aventura e ao imaginário da natureza. Essa “costura natural” entre movimento e reflexão ambiental (Aulas 13 e 14, unidade de dado 27) revelou-se potente, especialmente no contexto da Educação Física escolar, pois demonstrou como é possível trabalhar temas interdisciplinares sem abrir mão da corporeidade.

Do ponto de vista pedagógico, essa escolha metodológica contribuiu para ampliar o repertório de práticas corporais e promover um ensino mais significativo. O corpo não foi apenas objeto de estudo, mas tornou-se mediador da experiência e do conhecimento. Para o(a) professor(a) de Educação Física, essa proposta sugere caminhos viáveis para incorporar o componente ambiental às práticas corporais na escola, seja por meio de adaptações lúdicas em sala de aula, seja como desdobramento de vivências prévias na natureza. Trata-se, portanto, de uma abordagem que valoriza tanto o conteúdo quanto a forma como ele é vivenciado: com o corpo em ação, a mente em diálogo e o território como cenário pedagógico.

O momento final das aulas foi dedicado a reflexões sobre as dificuldades e potencialidades da atividade, ressaltando o caráter educativo das PCAN. Luciana e Júlia destacaram que pensar nas soluções para os problemas ambientais foi mais complexo do que a criação do jogo em si (Aulas 13 e 14, unidades de dado 21, 29), indicando a emergência da consciência crítica. Daniele reforçou o poder da ludicidade para ensinar conteúdos importantes (Aulas 13 e 14, unidade de dado 30), e Gabriel evidenciou a apropriação cultural ao reconhecer que o jogo transformou suas vivências em aprendizado real e significativo (Aulas 13 e 14, unidade de dado 31).

Mesmo com o tempo limitado, a profundidade dos conteúdos estava evidente, refletindo a internalização dos saberes por parte dos estudantes, que conseguiram ligar corpo, fala e pensamento (Aulas 13 e 14, unidade de dado 32). O desejo de continuar a prática, manifestado por Pedro (Aulas 13 e 14, unidade de dado 33), reforçou o potencial motivacional das PCAN para a continuidade do processo educativo.



4.1 Discussão dos Resultados

As aulas iniciais da proposta pedagógica evidenciaram o potencial das Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN) como experiências formativas que integram corpo, território e imaginação. Desde a primeira atividade, os vídeos e imagens de práticas como o *slackline* e o *surf* despertaram curiosidade, encantamento e também receios. Tais reações não foram vistas como barreiras, mas como pontos de partida para uma aprendizagem significativa, mediada por uma abordagem sensível e acolhedora. Esse cenário corrobora o que Bravalheri e Almeida (2023) destacam ao defenderem uma Educação Física escolar crítica e humanizadora, pautada em experiências significativas e dialógicas.

A aproximação dos estudantes às PCAN ocorreu de modo culturalmente situado, evidenciando a relevância do território na constituição dos sentidos atribuídos às práticas corporais. Mesmo atividades aparentemente distantes da realidade local, como o *surf*, foram reinterpretadas a partir das vivências dos estudantes. Esse processo de ressignificação dialoga com Inácio (2014), ao apontar que práticas corporais, quando mediadas pela escuta e pela sensibilidade, possibilitam a reconexão com a natureza e com saberes esquecidos ou marginalizados.

A ludicidade emergiu como elemento central das vivências, não como mero recurso recreativo, mas como linguagem pedagógica potente, promotora de engajamento, criação e expressão. A construção de jogos, as simulações corporais e os circuitos adaptados revelaram o papel do brincar como mediador da aprendizagem. Tal perspectiva está em consonância com o entendimento da BNCC (Brasil, 2018), que reconhece o corpo como linguagem e a ludicidade como promotora do desenvolvimento integral.

Nas aulas realizadas em ambiente natural, o deslocamento físico dos corpos foi acompanhado de deslocamentos éticos e estéticos. A escuta da natureza, o contato direto com animais e vegetação e os momentos de silêncio e contemplação favoreceram a emergência de uma sensibilidade ecológica. Como afirma Lima (2020), a Educação Ambiental crítica e sensível vai além da transmissão de informações: ela promove experiências que despertam o encantamento e o pertencimento.

As situações vivenciadas nas trilhas, como o encontro com lixo ou vestígios de degradação ambiental, suscitaram debates espontâneos entre os estudantes, nos quais emergiram indignações, críticas e desejos de transformação. Esse movimento revela uma dimensão política das PCAN quando integradas à Educação Ambiental, pois mobilizam os



sujeitos para além da experiência corporal, suscitando reflexões sobre justiça ambiental, sustentabilidade e responsabilidade coletiva. Essa proposta se articula à concepção da BNCC (Brasil, 2018) de que o componente curricular da Educação Física pode contribuir com temas contemporâneos transversais, como o cuidado com o meio ambiente e o protagonismo juvenil.

Ao longo das aulas, foram observadas múltiplas expressões de cooperação, escuta, planejamento coletivo e superação de medos. Os estudantes protagonizaram as atividades, assumindo responsabilidades e criando soluções para os desafios propostos. Esse protagonismo evidencia a potência pedagógica das PCAN como práticas que promovem autonomia, criticidade e pertencimento, conforme reforçado por autores como Neira (2024), ao destacar a importância de práticas educativas que integrem os campos cognitivo, afetivo, social e motor.

Dessa forma, a análise das vivências revela que as PCAN, quando articuladas à Educação Ambiental crítica e aos princípios de uma Educação Física emancipatória, favorecem a construção de uma pedagogia do corpo situada, criativa e politicamente engajada. Essa pedagogia não se restringe à técnica ou à performance, mas se ancora na experiência, na escuta, na invenção e no cuidado com o outro e com o mundo.

Outro aspecto que se destacou foi a valorização dos saberes interdisciplinares e comunitários. A presença de professores de outras áreas, como Biologia e Zootecnia, contribuiu para conectar o corpo em movimento ao conhecimento científico. Já a menção a conhecimentos indígenas apontou para a potência do diálogo entre culturas, tempos e formas de saber. Esse movimento reforça o que Lima (2009) argumenta sobre a centralidade da interdisciplinaridade na Educação Ambiental (EA), permitindo a construção de aprendizagens mais amplas e contextualizadas sobre as relações entre sociedade e natureza.

A escuta ativa entre os estudantes e a abertura para os saberes locais sinalizam um importante deslocamento pedagógico, no qual a escola deixa de ser a única detentora do saber legítimo. Como destaca Copetti (2011), a participação comunitária em processos educativos favorece a construção de uma consciência coletiva sobre a importância da preservação ambiental, reforçando os vínculos entre território, cultura e sustentabilidade.

O planejamento coletivo, introduzido na quarta aula, evidenciou o amadurecimento da proposta didática, ao mobilizar os estudantes em torno de decisões práticas que exigiam responsabilidade ambiental, criatividade e negociação. Tal dinâmica encontra respaldo na concepção de Neira (2024), para quem uma Educação Física crítica deve integrar os campos



cognitivo, afetivo, social e motor, promovendo práticas de aprendizagem significativas e emancipadoras.

Ao vivenciarem a construção de um circuito de arvorismo com materiais do cotidiano, como pneus e bambolês, os estudantes não apenas aplicaram seus conhecimentos de forma concreta, como também experienciaram a potência da criação coletiva. Essa experiência está em consonância com a abordagem culturalista da Educação Física, defendida por autores como Inácio (2014), que enfatiza o papel da escuta e da mediação sensível para reconectar os sujeitos a saberes esquecidos ou marginalizados.

A montagem do circuito na quinta aula representou um ponto de virada na proposta: o corpo deixou de ser apenas executante para se tornar produtor de conhecimento. O engajamento dos estudantes - inclusive fora do horário escolar - confirma o que Batista e Paula (2014) destacam como essencial na EA: a criação de espaços para reflexão crítica e ação concreta, com vistas à formação de agentes de transformação social.

Portanto, a valorização dos saberes interdisciplinares e comunitários demonstrou que a prática pedagógica, quando situada e sensível, pode transcender os limites do currículo formal e se transformar em experiência educativa integradora. Essa abordagem se alinha à perspectiva de uma Educação Física emancipadora, que reconhece o corpo como território de invenção, de pertencimento e de compromisso ético com o coletivo e com o ambiente.

A vivência concreta das Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN) na escola, por meio do circuito de arvorismo e das trilhas ecológicas, evidenciou que a aprendizagem se dá de maneira mais significativa quando o corpo é incluído como mediador entre o conhecimento e o mundo. Como afirmam Lima e Lima (2019), a dimensão sensível e experiencial das PCAN contribui para que os estudantes desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que constroem uma relação mais afetiva e ética com a natureza.

Durante as trilhas, os relatos e observações dos estudantes revelaram uma ampliação do olhar ambiental. Muitos deles passaram a notar a presença de espécies nativas, rastros de animais e sinais de degradação ambiental que antes não percebiam, o que confirma o que França (2016) identifica como ponto central da Educação Ambiental crítica: o estímulo à percepção ecológica e à construção de atitudes que extrapolam o espaço escolar. A incorporação de práticas como a coleta de resíduos ao longo do percurso reforçou o compromisso com o cuidado coletivo e a corresponsabilidade ambiental.



Essa experiência também contribuiu para a desconstrução de estereótipos sobre as aulas de Educação Física, historicamente centradas em esportes convencionais e práticas reprodutivas. Ao vivenciar o corpo em outros contextos e funções — como guiar o grupo, propor soluções em trilhas ou interagir de forma cuidadosa com o ambiente — os estudantes ampliaram sua compreensão sobre o papel da disciplina. Como sugerem Darido (2012) e Neira e Nunes (2009), é necessário romper com a ideia de que a Educação Física se limita à performance técnica, e reconhecer seu potencial para promover formação crítica, cidadã e emancipadora.

A Corrida Ecológica, realizada ao final da unidade didática, sintetizou os aprendizados acumulados. Organizada de forma cooperativa, com estações de coleta seletiva, desafios motores e momentos de reflexão, a atividade tornou-se símbolo de uma nova relação com o corpo e com o território. Mais do que uma competição, foi uma celebração coletiva da aprendizagem, da consciência ambiental e da autonomia dos estudantes. Essa proposta encontra respaldo na perspectiva da Educação Física como espaço de protagonismo estudantil, defendida por autores como Santos e Costa (2019), que argumentam que o movimento se torna educativo quando é vivenciado com sentido, intencionalidade e inserção social.

A proposta de aula dos jogos de tabuleiro também revelaram o quanto o lúdico pode ser veículo de conhecimento crítico. Ao criar jogos inspirados em elementos do ecossistema local, os alunos não apenas exercitaram a criatividade e a cooperação, mas também mobilizaram saberes sobre fauna, flora e sustentabilidade. Essa prática remete à concepção de Libâneo (1985), segundo a qual os conteúdos escolares precisam ser ressignificados a partir da realidade e das vivências dos sujeitos, possibilitando que o conhecimento se torne efetivamente humanizado.

Outro aspecto relevante foi a mudança de postura da turma ao longo do processo. Alunos que inicialmente apresentavam resistência às atividades ao ar livre passaram a demonstrar entusiasmo e iniciativa, o que pode ser interpretado como resultado da criação de um ambiente de confiança, escuta e valorização das múltiplas formas de participação. Como apontam Franco, Cavasini e Darido (2017), o envolvimento dos estudantes em práticas corporais significativas é favorecido quando há espaço para experimentação, erro e reinvenção do gesto.

Por fim, é importante destacar que o protagonismo dos estudantes foi construído



gradualmente, por meio de práticas de escuta e negociação que deslocaram a figura da professora do lugar de autoridade absoluta para o de mediadora do processo. Essa mudança metodológica dialoga com as contribuições de Inácio *et al.* (2020), que defendem uma atuação docente comprometida com a autonomia dos sujeitos e com o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre sua inserção no mundo.

Dessa forma, a unidade didática aqui analisada demonstrou que é possível articular a Educação Física com a Educação Ambiental de maneira concreta, afetiva e crítica. As práticas corporais de aventura, ao promoverem o contato direto com o ambiente natural, despertaram nos estudantes sentimentos de pertencimento e responsabilidade, transformando a relação com o espaço escolar e comunitário.

Os resultados, portanto, apontam para a necessidade de se investir em propostas pedagógicas que integrem corpo, território e conhecimento, reconhecendo a complexidade das relações socioambientais e valorizando os saberes locais e interdisciplinares. Nesse contexto, a Educação Física pode se consolidar como uma aliada estratégica na formação de sujeitos conscientes, sensíveis e protagonistas na construção de um mundo mais justo e sustentável.



5 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar o processo de desenvolvimento de uma unidade didática sobre Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN), aplicada junto a estudantes da 1ª série do Ensino Médio em uma escola da rede pública federal de ensino localizada no município de Caracaraí-RR. A proposta pedagógica buscou articular os conteúdos da Educação Física com os princípios da Educação Ambiental, por meio de uma abordagem experiencial, sensível e crítica, conectando corpo, território e comunidade.

Os resultados evidenciaram que a vivência das PCAN no ambiente escolar possibilitou aos estudantes o desenvolvimento de aprendizagens significativas em diferentes dimensões: motora, cognitiva, afetiva e social. A construção coletiva das atividades, a inserção de temas socioambientais e a valorização dos saberes interdisciplinares e comunitários promoveram o protagonismo estudantil, o senso de pertencimento e a ampliação da consciência ecológica.

A experiência revelou que, ao serem desenvolvidas de forma planejada, contextualizada e sensível à realidade dos sujeitos, as práticas corporais de aventura podem contribuir de maneira efetiva para a formação de uma consciência ambiental crítica e para o fortalecimento do vínculo dos alunos com o meio ambiente. Como destacaram Inácio (2014) e Lima (2020), as PCAN são espaços privilegiados de aprendizagem quando promovem a reconexão com a natureza e a ressignificação do corpo como agente ético, criativo e cuidador.

A interdisciplinaridade mostrou-se elemento essencial no processo pedagógico, integrando saberes da Biologia, Filosofia, Zootecnia e dos conhecimentos tradicionais presentes na comunidade escolar. Essa articulação reforça o entendimento de que a Educação Ambiental precisa ser construída coletivamente, a partir de múltiplas vozes e experiências, conforme defendido por autores como Tozzoni-Reis (2004) e Copetti (2011).

Outro ponto relevante foi o reconhecimento de que a Educação Física Escolar pode e deve extrapolar os limites da quadra e da cultura esportiva tradicional. Ao incorporar práticas ligadas à natureza, ao território e às questões sociais contemporâneas, amplia-se o escopo da disciplina e reafirma-se seu compromisso com uma formação integral, crítica e emancipadora, como propõem Soares *et al.* (1992) e Darido (2012).

Os desafios enfrentados - como a carência de infraestrutura adequada e a necessidade de constante sensibilização dos estudantes - foram superados por meio da criatividade pedagógica, da escuta ativa e da valorização dos saberes locais. A metodologia adotada



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Lucia. Onça-pintada: maior felino das Américas sobrevive em fragmentos de floresta, em situação vulnerável. **O GLOBO**, Rio de Janeiro, 23 mai. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/um-so-planeta/noticia/2022/05/onca-pintada-maior-felino-das-americas-sobrevive-em-fragmentos-de-floresta-em-situacao-vulneravel.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BATISTA, Daiane Ferreira; PAULA, Mariana Crepaldi de. Considerações teóricas sobre práticas de educação ambiental. **Terceiro Incluído**, v. 4, n. 1, p. 66-82, 2014.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). **Instrução Normativa nº 15, de 22 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre os procedimentos para destinação de bens apreendidos em decorrência de infração ambiental. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/legislacao/Instrucao_normativa/2011/in_iba_ma_15_2011_destinacao_bens_apreendidos.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nos 6.938/1981, 9.393/1996 e 11.428/2006; revoga as Leis nos 4.771/1965 e 7.754/1989 e a Medida Provisória nº 2.166-67/2001. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXLIX, n. 101, p. 1-8, 28 maio 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**: Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Secretaria-Geral, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: proposta de práticas de implementação**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan->



[items/14699/70764/2019_BNCC_Temas_Contemporaneos_Transversais_BNCC_Proposta_Praticas_Implementacao.pdf](#). Acesso em: 2 nov. 2024.

BRAVALHERI, Rubens de Sousa; ALMEIDA, Rafaela de. Possibilidades interdisciplinares para o ensino da Educação Física no Ensino Médio. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-16, 2023.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; SANTOS, Wemerton Martins; SILVA, Lorraine Torres; SANTOS, Rívia Maria Alves; HOLANDA, George Ivan da Silva; RAMOS, Johnattan Stiv Dias; GUEDES, Diogo Geraldo da Silva. Educação Física no Ensino Médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 29-40, 2017.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **Sobre juventude e educação física**. São Paulo: Giostri. 2017.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva. As tecnologias na Educação Física Escolar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 19., 2015, Vitória- ES. **Anais [...]**. Vitória-ES, 2015. p. 1-15.

CNN. Esportes de aventura na natureza: modalidades e benefícios. **CNN Brasil**, 20 jun. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/outros-esportes/esportes-de-aventura-na-natureza/>. Acesso em: 13 de nov. 2024.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. *In: PHILIPPI JR, Arlindo; TUCCI, Carlos E. Morelli; HOGAN, Daniel Joseph; NAVEGANTES, Raul. Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus Editora, 2000. p. 52-70.

COLARES, Beatriz de Souza; SANTA CRUZ, Ricardo Alexandre Rodrigues. Abordagem intradisciplinar dos temas contemporâneos transversais nas aulas de Educação Física. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 31, p. 1-4, 2019.

COPETTI, Cláudia. **Papel da educação na conscientização ambiental**: uma reflexão teórica. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Rurais, Curso de Especialização em Educação Ambiental, EaD, RS, 2011.

COSTA, V. L. M.; MARINHO, A.; PASSOS, K. C. M. Esportes de aventura e esportes radicais: propondo conceitos. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, maio/ago. 2007.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina. Temas transversais e a educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 1, p. 135-152, 2012.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em pesquisa científica**: conceitos e finalidades. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Eduotec], 2021.



INÁCIO, Humberto Luis de Deus. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, e005321, p. 1-8, 2021.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIMA, Francisco Santos; LIMA, Maria Aparecida. Competências em Educação Física no Ensino Médio: articulação da BNCC com práticas escolares. **Cadernos de Educação Física**, v. 14, n. 1, p. 50-64, 2019.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v.35, n.1, p. 145-163, 2009.

LIMA, Jean Fortes. **Educação Física escolar e educação ambiental: o saber da experiência em uma unidade didática transdisciplinar de práticas corporais de aventura**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física antirracista no Ensino Médio integrado: diálogos com o currículo crítico-libertador. **ABPN Revista**, São Paulo, 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física nos parâmetros, orientações e na Base Nacional do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 124, e0244258, p. 1-21, 2024.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SILVA, Marcia Nascimento Souza. Educação Ambiental: referencial teórico para iniciantes. **International Journal of Environmental Resilience Research and Science**, v. 5, n. 2, p. 1-21, 2023.

RESENDE, Luiz Gustavo Nogueira; LOUREIRO, Patrícia Marques; COSTA, Wesley Salles Miranda; OLIVEIRA, Luis Carlos Jesus. Atividade física de aventura na escola: possibilidades e benefícios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 02, p. 29-44, 2021.

RODRIGUES, Cae. **Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível**. 2007. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (org.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

SANTOS, Paulo José; COSTA, Ana Luiza. Eixos estruturantes da Educação Física na BNCC: análise e implicações. **Educação e Movimento**, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2019.



SANTOS, Roberta Martins. **Práticas corporais de aventura na escola:** uma proposta aos docentes. 2020. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SILVA, José; OLIVEIRA, Marcos; CARDOSO, Mariana. Impactos Ambientais em Roraima: uma análise integrada. **Revista de Gestão Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 78-91, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUTO, Luis Carlos Lustosa; SILVA, Tiago Wallison Barbosa; SILVA, Antonio Sergio Barbosa; SILVA, Solonildo Almeida. Limitações das aulas de Educação Física em decorrência da infraestrutura na ótica de professores do Ensino Médio público. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 2, n. 2, e021011, 2021.

TAHARA, Alexandre Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro. A presença de atividades de aventura na Educação Física Escolar. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 1, n. 1, p.60-69, 2013.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 14, n. 2, p. 113-136, 2016.

TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 9, p. 33-50, 2001.

UNESCO. Final Report, **Intergovernmental Conference on Environmental Education**, Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977. Paris: UNESCO, 1978. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>. Acesso em: 11 jun. 2025.

ZANOTTO, Luana; ALVES, Fernando Donizete; JANUÁRIO, Carlos. Motivos para a escolha da profissão, necessidades de formação e aspirações profissionais de professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1-15, 2020.



APÊNDICE

A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO

Eu, Yunã Lurie Araújo Passos, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Práticas corporais de aventura na natureza e educação ambiental: uma unidade didática para o ensino médio” orientada pelo Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

Promover a Educação Ambiental nas escolas públicas é essencial, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que destaca os Temas Contemporâneos Transversais. Cabe às instituições educacionais integrar esses temas de maneira abrangente nos currículos, considerando os impactos nas diversas dimensões da vida humana. A Educação Física Escolar, foco desta pesquisa, pode desempenhar um papel significativo ao incorporar Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Educação Ambiental em seu conteúdo. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo descrever e analisar o processo de desenvolvimento de uma unidade didática que associa a Educação Ambiental no desenvolvimento de Práticas Corporais de Aventura na Natureza, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma instituição pública de Caracarái-RR.

O(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade legal foi selecionado(a) por estar matriculado(a) no primeiro ano do Ensino Médio, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O seu filho, filha ou parente é convidado(a) a participar, junto com o grupo da sala, de uma sequência de 10 aulas com o conteúdo Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Educação Ambiental.

Embora os diálogos estabelecidos durante as aulas sejam cuidadosos para não invadir a intimidade dos participantes, a pesquisa apresenta potenciais riscos a seu filho, filha ou parente, incluindo estresse, constrangimento e desconforto devido à exposição de opiniões pessoais perante o grupo. Além disso, as atividades de Educação Física envolvem riscos comuns, como quedas e escoriações. Como professora-pesquisadora, para minimizar esses riscos e garantir o bem-estar do seu filho, filha ou parente, estarei atenta a esses possíveis impactos, adotando medidas de cuidado e proteção, como fornecer informações claras, implementar medidas de segurança durante atividades físicas e oferecer suporte emocional sempre que necessário, proporcionando um ambiente de apoio e compreensão.

Mesmo diante de todos esses cuidados oferecidos, o seu filho, filha ou parente terá a liberdade de não participar, podendo a participação dele(a) ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Para minimizar o risco de vazamento da identidade do seu filho, filha ou parente, durante a coleta e uso dos dados, todas as informações obtidas através da pesquisa, ao longo de todas as etapas



do estudo, serão registradas utilizando nome fictício, com garantia de anonimato. A confidencialidade e o anonimato serão garantidos, realizando-se o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local com senha de acesso, apagando todo e qualquer registro em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

A participação do seu filho, filha ou parente neste estudo será importante para obter dados essenciais que contribuirão para os campos da Educação e Educação Física. Essas informações desempenharão um papel fundamental na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento de ações relacionadas à Educação Ambiental e às Práticas Corporais de Aventura na Natureza, tendo potencial para impactar positivamente para uma consciência ambiental duradoura, influenciando atitudes e comportamentos cotidianos em relação ao meio ambiente.

A professora-pesquisadora assumirá a responsabilidade pela supervisão de todos os procedimentos e atividades, garantindo a estrita conformidade da pesquisa com as normas éticas em vigor no país. Dessa forma, os participantes podem ter a certeza de que seus direitos serão plenamente respeitados ao longo de todo o processo de estudo.

A participação do seu filho, filha ou parente é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o seu filho, filha ou parente poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para você e para seu filho, filha ou parente, seja na relação com a pesquisadora, com a Instituição em que ele(a) estuda ou com Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do seu filho, filha ou parente em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação do seu filho, filha ou parente.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e em vídeo das aulas com a participação do seu filho, filha ou parente. As gravações dos diálogos estabelecidos durante as aulas serão transcritos pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. As imagens serão tarjadas/embaçadas para garantir o anonimato do seu filho, filha ou parente. As gravações em áudio e vídeo não serão divulgadas, tratando-se somente de dados a serem coletados e analisados.

Como as atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas na escola durante o horário regular de aulas, não haverá despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa. O seu filho, filha ou parente receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da participação dele(a) na pesquisa. Você e seu filho, filha ou parente tem garantido o acesso a qualquer momento aos registros de consentimento e, ao final do estudo, aos resultados da pesquisa, que serão disponibilizados no link do exemplar da dissertação no repositório institucional da UFSCar.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do seu filho, filha ou parente agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação do seu filho, filha ou parente na pesquisa poderá comunicar-se com a professora-pesquisadora.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato da pesquisadora: (95) 98406-4307

E-mail: yuna.passos@estudante.ufscar.br

Pesquisador Responsável: Yunã Lurie Araújo Passos

Endereço: BR-174, s/n - Vila Novo Paraíso, Caracaraí - RR

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação do(a) estudante menor de idade sob minha responsabilidade.

Em relação à gravação da imagem e/ou voz do seu filho, filha ou parente:

() sim, autorizo a gravação da imagem e/ou voz;

() não, não autorizo a gravação da imagem e/ou voz.

Menor participante:

Nome: _____

Responsável

Nome: _____

Assinatura - Responsável legal

Assinatura – Professora Pesquisadora



B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO

Eu, Yunã Lurie Araújo Passos, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Práticas corporais de aventura na natureza e educação ambiental: uma unidade didática para o ensino médio” orientada pelo Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

Promover a Educação Ambiental nas escolas públicas é essencial, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que destaca os Temas Contemporâneos Transversais. Cabe às instituições educacionais integrar esses temas de maneira abrangente nos currículos, considerando os impactos nas diversas dimensões da vida humana. A Educação Física Escolar, foco desta pesquisa, pode desempenhar um papel significativo ao incorporar Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Educação Ambiental em seu conteúdo. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo descrever e analisar o processo de desenvolvimento de uma unidade didática que associa a Educação Ambiental no desenvolvimento de Práticas Corporais de Aventura na Natureza, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma instituição pública de Caracará-RR.

Você foi selecionado (a) por estar matriculado(a) no primeiro ano do Ensino Médio, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. Você será convidado(a) a participar, junto com o grupo da sala, de uma sequência de 10 aulas com o conteúdo Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Educação Ambiental.

Embora os diálogos estabelecidos durante as aulas sejam cuidadosos para não invadir a intimidade dos participantes, a pesquisa apresenta potenciais riscos à sua participação, incluindo estresse, constrangimento e desconforto devido à exposição de opiniões pessoais perante o grupo. Além disso, as atividades de Educação Física envolvem riscos comuns, como quedas e escoriações. Como professora-pesquisadora, para minimizar esses riscos e garantir o seu bem-estar, estarei atenta a esses possíveis impactos, adotando medidas de cuidado e proteção, como fornecer informações claras, implementar medidas de segurança durante atividades físicas e oferecer suporte emocional sempre que necessário, proporcionando um ambiente de apoio e compreensão.

Mesmo diante de todos esses cuidados oferecidos, você terá a liberdade de não participar, podendo a sua participação ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Para minimizar o risco de vazamento de sua identidade, durante a coleta e uso dos dados, todas as informações obtidas através da pesquisa, ao longo de todas as etapas do estudo, serão registradas utilizando nome fictício, com garantia de anonimato. A confidencialidade e o anonimato serão garantidos, realizando-se o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local com senha de acesso, apagando todo e qualquer registro em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato da pesquisadora: (95) 98406-4307

E-mail: yuna.passos@estudante.ufscar.br

Pesquisador Responsável: Yunã Lurie Araújo Passos

Endereço: BR-174, s/n - Vila Novo Paraíso, Caracaraí - RR

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação.

Em relação à gravação da minha imagem e/ou voz:

() sim, autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz;

() não, não autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz.

Participante:

Nome: _____

Assinatura - Participante

Assinatura – Professora-Pesquisadora



C – NOTAS DE CAMPO

As informações apresentadas a seguir referem-se ao desenvolvimento das 14 aulas que compuseram a unidade didática proposta, organizadas em 9 planos de aula. Essa estrutura se deu porque algumas aulas foram desenvolvidas em sequência, dentro de um mesmo plano, a depender da dinâmica prática e da continuidade dos conteúdos abordados. Para documentar esse processo de forma detalhada, foram utilizadas Notas de Campo, que registram não apenas o andamento das atividades, mas também as contribuições dos estudantes e os comentários realizados pela observadora — a própria pesquisadora.

Com o objetivo de tornar mais claros os registros de aula e os diálogos transcritos, foram adotadas as seguintes siglas ao longo do texto:

(C.O.) – Comentário do Observador: indica observações feitas pela pesquisadora durante ou após as aulas;

(P.P.) – Professora-Pesquisadora: identifica falas ou ações da pesquisadora no papel de docente durante as intervenções;

Nota de campo 01

Práticas Corporais de Aventura na Natureza e suas relações com a Educação Ambiental

Data: 11/11/2024

Horário: 08:05 - 9:00

Ambiente: Sala de aula e Quadra esportiva

A aula teve início às 08h05min, na sala de aula, onde saudei os estudantes e dei as boas vindas, em seguida apresentei o tema por meio de uma apresentação multimídia com slides e vídeos que mostravam práticas corporais de aventura em diferentes ambientes naturais (ex: trilhas, arvorismo, stand-up paddle e escalada). A turma demonstrou atenção, mantendo-se em silêncio e com olhares fixos no projetor. Alguns estudantes comentaram entre si, de forma positiva, sobre as imagens.

C.O.: Durante a apresentação multimídia, especialmente nos vídeos que ilustravam as práticas de slackline e surf, observei expressões de curiosidade e entusiasmo por parte da turma. (unidade de dado 01). Um dos estudantes, a quem chamei ficticiamente de Lucas comentou em voz baixa, referindo-se ao slackline: “Isso aí é difícil, mas parece ser top.” (unidade de dado 02) A fala foi acompanhada de um sorriso, evidenciando um interesse lúdico diante do desafio físico apresentado.

Logo em seguida, a estudante Jéssica, ao ver as imagens de surf, voltou-se para a colega ao lado e disse: “Imagina a gente fazendo isso.” (unidade de dado 03)

C.O.: A sequência de comentários entre os estudantes indicava uma crescente identificação com as práticas apresentadas, ainda que permeada por dúvidas e receios.

Nesse momento, Daniele expressou-se em tom alto e visivelmente apreensivo, dirigindo-se a mim com a pergunta: “Professora, a gente vai fazer isso aí, é?” (unidade de dado 04) O tom de sua fala sugeria tanto surpresa quanto inquietação.

Em resposta à dúvida da colega, Jéssica complementou com um comentário bem-humorado e provocativo: “Oxi, mas aqui nem tem mar, como é que a gente vai surfar?” (unidade de dado 05) A observação provocou risadas entre os colegas, intensificadas pela intervenção bem-humorada de Pedro disse: “Lá no Rio Branco dá pra gente surfar, tem uns redemoinhos doidos lá!” (unidade de dado 06) Ao que Daniele respondeu prontamente, em



tom jocoso: “Tu vai é morrer!”

Diante da animação e do clima descontraído, senti a necessidade de intervir para recentrar o foco da atividade e tranquilizar os estudantes:

P.P.: “Calma! Ninguém vai morrer! Esse é só o começo da aula, e a gente ainda têm muitas atividades para conhecer e tentar vivenciar o máximo que a gente conseguir. E sempre com segurança.” (unidade de dado 07)

C.O.: A pergunta de Daniele me pareceu carregada de preocupação, motivada tanto pela ausência do mar na região quanto pela cena do vídeo em que o surfista era engolido por uma onda. (unidade de dado 08) A reação evidencia um misto de medo e encantamento, sentimentos comuns ao se deparar com práticas corporais desafiadoras, especialmente quando a vivência real dessas práticas é distante da realidade local.

C.O.: A fala de Pedro, ao mencionar o Rio Branco, carrega uma carga simbólica regional importante. Trata-se de um rio largo e de correnteza forte, conhecido pelos moradores da região por apresentar redemoinhos perigosos, frequentemente associados a casos de afogamento. Ainda que em tom de brincadeira, seu comentário revela o modo como os estudantes associam elementos da sua vivência local às práticas corporais de aventura, mesmo que estas estejam fora de seu cotidiano imediato. (unidade de dado 09). Essa articulação espontânea entre os vídeos apresentados e o ambiente natural conhecido por eles reforça a relevância de ancorar os conteúdos em referências culturais e territoriais próximas.

C.O.: Após a exposição introdutória com apoio de slides e vídeos, percebi que os alunos demonstravam maior envolvimento, com olhares atentos às imagens de aventuras na natureza, como trilhas, escaladas, travessias em rios e cenas de práticas de mountain bike. A apresentação, cuidadosamente selecionada, visava não apenas introduzir o conteúdo, mas também gerar identificação e curiosidade. (unidade de dado 10)

Ao finalizar a apresentação, caminhei até o centro da sala e, com tom descontraído iniciei uma conversa aberta com a turma, posicionando-me como mediadora e ouvinte. Disse:

P.P.: “Gente, agora quero ouvir de vocês... Quando escutam esse nome, Práticas Corporais de Aventura, qual é a primeira coisa que vem à cabeça de vocês?” (unidade de dado 11)

Houve um momento breve de silêncio, logo quebrado por um estudante sentado na primeira fileira, que disse:

Bruna: “Ah, professora... é tipo essas coisas aí que a senhora mostrou: fazer trilha, escalar, essas coisas meio radicais, né?” (unidade de dado 12)

Outros alunos começaram a levantar as mãos, e anotei algumas palavras-chave na lousa: “radical”, “trilha”, “natureza”, “medo”, “liberdade”. Comentei:

P.P.: “Muito bem! Essas palavras mostram que vocês já têm algumas ideias. Vamos continuar construindo isso juntos” (unidade de dado 13)

Em seguida, para ampliar a escuta das vivências pessoais, perguntei com interesse:

P.P.: “Alguém aqui já teve a chance de fazer alguma atividade assim? Pode ser simples, como andar em uma trilha ou nadar em rio...”

Jéssica: “Eu já fiz trilha com meus pais em uma cachoeira, mas também, tivemos que levar tudo! Até farofa para almoçar e eu quase morri subindo, mas foi legal”

Letícia: “Fiz arvorismo uma vez nas férias, mas fiquei morrendo de medo de passar em uma ponte enorme. Eu fiquei quase uma hora paralisada sem conseguir me mexer!” (unidade de dado 14)

As risadas surgiram de forma espontânea entre os colegas. Aproveitei o clima leve para reforçar:

P.P.: “Olha só! Cada experiência conta. O importante é o contato com a natureza e



com nosso corpo em movimento.” (unidade de dado 15)

Com o grupo mais participativo, perguntei:

P.P.: “Agora me contem... Qual dessas práticas vocês gostariam de experimentar um dia?”

A sala se encheu de falas simultâneas: “surfing!”, “fazer rafting!”, “acampar na floresta!”, “escalar montanha!” (unidade de dado 16). Registre essas falas na lousa em uma coluna intitulada “Sonhos de Aventura”.

C.O.: Os olhos dos estudantes brilhavam enquanto comentavam e reagiam às ideias dos colegas. Notei um entusiasmo coletivo crescente.

Aproveitei esse momento para introduzir a reflexão sobre segurança, dizendo:

P.P.: “Pensando nessas aventuras, o que não pode faltar para que a gente faça tudo com segurança?”

As respostas vieram com mais objetividade: “capacete”, “corda boa”, “luva”, “roupa adequada”, “alguém com experiência”, “conhecimento”.

P.P.: “A aventura não precisa ser perigosa se for bem planejada e se a gente respeitar os limites do nosso corpo e da natureza.” (unidade de dado 17)

Por fim, abri a discussão para uma dimensão mais sensível e crítica, perguntando:

P.P.: “Vocês acham que participar de atividades ao ar livre muda a forma como a gente vê o meio ambiente? Por quê?” (unidade de dado 18)

Inicialmente houve um silêncio reflexivo. Depois, uma estudante disse de forma mais introspectiva:

Janaína: “Acho que sim... quando a gente tá lá, sente que tudo é vivo. Dá vontade de cuidar.” (unidade de dado 19)

Outro estudante completou:

Camila: “A gente percebe como a natureza é importante e frágil ao mesmo tempo.” (unidade de dado 20)

Bruna: “Gente, mas não adianta nada! As vezes as pessoas vão fazer uma atividade na natureza, tipo o pessoal lá do Rio Dias que gosta de fazer o evento da remada... toda vez eles deixam um monte de lixo na beira do rio. E fora outras coisas né?” (unidade de dado 21)

Giovani: “Lá na minha cidade, tem um concurso de pesca do Tucunaré, daí eu nunca entendi o porquê qual é o prazer de pegar o peixe e depois jogar no rio de novo?”

Lucas: “Mas é melhor do que matar o peixe!”

Giovani: “Mas tu acha que o peixe não sofre? Do tempo que é fígado até ser solto?”

Lucas: “Depende... Tem gente que solta logo, agora tem gente que quer tirar um milhão de foto”

Giovani: “Pois é! É disso mesmo que eu tô falando.” (unidade de dado 22)

Bruna: “Ah gente! Sinceramente, o povo não tá ligando para nada, só querem saber de se divertir mesmo! Pronto, falei!” (unidade de dado 23)

C.O.: O momento final da atividade revelou reflexões profundas e críticas entre os estudantes. A pergunta aberta provocou um silêncio inicial, seguido por falas que demonstraram conexão afetiva com a natureza e percepção da sua fragilidade. As discussões espontâneas trouxeram também críticas a práticas incoerentes de lazer ao ar livre, mostrando amadurecimento e consciência socioambiental. Esse espaço de escuta reforçou como atividades corporais na natureza podem ampliar não só habilidades físicas, mas também a reflexão ética e ambiental dos estudantes.

Anotei essas falas no quadro sob a categoria “Percepções Ambientais”, e finalizamos esse momento.

Em seguida, a turma foi convidada a se dirigir à quadra da escola, onde as estações do



Circuito de Aventura já estavam previamente montadas. Organizei os estudantes em três grupos e expliquei como seria a atividade, aproveitei também para reforçar a importância do cuidado com o corpo e com os colegas (unidade de dado 24). O Circuito de Aventura Escolar foi montado com materiais simples e seguros, simulando experiências de práticas corporais de aventura (unidade de dado 25). Cada grupo passou por estações, com tempo livre para explorar os movimentos e estratégias.

Na estação de **Slackline e Arvorismo**, montei um pequeno circuito de equilíbrio utilizando um banco de madeira e duas cordas, uma próxima ao chão e outra mais elevada. A ideia era proporcionar uma vivência corporal desafiadora, mas acessível, estimulando o equilíbrio, a atenção e o trabalho com o próprio corpo em um ambiente fora da sala de aula (unidade de dado 26).

Começamos com o banco: pedi que os estudantes o atravessassem andando por cima, tentando manter o equilíbrio até o final sem colocar os pés no chão. Alguns riram já no início, tentando se manter firmes. A estudante Gizele disse em tom brincalhão: “Isso aqui é pior que desfilarmos com salto alto!” e o comentário gerou risadas (unidade de dado 27).

Na sequência, expliquei a segunda parte da estação: duas cordas estendidas entre duas árvores ao lado da quadra, sendo a inferior, a cerca de 40 centímetros do chão, servia como apoio para os pés; a superior, a cerca de 2 metros e 40 centímetros, era onde se seguravam com as mãos para auxiliar na travessia. Era um arvorismo improvisado, adaptado para o contexto do plano de aula.

À medida que passavam, uns demonstravam nervosismo, outros avançavam rindo e testando diferentes formas de se equilibrar. Márcio gritou, rindo: “Professora, parece que tô em numa ponte daqueles filmes de aventura!” E Pedro emendou: “Vai bichão! Tu não queria entrar no exército? Já vai treinando aí”. Alguns caíam, recomeçavam e tentavam de novo (unidade de dado 28).

C.O.: O apoio entre colegas foi espontâneo: “Vai devagar que dá!” ou “Segura firme!” escutei diversas vezes (unidade de dado 29). Havia concentração, mas também muita diversão. Vi sorrisos, superações e até quem, inicialmente, hesitou em tentar, acabou participando com ajuda dos outros (unidade de dado 30).

Durante o circuito, circulei entre todas as estações prestando apoio e deixando eles livres para vivenciar os desafios do circuito.

Estação de **Surf e Stand-Up Paddle**: Nesta estação, propus aos estudantes uma vivência inspirada nas práticas corporais aquáticas do surf e do stand-up paddle, adaptadas ao ambiente escolar (unidade de dado 31). Utilizamos tábuas grandes de madeira e um tronco de bambu, colocado em baixo da tábua para simular a instabilidade da água.

Os estudantes tentavam subir nas “pranchas” e se equilibrar e logo nos primeiros minutos, a atividade despertou empolgação e muitas risadas. Alguns conseguiam manter-se por alguns segundos, enquanto outros já caíam nas primeiras tentativas (unidade de dado 32).

A dificuldade em manter o corpo estável gerava brincadeiras e comentários divertidos: “Professora, tô surfando no asfalto!”, disse Davi, entre risos (unidade de dado 33). Outros começaram a criar desafios entre si: quem conseguia ficar mais tempo de pé, quem conseguia simular uma manobra, quem caía de forma mais engraçada.

Observei como a criatividade corporal foi se intensificando, já que alguns deitavam na prancha e fingiam remar com os braços, outros imitavam movimentos do surf profissional, com direito a gritos como “Olha o tubo!” e “Manobra radical!” (unidade de dado 34).

Enquanto isso permaneci próxima, orientando e incentivando cada tentativa. Reforcei sempre a ideia de que ali não havia certo ou errado, apenas a possibilidade de experimentar (unidade de dado 35).



Fiz questão de garantir que todos pudessem participar, inclusive os mais tímidos, oferecendo apoio e sugerindo formas alternativas de se envolver (unidade de dado 36), como segurar a prancha para o colega ou propor novas formas de brincar com os movimentos.

C.O.: Essa foi, sem dúvida, a estação que mais provocou risos, improvisos e envolvimento espontâneo. A proposta revelou como o surf, mesmo fora do mar, pode ser apropriado como linguagem corporal no ambiente escolar, gerando movimento, desafio e expressão (unidade de dado 37).

C.O.: A vivência exigiu coordenação motora, equilíbrio e adaptação constante, mas, acima de tudo, ativou a imaginação dos estudantes. As simulações de manobras e os desafios entre eles evidenciaram uma apropriação lúdica da prática, que ultrapassou a simples execução de gestos técnicos (unidade de dado 38). A cultura corporal da aventura apareceu aqui em sua versão mais simbólica: não se tratava de surfar de verdade, mas de viver o ‘espírito do surf’, em seu caráter exploratório, livre e coletivo (unidade de dado 39).

Essa estação reafirmou o quanto práticas corporais de aventura, mesmo simuladas, podem ser espaço de invenção, pertencimento e prazer no cotidiano escolar (unidade de dado 40), especialmente quando há abertura para o improviso e valorização do protagonismo estudantil.

Escalada Horizontal: Nesta estação, propus uma atividade de escalada horizontal em solo, simulando deslocamentos em ambientes de difícil acesso, como cavernas ou terrenos com obstáculos (unidade de dado 41). O percurso foi delimitado por cones, cordas e faixas de tecido, criando um “caminho baixo” que exigia dos alunos rastejar, engatinhar e se arrastar pelo chão, contornando obstáculos e respeitando os limites do trajeto (unidade de dado 42).

Desde o início, a movimentação corporal chamou atenção: os alunos testavam diferentes formas de avançar, uns com os cotovelos, outros engatinhando rápido, alguns tentando rolar (unidade de dado 43). Os corpos se aproximavam do chão, e cada movimento exigia força, flexibilidade e esforço físico real. “Isso cansa mais do que parece”, disse Letícia, ofegante após completar o trajeto (unidade de dado 44).

Durante a atividade, observei muitas trocas entre os participantes... criavam estratégias coletivas para completar o percurso (unidade de dado 45). Mesmo nos momentos de exaustão, surgiam risos e palavras de incentivo. Jéssica disse ao colega Josué que tentava passar por um espaço estreito: “Vai por baixo da faixa azul que é mais fácil!”, disse Jéssica ao colega, demonstrando atenção ao trajeto e cuidado com o outro (unidade de dado 46).

Minha presença foi de apoio e observação ativa. Orientei o cuidado com o corpo, sugeri que cada um respeitasse seu ritmo e celebrei cada chegada ao final do percurso como uma pequena conquista pessoal (unidade de dado 47). A proposta envolveu todo o grupo e foi vivida com intensidade.

C.O: Do ponto de vista da cultura corporal da aventura, essa estação permitiu que os alunos experimentassem deslocamentos alternativos, fora do padrão habitual. A proximidade com o chão, a necessidade de encontrar soluções em tempo real e a sensação de “estar dentro da trilha” criaram um cenário simbólico de exploração. (unidade de dado 48). O corpo foi ativado em sua dimensão exploratória e coletiva, o que reforça o potencial educativo dessas práticas no ambiente escolar, promovendo uma reconexão simbólica com a natureza e seus desafios (unidade de dado 49).

Após todos os grupos concluírem o circuito de práticas de aventura, convidei a turma a sentar em círculo, no centro da quadra. O objetivo era promover um momento de escuta e reflexão, partindo das experiências vividas durante as estações (unidade de dado 50). A roda de conversa se formou de forma tranquila, e aos poucos as vozes foram surgindo com espontaneidade.



Iniciei com perguntas simples: “Como vocês se sentiram durante a atividade?” e “O que mais chamou atenção em vocês ou nos colegas?” A partir daí, as falas foram se encadeando organicamente.

Lucas comentou, com sinceridade: “Não vou mentir professora, eu achei que ia ser mais fácil. Agora eu entendo por que precisa de treino.” (unidade de dado 51)

Gizele também comentou: “A atividade mais legal foi a do Skate!” (P.P.): “Skate?”
Davi: “Que skate o quê, rapaz? É surf, né professora?” (unidade de dado 52)

(P.P.): “Se vocês fecharem os olhos e imaginarem andando de skate, qual é o ambiente ao redor que vocês enxergam?”

Davi: “Uma pista de Skate!” Josué também responde: “A Praça do Ayrton Senna!”

(P.P.): “E esses lugares estão mais próximos de um ambiente natural ou um ambiente urbano?”

A maioria dos estudantes respondeu: “Urbano!”

(P.P.): “A gente está conhecendo as Práticas Corporais de Aventura na Natureza, não é? E o skate é uma Prática Corporal de Aventura Urbana” (unidade de dado 53), que é um conjunto de outras atividades que são realizadas na cidade”.

(C.O.): Na estação de Surf e Stand-Up Paddle, alguns alunos associaram essas atividades ao skate, uma prática corporal de aventura urbana. Essa associação pode ser atribuída ao fato de que todas essas práticas exigem habilidades de equilíbrio, evidenciando uma compreensão ainda parcial das diferenças entre as PCAN e as práticas urbanas. (unidade de dado 54)

Mateus, pensativo, destacou: “Eu pensava que era só diversão, mas agora vi que tem que pensar em muita coisa... tipo equipamento e até o ambiente, porque dá pra ver que aqui foi tudo adaptado, mas lá na hora é mais perigoso, né?” (unidade de dado 55)

Pedro: “Professora, que dia a gente vai fazer essas atividades dentro do mato?”

Letícia: “Eu quero é ver fazer essas coisas aí é no mato!” (unidade de dado 56)

(P.P.): “A gente vai fazer! Relaxem, a partir da próxima aula já vamos ter essa experiência!” (unidade de dado 57)

Em seguida, propus uma nova questão: “O que poderia tornar o circuito mais seguro?” Essa provocação abriu espaço para sugestões que surpreenderam pela maturidade e atenção aos detalhes. Surgiram ideias como o uso de colchonetes em pontos estratégicos, fitas de marcação no chão para indicar limites, e até o uso de capacetes e luvas. (unidade de dado 58)

(C.O.): Foi possível perceber uma ampliação no entendimento sobre o corpo em relação ao ambiente e à coletividade. A simplicidade dos materiais utilizados mostrou-se suficiente para gerar experiências potentes, desde que conduzidas com intencionalidade pedagógica. (unidade de dado 59)

(C.O.): A aula favoreceu não apenas o entendimento conceitual das práticas de aventura, mas também uma vivência que mobilizou o corpo, o afeto, a criticidade e a consciência ambiental. Ao final, os estudantes demonstraram uma compreensão mais integrada entre corpo, natureza, segurança e sustentabilidade, reafirmando a potência da Educação Física como espaço educativo sensível às questões ecológicas e coletivas. (unidade de dado 60)

Nota de campo 02

Caminhada Ecológica e Biodiversidade: Explorando a Conexão com a Educação Ambiental



Data: 14/11/2024

Horário: 08:00 - 9:00

Ambiente: Trilha Ecológica

A aula teve início pontualmente às 08h00min, no ponto de encontro previamente combinado com os estudantes, uma área aberta, em frente ao refeitório da escola, próxima ao início da trilha ecológica.

Nos dias anteriores, criamos um grupo no WhatsApp com todos os participantes da aula. Por lá, compartilhamos orientações iniciais, esclarecemos dúvidas e reforçamos o horário combinado para o encontro. A intenção era fortalecer o senso de compromisso com a proposta, permitindo que os alunos chegassem preparados e no horário, evitando atrasos e favorecendo o início coletivo da vivência.

(C.O.) Ao chegar à escola por volta das 7h25min, me surpreendi ao encontrar vários estudantes da turma já reunidos no ponto de encontro, mesmo com o início da aula marcado apenas para as 8h. Alguns calçavam botas, outros enchiam suas garrafas de água e conversavam animadamente sobre a trilha. A presença adiantada e a disposição demonstrada são indícios claros do interesse e da empolgação com a proposta, algo que se destacou especialmente por não ser comum em aulas anteriores de Educação Física (unidade de dado 01). Inclusive, foi notável a presença de alunas que geralmente não participam tanto das atividades físicas regulares, mas que, neste dia, chegaram cedo e mostraram envolvimento desde o início (unidade de dado 02).

O clima era de expectativa e leve descontração, e o espaço foi se moldando naturalmente à roda de conversa que se formou, com os professores das áreas envolvidas posicionados ao redor.

Durante a preparação para o deslocamento até a área externa da escola, onde seria realizada a trilha ecológica, observei a chegada do estudante que aqui chamarei de Iago (nome fictício, conforme orientação ética desta pesquisa). Iago não estava adequadamente equipado para a atividade: calçava apenas um tênis estilo All Star, de lona fina e sola rasa, inadequado para o tipo de ambiente e atividade planejados (unidade de dado 03).

C.O.: A trilha ecológica apresenta riscos consideráveis, sendo o principal deles a presença de serpentes peçonhentas, como jararacas e cascavéis, espécies comumente avistadas tanto nas áreas externas quanto, eventualmente, nas imediações internas da escola. Em função desses riscos, as normas de segurança da instituição recomendam enfaticamente o uso de equipamentos de proteção específicos para atividades na natureza, como botas do tipo “papaléguas” de cano alto ou, alternativamente, caneleiras reforçadas. Cabe ressaltar que a escola disponibiliza gratuitamente um par de botas para cada estudante já no início do ano letivo, como parte dos materiais didáticos e das medidas preventivas de segurança e cuidado com a integridade física dos alunos. (unidade de dado 04)

Diante da situação, interrompi momentaneamente a organização do grupo para buscar uma solução viável que permitisse a participação segura de Iago na atividade. Conversando com colegas professores e membros da equipe escolar ali presentes. Conseguimos, após breve mobilização, o empréstimo de um par de botas apropriadas, cedido por um professor de Agronomia. O episódio foi resolvido de maneira colaborativa e solidária (unidade de dado 05), reforçando entre os alunos a importância da organização prévia e da responsabilidade individual no contexto das práticas corporais de aventura na natureza.

Esse momento também foi aproveitado para reforçar junto a todo o grupo, de forma didática e consciente, os riscos reais da trilha e a necessidade da preparação adequada, enfatizando que a aventura responsável exige planejamento, segurança e respeito ao meio



ambiente e a si mesmo (unidade de dado 06). Também explicamos que a trilha havia cerca de 1,5 km e havíamos programado três pontos de parada para descanso e observação.

A partir daí, iniciamos a conversa sobre os três pontos centrais que norteariam toda a trilha: segurança, observação ativa da natureza e reflexão sobre impactos ambientais, junto aos professores convidados das áreas de Biologia (Prof. André) e Zootecnia (Prof. Raul). Destacamos três pontos principais que orientariam toda a vivência: (unidade de dado 07)

1. Segurança no percurso:

Falei sobre a importância de manter-se no caminho demarcado, sem se afastar do grupo, explicando que sair da trilha poderia representar riscos tanto à integridade física quanto ao equilíbrio ambiental. (unidade de dado 08).

Prof. André: “Gente, só reforçando: Vamos evitar tocar em plantas e animais desconhecidos, por conta de possíveis toxinas ou comportamentos de defesa”.

Lembrei-os de permanecerem atentos aos próprios passos e aos colegas ao redor, promovendo uma caminhada coletiva, em grupo, e não individualizada.

2. Observação ativa da natureza:

Convidamos os estudantes a caminharem com os olhos mais atentos e não apenas para o chão, mas para o que nos cerca: folhas, sons, galhos, movimentos no mato (unidade de dado 09). Incentivei a curiosidade, dizendo: “Essa é uma aula para usar todos os sentidos, inclusive o silêncio. Escutar a natureza também é aprender.” A ideia era promover uma escuta sensível do ambiente e cultivar o olhar investigativo e encantado pela biodiversidade. (unidade de dado 10)

Prof. Raul: “Vamos fazer assim ó: Se vocês virem algum animal ou alguma árvore curiosa, é só chamar algum de nós professores que a gente para analisar e conversar sobre, pode ser?”

Estudantes: “Pode!” “Sim!”

3. Reflexão sobre impactos ambientais:

Antes de dar o primeiro passo, propus uma breve reflexão coletiva: “Enquanto caminhamos, que sinais conseguimos perceber dos impactos humanos neste espaço?” (unidade de dado 11) Pedi que prestassem atenção a possíveis marcas de degradação, lixo, rastros ou interferências humanas na trilha.

Após as orientações iniciais e a adequação dos equipamentos de segurança dos estudantes, organizamos o grupo para o início da caminhada em direção à trilha ecológica. O ambiente era de expectativa e entusiasmo, e pude perceber nos semblantes dos estudantes a curiosidade sobre o que encontraríamos durante o percurso.

C.O.: A princípio, imaginei que essa atividade seria algo comum para eles, pois o fato da escola ser situada em um ambiente rural, e muitos estudantes relatarem morar em vicinais ou interiores pequenos, imaginei que muitos deles já tinham adentrado na mata. Mas me surpreendi ao escutar alguns burburinhos “Nossa, essa é a minha primeira trilha!” “Ai, eu tô com medo!” “Que legal, tô ansiosa!” (unidade de dado 12).

Logo ao nos aproximarmos da entrada da mata, antes mesmo de adentrarmos propriamente na trilha, fomos surpreendidos por duas situações que chamaram a atenção de todos, proporcionando oportunidades imediatas para discussões sobre impactos ambientais.

A primeira situação foi a presença de um grande amontoado de madeiras, dispostas de maneira improvisada no terreno próximo à trilha. (unidade de dado 13).

C.O.: As madeiras empilhadas no local foram cedidas temporariamente à escola pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) no ano de 2011. A instituição, nesse contexto, é formalmente reconhecida como “fiel depositária”, o que implica a responsabilidade legal pela guarda, preservação e conservação dos bens



apreendidos, enquanto permanecerem sob sua tutela. Essa condição é oficializada mediante a assinatura de um Termo de Depósito entre o IBAMA e a escola.

C.O.: Parte considerável desse material apreendido ainda não pode ser utilizado, pois depende da finalização de processos judiciais ou administrativos relacionados à regularização de propriedade. Assim, a madeira permanece estocada por tempo indeterminado, o que acaba gerando, em determinados pontos, um aspecto visual de abandono e poluição estética no ambiente escolar.

C.O.: Por outro lado, a madeira que, após os trâmites legais, é doada definitivamente à escola, tem sido reaproveitada de maneira funcional e didática. A instituição utiliza esses recursos para construir bancos, mesas, passarelas ecológicas e estruturas pedagógicas (curral, cercado, galpão e etc.), reforçando o compromisso com práticas sustentáveis e com a Educação Ambiental. Este reaproveitamento materializa conceitos de sustentabilidade no cotidiano escolar e oferece aos estudantes exemplos concretos de práticas ecológicas possíveis. (unidade de dado 14)

E não demorou para os estudantes logo comentaram: “Diacho professora, aqui tem é madeira!” disse Gizele.

Josué: “Professora, porque tem toda essa madeira aqui?”

Daniele: “Eita, e esse monte de madeira aqui?”

Lucas: “Eu acho que é madeira apreendida! Ali ó, tá escrito IBAMA” (unidade de dado 15)

Gizele: “Tem até caminhão aqui!”

Eu e os outros professores, aproveitamos esse momento para reunir os alunos ao redor do local e contextualizar a situação, explicando o significado do termo “fiel depositário” e discutindo tanto os aspectos positivos quanto os desafios dessa responsabilidade.

P.P.: “Pessoal, eu sei que vocês estão curiosos, e antes da gente entrar na mata, eu quero que vocês observem esse material aqui. Alguém tem ideia de por que essas madeiras estão acumuladas desse jeito, bem aqui na escola?”

Alguns estudantes se entreolham, e Márcio diz: “Pra construir alguma coisa?”

P.P.: “Boa tentativa! Algumas delas realmente vão virar bancos, mesas e pergolados. Mas na verdade, essa madeira foi apreendida pelo IBAMA em ações contra o desmatamento ilegal. E a escola hoje é o que chamamos de fiel depositária. Alguém já ouviu falar nesse termo?”

(Silêncio entre os estudantes.)

P.P.: “Ser fiel depositário significa que a escola fica responsável por cuidar desses materiais até que a situação legal deles seja resolvida (unidade de dado 16). É uma responsabilidade grande. Então a gente precisa manter o que está aqui bem cuidado, sem usar de forma inadequada.”

Nesse momento, o professor de Biologia, que nos acompanhava, complementou: “É importante entender que, em muitos casos, essas madeiras são retiradas de áreas de preservação, de florestas nativas que deveriam estar intocadas. (unidade de dado 17). Quando a gente vê uma pilha como essa, temos que lembrar que por trás disso existe uma perda ambiental muito grande. (unidade de dado 18). Imaginem aí? Porque são habitats inteiros que foram destruídos.”

O professor de Zootecnia, aproveitando o gancho, também acrescentou: “E essa perda não é só de árvores, pessoal. Animais, insetos, pequenos organismos que dependem dessas árvores para viver também sofrem. A retirada descontrolada desequilibra toda a cadeia alimentar (unidade de dado 19). Então, ter esse material aqui é também uma oportunidade pra gente pensar sobre as consequências mais amplas.”



Retomei a fala, sinalizando para a pilha:

P.P.: “A escola tenta fazer o melhor possível. Quando a madeira é liberada, nós buscamos usar de maneira criativa, construindo áreas didáticas, mesas, bancos, galpões... estruturas aí que vai beneficiar a gente mesmo. É uma maneira de dar um novo sentido ao que, infelizmente, veio da destruição. Mas nem sempre é simples, né? Como vocês podem ver, fica muita madeira acumulada, aguardando decisões que podem demorar anos.”

P.P.: “Por outro lado, isso também gera um impacto visual negativo, polui o espaço, pode atrair animais peçonhentos... então, mesmo com boas intenções, a situação exige um cuidado constante. Então até nisso, a gente precisa pensar: como transformar problemas em soluções sem gerar novos problemas?” (unidade de dado 20)

Observei que alguns estudantes começaram a comentar entre si, demonstrando entendimento da complexidade da questão.

Prof. André: “E isso é algo que a gente também discute na Biologia: a importância da restauração ambiental e da responsabilidade sobre o que retiramos da natureza.” (unidade de dado 21)

P.P.: “Então, quando a gente olha para um monte de madeira como esse, não é só ‘madeira’. A gente tá vendo parte de um ecossistema que foi perdido. Nossa caminhada hoje é também sobre isso: olhar para a natureza de maneira mais crítica e consciente. (unidade de dado 22). Vamos seguir?”

Após o momento de explicação sobre as madeiras apreendidas, reorganizei o grupo e retomamos a caminhada em direção à trilha ecológica. Percebi que os estudantes seguiam agora com olhares mais atentos, curiosos e questionadores, atentos a cada detalhe ao redor. No entanto, antes mesmo de adentrarmos a mata, deparamo-nos com mais um cenário de impacto ambiental: um grande volume de lixo espalhado em pelo menos três pontos diferentes ao longo do caminho. (unidade de dado 23).

C.O.: Observei que o lixo estava extremamente diversificado e misturado: cadeiras plásticas quebradas, galhos secos de árvores, madeiras velhas, garrafas PET, placas de isopor, caixas de papelão, pedaços de sofá, armários de ferro enferrujados, latas de tinta vazias e até mesmo objetos inusitados, como uma calça jeans abandonada.

Assim que os estudantes visualizaram o acúmulo de resíduos, surgiram reações espontâneas e comentários em tom de brincadeira:

Lucas: “Ei, Pedro? Tu esqueceu tua calça aqui, ó!” disse, apontando para a peça de roupa jogada no chão.

Pedro: “Rapaz, eu tava procurando essa calça mesmo!” respondeu, arrancando gargalhadas do grupo.

Alice: “Tu é doido, professora! Esse pessoal aqui da escola é muito porco! Isso aqui já é demais, né? Olha o tanto de lixo que jogam aqui!” exclamou, com expressão de indignação. (unidade de dado 24)

Davi: “Aqui é o lixão da mãe Lucinda!” disse em tom jocoso, provocando novas risadas.

Lucas: “O Pedro tá se sentindo em casa!” completou, brincando.

Apesar do clima descontraído, percebi a necessidade de manter o foco reflexivo da atividade. Intervim com uma fala breve, mas orientadora:

P.P.: “Vão observando tudo... Prestem atenção em cada detalhe. No final da trilha, a gente vai conversar sobre tudo isso que estamos vendo hoje.” (unidade de dado 25)

Assim que adentramos a trilha ecológica, optamos por seguir em fila indiana, como medida de organização e segurança. O professor zootecnista assumiu a dianteira do grupo por conhecer bem o trajeto e poder orientar quanto aos possíveis desafios do caminho. Eu



permaneci no meio da fila, o que me permitia manter o diálogo com os estudantes, incentivando a observação atenta do ambiente. O professor de biologia seguiu na retaguarda, com a função de garantir que nenhum estudante ficasse para trás, promovendo assim uma vigilância completa da turma ao longo do percurso.

C.O.: Logo no início da caminhada, o grupo demonstrava grande excitação. Havia muitos gritos, risadas e brincadeiras, especialmente por parte dos alunos mais agitados. Os ânimos estavam elevados, o que dificultava a concentração nos elementos naturais da trilha. Em diversos momentos, precisei interromper a marcha para conter o excesso de euforia e pedir silêncio, reforçando que o barulho poderia espantar a fauna local e comprometer a observação de possíveis animais silvestres que era um dos objetivos propostos para aquela aula interdisciplinar.

P.P.: “Pessoal, precisamos de mais silêncio agora. Quanto menos barulho, maiores são as chances de encontrarmos algum animal no caminho. Vamos tentar prestar atenção nos sons da mata e nos detalhes ao nosso redor. Vocês vão perceber como tudo muda quando a gente ouve mais e fala menos.”

C.O.: Senti, naquele momento, um misto de frustração e preocupação. A intensidade da agitação inicial me fez questionar se os estudantes seriam capazes de se conectar com a proposta da aula. Tive receio de que o objetivo pedagógico da atividade (fomentar a escuta ambiental, a observação sensível e a reflexão crítica sobre a relação entre corpo e natureza) não fosse alcançado.

Enquanto seguíamos pela trilha, ainda nos primeiros minutos do percurso e antes mesmo de alcançarmos a primeira parada planejada, fomos surpreendidos por um momento especial: no alto das árvores, uma pequena família de Macaco-de-cheiro (*Saimiri sciureus*) se movimentava agilmente entre os galhos. Eram ao menos quatro indivíduos, um adulto com um filhote agarrado ao dorso e dois outros aparentemente jovens, exibindo sua agilidade em saltos rápidos e olhares atentos em direção ao grupo.

O professor zootecnista, que liderava a fila, ergueu a mão com um gesto firme, sinalizando para que todos parassem:

Prof. Raul: “Ei, silêncio! Todo mundo quieto agora!”

A ordem foi prontamente atendida. Os estudantes que estavam mais próximos dele passaram a mensagem adiante em voz baixa, como em um efeito dominó de cuidado e atenção: “Shhhh... silêncio! Olha os macacos!” — ouviu-se entre sussurros.

C.O.: O grupo, que até então demonstrava euforia e dispersão, mudou completamente sua postura diante da presença dos animais. O silêncio se estabeleceu com rapidez e espontaneidade. Vi vários alunos sacarem os celulares de forma cuidadosa, tentando registrar o momento sem fazer movimentos bruscos. Começaram a gravar vídeos e tirar fotos, respeitando o ambiente e o comportamento dos macacos, que continuaram por alguns minutos nos observando, curiosos, antes de se afastarem calmamente por entre a copa das árvores.

Algumas falas espontâneas dos estudantes surgiram em tom de encantamento:

Lucas: “Nossa, que fofinhos!”

Camila: “É uma família de macaquinhos!” (unidade de dado 26)

Pedro (sussurrando): “Shiii... Faz silêncio, tem mais ali ó!”

Alice: “Olha, tem outro escondido no galho!”

C.O.: Nesse instante, optei por não intervir. O que antes era dispersão e falação se transformou em escuta atenta, observação e até uma postura corporal mais contida. Observei em silêncio a forma como os próprios alunos se mobilizaram para manter o respeito diante da fauna local. A cena mostrou-se não apenas um aprendizado sobre biodiversidade, mas também um momento de conexão emocional e sensorial com a natureza. A experiência, por si



só, falou mais do que qualquer explicação teórica naquele momento.

Após cerca de oito minutos de caminhada silenciosa e contemplativa, ainda em meio à empolgação provocada pelo encontro com os macacos, chegamos ao primeiro ponto de parada planejado para descanso e observação ambiental. Localizamos, próximo à margem da trilha, uma escavação funda e de abertura circular.

O professor zootecnista logo tomou a frente e chamou a atenção do grupo com entusiasmo:

Prof. Raul: “Olha gente, essa aqui é a nossa primeira parada. Tá vendo esse buraco aqui no chão? Alguém sabe o que é isso?”

Os estudantes se aproximaram com curiosidade e Márcio se arriscou em dizer: “Tá parecendo é a toca de um tatu! Será que ele tá aí dentro?”

Prof. Raul: “Acertou em cheio, Márcio! Provavelmente é mesmo a toca de um Tatu-galinha... o *Dasypus novemcinctus*, nome bonito, né?” – disse com tom divertido, o que provocou alguns risos no grupo.

Lucas: “Como é o nome? Dasy... o quê?” (unidade de dado 27)

Prof. Raul: “*Dasypus no-ven-cin-ctus*. Mas pode chamar de tatu-galinha mesmo. É uma das espécies de tatu mais comuns por aqui na região.”

Camila: “Ai credo, será que ele morde se sair daí?”

Prof. Raul (rindo): “Não morde não, Camila! Eles são bem ariscos, gostam de ficar escondidos durante o dia. A não ser que você seja uma minhoca... aí sim ele te pega!”

Nesse momento, Pedro, que estava mais ao fundo, se adiantou e lançou um comentário inesperado:

Pedro: “Professooooor! Eu já comi tatu... e é bom é na panela mesmo!”

A turma reagiu com um misto de surpresa e riso:

Alice: “Eca, Pedro! Que nojo!”

E logo surgiram outros estudantes afirmando que também já haviam comido tatu e outros animais silvestres: “Eu também!” “Eu também comi” “É muito é bom!”

Davi: “Oxi, eu já comi tatu, anta, capivara, jabuti, veado...”

Letícia: “Sério? E tatu tem gosto de quê?”

Pedro: “Ah, parece com frango, mas mais durinho. Minha vó que fez uma vez.”

Letícia: “Aff... Nunca mais como frango na vida.” (unidade de dado 28)

Prof. Raul: “Olha, culturalmente falando, em muitas comunidades tradicionais o tatu é de fato uma fonte de alimento. Mas a caça, principalmente a de animais silvestres como esse, é proibida por lei, viu? É crime ambiental.”

P.P.: “Mas essa fala do Pedro é importante, gente. Dá para a gente refletir sobre os costumes alimentares, e a gente sabe que é comum a galera daqui caçar para comer. “Mas vocês já pararam para pensar sobre o impacto da caça?” (unidade de dado 29). Josué: “Lá na vicinal 6, meu pai disse que antes tinha muito porcão... porcão do mato, onça, e hoje em dia se a gente for lá para dentro ninguém acha mais!”

Prof. Raul: “E mais: o tatu tem um papel ecológico super importante aqui na região. Ele ajuda a controlar populações de insetos e pequenos invertebrados e, com essas tocas, também beneficia outras espécies que acabam utilizando os buracos abandonados como abrigo. Ou seja, ele contribui tanto pra biodiversidade quanto para o equilíbrio do ecossistema.” (unidade de dado 30)

C.O.: Percebi que a conversa seguiu de maneira leve, espontânea e bem-humorada, mas ao mesmo tempo trouxe reflexões importantes. O professor zootecnista soube mediar muito bem o diálogo entre curiosidade, ciência e sensibilização ambiental. A brincadeira de Pedro, apesar de causar choque inicial em alguns colegas, abriu espaço para discutirmos



práticas culturais, legislação ambiental e a importância de proteger a fauna local.

A turma permaneceu observando a área por alguns minutos, alguns se abaixaram para tentar enxergar mais fundo dentro da toca, outros tiraram fotos. Aproveitamos a sombra e o terreno mais plano para beber água e retomar o fôlego antes de seguirmos trilha adentro.

Seguimos pela trilha, agora em silêncio parcial, apenas com o som dos galhos e folhas sendo pisoteados, alguns cochichos entre os estudantes, o canto ritmado de pássaros mais ao fundo e o farfalhar leve da brisa nas copas.

No entanto, o cansaço começava a se manifestar e algumas reclamações foram surgindo: “Ai, tô cansada!” “Professora, ainda falta muito pra chegar?”. E a gente ainda vai ter que tomar banho antes da aula da professora de português!”

P.P.: “Tá quase, pessoal. Mas olha só, aproveitem esse momento. “Esse cansaço também faz parte da experiência de estar na natureza, do corpo sentir o ambiente.” (unidade de dado 25). E quando a gente chegar lá, vocês vão ver que valeu a pena.”

Depois de alguns minutos de caminhada, chegamos ao segundo ponto de parada planejado: uma árvore Sumaúma (*Ceiba pentandra*). O grupo se dispersou ao redor do tronco, impressionado com seu diâmetro e com as raízes que se erguiam do solo como paredes naturais.

O professor de biologia então tomou a palavra com entusiasmo: “Pessoal, essa aqui é a famosa Sumaúma. Alguém já ouviu falar nela?”

Todos: “Já!”

Jéssica: “Já vi numa reportagem uma vez! Mas nunca tinha visto uma de verdade não!”

Prof. André: “Pois é! Éssa aqui é pequena, é um filhote” disse em tom brincalhão.

Prof. André: “Mas essa espécie é considerada uma das maiores da floresta amazônica. Pode atingir mais de 60 metros de altura! Essas raízes que vocês estão vendo aqui ajudam a dar sustentação, porque ela é muito alta e o solo da floresta é raso. E sabem o que é mais curioso? Antigamente, os povos indígenas usavam a Sumaúma para se comunicar. Eles pegavam um pedaço de tronco e batiam sobre essas raízes. Como elas são ocas por dentro, o som ecoava na floresta. Era como um tambor natural.” (unidade de dado 31)

O professor pegou um galho que estava próximo da árvore e deu algumas batidas para demonstrar brevemente.

Matheus: “É tipo... um WhatsApp indígena!” (unidade de dado 32)

(risos gerais)

Prof. André: (rindo também): “É... dá pra dizer que era o zap da época, sim! E nem precisava de internet e ainda totalmente ecológico!”

Pedro: “E dava pra ouvir de longe?”

Prof. André: “Sim! Em algumas condições, o som pode ser ouvido a mais de um quilômetro de distância. Era útil até pra avisar se alguém tava perdido ou pra mandar mensagens entre aldeias.”

Davi: “Acho que era código Morse! Deixa eu tentar professor?”

Alguns deles testaram o som batendo na raiz com galhos, outros aproveitaram para beber água... e assim seguimos para o próximo ponto de parada.

Durante os momentos finais do percurso, quando o grupo já demonstrava sinais claros de cansaço, um pequeno acontecimento me chamou a atenção e trouxe frescor ao encerramento da trilha. Um grupo de estudantes, que até então se mostrava mais tímido e reservado nas aulas anteriores, aproximou-se de mim com algumas embalagens nas mãos: garrafas PET amassadas, um pacote antigo de biscoito e até um pedaço de saco plástico sujo de terra.



Luciana (ofegante): “Olha aqui, professora, o que a gente achou pelo caminho!”

Júlia: “Espera aí que tem mais! A gente foi pegando tudo que viu na trilha.” (unidade de dado 33)

P.P. (emocionada e brincando em voz alta, para todos ouvirem): “Olháááá... parabéns pela atitude, meninas! Adorei ver isso! Já tão com nota 10 garantida na disciplina, viu?”

Pedro (com ar de arrependido): “Ah, professora, se eu soubesse, eu também tinha juntado!”

Camila: “E por que tu não juntou, seu idiota?”

Pedro: “Oxi, ninguém falou nada!”

Prof. André: “É verdade, ninguém pediu mesmo. E justamente por isso essa atitude é ainda mais valiosa. Foi espontânea. Significa que elas realmente estavam ligadas à proposta da aula.”

P.P.: “É verdade Pedro! E, pra falar a verdade, eu também não vi esse lixo na trilha... Isso mostra que as meninas estavam mais atentas, observaram mais o ambiente.” (unidade de dado 34)

C.O.: Fiquei verdadeiramente impressionada. Essas meninas que tomaram a frente da coleta de resíduos eram as mesmas que, no início do ano, demonstravam grande timidez, pouco participavam das discussões em sala. Ver que foram elas as primeiras a agir de forma tão conectada com a proposta da caminhada me tocou profundamente. Não precisei pedir. Elas entenderam.

C.O.: O comentário de Pedro, embora cômico, é revelador. Representa uma postura comum na sociedade: muitas vezes, as pessoas só se mobilizam quando há recompensa clara ou instrução direta. Atitudes como a das meninas revelam um aprendizado mais profundo, aquele que acontece no corpo, no gesto, na prática, sem precisar de aprovação externa.

À medida que avançávamos para o final da trilha, uma claridade maior entre as árvores indicava a proximidade da saída. O grupo já demonstrava sinais visíveis de exaustão: cabelos grudados de suor, passos arrastados, mãos espantando insetos, e queixas se espalhavam: “Tô toda mordida de mosquito!” “Preciso de água, professora!” “Acho que perdi metade do meu peso nessa trilha!”

Foi nesse momento, quase como um último presente da trilha, que nos deparamos com uma área parcialmente queimada, próxima a uma cerca de arame farpado. O cheiro de cinza ainda pairava no ar, misturado ao calor abafado da mata.

Lucas (alertando com os olhos arregalados): “Olha aqui, professora! Tocaram fogo aqui!”

Alice: “Eita, olha a queimada aí!”

Davi: “Tá vendo aí, professora?”

Camila: “Por que será que fizeram isso? Queimaram tudo!”

Lucas: “Acabou com o pé de maracujá todinho...” (unidade de dado 35)

C.O.: Referia-se a uma pequena plantaçao de maracujá mantida pela escola naquela área, que também foi afetada pelo fogo.

C.O.: A resposta dos estudantes foi imediata, espontânea. Não precisei dizer nada. Eles viram, reconheceram o dano e reagiram. Foi um momento em que percebi claramente que a temática ambiental tinha sido absorvida, não de forma mecânica, mas sensível, pelo olhar atento e pelas falas que refletiam indignação e senso de responsabilidade(unidade de dado 36).

Já na beira da trilha, nos despedimos. O intervalo já havia começado e a próxima aula (Português) exigia que retornassem com rapidez.

P.P.: “Pessoal, vamos agilizar o passo! Foi linda a caminhada, mas agora corre que a



professora de português já deve estar esperando, hein?”

Lucas (ainda rindo): “Vai dar tempo de tomar banho, professora?”

P.P. (brincando): “Só se for banho de balde! Mas corre!”

C.O.: Não conseguimos fazer o encerramento reflexivo final como eu havia planejado. No entanto, percebi que talvez nem fosse necessário. As falas, os gestos, os risos e os silêncios da trilha foram, por si só, potentes o suficiente para marcar essa aula como uma experiência significativa. (unidade de dado 37). A caminhada foi um espaço de aprendizagem viva, em que a Educação Ambiental se manifestou com naturalidade, sem rigidez.

Nota de campo 03

Arvorismo e sustentabilidade: planejamento

Data: 20/11/2024

Horário: 13:00 - 14:00

Ambiente: Sala de aula e área externa

Atividades propostas: Planejamento em grupo de uma estrutura de Arvorismo

Cheguei à sala alguns minutos antes do início da aula. Os estudantes estavam mais animados do que o habitual, alguns já sentados, outros em pé ao redor das janelas comentando algo sobre a aula anterior.

Letícia perguntou curiosa: “Professora, hoje vai ser o que?” (unidade de dado 01).

Marcos: “E aí? Eu acho que é hoje que a gente vai subir na árvore!” (unidade de dado 02).

Patrícia: “Não! Ela disse lá no grupo que hoje que ela ia explicar! Não é professora?”

P.P.: “Vamos já conversar sobre a aula de hoje! A gente vai iniciar a aula aqui na sala e depois vamos lá para o pátio, beleza?”

C.O.: Havia um clima de expectativa e leve tensão no ar, possivelmente por se tratar de uma prática nova. A ideia de aventura parece ter provocado reações mistas de empolgação e curiosidade. (unidade de dado 03).

A aula teve início com a apresentação de imagens e vídeos sobre o arvorismo em diferentes contextos naturais. Projetei cenas de percursos em parques ecológicos, trilhas suspensas e plataformas feitas com materiais sustentáveis. Enquanto explicava os conceitos, pausava os vídeos para destacar alguns detalhes.

P.P.: “Vejam esse percurso. Vejam como as plataformas são construídas com madeira certificada. E eles evitam perfurar diretamente as árvores. Alguém sabe por quê?” (unidade de dado 4).

Houve um silêncio, por outro lado alguns estudantes responderam: “Não!”

Ana Luísa: “Porque pode machucar a árvore, né?” (unidade de dado 05).

P.P.: “Exatamente. E se ferirmos a casca, ela pode adoecer. Sustentabilidade também é pensar até nesses detalhes.” (unidade de dado 06).

Apresentei os principais equipamentos de segurança: capacetes, mosquetões, cintos e cordas. Mostrei imagens comparativas entre materiais descartáveis e reutilizáveis.

P.P.: “E se fôssemos construir algo aqui na escola, como uma estrutura de arvorismo ou um circuito ecológico? Quais cuidados vocês acham que precisaríamos ter?” (unidade de dado 07).

Mateus (levantando a mão): “Primeiro tem que ver se as árvores aguentam. Se dá pra amarrar corda direito. Tem árvore que parece forte, mas não é.” (unidade de dado 08).



Lucas: “É mesmo, professora. Aqui no quintal da escola tem umas árvores ocas (unidade de dado 09). A gente pensa que tão firmes, mas na verdade tão podres por dentro.”

Mateus (com mais segurança): “Meu pai me ensinou como saber se a árvore tá boa. Tem que olhar pro topo, daí se as folhas tiverem verdinhas... Mas se ela tiver descascando muito ou com os galhos secos, aí tem que ficar esperto.” (unidade de dado 10).

Pedro: “Esse aí já é do crime, tá acostumado!”

Davi: “Capaz daquela madeira que a gente viu lá na trilha, do IBAMA, ser até dele!”

(risos gerais) (unidade de dado 11).

Mateus (rindo e sem graça): “Ei, mas eu já... Deixa quieto!” (unidade de dado 12).

P.P.: “Pode falar, Mateus! Aqui é espaço de troca. Toda experiência conta.” (unidade de dado 13).

Mateus: “É que eu já trabalhei com meu pai em Rondônia. Ele era motorista de caminhão numa madeireira. Às vezes eu ia junto. Mas ele só dirigia, não cortava árvore não.” (unidade de dado 14).

P.P.: “Fiquem tranquilos, gente! Eu não vou mandar prender ninguém aqui!

(risos)

P.P.: Eu tô aqui como professora de vocês. E a ideia é justamente essa: conversar, ouvir as vivências de cada um. Essas histórias são importantes, nos ajudam a entender como a Educação Ambiental se conecta com a realidade de vocês.”

Letícia (levantando o dedo timidamente): “Professora, e se em vez de subir nas árvores, a gente fizesse um circuito no chão? Tipo com pneus, bambolê... dá pra inventar um monte de coisa.” (unidade de dado 15).

P.P. (entusiasmada): “Sim! Ótima ideia, Letícia! Podemos pensar juntos em formas de adaptar ao espaço.” (unidade de dado 16).

C.O.: Nesse momento, deu para perceber que as falas revelam um movimento sutil, mas significativo, de conexão entre as práticas corporais e a responsabilidade ambiental. Além de mostrarem como suas vivências fora da escola podem ser integradas como parte legítima do processo de aprendizagem. (unidade de dado 17).

Em seguida, propus a organização dos estudantes em grupos para a atividade de planejamento do arborismo. Escolhi quatro estudantes com perfil de liderança e, por ordem alfabética, cada líder foi convidado a escolher seus colegas, um por vez, até formarmos quatro grupos (dois com oito integrantes e dois com sete).

C.O.: Para formar os grupos, escolhi Lucas, Pedro, Letícia e Camila como líderes. São estudantes que, ao longo das aulas, demonstraram características de liderança (unidade de dado 18) com a capacidade de articulação com os colegas. Também são bastante populares na turma, o que contribui para mobilizar e engajar os demais.

C.O.: A escolha de Pedro, inclusive, foi intencional. Apesar de conhecido pelo comportamento agitado e pelas brincadeiras constantes (ele é “famoso” na escola por isso), foi um dos que mais demonstrou empolgação com a proposta desde o início. Em diversos momentos, me parava nos corredores com perguntas curiosas sobre as próximas aulas ou comentava, com entusiasmo, os assuntos tratados. Essa postura sinalizou um interesse genuíno, que decidi valorizar ao dar-lhe a oportunidade de conduzir um grupo e assumir uma posição de responsabilidade.

Antes de iniciarem os trabalhos, ofereci uma orientação coletiva sobre os critérios fundamentais para o planejamento de uma estrutura de arborismo, abordando tópicos como: segurança dos participantes, escolha adequada do local, tipos de materiais possíveis de serem utilizados, respeito à sustentabilidade, e criatividade no uso dos recursos disponíveis.

Entreguei a cada grupo uma ficha de planejamento com os pontos principais da



explicação, para que pudessem revisar juntos e discutir as possibilidades:

P.P.: “Hoje vocês ainda não vão construir nada, mas vão colocar as ideias no papel! Cada grupo pode ficar à vontade para escolher um cantinho tranquilo onde se sintam bem pra conversar. Pode ser aqui na sala, lá no pátio, na biblioteca, debaixo de alguma árvore... vocês escolhem. O importante é que discutam entre vocês como fariam esse arborismo acontecer aqui na escola.” (unidade de dado 19)

Rapidamente, os grupos se organizaram pelos espaços da escola, de maneira espontânea:

O grupo liderado por Lucas seguiu animado em direção ao pátio, onde puderam usar os bancos de cimento como apoio.

O grupo da Daniele preferiu permanecer na sala de aula, reorganizando as carteiras em círculo para facilitar a conversa.

O grupo liderado por Pedro escolheu sentar-se embaixo de uma árvore no quintal da escola, buscando sombra e inspiração na natureza ao redor.

O grupo da Camila ficou posicionado na porta da sala de aula, em um espaço mais silencioso, próximo ao corredor externo.

C.O.: Durante esse momento, busquei circular entre os grupos com escuta atenta, incentivando o diálogo e valorizando as ideias propostas. Intervi pontualmente, ora com perguntas provocativas, ora com sugestões, sempre respeitando o protagonismo dos estudantes. (unidade de dado 20)

Rafael: “Se a gente fizer aqui, tem que ter algo pra amarrar. Essa árvore dá?” (unidade de dado 21)

Luciana: “O negócio é que a raiz tá muito exposta. Melhor naquela outra árvore ali que não vai ter perigo.” (unidade de dado 22)

P.P. (ao passar pelos grupo de Pedro): “Vocês já pensaram em como garantir que ninguém escorregue? E se chover no dia da prática?” (unidade de dado 23)

Pedro: “A gente pode usar cordas, cada um trás uma!”

Gizele: “É melhor pensar num plano B então... lá no pátio.”

Pedro: “Mas se chover é a aventura também! É só não fazer alto.” (unidade de dado 24)

C.O.: Os grupos mostraram esforço em aplicar os conceitos vistos. A relação entre corpo, natureza e segurança foi sendo articulada a partir que eu passava nos grupos e ia questionando sobre a segurança. (unidade de dado 25)

O grupo de Letícia se destacou pela criação de um pequeno mapa do circuito. Fizeram um esboço com travessias suspensas usando pneus pendurados entre duas árvores. (unidade de dado 26)

Letícia: “Mas a professora disse que não pode! Nada a ver, usar a cadeira da escola! tem que ser coisas que...” (unidade de dado 27)

Bianca: “Aqui a gente pode usar aquele bambu que sobrou da horta. Bambu é bom que é leve e duro que só.” (unidade de dado 28)

Vinícius: “Mas, e se alguém cair?” (unidade de dado 29)

P.P.: “Essa preocupação é importante. Como que vocês vão fazer?” (unidade de dado 30)

Letícia: “Talvez com um tatame. Tem na sala de materiais da Educação Física.” (unidade de dado 31)

C.O.: A ideia de que “planejar é cuidar do outro e do ambiente” apareceu implicitamente nas discussões. (unidade de dado 32)

O grupo da Camila teve dificuldades iniciais. Percebi que os estudantes se dispersaram



rapidamente, e dois deles estavam assistindo vídeos aleatórios no celular, completamente alheios à proposta. Aproximei-me e busquei conduzi-los de volta à atividade.

P.P.: “Vocês lembram qual é o desafio de hoje? Se vocês não participarem do planejamento, na próxima aula pode sair tudo errado... alguém se machucar por exemplo (unidade de dado 33). E a culpa vai ser do grupo de vocês! Eu tô vendo os grupos ali tudo pensando em algo bacana. Ai a Camila escolhe vocês e vocês vão deixar ela na mão?”

Igor: “Tá, professora. A gente tava vendo um vídeo de arborismo (unidade de dado 34), só que a internet caiu aqui.”

Camila: “Bora gente, bora levar a sério. Se for pra fazer, tem que ser direito!” (unidade de dado 35)

C.O.: Após essa intervenção, percebi que a liderança de Camila começou a se afirmar com mais clareza. Ela organizou o grupo em duplas e propôs que cada uma trouxesse uma ideia diferente para, depois, juntarem tudo em um único projeto. (unidade de dado 36)

Já o grupo do Lucas demonstrou engajamento desde o início. Sentaram-se em roda no pátio, com cadernos no colo e celulares em mãos. Estavam animados, trocando ideias, pesquisando vídeos e debatendo possibilidades de estruturas criativas e viáveis. (unidade de dado 37)

Lucas: “Pessoal, olha isso aqui. Essa estrutura dá pra adaptar com corda, alguma coisa, tipo cipó... Esses ripas aqui dá para cortar...” (unidade de dado 38)

Jéssica: “Mas tem que ver onde vai amarrar. A gente vai poder usar qual daquelas árvores?” (nota de campo 03, unidade de dado 39)

Aproximei-me do grupo e entrei na conversa.

Eu: “Ótima pergunta, Raissa. Vai depender da árvore, da estrutura dela. Vocês lembram da nossa conversa sobre as árvores ocas?” (unidade de dado 40)

Bruna: “Então a gente pode colocar isso no nosso planejamento: ‘avaliar a resistência da árvore antes de instalar’.” (unidade de dado 41)

Lucas: “É! E se não tiver árvore segura, a gente vê outra área então!” (unidade de dado 42)

Josué: “Amanhã eu vou lá contigo, a gente trás dois ‘teçado’ e deixa tudo limpinho lá, arrumado, tira os galhos pequeno...” (unidade de dado 43)

Lucas: “Acho melhor a gente ver alternativa, porque vai dar trabalho, a gente vai ter que cortar muito galho, tá muito fechada a mata!” (unidade de dado 44)

Bruna: “Ou então a gente faz no chão, só para simular mesmo, igual a Letícia falou.” (unidade de dado 45)

Eu: “É isso que eu quero ver: vocês pensando juntos, com criatividade... E também não precisa ser algo tão grandioso não, mas tenham consciência ambiental, tentem fazer algo divertido sem degradar o espaço!” (unidade de dado 46)

C.O.: Fiquei feliz ao perceber que Lucas, mesmo com seu jeito brincalhão, assumiu o papel de articulador do grupo, dando espaço para os colegas falarem e incentivando a participação de todos (unidade de dado 47). A troca foi fluida, espontânea e produtiva. Eles estavam realmente envolvidos.

Já no finalzinho da aula, reuni os grupos e orientei que cada um apresentará sua proposta na próxima aula. Informei que poderão utilizar os horários de projeto (terça e quinta-feira) para continuar o trabalho e recolher materiais (unidade de dado 48) com a ajuda da escola.

Gabriel: “Professora, a gente pode chamar o professor da Agro pra ver se ainda tem bambus?” (unidade de dado 49)

P.P.: “Sim! Qualquer coisa, a gente vai se comunicando!”



C.O.: A aula revelou o potencial das PCAN como campo interdisciplinar e formativo (unidade de dado 50). O arvorismo, enquanto conteúdo, favoreceu o desenvolvimento de competências socioambientais, pensamento crítico e cooperação (unidade de dado 51). Mais do que aprender a montar percursos, os estudantes passaram a refletir sobre o uso do espaço natural, os limites do corpo e a responsabilidade coletiva. (unidade de dado 52)

Nota de campo 04

Arvorismo e sustentabilidade: experiência

Data: 26/11/2024

Horário: 13:00 - 14:00

Ambiente: Sala de aula e área externa

C.O.: Três dias antes da realização da aula, recebi, via grupo de WhatsApp da turma, uma solicitação inesperada: os alunos propuseram unir esforços para construir uma única grande estrutura de arvorismo, com cada grupo responsável por uma parte específica (unidade de dado 01). Essa ideia não estava prevista inicialmente no planejamento, mas revelou duas questões importantes: a dificuldade deles em desenvolver tantos detalhes de forma isolada e, ao mesmo tempo, a percepção de que o trabalho coletivo poderia otimizar recursos e tempo (unidade de dado 02). Achei a proposta pertinente e autorizei, considerando que, além de facilitar a execução prática, essa escolha potencializava a vivência colaborativa, essencial em práticas corporais de aventura na natureza.

A aula começou pontualmente às 13h01. Mesmo antes de eu entrar na sala, já era possível perceber o entusiasmo e o envolvimento dos alunos: alguns circulavam nos corredores durante o horário de almoço, outros buscavam esclarecimentos diretamente comigo ou com colegas, e alguns passavam pela sala dos professores para confirmar materiais e detalhes logísticos (unidade de dado 03).

Assim que entrei, Lucas, sempre muito comunicativo, já soltou em tom meio de brincadeira, meio sério:

Lucas: “Professora, já vou logo abrir o jogo aqui... teve gente que não fez nada, viu?!” (unidade de dado 04)

Ele começou a listar uns cinco nomes, todos de fora do grupo dele. Para não desviar o foco, respondi:

P.P.: “Calma aí, Lucas... depois eu pergunto direitinho pra líder do grupo deles, beleza?”

Nesse momento, Gizele e Camila se adiantaram, já se defendendo e dando risada:

Gizele: “Ai, professora, o Lucas é ‘jaqueiro!’” insinuando que o colega estava mentindo.

Camila: “Pois é! E outra, foi os meninos que trouxeram as cordas.” (unidade de dado 05)

Para retomar o foco da aula, falei em tom mais direto:

P.P.: “Gente, bora parar com essa resenha e focar? Vamos começar logo?”

Estudantes (em coro): “Booora!”

P.P.: “E aí, onde foi que vocês montaram a estrutura? Tá tudo pronto? Vamos lá conferir então?”

Assim, seguimos em direção a uma área externa situada a aproximadamente 300 metros da escola, um espaço arborizado próximo ao setor de suinocultura, escolhido



estrategicamente pelos alunos para a instalação do circuito (unidade de dado 06). Notei que todos estavam devidamente equipados: levaram garrafas de água, calçados apropriados, protetor solar e, em geral, demonstravam organização e responsabilidade com a prática ao ar livre (unidade de dado 07).

Concedi 10 minutos para que pudessem fazer os últimos ajustes na estrutura antes de darmos início às apresentações. Durante esse tempo, observei uma intensa movimentação entre eles: conferiam nós, ajustavam cordas e revisavam cada parte da montagem enquanto discutiam e riam entre si. Esse envolvimento reforçou a percepção de que o projeto coletivo havia incentivado maior compromisso e interesse pela atividade (unidade de dado 08).

Encerrados os 10 minutos, convoquei a turma:

P.P.: “E aí, pessoal, bora começar? Quem vai ser o primeiro grupo a apresentar? Cada um vai explicando o que fez, beleza?”

C.O.: Ao visualizar a estrutura finalizada, surpreendi-me positivamente com a criatividade e a seriedade do trabalho realizado (unidade de dado 09). A integração das diferentes partes onde cada qual construída por um grupo específico, formava um circuito coeso e funcional de arborismo (unidade de dado 10). A interação constante entre eles, revisando detalhes e reforçando os pontos de segurança, demonstrava não apenas o aprendizado técnico, mas também a consolidação de valores como cooperação e responsabilidade compartilhada, aspectos fundamentais das práticas corporais de aventura na natureza (unidade de dado 11).

Letícia: “A gente vai começar logo, professora!” (unidade de dado 12)

O grupo de Letícia então se posicionou à frente para iniciar a apresentação da estrutura.

Letícia: “Bora, povo! Vem mais pra frente também, viu? Não vou ficar aqui falando sozinha não!”

Vinicius: “Bora logo, tá todo mundo vendo já!” (unidade de dado 13)

Letícia: “Então...”

P.P.: “Antes de tudo, quero entender uma coisa: como surgiu essa ideia de juntar todo mundo num único projeto? Quem puxou isso aí?”

Vinicius: “Foi os meninos lá do grupo do Pedro... na real, a gente viu que ia dar um trabalhão se cada grupo tivesse que fazer o seu sozinho, ainda mais que tem uma galera atolada em prova de recuperação... então a gente achou melhor juntar tudo logo pra não ficar feio ou feito de qualquer jeito, sabe?” (unidade de dado 14)

Letícia: “Tipo assim, os meninos estavam pensando em fazer uma tirolesa, e a gente queria usar pneu... pensando não, né? A gente usou mesmo! Aí surgiu a ideia de fazer uma escalada na árvore, e pensamos: ‘ei, bora fazer tudo na sequência que vai ficar massa demais!’” (unidade de dado 15)

Letícia: “Vou logo explicar o nosso pedaço aqui: eu, a Bianca, o Vinicius, o Iago, a Renata, o Rafael, o Márcio e a Janaína fizemos essa parte da escalada com pneus. A gente arrumou seis pneus e amarrou tudo com câmara de pneu mesmo, bem firme.” (unidade de dado 16)

Rafael: “Esses pneus aí a gente achou uns aqui no lixão perto da escola, e o resto eu e o Márcio conseguimos numa borracharia lá perto de casa.” (unidade de dado 17)

Janaína: “O resto foi tranquilo. A gente, todo mundo junto, escolheu esse lugar aqui porque é perto da escola, né, e também porque não iam deixar a gente ir sozinhos pra dentro da trilha fechada. Aqui é mais aberto, tem mais visão, e a gente usou os pneus justamente porque é um material de descarte que demora muito pra sumir na natureza, então foi uma forma de reaproveitar.” (unidade de dado 18)



Bianca: “E tipo assim, os pneus fazem a escalada ficar mais segura, né? Porque como eles ficam encostados na árvore e são de borracha, não machucam tanto. A gente pensou nisso também, pra não ferir nem a gente nem a árvore.” (unidade de dado 19)

Vinicius: “E essa parte aqui é só a primeira etapa, que é pra subir usando as mãos e os pés nos pneus. A gente deixou inclinado desse jeito pra ser mais seguro, que é pra não ter perigo de alguém cair, porque aqui ninguém tem plano de saúde não?” disse em tom brincalhão. (unidade de dado 20)

Iago: “E o Samu tá é longe daqui, fia! Se cair, só reza mesmo!” (unidade de dado 21)

C.O.: A proposta desenvolvida por este grupo evidencia não apenas a apropriação técnica de uma prática corporal de aventura – a escalada – inserida dentro de outra prática maior, o arvorismo, mas também um entendimento aprofundado sobre reaproveitamento de materiais e consciência ambiental (unidade de dado 22). O uso dos pneus, além de resolver uma questão prática e de segurança, reforça a temática da sustentabilidade ao reaproveitar um material de descarte conhecido por sua lenta decomposição na natureza. É notável observar como o grupo articulou aspectos de segurança, criatividade e responsabilidade ambiental, demonstrando amadurecimento coletivo e uma compreensão ampliada das práticas corporais de aventura na natureza como campo interdisciplinar.

Em seguida, foi a vez do grupo do Lucas, que construiu uma ponte utilizando cipós e cordas, com aproximadamente 1 metro e meio de altura (unidade de dado 23).

Lucas: “A gente ficou com a parte da ponte. Primeiro, a gente queria fazer tipo aquelas pontes suspensas, sabe? Mas não deu certo não... aí foi isso que a gente conseguiu montar! Avalia com carinho, prof do meu coração?” em tom brincalhão (unidade de dado 24).

P.P.: “Tá, mas conta mais aí. Como foi que vocês fizeram e por que optaram por usar cipó?”

Bruna: “A ideia era usar só corda, mas não tinha corda suficiente, não. A gente pegou aquela corda que tinha lá na sala de Educação Física e amarrou de uma árvore até a outra.” (unidade de dado 25)

Lucas: “Aí a outra corda que a gente conseguiu, colocamos junto, uma do lado da outra, pra fazer a base onde pisa.” (unidade de dado 26)

Bruna: “Os cipós foi ideia de um vídeo que a gente viu no YouTube. A gente foi amarrando pra dar mais firmeza, ficar seguro.” (unidade de dado 27)

P.P.: “Ficou bem interessante! Geralmente a gente vê essas pontes com madeira, né? E em relação à segurança? Vocês acham que tá seguro mesmo pra atravessar?”

Lucas: “Professora, aqui não tem como cair não, só se a pessoa for muito bisonha mesmo. Eu amarrei bem apertado, e a gente não quis fazer muito alto justamente pra não ter perigo.” (unidade de dado 28)

Josué: “Embaixo a gente ia colocar os colchonetes, mas nem vai precisar não, tá tranquilo!” (unidade de dado 29)

C.O.: “Esse grupo apresentou uma adaptação bastante criativa e pertinente, integrando materiais naturais como o cipó à estrutura de sua ponte. A escolha por não elevar muito a altura demonstra prudência e consciência de segurança, o que revela uma maturidade em lidar com práticas corporais de aventura de maneira responsável. Além disso, a combinação entre materiais escolares e elementos naturais reforça a interdisciplinaridade e a adaptação criativa diante dos recursos disponíveis.” (unidade de dado 30)

Logo após, o grupo da Camila deu continuidade à explicação sobre a escalada, feita com cordas e diversos nós, que levava até os galhos de uma árvore de aproximadamente três metros, onde o grupo do Pedro apresentou a sua tirolesa.

Camila: “A gente fez essa parte aqui da escalada. Usamos só corda, e tudo foi



amarrado com vários tipos de nó, que a gente pesquisou. Testamos antes pra ver se tava firme.” (unidade de dado 31)

Pedro: “E no alto aqui começa a nossa tirolesa! É simples, mas funciona: colocamos essa cadeirinha aqui, tipo um banco, onde a pessoa senta e desliza até o chão. Dá uns dez metros, mais ou menos.” (unidade de dado 32)

Márcio: “É só sentar e segurar firme, viu? Vai tranquilo!” (unidade de dado 33)

PP: “Muito bom! E vocês testaram antes, né?”

Pedro: “Testamos sim, prof! Eu fui o primeiro, ó... tô aqui vivinho”

C.O.: “A estrutura apresentada pela dupla de grupos evidencia a compreensão sobre segurança e uso consciente das técnicas corporais de aventura. A escalada com nós variados demonstra conhecimento técnico e esforço colaborativo, enquanto a tirolesa, ainda que simples, está claramente pensada para priorizar a segurança, oferecendo aos estudantes a vivência real da prática em condições adaptadas ao contexto escolar.” (unidade de dado 34)

Logo após todas as apresentações, iniciamos a experimentação. Cada estudante teve a oportunidade de vivenciar o circuito completo, começando pela escalada nos pneus, passando pela ponte suspensa e finalizando na tirolesa (unidade de dado 35).

Foi possível captar algumas reações animadas ao decorrer da atividade:

Vinicius: “Bora logo, tô doido pra descer nessa tirolesa aí!” (unidade de dado 36)

Letícia: “Ei, cuidado pra não cair, viu?” (unidade de dado 37)

Iago: “Vixe Maria, essa ponte tá balançando demais! Quem foi que amarrou isso, aqui?!” (unidade de dado 38)

Janaina: “Vai logo, medroso! Passa que é tranquilo!” (unidade de dado 39)

Bruna: “Socorrooo! Gente, balança não!” (unidade de dado 40)

Bianca (gritando na tirolesa): “Ai meu Deus, tô voandooo!” (unidade de dado 41)

Márcio: “Tá vendo? Eu falei que era de boa!” (unidade de dado 42)

Lucas: “Caraca! Essa foi boa demais, quero ir de novo!” (unidade de dado 43)

O clima foi de muita empolgação e descontração, com momentos de tensão bem-humorada principalmente na hora de atravessar a ponte e na descida da tirolesa, gerando risadas e incentivo mútuo entre os colegas (unidade de dado 44).

P.P.: “Então, gente... Depois dessa vivência toda, quero saber: o que foi mais difícil, o que mais marcou vocês? E o que a gente consegue levar dessa experiência para pensar sobre natureza, sustentabilidade e também sobre essas práticas corporais?” (unidade de dado 45)

Letícia: “Eu achei massa demais! O mais difícil foi amarrar tudo certinho... e subir nos pneus também deu um medo de soltar, viu?” (unidade de dado 46)

Vinicius: “Pra mim, foi trabalhar junto. Tipo, teve hora que a gente se estressava, mas no final deu tudo certo e foi legal ver tudo funcionando!” (unidade de dado 47)

Camila: “Eu nunca pensei que dava pra fazer tanta coisa com coisa velha, tipo pneu, cipó... A gente às vezes acha que é lixo, mas dá pra aproveitar de outro jeito.” (unidade de dado 48)

Pedro: “O que mais marcou foi a coragem da galera... Até quem tava com medo foi! É bom porque a gente se liga mais na natureza, vê que tem que cuidar também, porque sem árvore não tem nem como fazer isso aqui, né?” (unidade de dado 49)

Ana Luisa: “É... e foi bom também sair da sala, mexer o corpo, testar coragem... muito massa!” (unidade de dado 50)

P.P.: “Muito bacana ouvir isso de vocês! Hoje a gente não só aprendeu sobre práticas corporais de aventura na natureza, mas também vivenciou na prática a importância da cooperação, da criatividade e do cuidado ambiental. Isso aqui é a prova de que é possível fazer muita coisa boa quando a gente se junta e usa os recursos com consciência. Parabéns



pelo empenho de vocês!”

C.O.: “A finalização da aula foi marcada por um momento reflexivo bastante significativo, em que os estudantes, ainda empolgados pela experiência vivida, conseguiram verbalizar aprendizagens tanto no campo técnico das práticas corporais de aventura quanto no âmbito ambiental. As falas espontâneas revelam a percepção ampliada dos alunos sobre a importância da reutilização de materiais, a relação intrínseca entre natureza e prática corporal, e os desafios e conquistas do trabalho em equipe. Esse momento confirma o potencial das práticas corporais de aventura como ferramentas educativas integradoras, capazes de articular movimento, emoção, consciência ecológica e valores coletivos. A atividade cumpriu seu papel de maneira exemplar, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo juvenil no contexto da educação ambiental e da cultura corporal.” (unidade de dado 51)

Nota de campo 05

Slackline e Educação Ambiental: Promovendo Bem-Estar e Responsabilidade Social

Data: 29/11/2024

Horário: 09:00 – 10:00

Ambiente: Árvores próximas da quadra de Vôlei de Areia.

A aula começou logo após o término de outra atividade prática, de um componente curricular diferente. Assim que a turma se reuniu, conduzi os alunos diretamente para uma área aberta, com várias árvores, localizada ao lado da quadra de vôlei de areia. A escolha desse espaço teve o objetivo de criar um ambiente propício para a atividade e, ao mesmo tempo, fortalecer a conexão dos estudantes com a natureza (unidade de dado 01). Desde o início, procurei enfatizar que não é necessário estar em uma floresta densa para vivenciar práticas corporais de aventura, e espaços simples, próximos e acessíveis também oferecem muitas possibilidades.

C.O.: Assim que os alunos avistaram as fitas esticada entre as árvores, a empolgação foi imediata. Vários já tentaram subir sem esperar instruções (nota de campo 05, unidade de dado 02). Precisei intervir rapidamente para contê-los e reuni-los em um círculo antes de darmos início à atividade.

Aproveitei esse momento para reforçar a importância de mantermos a organização e a segurança durante toda a prática, explicando que, antes de experimentar, seria fundamental entender as orientações e combinados da aula.

P.P.: “Antes de começarmos, quero saber: alguém aqui já ouviu falar ou já tentou praticar o slackline?”

Lucas: “Já vi na internet, mas nunca tentei não.” (unidade de dado 03)

Bianca: “Só sei que é tipo andar numa corda bamba, né?” (unidade de dado 04)

P.P.: “Exatamente! E vocês sabiam que essa prática se parece muito com coisas que a gente já tem por aqui, como aquelas travessias sobre troncos e pontes improvisadas?”

Márcio: “Meu vô já contou que ele atravessava rio assim lá em Alto Alegre!” (unidade de dado 05)

Pedro: “Ah então o caboco vai se estressar pra quê?”

(risos gerais)

C.O.: Notei que essa conexão com práticas locais despertou interesse imediato nos alunos (unidade de dado 06). Houve identificação cultural quando mencionei o uso tradicional



de troncos e pontes em comunidades ribeirinhas, criando um elo entre a prática global e o contexto regional. (unidade de dado 07).

Durante a explicação sobre a origem do slackline, suas modalidades e os conceitos biomecânicos básicos (centro de gravidade e base de apoio), percebi olhares atentos, mas também algumas expressões de dúvida.

Vinícius: “Professora, então é de boa né? Não tem perigo né?” (unidade de dado 08)

P.P.: “Essa é uma ótima pergunta. É por isso que estamos aqui aprendendo não só a andar, mas a instalar com segurança e a proteger a natureza enquanto praticamos.”

C.O.: A preocupação com a segurança apareceu como tema recorrente, reforçando a importância de orientar os alunos sobre os riscos e medidas preventivas. Esse cuidado também serviu como gancho para abordar o impacto ambiental e a necessidade de proteger as árvores usadas como suporte. (unidade de dado 09)

Dois fitas de slackline já estavam previamente instaladas entre as árvores da área verde ao lado da quadra de areia, e uma terceira foi montada por mim no início da atividade apenas para demonstração, garantindo que os estudantes tivessem clareza sobre a proposta antes de iniciarem suas próprias tentativas.

Aqui surgiu uma situação que não estava prevista: apesar do espaço ter sido avaliado anteriormente, a árvore escolhida para um dos pontos de ancoragem apresentou, no momento da tensão final da fita, pequenas fissuras em sua casca. Isso gerou preocupação não só em relação à segurança como também à preservação da árvore (unidade de dado 10), já que esse era um tema extremamente pertinente ao nosso objetivo ambiental. Precisei interromper a instalação e reunir rapidamente os alunos para discutir o que estava acontecendo.

Aproveitei o momento para transformar esse imprevisto em um aprendizado: expliquei sobre como, mesmo quando achamos que estamos agindo de forma sustentável, precisamos ter critérios ainda mais rígidos e sempre monitorar os impactos das nossas ações (unidade de dado 11).

Buscamos juntos uma solução alternativa e realocamos a fita para outro ponto, utilizando árvores mais jovens porém mais seguras, protegendo a casca com mantas grossas de tecido (unidade de dado 12).

C.O.: Esse momento fortaleceu ainda mais a compreensão do grupo sobre respeito ambiental e sobre a importância de revisões constantes durante atividades ao ar livre (unidade de dado 13). Avalio esse incidente como fundamental para reforçar a temática ambiental de forma prática. A decisão coletiva de reforçar a proteção com mantas e trocar a árvore mostrou amadurecimento e responsabilidade ecológica entre os alunos.

Com a fita finalmente instalada em uma nova árvore e devidamente protegida, organizei os grupos de três alunos e expliquei a sequência de desafios. Havia uma agitação natural, curiosidade e até ansiedade. Alguns já queriam subir de imediato, enquanto outros observavam com receio. (unidade de dado 14)

P.P.: “Antes de começar, lembrem-se: o slackline é sobre equilíbrio, mas também sobre confiança em si mesmos e no colega. Vamos dar suporte uns aos outros, com calma e respeito.”

Os estudantes rapidamente se agruparam e seguiram para as fitas com atenção às orientações.

Primeira Etapa: com ajuda de dois colegas

Cada grupo teve seu primeiro integrante sobre a fita com o apoio dos dois colegas, um de cada lado, segurando pelas mãos.

Gabriel: “Professora, tô tremendo, mas acho que dá!” (unidade de dado 15)

P.P. (incentivando): “É assim mesmo no começo, Gabriel. O corpo vai aprendendo aos



poucos. Respira e foca num ponto à frente.”

C.O.: “Alguns estudantes riam da instabilidade dos colegas, mas em certos momentos o riso parecia mais ligado ao deboche do que à empolgação. A colaboração entre os pares nem sempre era evidente, e houve situações em que faltou empatia ou incentivo verbal durante a prática.” (unidade de dado 16).

P.P. (intervenção): “Ei, pessoal! Aqui não é uma competição, e muito menos um palco para zombar do outro. Cada um tem seu tempo, e o que a gente precisa é apoiar, não atrapalhar. Imaginem como vocês se sentiriam se estivessem tentando e rissem de vocês.” (unidade de dado 17)

C.O.: “Após essa fala firme, notei uma mudança de postura em vários alunos. Os risos diminuíram e deram lugar a palavras de incentivo e gestos de apoio. Retomei então a importância da cooperação como parte essencial da prática do slackline, relacionando o equilíbrio físico ao equilíbrio nas relações humanas.” (unidade de dado 18)

P.P. (reforçando): “Aqui a gente aprende a se equilibrar junto. O corpo até cai, mas o respeito não pode cair nunca.”

Luciana: “Vai devagar, Rafael! Eu tô segurando, mas tu tá pulando em cima da fita!” (unidade de dado 20)

Rafael, rindo: “Eu sou leve, confia!” (unidade de dado 21)

Segunda Etapa: com ajuda de apenas um colega

Com o segundo desafio, a instabilidade corporal ficou mais perceptível. Os passos vacilantes revelavam a crescente dificuldade.

Letícia: “Sozinha com um só? Ai, vou cair!” (unidade de dado 22)

P.P.: “Letícia, cair faz parte. Mas olha só: se cair, tenta de novo.” (unidade de dado 23)

Vinícius: “Agora o negócio ficou sério. Já quase dei um mortal pra trás sem querer!” (unidade de dado 24)

C.O.: Alguns alunos mostraram mais ousadia, enquanto outros hesitavam antes de subir. Tentei manter a postura atenta, mas incentivadora, respeitando o ritmo de cada estudante.

Terceira Etapa: tentando o equilíbrio sozinho

Agora sozinhos, muitos estudantes hesitaram, buscaram apoio nos colegas antes de se lançar. Alguns se aproximaram, observaram outros grupos, como se ganhassem coragem ao ver os pares tentando.

Patrícia: “Professora, eu fiquei um segundo sozinha! Conta?” (unidade de dado 25)

P.P.: “Um segundo é o início do mundo, Patrícia! Agora tenta dois.” (unidade de dado 26)

C.O.: “Essa etapa revelou não só o progresso físico, mas também a superação do medo. Alunos que no início riam nervosos agora sorriam com orgulho após pequenas conquistas.” (unidade de dado 27)

Davi: “Tu é doido? É difícil demais! Mas eu gostei da sensação, parece assim que a terra tá balançando com a gente.” (unidade de dado 28)

Quarta Etapa: variações e criatividade

Na última etapa, propus variações para quem já estivesse confiante: equilibrar-se com um pé, dar pequenos passos ou fazer agachamentos leves. Alguns ficaram mais à vontade para improvisar. (unidade de dado 29)

Gizele: “Vou tentar girar devagar. Se eu cair, finge que foi coreografia, tá?” (unidade



de dado 30)

P.P. (rindo): “Arte é isso, Gi. Se cair com estilo, é performance!”

Outros tentaram equilibrar-se de olhos fechados ou usando os braços de forma mais teatral. (unidade de dado 31)

Matheus: “Tô me sentindo num filme do Jack Chan.”

C.O.: “A criatividade surgiu espontaneamente. Era visível que a confiança havia aumentado. Mais do que caminhar sobre a fita, os alunos caminhavam em direção à autonomia corporal.” (unidade de dado 32)

C.O.: “Aos poucos, os corpos foram se ajustando à instabilidade da fita. Mais do que trabalhar o equilíbrio físico, percebi que a atividade trouxe uma vivência coletiva de escuta, apoio e superação. O slackline, nesse contexto, deixou de ser apenas um exercício de coordenação, ele se tornou uma ponte entre a autoconfiança e a construção de vínculos.” (unidade de dado 33)

Após as etapas de exploração guiada do slackline, propus um mini-desafio para encerrar a vivência com leveza e entusiasmo. A ideia era que os alunos, voluntariamente, demonstrassem o que conseguiram desenvolver durante a aula. Foram oferecidas duas possibilidades: competir de forma saudável para ver quem conseguiria permanecer mais tempo equilibrado na fita ou apresentar uma manobra criativa — como agachar, levantar uma perna ou caminhar um pouco, sempre com segurança. (unidade de dado 34)

P.P.: “Agora é a hora de mostrar o que o corpo aprendeu! Mas ó: esse desafio é uma brincadeira. Não é pra provar quem é melhor, e sim pra comemorar o que vocês conquistaram hoje.”

C.O.: A turma se animou. Muitos se voluntariaram rapidamente, outros preferiram observar e aplaudir os colegas. Notei que os que estavam mais inseguros no início da aula agora vibravam com as tentativas dos colegas, demonstrando envolvimento e espírito coletivo.

Giovana: “Vou tentar ficar mais de 10 segundos, hein! Cronometra aí!” (unidade de dado 36)

Vinícius: “Vou tentar um negócio aqui top. Se eu cair, finjam que era parte do plano.” (unidade de dado 37)

Márcio: “Prestem atenção no pai aqui! Vou fazer uma ‘sarrada’ no ar.” (unidade de dado 38)

Durante as apresentações surgiram risadas saudáveis. (unidade de dado 39)

C.O.: Nesse momento eles já não tinham mais medo e sim a vontade de criar algo que fosse mais criativo do que a apresentação do colega anterior. Escutei até uns cochichos apostando uma Coca-Cola. Alguns alunos improvisaram movimentos com os braços, outros arriscaram girar devagar sobre a fita. O clima era de entusiasmo, sem cobranças.

Depois de todos os que quiseram realizar suas apresentações, reunimos a turma em roda para o fechamento reflexivo.

P.P.: “Quero ouvir de vocês: o que essa atividade ensinou? E mais do que isso... o que ela tem a ver com bem-estar, convivência e com o modo como a gente se relaciona com o nosso corpo e com os outros?” (unidade de dado 40)

Rafael: “Aprendi que o corpo vai melhorando com o tempo, mas que a gente melhora muito mais quando tem apoio.” (unidade de dado 41)

Camila: “No começo eu não conseguia nem subir... mas depois, com a ajuda do grupo, fui ficando mais confiante. Agora entendo o que a professora falou de se equilibrar junto.” (unidade de dado 42)

Luciana: “Professora, eu gostei de fazer isso. Essas atividades ao ar livre são bem mais



legais do que na quadra.” (unidade de dado 43)

Julia: “Eu também achei! Não é tão calor e a gente fica mais conectado com a natureza.” (unidade de dado 44)

C.O.: “A roda foi marcada por falas sinceras, curtas, porém potentes. Houve espaço para escuta, trocas e reconhecimento mútuo. Um aluno até sugeriu que a fita ficasse como ‘brinquedo fixo’ na escola, para que eles pudessem continuar treinando no intervalo.” (unidade de dado 45)

P.P.: “O slackline não é só sobre equilíbrio físico. É sobre aprender a cair e levantar, sobre confiar em quem está do lado, e sobre perceber que o bem-estar também vem da convivência e do respeito ao tempo do outro.” (unidade de dado 46)

C.O.: “O desafio final não apenas consolidou os aprendizados motores, como também ampliou a percepção dos alunos sobre a importância do coletivo, da escuta e do cuidado mútuo. A prática corporal foi vivida como experiência significativa, relacional e educativa conectando corpo, natureza e valores sociais.” (unidade de dado 47)

C.O.: “Apesar do contratempo com a árvore, que inicialmente poderia ser visto como uma falha, considero que o imprevisto enriqueceu a experiência, permitindo aos alunos vivenciar na prática os desafios da sustentabilidade. A atividade cumpriu seu papel pedagógico ao integrar saberes corporais, ambientais e culturais em uma mesma experiência. Como professora-pesquisadora, observo que momentos como estes são fundamentais para fortalecer o vínculo dos estudantes com a natureza e fomentar atitudes de responsabilidade coletiva.” (unidade de dado 48)

Nota de campo 06

Visita Técnica ao Parque Nacional do Viruá: Aventura na Natureza e Educação Ambiental

Data: 12/12/2024

Horário: 09:00 – 15:00

Ambiente: Parque Nacional do Viruá

A visita técnica ao Parque Nacional do Viruá foi uma das aulas mais esperadas da sequência didática, especialmente por integrar prática corporal de aventura e Educação Ambiental em um ambiente real de biodiversidade amazônica (unidade de dado 01). Desde a semana anterior, os alunos já comentavam nos corredores sobre “a aventura no Viruá”, demonstrando uma mistura de ansiedade e empolgação (unidade de dado 02). Alguns manifestavam preocupações com o calor intenso típico da região, mencionando que levariam garrafas extras de água e bonés; outros, mais entusiasmados, falavam sobre a chance de encontrar pegadas de animais silvestres, ouvir o som da mata ou até mesmo observar algum bicho raro (unidade de dado 03).

C.O.: Pelo fato de muitos morarem em vicinais ou pertencentes a famílias de baixa renda, percebi que aquela viagem, para a maioria, era de fato o primeiro passeio educativo fora do município. Era visível o brilho nos olhos de alguns estudantes ao observar a estrada, as árvores, os pequenos rios que cruzávamos pelo caminho. Para eles, o simples deslocamento já era uma experiência de descoberta (unidade de dado 04). Um dos alunos comentou, com um sorriso tímido: “Professora, nunca tinha andado de ônibus pra tão longe assim. Parece até excursão de filme.” Essa fala, embora simples, carregava um significado potente sobre o quanto a escola pública pode (e deve) ser um espaço de ampliação de horizontes (unidade de



dado 05).

Chegamos ao campus bem cedo, e às 7h30 o ônibus institucional já aguardava na área externa. Enquanto os alunos organizavam suas mochilas e equipamentos como repelente, protetor solar, lanches leves e almoço, cadernos de anotações e até binóculos improvisados (unidade de dado 06). Finalizei os últimos detalhes da organização com a equipe pedagógica. Realizei a checagem dos nomes com a ajuda do monitor Jorge, que também colaborou no reforço das orientações de segurança previamente combinadas em sala.

C.O.: Havia também mais quatro professores de outras áreas (Zootecnia, Agronomia, Biologia e Engenharia de Pesca) acompanhando a atividade. Essa era uma visita técnica conjugada, prática comum na escola devido à necessidade de otimizar recursos institucionais (unidade de dado 07). Cada docente estava responsável por abordar conteúdos específicos de sua disciplina ao longo da visita. A escolha por esse formato coletivo se justifica não apenas por questões pedagógicas, mas também logísticas, considerando que é uma maneira eficaz de economizar combustível, alimentação e diárias de funcionários terceirizados, o que garante a viabilidade das saídas pedagógicas em um contexto de recursos limitados (unidade de dado 08).

Partimos por volta das 7h50, com céu parcialmente nublado e uma leve brisa que amenizava o calor. No ônibus, o clima era de euforia. Alguns estudantes cantavam baixinho, outros aproveitavam para revisar as anotações de algum conteúdo discutido na aula de outros professores (unidade de dado 09). Aproveitei o trajeto para retomar com os alunos algumas questões norteadoras da visita, como: “O que podemos observar em uma trilha ecológica que nos ajude a entender a relação entre o ser humano e a natureza?” e “Quais impactos nossas ações podem causar neste tipo de ambiente?” (unidade de dado 10).

Durante o trajeto de pouco mais de 40 minutos, a animação era evidente. Alguns alunos cochilavam, outros comentavam sobre o que tinham pesquisado na internet sobre o parque (unidade de dado 11). Ao chegarmos, fomos recepcionados pelos guias ambientais locais, o senhor Arlindo e Dona Tânia, ambos moradores da região e com profundo conhecimento sobre o parque que prontamente fez uma breve saudação e reforçou o uso responsável da trilha (unidade de dado 12). Reuni a turma em um círculo antes de iniciarmos a caminhada para explicar as missões ambientais atribuídas a cada grupo.

Às 8h45, reunimos todos para um breve momento de explanação antes do deslocamento. Com apoio dos colegas docentes, falei aos estudantes sobre a importância do Parque do Viruá como unidade de conservação e como cenário privilegiado para a aprendizagem com o corpo em movimento e com o ambiente natural (unidade de dado 13). Os guias, por sua vez, trouxeram falas potentes sobre a vegetação local, os tipos de solo e a biodiversidade característica da região.

Cada professor teve uma fala breve para contextualizar a visita, relacionando com seus componentes curriculares. Coube a mim abrir a roda, conectando a experiência do dia às Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN).

P.P.: “Hoje nosso corpo é parte da aula. O caminhar, o observar, o silenciar. Tudo isso é conteúdo. A floresta nos exige atenção e respeito, e o corpo precisa aprender a se adaptar, a escutar e a cuidar. Vamos viver uma prática de aventura, mas também de escuta ambiental.” (unidade de dado 14)

Na sequência, o professor André (Biologia) reforçou a riqueza ecológica do parque:

Prof. André: “Esse lugar abriga uma biodiversidade única. Vocês vão encontrar plantas que só existem aqui. Nosso desafio é aprender com elas e pensar: como podemos conviver com essa natureza sem destruí-la?” (unidade de dado 15)

O Professor Raul (Zootecnia) completou com orientações práticas:



Prof. Raul: “Observem os animais, os rastros, os ninhos... mas com cuidado. Nada de alimentar bicho, nem tentar tocar. Vocês vão conhecer o espaço deles, não é um zoológico. É uma visita com respeito.” (unidade de dado 16)

Então, Dona Tânia, guia local, falou com firmeza serena:

Dona Tânia: “Vocês estão entrando numa terra viva. Aqui cada canto tem história. Caminhem devagar, escutem os passarinhos, observem o chão, as folhas. O Viruá ensina, mas não fala alto.” (unidade de dado 17)

C.O.: As falas conjuntas criaram um clima de expectativa e respeito. A presença dos guias e a valorização do saber local despertaram curiosidade nos alunos. Alguns comentavam entre si com admiração. (unidade de dado 18)

Bruna: “Achei que era só um passeio, mas agora fiquei curiosa pra ver essa floresta falando.”

Vinicius: “Essa mulher viaja.”

Na sequência, organizei a divisão dos grupos e entregamos as missões ambientais, elaboradas com os colegas da equipe para integrar conteúdo escolar, PCAN e observação ambiental:

Grupo 1: Observar a relação do corpo com os terrenos da trilha como a areia branca, raízes, inclinações e áreas alagadas exigem adaptação do movimento. (unidade de dado 19)

Grupo 2: Identificar e registrar plantas marcantes (como a sumaúma), observando como a vegetação interfere no deslocamento e no ambiente. (unidade de dado 20)

Grupo 3: Observar vestígios de animais, rastros, sons, fezes, ninhos... treinando o silêncio, a escuta e o respeito ao espaço dos bichos. (unidade de dado 21)

Grupo 4: Identificar sinais da presença humana no ambiente (lixo, trilhas abertas, marcas no solo) e discutir como isso impacta as vivências corporais na natureza. (unidade de dado 22)

Grupo 5: Observar os espaços naturais e refletir sobre quais práticas corporais de aventura poderiam ser realizadas ali com segurança e respeito ao ambiente como arborismo, trilhas guiadas, slackline, caminhadas sensoriais ou vivências de orientação. (unidade de dado 23)

P.P.: “Lembrem que o corpo é nosso principal instrumento hoje. Vocês vão sentir o solo, o vento, o calor... e pensar também: será que aqui dá pra fazer alguma outra prática de aventura? Como seria uma atividade nesse espaço?” (unidade de dado 24).

Prof. André (complementando): “E se vocês não encontrarem nada? Observem o silêncio. O vazio também é dado. Às vezes, o que a gente não vê também fala muito.” (unidade de dado 25)

Seu Arlindo (guia): E prestem atenção nos cheiros. A terra molhada, a folha cortada... tudo tem sinal. Vocês só precisam estar atentos.” (unidade de dado 26)

C.O.: A turma ficou visivelmente mais concentrada após a entrega das missões. Muitos começaram a olhar para os próprios calçados, ajustando cadarços, outros checavam se tinham espaço no celular pra fotos. Ainda assim, um ou outro mantinha o foco na “selfie do passeio”. Um aluno perguntou se teria sinal no parque. (unidade de dado 27)

Lucas: “Professora, aqui tem Wi-Fi?”

Dona Tânia (com humor): “Aqui tem o ‘sinal da natureza’. Vai ter passarinho online, árvore dando notificação, vento mandando mensagem no ouvido...” (unidade de dado 28)

Nesse momento todos riram.

Com todos os grupos organizados, água e lanche em mãos, seguimos para a trilha. A fala final antes do embarque foi do Seu Arlindo:

Seu Arlindo: “Vocês vão andar com o corpo, mas também com o coração. Esse parque



é de vocês, do nosso povo. Quem aprende a andar aqui aprende a cuidar de qualquer lugar.” (unidade de dado 29)

C.O.: O início da aula foi marcado por forte simbolismo, com integração entre saberes escolares e saberes locais. A proposta das missões ancoradas nas PCAN e no ambiente amazônico trouxe sentido para a prática corporal ao ar livre. Houve dispersão pontual e certa resistência de alguns alunos mais urbanos, mas o envolvimento da equipe interdisciplinar e dos guias populares fortaleceu o vínculo com a proposta. (unidade de dado 30) O que começou como “um passeio de escola” foi sendo ressignificado pelos próprios estudantes ainda antes da trilha começar. (unidade de dado 31)

A caminhada teve início com certo alvoroço: estudantes rindo alto, mexendo nas mochilas e se distraíndo com as folhas secas que voavam com o vento. O solo, em alguns trechos, era de areia bem fina — o que logo virou motivo de brincadeira entre eles. (unidade de dado 32)

Pedro: “Diacho, parece que eu tô andando é no trigo! A gente já vai sair daqui empanado... só no ponto para fritar.” (unidade de dado 33)

Jéssica: “Menino, parece aquele areião lá da beira do rio, quando a água baixa... mó esforço pra andar.” (unidade de dado 34)

C.O.: Já nos primeiros 10 minutos de caminhada, um dos grupos tentou pegar um atalho por um desvio lateral da trilha principal, acreditando que “ia dar no mesmo lugar”. Ao perceber a movimentação fora do combinado, Seu Arlindo, o guia local, interrompeu a caminhada com um chamado seco: (unidade de dado 35)

Seu Arlindo (em tom sério): “Ei! Volta pra cá agora. Isso aqui não é quintal de casa, não. Na mata, quem anda fora da trilha pode se machucar feio ou assustar bicho. Aqui tem cobra, tem buraco, tem coisa que vocês nem veem.” (unidade de dado 36)

C.O.: O grupo retornou rapidamente, cabisbaixo. O tom firme do guia, apesar de respeitoso, trouxe impacto imediato ao comportamento da turma. O silêncio se instalou por alguns segundos, até que eu senti a necessidade de intervir, retomando a caminhada com um tom mais reflexivo, mas quase instantaneamente Tânia, a guia, também conversou com eles. (unidade de dado 37)

Tânia (guia): “Tá vendo, gente? Na trilha, o corpo anda junto com a atenção. A natureza ensina, mas ela também cobra quando a gente ignora os limites. O Arlindo tá falando assim, porque já teve muita gente aqui que se perdeu e os bombeiros passaram horas para encontrar...Foi maior agonia aqui.” (unidade de dado 38)

P.P.: “Prática de aventura não é bagunça! Tem que ter cuidado, é escutar, é ter responsabilidade. A gente tem que seguir o guia por causa desses perigos.” (unidade de dado 39)

C.O.: Depois do episódio, os alunos passaram a se mover com mais atenção, evitando brincadeiras fora do trajeto e mantendo a proximidade entre os grupos. A bronca do guia, seguida do alerta da outra guia, funcionou como ponto de virada no comportamento da turma. O corpo em deslocamento se tornou também corpo em alerta e respeito. (unidade de dado 40)

Durante a trilha, fizemos diversas paradas estratégicas em pontos previamente combinados com os guias locais, tanto para descanso quanto para observação de elementos importantes da paisagem. Uma das mais marcantes aconteceu quando adentramos uma área de mata mais densa e úmida, onde o ar parecia mais fresco e os sons da floresta se sobrepunham: o farfalhar das folhas, o grito de uma ave distante, o barulho do vento deslizando entre as copas. (unidade de dado 41)

À nossa frente, uma sumaúma gigantesca se destacava no meio da vegetação, com suas raízes tabulares como paredes vivas brotando do chão (unidade de dado 42). O guia Seu



Arlindo, que vinha à frente, parou subitamente, virou-se para o grupo e ergueu a mão, sinalizando silêncio. Sua voz, baixa e pausada, cortou o som ambiente com autoridade suave.

Seu Arlindo: “Essa aqui... já viu muita gente passar. É velha de guerra. Uma avó da floresta. Escutem... o mato fala. Mas só pra quem cala.” (unidade de dado 43)

C.O.: O grupo respeitou imediatamente. O silêncio que se instalou foi quase reverente. Os estudantes se entreolhavam, visivelmente impressionados com o tamanho e a imponência da árvore. O contraste entre o burburinho anterior e a quietude naquele momento foi impactante. Alguns se aproximaram devagar, tiraram fotos em silêncio, outros apenas observavam, tocando levemente a casca da árvore como se estivessem diante de algo sagrado. (unidade de dado 44)

Lucas, sussurrando: “Rapaz... esse mato aqui tem mais história que minha avó... e olha que ela fala muito.” (unidade de dado 45)

Rayane: “Imagina quantas noites de chuva essa árvore já segurou...” (unidade de dado 46)

C.O.: A cena ganhou ainda mais força com a fala da guia Dona Tânia, que se aproximou lentamente e tocou a lateral da árvore com a palma da mão aberta. (unidade de dado 47)

Dona Tânia: “Ela é abrigo. De bicho, de sombra e até de gente quando chove. Já me escondi de temporal aqui mesmo. E ela nem se mexe... só escuta.” (unidade de dado 48)

Bruna: “Óh, se chover, já sei onde me esconder!” (unidade de dado 49)

Davi: “Rapaz, melhor parar de falar em chuva. Que meu banho tá programado só para sábado!” (unidade de dado 50)

C.O.: Risos contidos se espalharam, mas não quebraram o clima de encantamento. A espontaneidade dos comentários mostrava que o grupo não só estava envolvido com a experiência, mas também ressignificando o espaço com suas próprias linguagens, mesclando o sagrado com o lúdico, o respeito com o humor. (unidade de dado 51)

C.O.: Essa parada foi um dos momentos mais simbólicos da trilha. A árvore, silenciosa e firme, tornou-se não apenas um conteúdo da aula, mas um ponto de virada no modo como os estudantes passaram a se relacionar com o espaço ao redor. O corpo, até então inquieto e disperso, agora estava presente, em silêncio, em escuta, em atenção. (unidade de dado 52)

Durante outro trecho da trilha, enquanto seguíamos por uma área mais sombreada e com solo úmido, um dos grupos que vinha mais atento às laterais do caminho parou de repente e começou a chamar os demais com animação contida:

Iago: “Professor! Vem ver isso aqui! Tem marca estranha na terra!” Iago: “Professor! Vem ver isso aqui! Tem marca estranha na terra!” (unidade de dado 53)

Nos aproximamos rapidamente. Dona Tânia, que vinha logo atrás, se adiantou com calma e se agachou para observar.

Dona Tânia (tocando levemente o solo): “Isso aqui é pegada de veado campeiro. Olha aqui a forma do casco, tá fresquinha. Deve ter passado por aqui de madrugada.” (unidade de dado 54)

Camila: “Oxente, é bicho mesmo? Pensei que era só lama remexida... quase pisei em cima!” (unidade de dado 55)

Iago: “Se isso aqui é veado, eu vou virar rastreador... já vou montar um canal no YouTube: ‘No rastro da floresta com a Iago’. Já pensou?” (unidade de dado 56)

Rafael (baixinho, quase como quem comenta com vergonha): “Lá no sítio do meu avô já comi carne de veado uma vez... é gostosa demais, parece carne de boi, só que mais macia.” (unidade de dado 57)



um mirante natural, de onde se tem uma vista ampla do Parque Nacional do Viruá. A vegetação ali já se tornava mais aberta, e o vento batia mais forte no rosto, trazendo alívio imediato ao corpo quente e suado. (unidade de dado 73)

C.O.: A expressão dos alunos foi de deslumbramento imediato. Alguns pararam em silêncio, outros exclamaram alto. O contraste entre o esforço da caminhada e a paisagem que se abriu à frente criou um momento espontaneamente contemplativo, um daqueles instantes em que o tempo parece desacelerar. (unidade de dado 74)

Camila (ofegante): “Misericórdia... a subida foi sofrida, mas olha essa vista! Parece até mentira...” (unidade de dado 75)

Lucas: “Aí sim, viu. Esse mato todo que a gente viu de dentro, agora tá tudo aqui na palma do olho.” (unidade de dado 76)

Letícia: “É tipo o Google Earth, só que ao vivo!” (unidade de dado 77)

Daniele (de braços abertos): “Dá vontade de gritar aqui de cima... tipo nos filmes!” (unidade de dado 78)

P.P. (com um tom mais calmo, observando o grupo): “Vocês perceberam que o corpo cansado também sabe agradecer?” (unidade de dado 79)

C.O.: Alguns se deitaram para descansar olhando o céu; outros disputavam espaço para tirar fotos e selfies com o fundo verdejante da floresta ao fundo. (unidade de dado 80)

Seu Arlindo (sorrindo, ao ver os alunos maravilhados): “Esse lugar aqui tem poder. Quando vocês estiverem estressados, tristes ou sem rumo... fecha o olho e lembra daqui. A floresta guarda a gente, mesmo de longe.” (unidade de dado 81)

Dona Tânia: “Só de chegar até aqui, já é vitória. E mais que isso: é respeito. Vocês vieram devagar, ouviram, viram, não atropelaram nada. Isso é trilhar com consciência.” (unidade de dado 82)

Letícia: “Eu pensava que andar no mato era só andar... mas parece que hoje foi diferente.” (unidade de dado 83)

P.P.: “A caminhada é sempre mais do que o caminho. Vocês chegaram até aqui com os pés, mas também com a escuta, com o cuidado e com o riso. Isso é viver uma prática corporal de aventura de verdade.” (unidade de dado 84)

C.O.: A pausa no mirante durou cerca de 30 min. Não foi preciso pedir silêncio, ele veio naturalmente. O vento, as árvores ao longe, o barulho suave de folhas e o som de um pássaro isolado compuseram o cenário final daquela travessia. Mais do que ponto alto físico, foi o ponto alto simbólico da aula. (unidade de dado 85)

Após a contemplação no mirante, iniciamos o retorno com passos mais lentos. O corpo já dava sinais do esforço, mas o clima geral era de satisfação. As conversas, agora mais tranquilas, giravam em torno do que cada um viu, sentiu e descobriu durante o percurso. Por volta das 12h30, chegamos a uma barraquinha de madeira usada como ponto de apoio, já conhecida pelos guias. Uma estrutura simples, coberta por palha de buriti e com bancos rústicos de madeira. Ali, fizemos a tão esperada parada para o almoço.

Alguns estudantes se acomodaram em cangas estendidas no chão, outros improvisaram bancos com galhos e mochilas. O clima era de descontração, cansaço e riso solto. A mistura de suor, areia e lanche virou assunto. (unidade de dado 86)

Bianca: “Profa, tô morta de fome. A trilha parece que gasta mais energia que os treinos de vôlei de areia do meio-dia!” (unidade de dado 87)

Lucas: “Nem me fale. Essa farofa aqui é tipo prêmio de resistência. Merecido demais.”

Bruna: “Essa tua farofa tá cheirosa, eu vim sentindo o cheiro o caminho inteiro.”

Lucas: “Nam... tira o olho!”

Julia: “Só de estar sentada já é luxo. Minha perna tá tremendo igual vara verde.”



O almoço foi simples: farofa, paçoca, macarronada, frutas, suco em garrafinha e biscoitos. A maioria dos estudantes trouxe de casa, mas alguns receberam reforço dos professores. Em meio ao clima leve, um pequeno incidente chamou a atenção: um dos alunos derrubou acidentalmente o suco de cupuaçu no chão de terra batida. Em menos de dois minutos, um verdadeiro exército de formigas grandes e vermelhas apareceu. (unidade de dado 88)

Davi: “Eita! Olha isso! Parece que eu chamei o batalhão todinho!”

Pedro: “Essas formigas aqui não perdem tempo, não. Derramou, elas já mandam o grupo do zap: ‘chegou comida!’”

A guia, dona Tânia se aproximou e interveio com calma, aproveitando o ocorrido como oportunidade de aprendizado.

P.P.: “Tá vendo como a floresta responde rápido? Um deslize nosso vira banquete pros bichos. Mas também pode desequilibrar tudo se a gente não cuidar. Aqui, cada coisa tem seu lugar.” (unidade de dado 89)

C.O.: A turma entendeu o recado. Sem que fosse preciso pedir, os próprios colegas do aluno se mobilizaram para limpar a área, recolher o excesso de resíduos e jogar o restante longe da área comum (unidade de dado 90). A ação foi acompanhada de comentários entre os estudantes, de forma espontânea e madura:

Lucas: “É... a floresta não é lugar de bagunça mesmo, né? Aqui tudo responde mais rápido que na cidade.”

Letícia: “Lá em casa, se cair suco no chão, minha mãe só briga. Aqui quem briga é as formigas.”

O almoço seguiu de forma tranquila, com trocas de lanche, piadas e um breve descanso. Alguns aproveitaram para tirar fotos, outros se deitaram um pouco à sombra. Apesar do cansaço, o grupo demonstrava satisfação pelo percurso e pelo que vivenciaram. (unidade de dado 91)

Após o almoço e o breve descanso na barraquinha, retomamos a trilha em um ritmo mais leve. O sol já não estava tão forte, e a mata mais fechada proporcionava sombra e frescor, aliviando um pouco o calor sentido durante a primeira parte da caminhada.

C.O.: O cansaço era evidente, mas a energia do grupo parecia renovada, talvez pelo alimento, talvez pelo silêncio do lugar, talvez pela própria vivência que começava a fazer mais sentido no corpo e na cabeça dos estudantes. (unidade de dado 92)

Em determinado ponto da trilha, um dos grupos caminhava mais atento ao chão e às estruturas naturais ao redor (unidade de dado 93). Foi quando avistaram um trecho com troncos baixos, galhos caídos em posições inclinadas, e árvores alinhadas que criavam uma espécie de “corredor natural” entre as copas. O espaço, por si só, já convidava à imaginação. A cena seguinte surgiu com espontaneidade.

Josué: “Professora... aqui dava de fazer um arborismo de leve, viu? Já me imaginei equilibrando nessas madeiras aí. Ia ser adrenalina!” (unidade de dado 94)

Gizele: “Ou um slackline, com as árvores como suporte. Ia ser massa demais! A fita passava aqui certinho.” (unidade de dado 95)

Camila: “Se fosse um arborismo também... dava um projeto inteirinho!” (unidade de dado 96)

P.P.: “É esse olhar que eu queria ver. É assim que a gente constrói práticas corporais de aventura.” (unidade de dado 97)

Pedro: “Agora tá até mais fresco, no início tava um calor da peste e perna doendo... mas agora eu tô começando a gostar.” (unidade de dado 98)

Jéssica: “Ah, isso aqui não é pra mim não! Tô toda suada... nam” (unidade de dado 99)



Vinicus: “Rapá, deixa de frescura menina” (unidade de dado 100)

C.O.: Esse momento simples, mas expressivo, revelou o quanto o contato com o ambiente natural provoca múltiplas reações: desde incômodos físicos até um progressivo encantamento, marcado pelo enfrentamento de limites e pela vivência do corpo em movimento, fora das rotinas escolares convencionais. (unidade de dado 101)

Em um determinado momento, próximo à sede do parque, em um trecho alagadiço da trilha, avistamos marcas de pegadas fundas e algumas fezes grandes e úmidas em uma área de vegetação mais densa. Enquanto os professores das áreas técnicas observavam e discutiam possíveis hipóteses, um dos estudantes, Francisco, apontou com convicção:

Francisco: “Isso aí é de anta. Lá perto da minha casa elas passam direto, principalmente de noite. Quando chove assim, o chão fica bom pra ver as pegadas, porque elas são fundonas.” (unidade de dado 102)

C.O.: O comentário de Francisco pegou todos de surpresa. O professor de Biologia se aproximou e pediu que ele explicasse melhor. Francisco, com segurança, descreveu o formato das pegadas, o tipo de fezes, e contou que sua família já tinha visto uma anta atravessando a estrada próxima à vicinal onde mora. Outros estudantes começaram a se empolgar, lembrando de situações parecidas.

Patrícia: “Na última cheia, uma entrou no quintal da minha vó e comeu as frutas do chão. A gente ficou só olhando de longe.” (unidade de dado 103)

C.O.: Os três professores que acompanhavam a atividade estavam há pouco tempo atuando no estado de Roraima, o que os tornava ainda pouco familiarizados com as especificidades do contexto ambiental e sociocultural local.

C.O.: Aquele momento revelou algo precioso: a presença de saberes locais e culturais que, muitas vezes, não são reconhecidos dentro da escola. O conhecimento empírico dos alunos, fruto da convivência com o bioma amazônico, complementou a abordagem científica dos professores e promoveu um intercâmbio horizontal de saberes (unidade de dado 104). Era, de fato, uma aula ao ar livre, mas também uma aula sobre escuta, valorização e pertencimento.

Já no retorno da trilha, os passos foram mais lentos e o cansaço do corpo se misturava com o sentimento de realização. Quando chegamos de volta à sede do parque dei um tempo para todos se recomponem, irem ao banheiro, beberem água... e antes de partirmos de volta à escola, organizei a turma em círculo, próximo ao ônibus, para darmos início à partilha das missões ambientais.

C.O.: A disposição dos alunos em apresentar suas observações surpreendeu. Mesmo os mais tímidos demonstraram interesse em falar. A linguagem era simples, mas carregada de sentidos. Cada grupo compartilhou aquilo que viu, ouviu e em muitos casos sentiu ao longo da trilha.

Grupo 1 (relação do corpo com o terreno):

Josué foi o primeiro a falar, ainda com a camiseta suada e o cabelo grudado na testa:

Josué: “A gente achou que ia ser só andar, né? Tipo passeio mesmo... mas andar naquela parte de areia é puxado. Parecia que cada passo puxava a perna de volta.” (unidade de dado 105)

Bruna completou com um sorriso no rosto, lembrando de um momento específico:

Bruna: “Na parte de subir uns barranquinhos lá que eu não dei conta sozinha. Tive que pedir ajuda. A gente se ajudou sem nem combinar, foi no automático mesmo. Um puxava, outro empurrava, e assim foi.” (unidade de dado 106)

Iago, mais quieto até então, também entrou na conversa:

Iago: “Meu tênis atolou duas vezes naquela parte de lama lá. Eu fiquei com uma raiva



na hora, mas depois percebi que isso faz parte. A gente vai ficando mais esperto, aprende a pisar melhor, a olhar o chão. O corpo vai se virando.” (unidade de dado 107)

Letícia fez um comentário mais bem-humorado, arrancando risos da roda:

Letícia: “Na hora que a gente tava subindo uma ladeira, eu só pensava: ‘por que que eu não fiquei em casa vendo série?’... mas aí, quando a gente parava e respirava, dava um alívio bom (unidade de dado 108). Tipo quando a gente termina uma série na academia puxada e vê que aguentou.”

P.P.: “Vocês perceberam o quanto o corpo de vocês aprendeu no caminho? A trilha exige dos pés até a respiração. Mas exige junto. Quando vocês disseram que se ajudaram sem combinar, isso mostra que o corpo também coopera.” (unidade de dado 109)

C.O.: O grupo 1 foi o que mais relatou sobre o impacto direto da natureza no corpo em movimento, revelando que a caminhada não foi só deslocamento, mas adaptação, desafio e aprendizado físico e emocional (unidade de dado 110). A areia fofa, as subidas, os obstáculos naturais foram percebidos menos como barreiras e mais como parte do próprio conteúdo da aula. Eles falaram de fadiga com queixa, mas também com admiração, como quem descobriu que o corpo é mais capaz do que imaginava, especialmente quando está em grupo.

Grupo 2 (vegetação e árvores):

A apresentação começou com Ana Luisa. Ela segurava o celular com as fotos que o grupo havia tirado e falou empolgada:

Ana Luisa: “Pra mim, a sumaúma foi o auge da trilha. Sério. Eu parei na frente dela e ela era enorme, parecia a verdadeira mãe da natureza, que acolhe os bichos, serve de refúgio...” (unidade de dado 111)

Yasmin acrescentou em tom mais leve, arrancando risos:

Yasmin: “Tinha uma árvore lá que era toda torta. Eu falei: essa aí sou eu depois da aula de Educação Física! Mas sério, é bonito ver que até o que é torto na floresta faz sentido. Tipo assim, não tem nada errado, só é diferente.” (unidade de dado 112)

C.O.: O Grupo 2 trouxe um olhar estético, afetivo e simbólico sobre a vegetação. A referência à sumaúma como mãe demonstrou como os alunos passaram a ver as árvores não como objetos, mas como presenças vivas.

Grupo 3 (vestígios de animais):

Gabriel: “As pegadas do veado foram a melhor parte. Tipo, passar ali onde outro animal acabou de passar também.” (unidade de dado 113)

Gabriel: “Dá para o Roraima Silvestre colocar as câmeras aqui também, eu acho que ia aparecer era coisa” se referindo à um projeto da escola. (unidade de dado 114)

Pedro: “As pegadas da Anta também. Gigante! Aquela ali deveria ser gorda menino” (unidade de dado 115)

Gizele: “Os passarinhos, não precisa nem falar né? Tinha vários pra dar e vender!” (unidade de dado 116)

P.P.: “Que negócio é esse de vender?” disse sorrindo. (unidade de dado 117)

Gizele: Não, vender não professora. Mas nunca vi tanto passarinho diferente num mesmo lugar. (unidade de dado 118)

Grupo 4 (impactos humanos):

Camila: “A gente achou uns pedaços de plástico enterrado perto da trilha, eu até coloque do lado da minha bolsa. Tava meio coberto, mas dava pra ver. Na hora foi estranho... tipo, no meio do mato mesmo, aquele lixo lá.” (unidade de dado 119)

Davi completou a fala dela, olhando para o grupo:

Davi: “É... parece que a floresta tenta esconder, sabe? Mas mesmo assim fica feio. A gente ficou meio assim. Porque estraga a paisagem.” (unidade de dado 120)



Caíque, que não costuma falar muito, comentou baixinho, mas todos ouviram: “Tinha um papel de bombom, desses que vi algumas pessoas comendo aqui da turma. Ficou parecendo coisa largada.” (unidade de dado 121)

Rafael: “Eu comi, mas o lixo tá aqui no meu bolso, meu não foi!” (unidade de dado 122)

Nesse momento os estudantes que levaram bombom para a trilha, começaram a discutir sobre quem teria jogado no chão, mas ninguém teve coragem de assumir.

Rayane fez uma observação mais prática:

Rayane: “Depois disso a gente começou a andar mais atento. Eu mesma vi uma garrafinha amassada mais pra frente. Aí a gente foi pegando o que dava pra levar.” (unidade de dado 123)

P.P.: “E como vocês se sentiram vendo isso tudo ali, misturado com a floresta?”

Rayane (pensando um pouco antes de responder): “Ah... deu uma sensação ruim, né? Tipo... como é que chega esse lixo aqui? Alguém passou antes e não cuidou.”

Lucas: “É, e tipo... a gente sempre pensa que floresta é limpa, intocada. Mas não é bem assim. A gente também faz parte do problema.”

C.O.: As falas foram simples, mas genuínas. Não houve dramatização nem discursos prontos, foi a vivência que puxou a conversa. Os estudantes pareciam incomodados, mas não desanimados. Mostraram-se dispostos a reparar pequenas coisas, como recolher embalagens e chamar a atenção uns dos outros.

P.P. (encerrando o momento do grupo): “Observar o lixo também é parte da trilha. Ver o que não devia estar ali faz a gente pensar no que carrega nas mãos, no bolso e até nas atitudes.” (unidade de dado 124)

Grupo 5 (possibilidades de aventura):

Márcio: “Professora, aqui no parque dá de fazer quase todas as atividade de aventura na natureza!” (unidade de dado 125)

Mateus: “Eu anotei aqui: Slackline, Arvorismo, Rapel, Escalada... Na parte do rio também dá para andar de canoa... um onte de coisa, só que eu não lembro o nome das atividades de cabeça.” (unidade de dado 126)

P.P.: “É esse olhar que eu queria ver. É assim que a gente constrói práticas corporais de aventura.” (unidade de dado 127)

C.O.: O encerramento da aula foi, sem dúvida, um ritual de fechamento simbólico. As apresentações dos grupos revelaram não apenas a aprendizagem factual, mas sobretudo a construção de uma relação sensível, crítica e respeitosa com o ambiente natural. A roda de conversa traduziu em palavras aquilo que o corpo já havia absorvido na trilha. Um dia que começou com calor, dispersão e risos soltos terminou com olhos atentos, escuta ativa e falas profundas.

Nota de campo 07

Corrida de Aventura: Desafio de Reciclagem e Sustentabilidade na Trilha

Data: 13/12/2024

Horário: 08:00 - 9:00

Ambiente: Trilha ecológica

Cheguei ao campus por volta das 6h50, o céu estava parcialmente nublado e corria uma brisa leve, o que ajudava a amenizar o calor típico da região logo cedo. Comecei a



organizar os materiais perto da entrada da trilha: os mapas plastificados, os sacos coloridos de coleta separados por tipo de resíduo, os rádios carregados e distribuídos aos monitores. Um dos estagiários trouxe as cordas que seriam usadas no desafio do córego.

Assim que os estudantes iam saltando do ônibus, já começavam a se aproximar. Alguns vinham de boné, mochila pequena nas costas, outros só com a garrafinha d'água na mão. Havia uma mistura de empolgação e preguiça no ar (unidade de dado 01).

Caio: “Professora, hoje é que vai ter corrida mesmo? Tipo, correr mesmo ou é só andar na trilha?” (unidade de dado 02)

P.P.: “Corrida, sim. Mas com estratégia. É mais cabeça do que perna. Vocês vão ver.” (unidade de dado 03)

Luana: “Tomara que tenha sombra no caminho. O sol daqui parece que vem de cima e de lado ao mesmo tempo.” (unidade de dado 04)

Entre risadas e comentários, fui reunindo a turma sob uma área com sombra, ao lado da entrada da trilha. Pedi que sentassem ou ficassem em pé à vontade, desde que prestassem atenção. Iniciei a fala sobre os objetivos da aula e a importância do tema.

P.P.: “Hoje a gente vai trabalhar com algo que vocês veem todo dia, mas nem sempre prestam atenção: o lixo. Na verdade, ontem eu percebi que uma galerinha aqui comentou né? Mas vamos falar dele dentro da floresta. O que vocês acham que acontece quando o lixo que a gente joga nas ruas vem parar aqui?”

Janaína: “Mata os bichos, né? Eu vi no Instagram uma tartaruga engasgada num plástico.” (unidade de dado 05)

Marcio: “Aqui perto da vicinal, meu pai tirou um saco de ração vazio de dentro do estômago de um cachorro-do-mato que apareceu morto na roça. Acho que era plástico.” (unidade de dado 06)

Essas falas espontâneas abriram espaço para uma conversa mais direta sobre os impactos do descarte inadequado. Aproveitei para explicar a proposta do dia: uma corrida de aventura com foco em reciclagem, navegação e cooperação em equipe.

Dividi a turma em cinco grupos, já previamente organizados, e entreguei os sacos de coleta com etiquetas coloridas (verde para vidro, azul para papel, vermelho para plástico, etc.). Os mapas, impressos e plastificados, traziam indicações gerais da trilha e pontos marcados com X, que indicavam os locais de coleta e desafios. Cada grupo recebeu também uma ficha de registro para anotar as respostas dos desafios propostos ao longo do percurso.

P.P.: “Cada grupo vai ser responsável por um tipo de material. Vocês têm que coletar, separar e anotar tudo. E mais: se encontrarem lixo que não tá marcado, tragam também. Isso vale ponto extra.” (unidade de dado 07)

Luciana: “Professora, e se a gente se perder na trilha?” (unidade de dado 08)

P.P.: “Se perder não vão, não. Vai ter monitor em cada ponto com rádio. Qualquer coisa, é só chamar. Mas o desafio é esse: usar o mapa e o que vocês sabem pra se guiar.” (unidade de dado 09)

Nesse momento, percebi que alguns estudantes se entreolharam com um ar de dúvida e nervosismo. Outros já mostravam animação e começaram a bolar estratégias:

Camila: “Vamos dividir o grupo em dois: metade cata, metade fica olhando o mapa.” (unidade de dado 10)

Daniele: “Não, bora todo mundo junto. Se não, vai dar treta.” (unidade de dado 11)

Depois das orientações gerais, fizemos um breve alongamento para preparar o corpo. O rádio do monitor começou a transmitir fragmentos de outra frequência, algo distante, como se fosse conversa de outro grupo de trilha. Tive que parar o alongamento por um instante e me ajoelhar ao lado de Jorge, um dos monitores, para ajustar a frequência. Usávamos rádios



simples de curto alcance, emprestados de um colega da escola e tínhamos pouca experiência com o equipamento. (unidade de dado 12)

P.P.: “Jorge, vamos tentar o canal 3. Esse aqui não tá pegando.”

Jorge (rindo): “Ah agora vai pegar, eu tinha apertado no botão errado.”

Depois de ajustar a frequência e testar a comunicação com os demais pontos, voltamos para a organização final. Já eram quase 8h15. Fiz a última checagem com os monitores posicionados ao longo da trilha e repassei os rádios para garantir que cada grupo estaria em contato em caso de necessidade.

Combinei que cada grupo sairia com três minutos de intervalo, para evitar tumulto no início da trilha e permitir uma vivência mais autônoma. Chamamos o Grupo 1 para a largada. Assim que receberam o sinal, saíram correndo, empolgados, como se estivessem iniciando uma missão secreta.

Grupo 1 (em coro, gritando): “Recicla e Voa!” (unidade de dado 13)

Daniele: “Bora minha gente, hoje a gente vai salvar o planeta e ainda voltar com foto bonita!” (unidade de dado 14)

C.O.: A empolgação foi tanta que um dos alunos quase deixou a garrafinha cair antes de entrar na trilha. Os colegas puxaram o braço, organizaram o grupo no improviso e seguiram em marcha acelerada.

Logo depois, os outros grupos seguiram, em ritmo mais tranquilo. Cada partida tinha seu estilo: uns mais silenciosos, outros cantando músicas adaptadas, alguns apenas caminhando e rindo entre si. Mas em todos os grupos, era possível notar a mistura de expectativa, leveza e energia coletiva. O ambiente estava formado. A trilha havia começado. (unidade de dado 15)

C.O.: Aos poucos, os grupos foram se dispersando pela trilha, cada um em seu ritmo. O som da mata ainda estava suave, pássaros mais distantes, folhas pingando das árvores e galhos se movendo com o vento leve (unidade de dado 16). O chão, porém, estava mais úmido do que o esperado, resultado da chuva fina que caiu durante a madrugada. Logo nos primeiros trechos, percebi que alguns pontos estavam escorregadios, especialmente onde o solo era mais batido ou coberto por raízes finas. (unidade de dado 17)

Enquanto eu caminhava até o ponto de chegada, para aguardar os grupos, ouvi o chamado de Jorge, meu monitor de apoio mais próximo do Grupo 2, que vinha encarregado da observação dos vestígios e da coleta de resíduos na trilha. O rádio chiou um pouco antes da voz dele entrar:

Monitor Jorge (via rádio): “Professora, o Grupo 2 teve um pequeno imprevisto aqui na descida. O saco de coleta deles caiu no barranco e rasgou. Um dos meninos escorregou também, mas tá tudo sob controle. Tamo reorganizando agora.” (unidade de dado 18)

A interferência não escondia o riso contido do outro lado. No mesmo instante, uma nova voz, agora de um dos estudantes, entrou com bom humor no canal:

Pedro (via rádio): “Tô com o rabo carimbado agora! Mas salvei metade das latinhas! A gente vai colocar na minha camisa” (unidade de dado 19)

C.O.: Ao ouvir a mensagem, alguns dos colegas próximos começaram a rir. A situação serviu como um pequeno alívio cômico, mesmo diante do contratempo. Apesar de ter atrasado o ritmo do grupo, a forma como lidaram com a situação revelou resiliência, leveza e cooperação.

P.P. (pelo rádio, sorrindo): “Bunda carimbada vale ponto extra pela coragem! Só não vale repetir a manobra.” (unidade de dado 20)

Minutos depois, Jorge me informou que o grupo havia se reorganizado, e o grupo seguia com as roupas sujas, mas a energia intacta. Os alunos continuaram a missão com mais



atenção e cuidado, e o tom da conversa mudou do riso para a estratégia: dividiram melhor os pesos e começaram a se revezar no transporte do saco. (unidade de dado 21)

Letícia: “Agora a gente vai de dois em dois segurando. Se um cair, o outro salva!” (unidade de dado 22)

C.O.: A queda e a confusão inicial não atrapalharam o percurso de forma significativa, mas trouxeram um importante aprendizado prático: nem toda trilha é previsível, e a cooperação se constrói no improviso. A relação dos alunos com a natureza começou a mudar ali, não mais como cenário bonito, mas como ambiente real, com desafios e respostas imediatas ao corpo em movimento. (unidade de dado 23)

Continuei acompanhando de longe, seguindo o percurso final pelo rádio enquanto aguardava a chegada dos grupos no ponto de encontro. De tempos em tempos, os monitores atualizavam a movimentação dos grupos, informando quem havia chegado nos pontos de parada e quem estava prestes a concluir os desafios.

No Ponto 1, o desafio era simples, mas fundamental: refletir sobre os impactos do lixo na natureza. Era uma parada breve, com um momento de escuta e resposta, onde os grupos deveriam dialogar com o monitor e anotar a resposta coletiva no bloco entregue no início da trilha.

Pelo rádio, ouvi a troca entre o monitor e o Grupo 1, que havia acabado de chegar. A primeira resposta foi curta, quase automática:

Vinicius: “Ah... lixo é ruim pra tudo. Polui e pronto.” (unidade de dado 24)

Monitor (com paciência): “Certo, Vinicius. Mas vamos pensar juntos? Como assim ‘ruim pra tudo’? Que tal a gente pensar em um exemplo real? Como o lixo pode afetar os animais, por exemplo?”

C.O.: Houve uma pausa. Era possível sentir o silêncio do grupo mesmo à distância, aquele tipo de pausa que não é constrangedora, mas reflexiva. O monitor manteve o tom de conversa, não de cobrança. Aos poucos, os estudantes começaram a se escutar entre si.

Júlia: “Tipo... se um animal aqui come plástico achando que é comida, ele pode morrer, né?” (unidade de dado 25)

Luciana: “Ou se se enrosca em alguma coisa, igual a gente viu na foto daquele peixe preso em rede.” (unidade de dado 26)

Vinicius (reformulando): “Então... o lixo não é só feio. Ele atrapalha os bichos, suja a água, entra no ciclo. Não some do nada.” (unidade de dado 27)

Minutos depois, a resposta foi reformulada de forma simples, mas bem mais conectada com o contexto. O monitor anotou a nova versão no bloco de campo do grupo e sinalizou via rádio com uma fala curta, mas significativa:

Monitor: “Grupo 1: resposta revista e anotada. Sigamos.”

C.O.: Aquela troca, aparentemente simples, dizia muito sobre como a reflexão pode surgir na pausa, na mediação cuidadosa e na escuta respeitosa. A resposta inicial, que poderia ser descartada como superficial, foi justamente o ponto de partida para a construção de uma fala com sentido real. (unidade de dado 28)

O Grupo 2 chegou logo depois, ainda rindo do episódio do escorregão. A primeira tentativa de resposta foi um pouco vaga, parecida com a do Grupo 1:

Pedro: “Ah, lixo é ruim porque suja tudo.” (unidade de dado 29)

Monitor: “Certo, mas vamos pensar um pouquinho mais... além da sujeira, o que acontece quando o lixo fica aqui?”

Camila: “Pode dar doença, né? Tipo se tiver resto de comida.” (unidade de dado 30)

Bruna: “E se for plástico, aí que não some mesmo. A gente viu aquele copinho jogado lá perto da entrada... tava meio enterrado, mas ainda lá.” (unidade de dado 31)



C.O.: O grupo não trouxe uma fala estruturada logo de cara, mas a partir do diálogo foi se abrindo. O monitor fez anotações no caderno do grupo e sinalizou pelo rádio:

Monitor: “Grupo 2: resposta construída coletivamente. Registro feito.” (unidade de dado 32)

O Grupo 3 se destacou pelo olhar observador e mais conectado à prática que haviam acabado de realizar. Chegaram já cansados, mas atentos. O monitor fez a mesma pergunta, e logo vieram as respostas:

Ana Luisa: “O lixo estraga a trilha. Fica feio, escorregadio, perigoso até.” (unidade de dado 33)

Lucas: “A gente viu um saco plástico preso numa raiz. Nem dava pra tirar sem puxar a planta junto.” (unidade de dado 34)

Rafael: “A natureza não sabe lidar com esse tipo de coisa. É a gente que tem que dar conta disso.” (unidade de dado 35)

C.O.: As falas foram curtas, mas ditas com firmeza. O monitor sinalizou aprovação com a cabeça, e um dos estudantes até pediu para acrescentar uma linha a mais na anotação. O grupo demonstrou envolvimento. (unidade de dado 36)

O grupo 4 chegou quase junto com o grupo 3, porém tiveram que aguardar para registrar sua resposta, o Grupo 4 começou com uma resposta mais vaga, que se transformou com a mediação do monitor:

Davi: “O lixo é feio para o ambiente.” (unidade de dado 37)

Monitor: “Tá, mas vamos pensar juntos. Por quê? Como isso afeta os animais, por exemplo?” (unidade de dado 38)

Gizele: “O bicho pode comer, pode morrer. A água fica suja, e isso afeta todo mundo.” (unidade de dado 39)

Monitor (via rádio): “Grupo 4: resposta revista e anotada. Bora, segue.” (unidade de dado 40)

O Grupo 5 chegou por último, mas trouxe uma fala mais voltada à prevenção.

Bianca: “A gente viu que o lixo estraga o espaço. Imagina montar uma atividade aqui e ter que desviar de sujeira?” (unidade de dado 41)

Patrícia: “Não combina. Quem quer viver a natureza tem que cuidar dela antes. Não dá pra fazer trilha, arborismo, nada com lixo no caminho.” (unidade de dado 42)

Bianca: “É porque meio que quebra o encanto do lugar.” (unidade de dado 43)

A resposta foi registrada, e o grupo seguiu para o próximo ponto.

No Ponto 2 da trilha, os grupos encontraram o desafio da travessia de um pequeno córrego, parte essencial do percurso. O trecho já havia sido previamente preparado com cordas bem fixadas entre as árvores para apoio lateral. Porém, por conta da chuva da noite anterior, a água estava mais alta e mais fria do que o previsto. O chão, encharcado, deixava algumas pedras mais escorregadias. O desafio, que deveria ser leve, acabou ganhando contornos mais reais de superação e adaptação.

O Grupo 1 foi o primeiro a chegar. Vieram ainda cheios de energia, conversando alto e fazendo piadas. Ao verem o córrego, pararam por alguns segundos, depois um deles pulou direto para a pedra mais larga sem hesitar.

Vinícius: “Bora logo! Aqui é só pular que dá certo!” (unidade de dado 44)

Daniele: “Eita! Agora a roupa já era!” (unidade de dado 45)

Alice: “Ai que legal! Isso sim, é aventura!” (unidade de dado 46)

C.O.: A travessia foi rápida e confiante. Um deles escorregou de leve e molhou o tênis, mas riu da situação e seguiu em frente. A monitora Helena sinalizou pelo rádio:

Monitora: “Grupo 1: travessia ok.” (unidade de dado 47)



O Grupo 2 chegou mais atento, ao verem a correnteza leve, pararam, analisaram bem o caminho e combinaram quem passaria primeiro. Dividiram a travessia em pares e usaram as cordas com muito cuidado.

Pedro: “Essa pedra aqui tá lisa, hein. Melhor ir descalço.” (unidade de dado 48)

Gabriel: “Vou passar com calma. Depois seguro pro próximo.” (unidade de dado 49)

C.O.: Um deles molhou a barra da calça e resmungou um pouco, mas o grupo demonstrou calma, responsabilidade e boa comunicação. A monitora sinalizou via rádio:

Monitora: “Grupo 2 atravessou.”

O Grupo 3 viveu o momento mais tenso do dia. Na metade da travessia, uma das alunas escorregou e caiu de lado na água. Apesar do susto, foi tudo leve, só molhou o short e parte do caderno, que estava dentro de uma sacola improvisada.

Cecilia: “Ai, que gelo! Ninguém merece, banho de igarapé de manhã cedo!” (unidade de dado 50)

Ana Luisa: “Ainda bem que tu caiu com estilo!” (unidade de dado 51)

C.O.: A monitora me informou posteriormente que o grupo não riu da queda de forma ofensiva. Ao contrário, se mobilizou para ajudar, recuperar os pertences e continuar a travessia com mais atenção. A aluna fez questão de completar o trajeto sem ajuda. A monitora me chamou pelo rádio:

Monitora: “Grupo 3 teve escorregão leve, sem ferimentos. Aluna já está ok.” (unidade de dado 52)

O Grupo 4 foi o mais silencioso na travessia. Chegaram observando os vestígios ao redor e quase não falaram entre si. Aparentemente, estavam mais concentrados e cautelosos. Usaram as cordas com firmeza e se ajudaram sem falar muito.

Gizele: “Pensei que ia ser pior.” (unidade de dado 53)

Janaína: “A água tava gelada, quase trava minha perna!” (unidade de dado 54)

A monitora comentou no rádio:

Monitora: “Grupo 4: Tudo certo por aqui.”

O Grupo 5 chegou por último e encontrou a água mais mexida pelo deslocamento dos demais. Foi nesse momento que surgiu a recusa mais direta:

Jéssica (parada na margem): “Eu não vou me molhar toda, não. Sei nem o que tem aí dentro!” (unidade de dado 55)

Bianca: “Mulher, é só um pezinho. Tem que ir!” (unidade de dado 56)

Rafael: “Se tiver uma sucuri aí, ele foge de mim!” (unidade de dado 57)

Monitora: “Jéssica, o grupo vai se prejudicar. Se não quiser passar, tudo bem, mas vocês não vão ganhar ponto nesse ponto.” (unidade de dado 58)

Rafael: “Ó, pisa aqui nessa mais achatada. Aquela outra tá lisa.” (unidade de dado 59)

Mateus: “Jéssica, segura aqui. Vem devagar.” (unidade de dado 60)

Jéssica hesitou mais um pouco, mas acabou atravessando com o auxílio dos colegas e muita risada no final:

Bianca: “Pronto, agora tu é trilhaeira raiz!” (unidade de dado 61)

C.O.: Cada grupo viveu a travessia de forma única. Uns com pressa, outros com cuidado; uns rindo, outros calados. O desafio da água, embora simples, ativou dimensões profundas da experiência corporal e coletiva: confiança, escuta, presença, paciência.

No Ponto 3, o desafio de navegação surpreendeu. O Grupo 3 teve dificuldade com o mapa e se desviou do trajeto. Fiquei tensa, mas Joaquim, que estava no ponto mais distante, avisou:

Jorge (via rádio): “Grupo 3 chegou por outro caminho, meio errado, mas chegou. Estão bem. Parece que o Rafael que salvou a rota.” (unidade de dado 62)



Depois soube que ele percebeu que estavam indo para a direção contrária quando reconheceu uma sumaúma que havíamos estudado em outra aula prática.

Rafael: “Quando eu vi a árvore, eu pensei: essa árvore aqui é a mesma da outra vez. Se a gente voltou nela, então estamos rodando no mesmo lugar.” (unidade de dado 63)

C.O.: No último ponto da trilha, os grupos começaram a chegar um a um, ofegantes, com roupas marcadas de terra, folhas grudadas nos cabelos e nos ombros, mas com os rostos relaxados e satisfeitos. O cansaço do corpo se misturava com a sensação de missão cumprida. Quando se sentaram para responder à pergunta final “O que significa preservar, depois dessa experiência?” alguns surpreenderam com a profundidade das falas.

Henrique: “Se a gente cuida da trilha aqui, talvez a gente comece a cuidar lá fora também, né? Porque não faz sentido limpar aqui e sujar na cidade.” (unidade de dado 64)

C.O.: Aquilo ficou na minha cabeça. O corpo cansado, os imprevistos, as decisões ao longo do caminho... tudo parecia ter moldado o pensamento deles. O conteúdo, antes apenas falado em sala, agora era sentido, vivido. A floresta tinha virado sala de aula viva, e cada passo deixava rastro de aprendizado.

Quando o último grupo apareceu no ponto final de chegada, cobertos de suor, risadas e folhas grudadas na roupa, o cansaço já se misturava com uma satisfação evidente. Muitos sentaram no chão mesmo, esticando as pernas, outros procuraram sombra ou foram direto pegar água. Os monitores começaram a recolher os sacos de coleta e as fichas com as respostas dos desafios.

Enquanto Jorge organizava os resultados com a ajuda dos demais monitores, aproveitei para circular entre os grupos e ouvir os comentários espontâneos.

Letícia: “Professora... eu juro que achei que não ia aguentar. Mas foi massa. Tô podre, mas feliz.” (unidade de dado 65)

Vinícius: “Eu nem sabia que conseguia andar tanto. E ainda catando lixo no meio da trilha... foi tipo jogo e aula tudo junto.” (unidade de dado 66)

P.P.: “Hoje vocês viveram uma experiência diferente. Tiveram que pensar, correr, se orientar, cooperar, enfrentar o desconforto, e ainda por cima... catar lixo. Agora, quero saber: o que ficou disso tudo?” (unidade de dado 67)

Lucas: “O que ficou? Que dá pra se divertir aprendendo. E que o lixo não vai sair do mato sozinho.” (unidade de dado 68)

Júlia: “E que não adianta jogar culpa só no governo... o plástico que tava lá foi alguém igual a gente que largou.” (unidade de dado 69)

A reflexão seguiu por mais alguns minutos. A fala dos estudantes demonstrava uma compreensão que ia além do conteúdo técnico: era vivência, corpo presente, natureza sentida.

Com os dados em mãos, Jorge se levantou para anunciar o resultado da pontuação. As equipes foram avaliadas pelo número de itens corretos coletados, respostas dos desafios e bônus por lixo extra.

P.P.: “E a equipe campeã foi... o Grupo 5! Além de recolher todos os itens certos, ainda trouxeram 8 lixos que não estavam no mapa. Parabéns!” (unidade de dado 70)

O grupo comemorou com gritos e aplausos improvisados. Os

Ao final, a chuva que ameaçava desde cedo caiu fina e leve, como se encerrasse a manhã com o frescor necessário depois de tanto movimento. Recolhemos os materiais e seguimos de volta ao campus.

C.O.: Apesar de respostas iniciais mais vagas em alguns grupos, a mediação calma e o tempo de escuta permitiram que as ideias amadurecessem naturalmente. A atividade funcionou como um momento de respiro e organização do pensamento, no meio da caminhada. Os estudantes mostraram que estão construindo um olhar ambiental crítico,



mesmo que em estágios diferentes e isso, por si só, já é um dos maiores ganhos da proposta.
(unidade de dado 71)

Nota de campo 08

Conectando-se ao Mar: Surf e Educação Ambiental

Data: 16/12/2024

Horário: 14:00 - 15:00

Ambiente: Quadra

Cheguei à escola no início da tarde, por volta das 13h20. O calor era intenso, como costuma ser nesse horário em Novo Paraíso, e o céu estava parcialmente encoberto, com nuvens brancas se movimentando devagar. A quadra estava livre, e o chão seco. Mesmo com o abafamento típico, uma leve brisa circulava o espaço, o que já ajudava a amenizar um pouco a sensação térmica.

Descarreguei minha mochila pesada com os materiais improvisados: caixas de papelão dobradas, potes de tinta guache, pincéis variados, rolos de fita adesiva, pedaços de tecido grosso, cordas e pequenos objetos que seriam usados para o circuito. Comecei a organizar tudo em uma das laterais da quadra, separando por tipo e deixando visível para estimular a curiosidade dos alunos assim que chegassem.

Os primeiros estudantes começaram a se aproximar em pequenos grupos, alguns ainda com preguiça pós-almoço, outros já mais animados com a movimentação diferente. Caminhavam devagar, olhos semicerrados por causa da claridade, franzindo a testa para os papelões espalhados.

Lucas foi um dos primeiros a chegar. Olhou as caixas e fitas com um misto de ironia e curiosidade, depois soltou:

Lucas: “Professora, hoje a gente vai montar casa ou é aula de Educação Física mesmo?” (unidade de dado 01)

P.P.: “Quase isso. Hoje vocês vão surfar!” (unidade de dado 02)

O grupo riu. Janaína, que vinha logo atrás, respondeu na lata: “Surf aqui, é? No Novo Paraíso?! Tem mar agora, foi?” (unidade de dado 03)

Pedro: “Essa professora tá é viajando!”

C.O.: “As risadas aumentaram, mas logo se transformaram em curiosidade. Era nítido que a proposta tinha provocado algo novo: eles não sabiam o que esperar.” (unidade de dado 04). E esse era o ponto. Trazer o surf, um esporte tão associado ao litoral para o chão quente da quadra de um campus no meio da Amazônia não era só uma adaptação criativa, era uma provocação pedagógica. Deslocar sentidos, reinventar espaços, experimentar o corpo.

Enquanto alguns ainda riam da ideia, outros começaram a se aproximar das tintas e a perguntar pra que serviria tudo aquilo.

P.P.: “A gente vai construir umas pranchas.” (unidade de dado 05)

Um deles apontou para uma caixa maior e disse:

Josué: “Essa aqui vai ser minha. Vai ser tipo prancha profissional. Só falta a onda.”
(unidade de dado 06)

Comecei a aula reunindo os alunos na lateral sombreada da quadra, onde o calor da tarde ainda era suportável. Eles foram se ajeitando aos poucos, uns sentados no chão com as pernas esticadas, outros agachados, conversando baixinho enquanto olhavam os materiais que eu havia deixado expostos: papelões, tintas, fitas e pedaços de tecido. A curiosidade era evidente, mesmo misturada com aquela típica moleza do pós-almoço. (unidade de dado 07)



Iniciei com uma conversa leve, apresentando a cultura do surf e sua origem no Havaí. Expliquei como, desde os povos nativos havaianos, o surf era mais do que uma prática física, era um ritual de conexão com o mar, com o tempo, com o corpo e com os ciclos da natureza.

P.P.: “O surf é corpo, mas também é escuta. Não é só subir na prancha. É perceber a água, sentir o ritmo das ondas, respeitar o que o mar tem a dizer.” (unidade de dado 08)

Olhei para os estudantes e continuei puxando o fio da conversa para o nosso contexto:

P.P.: “E se não temos mar aqui... temos rios. Muitos. Rios que alimentam comunidades, que levam e trazem vida, que fazem parte da história das famílias de vocês. Alguém aqui já nadou em igarapé, já pescou, já atravessou rio de canoa?” (unidade de dado 09)

Pedro: “Oh besteira...”

De novo, muitas mãos se levantaram, agora com mais energia. Alguns começaram a compartilhar memórias.

Rafael: “Lá no sítio do meu avô tem um igarapé que a gente atravessa todo dia pra ir pra roça. Daí quando chove forte, ele enche e vira uma correnteza braba. Mas quando tá calmo, é de boa.”

Bianca: “Tem um lugar lá na vicinal 14 que parece uma praia. O rio é bem largo, a areia é clarinha. A gente vai pra lá dia de domingo.” (unidade de dado 10)

C.O.: Enquanto ouviam os colegas, os demais alunos começaram a sorrir, reconhecendo histórias parecidas. O rio, ali, não parecia só paisagem, era memória viva, era parte da infância, da rotina, da identidade de cada um. (unidade de dado 11)

Aproveitei essa conexão para falar da importância dos recursos hídricos, não apenas como fontes de lazer ou transporte, mas como bens comuns que sustentam ecossistemas, comunidades ribeirinhas e até os ciclos do clima.

P.P.: “Cuidar dos rios não é só cuidar da água. É cuidar da gente. Do alimento, do banho, da respiração da floresta. E hoje, com essa aula, a gente vai tentar sentir isso com o corpo.” (unidade de dado 12)

Em seguida distribuí os materiais entre os grupos: caixas de papelão abertas, pincéis de diferentes tamanhos, potes de tinta guache colorida, fitas adesivas largas, pedaços de régua, canetões e até algumas folhas secas que recolhi pelo caminho para estimular a criatividade. Expliquei que eles tinham que construir suas próprias pranchas. Dei poucas instruções no início, deixando que os próprios grupos negociassem entre si o formato, a decoração e a função estética de suas pranchas.

P.P.: “Não existe prancha certa ou errada. Podem criar como quiserem. Mas lembrem que ela precisa aguentar vocês em pé depois.” (unidade de dado 13)

As reações foram imediatas. Um grupo começou riscando direto o papelão com caneta, outro já foi se apossando das tintas para pintar ondas, sol, frases como “Surf da Amazônia”, “Equilíbrio é tudo”, “Isso é aventura”. Um dos meninos colou três folhas secas na ponta da prancha e disse:

Ítalo: “Aqui ó, prancha com as coisas da floresta. Tá pronto!” (unidade de dado 14)

Enquanto isso, surgiram os conflitos inevitáveis de qualquer trabalho em grupo. Em um dos grupos, duas alunas começaram a se desentender sobre as cores.

Bruna: “Menina, tu sempre quer pintar tudo! Dá o pincel!”

Jéssica: “Peraí! Tô terminando só esse lado aqui, criatura.” (unidade de dado 15)

P.P.: “Ei, cadê a parceria? O grupo tem que remar junto.” (unidade de dado 16)

Outro grupo, por excesso de fita adesiva, acabou deixando a prancha dobrada, o que gerou um debate interno.

Davi: “Aí pronto, ficou parecendo um barco afundando...”



Daniele: “Vai ser prancha com emoção!” (unidade de dado 17)

C.O.: “O mais interessante era ver como, ao longo da construção, as discussões deixavam de ser só sobre forma e passavam a envolver função, equilíbrio, estética, cooperação. Estavam aprendendo a ajustar, a testar, a negociar...” (unidade de dado 18)

Quando a maioria já tinha finalizado, orientei que nos deslocássemos até a parte central da quadra, onde as lonas estavam posicionados para a próxima etapa: a experimentação do equilíbrio. Muitos se levantaram com cuidado, segurando suas pranchas com certo orgulho. Outros já demonstravam ansiedade.

Luciana: “Professora, agora que é o ‘perrengue chique’, né? Bora cair com estilo ein gente.” (unidade de dado 19)

Júlia: “A minha prancha é leve demais. Será que segura? Se eu cair, vou voar igual folha seca.” (unidade de dado 20)

Rimos juntos. Era chegada a hora de sentir o corpo em movimento.

Com as pranchas finalizadas, organizamos o espaço com as lonas estendidas no chão e começamos o primeiro desafio de equilíbrio em um espaço improvisado para simular o “mar”.

Expliquei brevemente o funcionamento do primeiro desafio: um integrante de cada grupo subiria na prancha de papelão, posicionada sobre o tecido, enquanto os demais puxariam suavemente a lona para simular o movimento das ondas. A ideia era criar a sensação de flutuação, instabilidade e equilíbrio. (unidade de dado 21)

Os primeiros alunos se posicionaram. Um pouco hesitantes no início, foram se soltando aos poucos. A cada movimento da lona, o riso se espalhava.

Márcio: “Rapaz, a minha onda tá com raiva, professora! Quase fui de cara no chão!” (unidade de dado 22)

Camila: “Pelo menos aqui a gente não vai se afogar!” (unidade de dado 23)

C.O.: A quadra virou um mar de risadas. Era nítido o prazer da experiência, mesmo com quedas, desequilíbrios e pranchas que às vezes viravam para o lado. Era tudo parte da vivência.

No entanto, nem tudo saiu conforme o previsto. Comecei a perceber que um grupo estava tentando derrubar os colegas de propósito, puxando com muita força e comecei a observar reclamações e quedas frequentes. Então decidi intervir.

P.P.: “Pessoal, assim não vai dar certo! A proposta da aula não é essa! Lembrem que surfar também é escutar o tempo da onda. Não é forçar, é sintonia.” (unidade de dado 24)

Pedro: “Oxe, o mar aqui tem correnteza, as ondas estão fortes!” (unidade de dado 25)

Depois disso, a dinâmica seguiu com mais atenção e leveza. Os alunos pareciam mais conectados com o próprio corpo e com o grupo, percebendo que o equilíbrio dependia tanto de quem estava em cima quanto de quem estava embaixo, puxando a lona. Era cooperação em movimento.

Em seguida, propus a segunda atividade: a corrida de equilíbrio em duplas. Expliquei que um aluno ficaria em cima da prancha enquanto o colega puxaria o tecido por uma pequena distância demarcada na quadra e dessa vez haveria obstáculos para desviar. A proposta era testar o equilíbrio em movimento, a cooperação e, claro, se divertir com o desafio.

Antes mesmo de começarmos oficialmente, já havia risos. Alguns estudantes tentavam subir nas pranchas improvisadas e não conseguiam nem se manter parados. Outros riam só de imaginar a cena.

Jéssica: “Professora, vai ter ponto pra quem cair com estilo?” (unidade de dado 26)

Gizele: “A minha prancha é tão leve que o vento leva!” (unidade de dado 27)

Organizei as duplas em fileiras e sinalizei o trajeto com cones. Quando dei o sinal, as



Letícia: “Eu jogava xadrez com a minha avó.” (unidade de dado 03)

Lucas: “Eu gosto daquele de perguntas, sabe? Tipo, você erra e tem que voltar.” (unidade de dado 04)

Aproveitei para explicar que os jogos, além de entreter, também podiam ensinar e que, naquela aula, eles teriam o desafio de criar um jogo de tabuleiro com um tema muito presente na nossa realidade: a preservação ambiental, principalmente relacionada ao que vemos aqui em Roraima: queimadas, caça de animais silvestres, poluição dos igarapés e desmatamento.

Apresentei rapidamente alguns exemplos de jogos que tratam de sustentabilidade e preservação, mostrando como ações simples no jogo, como plantar uma árvore ou fazer coleta seletiva poderiam se tornar movimentos estratégicos que ensinassem algo maior: o impacto das nossas ações no planeta.

P.P.: “Hoje vocês vão virar criadores de jogo. Vão escolher o tema, criar as regras, pensar nos desafios e nas soluções. E tudo isso com materiais reaproveitados. Dá pra aprender muito com o que a gente mesmo inventa.” (unidade de dado 05)

C.O.: “Vi os olhares começando a mudar. A preguiça deu lugar à curiosidade. Um grupo já começou a cochichar entre si, imaginando nomes para o jogo. Outro observava os pedaços de papelão como se enxergasse neles um mapa prestes a ser desenhado.” (unidade de dado 06)

Antes de passar às instruções principais, fiz uma última pergunta:

P.P.: “Se fosse pra criar um jogo com os problemas do nosso dia a dia aqui na região, que temas não poderiam faltar?” (unidade de dado 07)

Ítalo: “Queimada. Sempre tem nessa época do ano. A gente já sente o cheiro no ar.” (unidade de dado 08)

Bruna: “Caça. Lá perto da casa da minha tia o pessoal caça até jabuti. Falam que é normal.” (unidade de dado 09)

C.O.: “As respostas vieram carregadas de vivência. Era visível que os temas não eram distantes ou abstratos, e sim cotidianos, reais, conhecidos.” (unidade de dado 10)

Depois da conversa inicial e da proposta lançada, dividi a turma em grupos de quatro a cinco estudantes. Cada grupo deveria criar um jogo de tabuleiro com o tema: Práticas Corporais de Aventura, Sustentabilidade, Coleta Seletiva e Preservação Ambiental. A ideia era transformar situações reais em desafios do jogo, estimulando soluções criativas para cada problema apresentado.

Distribuí os materiais recicláveis previamente organizados sobre a mesa, e logo os grupos se espalharam pelos cantos da sala, puxando carteiras, juntando cadeiras, desenrolando ideias.

Logo de início, alguns estudantes começaram com tudo, riscando o papelão, escolhendo os marcadores e debatendo as regras.

Patrícia: “Vamos fazer um jogo de trilha na floresta. Cada casa é um obstáculo: lixo, animal em extinção, queimadas...” (unidade de dado 11)

Pedro: “E tem cartas de ação! Tipo: ‘Você ajudou a apagar um foco de incêndio, avance duas casas’.” (unidade de dado 12)

Em outro grupo, a indecisão dominava.

Lucas: “Professora, a gente não consegue pensar num nome pro jogo. Tem que ser nome sério ou pode ser engraçado?” (unidade de dado 13)

P.P.: “Pode ser criativo. Só precisa ter sentido com o que o jogo quer ensinar.” (unidade de dado 14)

Ana Luísa: “Então vai ser Missão Natureza: Salve ou Destrua.” (unidade de dado 15)

C.O.: “Observei que o envolvimento variava entre os grupos. Alguns mergulhavam



nas ideias, outros se distraíam ou se perdiam sem acordo.” (unidade de dado 16). Num dos grupos, dois alunos começaram a discordar sobre o que seria ou não um “desafio ambiental”.

Márcio: “Isso aqui de jogar lixo no chão é bobagem. É só catar depois.” (unidade de dado 17)

Jéssica: “Não é só catar! Tem bicho que morre por causa disso.” (unidade de dado 18)

P.P.: “Gente, isso que vocês estão debatendo pode ser parte do jogo. Coloquem essas visões como escolha: o que acontece se o jogador ignora o lixo? E se ele toma uma atitude?” (unidade de dado 19)

A sugestão foi bem aceita e virou uma nova carta dentro do jogo deles.

Enquanto circulava pela sala, notei como os temas iam se organizando: um jogo tratava da travessia de uma trilha cheia de obstáculos ambientais; outro simulava a rotina de uma comunidade ribeirinha que precisava tomar decisões sobre a preservação do entorno; um terceiro era quase um RPG, com desafios corporais misturados a perguntas ambientais. Os jogos estavam longe de prontos, mas já pulsavam com ideias que vinham da realidade vivida pelos próprios estudantes. (unidade de dado 20)

Em meio ao processo, escutei uma frase que me fez parar e anotar:

Luciana: “O mais difícil é pensar como resolver os problemas. Fazer o jogo é fácil... difícil é mudar de verdade.” (unidade de dado 21)

C.O.: A frase dela, dita quase de forma despretensiosa, condensava o objetivo da aula inteira: transformar o jogo em reflexão. Criar uma ponte entre o brincar e o pensar, entre o imaginar e o agir (unidade de dado 22). Ali, entre papéis colados tortos e marcadores improvisados com tampinha de garrafa, o conteúdo da Educação Ambiental tomava forma com cores, regras, conflitos e caminhos. Já era a última aula da pesquisa. Será que eles realmente tinham absorvido a ideia principal? Essa dúvida me atravessava em silêncio enquanto eu observava os grupos rindo, trocando peças e discutindo regras. Mas, ao mesmo tempo, havia algo naquele gesto simples, no cuidado com o jogo, na preocupação em não rasgar o tabuleiro, no olhar atento para o colega que dizia, sem palavras, que alguma semente havia sido plantada.

Quando olhei no relógio pela primeira vez depois de circular por todos os grupos, já eram 14h30. O tempo parecia ter evaporado junto com o calor da tarde. Ainda havia grupos tentando colar as últimas trilhas no papelão, escrever regras nas cartolinas ou encontrar algo que servisse de peão. A empolgação havia tomado conta da sala, mas agora começava a se misturar com o nervosismo de quem queria ver o jogo funcionando e o sinal se aproximava. (unidade de dado 23)

P.P.: “Gente, faltam 30 minutos. Vamos tentar, pelo menos, jogar rapidinho com o grupo vizinho. Dá pra sentir como ficou.” (unidade de dado 24)

A resposta foi imediata. Um corre-corre organizado começou. Grupos se reuniram em duplas, empurrando carteiras para formar quadrados improvisados e posicionando os jogos prontos (ou quase prontos) sobre as mesas.

Alguns jogos estavam visivelmente mais estruturados, com fichas, trilha desenhada, dados e cartas. Outros ainda estavam sendo testados ali mesmo, com regras explicadas de cabeça. Em poucos minutos, a sala virou um tabuleiro gigante. Alunos explicavam as regras com entusiasmo, tentavam mostrar como funcionava a dinâmica, mesmo tropeçando em detalhes.

Gizele: “Aqui, ó... se você cair nessa casa, tem que responder uma pergunta sobre desmatamento. Mas a gente ainda vai fazer as perguntas direito depois.” (unidade de dado 25)

Vinícius: “No nosso, se errar a carta, tem que fazer um desafio corporal... tipo pular numa perna só, porque caiu num trecho alagado da trilha.” (unidade de dado 26)



C.O.: Vi ali uma costura natural entre os conteúdos da Educação Ambiental e a prática corporal ainda que em forma de jogo e improviso, havia ali compreensão, articulação e, principalmente, apropriação. Os temas abordados durante as aulas anteriores estavam sendo reinventados com linguagem própria. (unidade de dado 27)

Mas o tempo corria. Quando faltavam apenas 5 minutos para o fim, anunciei que seria preciso encerrar.

P.P.: “Sei que vocês queriam jogar mais... Mas vamos fechar com uma conversa rápida. Quem quiser, compartilha o que mais chamou atenção.” (unidade de dado 28)

Júlia: “Fazer o jogo foi fácil. Agora pensar no problema e na solução é que dá trabalho.” (unidade de dado 29)

Daniele: “O mais legal é que se for parar para pensar até um jogo pode ensinar alguma coisa de verdade.” (unidade de dado 30)

Gabriel: “Foi legal ver que o que a gente vive aqui, tipo os rios, o mato, as queimadas... pode virar conteúdo de jogo. Ficou mais real.” (unidade de dado 31)

C.O.: “Apesar do tempo apertado, as falas finais foram sinceras, rápidas, mas cheias de sentido. Era como se o conteúdo, agora, estivesse enraizado no corpo e na fala dos estudantes.” (unidade de dado 32). Não havia tempo para uma roda de conversa longa, mas o essencial estava dito: eles entenderam que a Educação Ambiental pode ser construída com as mãos, com as ideias, e até com cartinhas feitas de papel reciclado.

O sinal tocou no meio de uma fala interrompida. Riram, recolheram os jogos com cuidado e alguns prometeram terminar em casa. Um deles se despediu dizendo:

Pedro: “Na próxima aula, se sobrar tempo, a gente joga de novo. Só que agora valendo uma coca!” (unidade de dado 33)

E assim finalizou a última aula.



D- RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional apresentado integra os requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) para a obtenção do título de Mestre em Educação Física. A seguir, são exibidas imagens do *e-book* desenvolvido, disponível na página do ProEF/UFSCar: <https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais>.





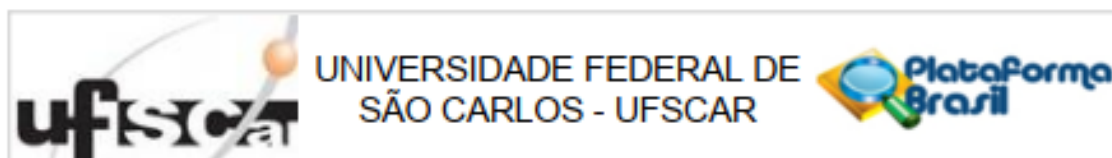
SUMÁRIO

Apresentação.....	06
Introdução	08
Trilha Sensorial e Escuta da Natureza	09
Mini-Corrída de Aventura com Estações de Sustentabilidade ..	11
Slackline com Reflexão sobre Equilíbrio Ambiental	15
Corrida de Aventura: Missão Lixo Zero	17
Arvorismo: Cuidar para Equilibrar	19

Abrigos em Disputa: O Corpo na Trilha dos Conflitos Ambientais	22
Surf de Papelão: Confeccionando Pranchas	25
Conectando-se ao Mar: Aventuras sobre a prancha	27
Escalando Soluções Ambientais	30
Jogos de Tabuleiro: Criando Estratégias pela Sustentabilidade.....	32
Considerações	35
Referências	36



ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas corporais de aventura na natureza e educação ambiental: uma unidade didática para o ensino médio

Pesquisador: Fábio Ricardo Mizuno Lemos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76607923.6.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.623.265

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas na apresentação do projeto foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2264561, de 15/12/2023) e/ou do Projeto Detalhado (ProjYunaCEP, de 15/12/2023):

RESUMO: Promover a Educação Ambiental nas escolas públicas é essencial, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que destaca os Temas Contemporâneos Transversais. Cabe às instituições educacionais integrar esses temas de maneira abrangente nos currículos, considerando os impactos nas diversas dimensões da vida humana. A Educação Física Escolar, foco desta pesquisa, pode desempenhar um papel significativo ao incorporar Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Educação Ambiental em seu conteúdo. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo descrever e analisar o processo de desenvolvimento de uma unidade didática que associa a Educação Ambiental no desenvolvimento de Práticas Corporais de Aventura na Natureza, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma instituição pública de Caracará-RR. A metodologia adotada será qualitativa, envolvendo uma intervenção pedagógica por meio de uma unidade didática planejada para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Essa intervenção abrangerá um total de 10 aulas, com duração de 60 minutos cada, programadas para os meses de março e maio de 2024. A coleta de dados será realizada por meio de Notas de Campo, que posteriormente serão submetidas a uma análise, envolvendo a criação de categorias

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

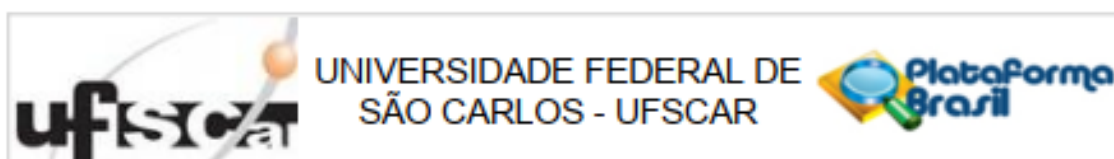
UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Continuação do Parecer: 6.623.265

na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2264561.pdf	15/12/2023 15:32:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ProjYunaCEP.pdf	15/12/2023 15:31:41	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ProjYunaCEP.pdf	15/12/2023 15:31:31	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Outros	Carta_autorizacao_ProjYuna.pdf	15/12/2023 15:31:09	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjYunaCEP.pdf	15/12/2023 15:30:49	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_ProjYuna_assinado.pdf	14/12/2023 17:19:09	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

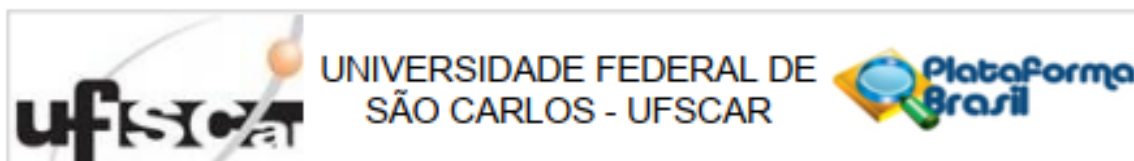
UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Continuação do Parecer: 6.623.265

SAO CARLOS, 24 de Janeiro de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br