

# PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E BIOGRAFIAS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

## ADVENTURE BODILY PRACTICES AND MOVEMENT BIOGRAPHIES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Liciane Vanessa de Oliveira Mello Corrêa **1**

Luiz Fernando Badaró **2**

Juliano de Souza **3**

Giuliano Gomes de Assis Pimentel **4**

**Resumo:** Discutimos a inserção das Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Educação Física Escolar (EFE) em aproximação das experiências levadas a efeito na Escola de Aventuras (EA) com o programa de pesquisa da Educação Física Reflexiva (EFR). Para tanto, organizamos a argumentação em três momentos: [1] contextualização das PCA e da EA; [2] possíveis aproximações entre as PCA e EFR; e, por fim, [3] a apresentação de uma EFE fundamentada nos parâmetros e conceitos sugeridos nas seções anteriores. Nessa esteira, contextualizamos a EA como “boa prática” pedagógica que mantém correspondência com os processos de modernização e detradicionalização dos estilos de vida, além de considerarmos as PCA como elementos potenciais para uma escrita mediada da biografia de movimento. Como síntese desse percurso, vislumbramos uma prática pedagógica capaz de contribuir com processos de escrita autobiográficos do movimento, constituindo-se um caminho para o desenvolvimento de uma EFE superior aos modelos tradicionais de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. Crossdisciplinaridade.

**Abstract:** We discussed the insertion of Adventure Bodily Practices (ABP) in School Physical Education (SPE) in an attempt to approximate the experiences carried out in the School of Adventures (SA) with the Reflective Physical Education (RPE) research program. Therefore, the argument was organized in three moments: [1] contextualization of ABP and SA; [2] possible approximations between the ABP and the RPE; and, finally, [3] the presentation of a SPE based on the parameters and concepts suggested in the previous sections. This way, we contextualize the SA as a pedagogical “good practice” that maintains correspondence with the processes of modernization and detraditionalization of lifestyles, in addition to considering ABP as potential elements for a mediated writing of movement biography. As a synthesis of this path, we envision a pedagogical practice capable of contributing to the movement’s autobiographical writing processes, constituting a path for the development of SPE contrary to traditional teaching models.

**Keywords:** Primary School. Problem Based Learning. Cross Disciplinary.

Pós-graduanda (mestrado), Universidade Estadual de Maringá. **1**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7527930703964747>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9396-7477>. E-mail: [liciane.vomc@gmail.com](mailto:liciane.vomc@gmail.com)

Pós-graduando (mestrado), Universidade Estadual de Maringá. **2**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1620599085962518>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1344-8413>. E-mail: [luizbdr@hotmail.com](mailto:luizbdr@hotmail.com)

Doutor, Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1955037705102744>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3491-9536>.  
E-mail: [julianoedf@yahoo.com.br](mailto:julianoedf@yahoo.com.br) **3**

Pós-doutor, Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5074388036246808>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1242-9296>.  
E-mail: [ggapimentel@uem.br](mailto:ggapimentel@uem.br) **4**

## Introdução

O campo de investigação empírica e teórica que envolve as Atividades de Aventura (AA) está evidentemente em expansão e solidificação. Mesmo marcadas por divergências conceituais, terminológicas e epistemológicas, as produções têm contribuído para o surgimento progressivo de uma série de novos problemas, reflexões e achados empíricos. É o caso de sua relação com a educação, que trouxe luz sobre a interdisciplinaridade e as temáticas transversais, tais como: saúde, juventude, natureza, meio ambiente, lazer, sensibilidade, ética e cidadania (BRUHNS, 1997; COSTA, 2000; MARINHO, 2004; CARDOSO; SILVA; FELIPE, 2006; MARINHO; SCHWARTZ, 2008; BANDEIRA et al., 2017).

Cabe destacar que se, nas décadas de 1990 e 2000, as produções científicas buscavam compreender as características das AA especialmente na natureza, atualmente há, mesmo que gradativamente, propostas de sua curricularização na Educação Física. Embora Tahara, Soares e Darido (2018) avaliem haver uma produção incipiente a respeito daquilo que denominam de Práticas Corporais de Aventura (PCA<sup>1</sup>) no contexto escolar, ainda assim é possível encontrar referências sobre a temática abrangendo trabalhos como o de Uvinha (2004), Betrán; Betrán (2006), Marinho; Schwartz (2008), Armbrust; Lauro (2010), Pereira; Armbrust (2010), Armbrust; Silva (2012), Tahara; Carnicelli Filho (2012), Neira (2014), Inácio et al. (2016), Pimentel et al. (2017); Franco; Cavasini; Darido (2017); Bungenstab et al. (2017), Figueiredo et al. (2018), Paixão (2018) e Pereira (2019).

Entendemos que essas proposições localizadas, porém sugestivas de uma nova realidade do se-movimentar, podem estabelecer nexos com o processo de constituição de biografias de movimento mediante um projeto reflexivo de Educação Física. Por sinal, neste último, a Educação Física Escolar tem por finalidade oferecer aos educandos diferentes expressões do se-movimentar humano, compreendido em sua totalidade biopsicossociocultural. Para tanto, as ações pedagógicas passam a se centrar na experimentação e vivência sistemática dos movimentos, com vistas à autonomia, criatividade, prazer e respeito a si próprio e aos outros (SOUZA, 2019a). Nesse sentido, as PCA seriam expressões privilegiadas do movimento por estarem em consonância com a realidade local e com a destradicionalização em marcha na contemporaneidade, presente nos novos hábitos sociais, corporais e esportivos.

Segundo Marchi et al. (2017), por meio de hábitos esportivos renovados inauguram-se novas perspectivas culturais, estéticas, simbólicas e emocionais na modernidade tardia. Deste modo, o ensino das modalidades de aventura na escola traz um novo olhar sobre as emoções, os riscos e a apropriação dos ambientes, além de surgir como uma possibilidade de rever as modalidades mais tradicionais na área (futebol, voleibol, basquete, handebol e futsal) que ainda são trabalhadas em uma perspectiva tradicional.

Essa oportunidade de escolarizar atividades motrizes alternativas remete, por seu turno, à necessidade de novas práticas docentes. Portanto, é fundamental localizar e compreender boas práticas de ensino da Educação Física sob esse novo paradigma (CHIN e EDGINTON, 2014). No contexto da modernidade tardia, em que o aprendizado da gestão dos riscos se torna um imperativo, as PCA traduzem o espírito do tempo presente (*zeitgeist*) e isso já se observa na própria dinâmica das culturas infantis, quando as crianças buscam por aventuras no cotidiano, ainda que sob a tutela de adultos que tendem a cercear suas brincadeiras com receio do risco inerente. No entanto, proposições pedagógicas sugerem que o “brincar arriscado” promove melhorias no desenvolvimento global das crianças, garantindo a aquisição de estratégias e competências para a resolução de problemas por meio de desafios, reconhecimento de limites e busca por ineditismos (PORTUGAL BENTO, 2017).

Não por menos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), evoca as PCA como um dos conteúdos estruturantes na prática pedagógica da Educação Física. A vertigem e o risco controlado devem ser – assim como os demais conteúdos – trabalhados para além da ludicidade, a fim de possibilitar a compreensão das regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, disposições táticas, entre outros. Pimentel (2018, p. 6), por

<sup>1</sup> Embora o conceito de Atividades de Aventura (AA) seja mais amplo, neste artigo adotamos o termo PCA por estar mais associado à Educação Física curricular conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)

sua vez, aponta outros saberes relevantes associados ao contexto destas modalidades, como: “segurança, sustentabilidade, autoconhecimento, estética, controle dos riscos, superação de limites e apropriação dos espaços públicos”.

Todavia, mesmo sob o efeito do discurso de inovação, é possível avaliar que a introdução das PCA nas escolas não tem provavelmente gerado transformações mais profundas na concepção e revisão da própria disciplina, uma vez que os sentidos e formas com que essas práticas são introduzidas na rotina da Educação Física Escolar sugere a construção de um campo de experiências aleatórias e que resente de maior fundamentação. Falta-lhe, em suma, um projeto teórico renovador que, à luz de nossa compreensão, precisa estar ligado ao zeitgeist, cada vez mais colonizado pelo futuro. Por isso, selecionamos a Escola de Aventuras como uma experiência que atende aos critérios do que a literatura qualifica como “boa prática” pedagógica (MENEZES, 2019; CHIN e EDGINTON, 2014) e, em imediato, nos esforçamos para estabelecer suas conexões com a Educação Física Reflexiva.

Nessa esteira, esse artigo se propõe a investigar a Escola de Aventuras à luz de uma Teoria Reflexiva da Educação Física, tomando como base os estudos de Souza (2017, 2018, 2019a) e pautando-se, sobretudo, na noção de escrita mediada da biografia de movimento. Dessa maneira, na primeira seção do texto busca-se contextualizar a organização e as práticas pedagógicas da Escola de Aventuras. Já a segunda seção destina-se ao entendimento da Educação Física Reflexiva e suas potenciais aproximações com a Escola de Aventuras. Por fim, a partir desta articulação, principiamos um (re)pensar à Educação Física Escolar.

### **A Escola de Aventuras: um jeito “radical” de aplicar a matemática para brincar com os riscos (calculados)**

A Escola de Aventuras foi concebida como um projeto integrado de ensino-pesquisa-extensão dentro do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá. Desde 2014, produz conhecimento a respeito da relação entre aventura e os hábitos de lazer de escolares do primeiro ciclo do ensino fundamental. Ademais, procura relacionar suas ações pedagógicas a uma educação para e pelo lazer, por meio de uma abordagem crossdisciplinar, na qual integra a grade curricular no horário de uma (01) aula de matemática semanal. Ocorre que, concomitante ao ensino das modalidades de aventura, os conhecimentos lógico-matemáticos são acionados para resolução de problemas ligados à gestão de riscos.

Esta lógica emerge de uma (nova) ordem mundial e da necessidade de agir além e através das fronteiras, para que possamos perseguir objetivos fundamentais de uma vida bem-sucedida (BECK, 2018). O projeto atende às profundas alterações sociais ocorridas nas últimas décadas, que acabaram por resultar em uma maior complexidade e diversidade social, exigindo novas competências, atitudes e dinamismo em diferentes âmbitos, sobretudo, no contexto educacional.

Nesse sentido, a Escola de Aventuras atravessa as fronteiras disciplinares e oportuniza a educação para a vida, pautada em um processo de ensino-aprendizagem centrado na criança, por meio de práticas consideradas inovadoras. Podemos pensar o projeto como um modelo de “Escola do Futuro” por se tratar da adoção de novas práticas de ensino, com estratégias integradoras e problematizadoras, sob a ótica da resolução de problemas, facilitando o processo de aprendizagem de cada aluno, promovendo o espírito de autonomia e a capacidade de aprender em coletividade (BERNARDO, 2018; OLIVEIRA, 2018). Ou seja, as características da Escola de Aventuras pressupõem, em um sentido ampliado, uma perspectiva reflexiva de Escola, sob o qual não avançaremos sistematicamente neste texto.

Com relação aos aspectos organizacionais, acompanhamos durante todo o ano de 2018 duas turmas de 1o ano e uma de 2o ano, que continuarão sendo monitoradas até o encerramento do primeiro ciclo do ensino fundamental. Nesta configuração, atendemos 75 crianças, com faixa etária entre 5 e 9 anos. Cada turma tem uma aula semanal de 50 minutos de intervenção por meio de um sistema de coaching, pelo qual ocorre uma divisão do grande grupo em pequenos grupos com no máximo cinco crianças.

Estão engajados no projeto estudantes de Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), bem como alunos do Ensino Médio

do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP/UEM), na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-EM). A forma como a Escola de Aventuras está organizada permite enquadrar uma grande variedade de agentes atuantes no processo, fazendo com que todas as pessoas envolvidas nesse quadro possuam igualdade de importância e particularidades de contribuição.

De um modo geral, as ações do projeto envolvem planejamento, aplicação, observação e avaliação de aulas; participação em reuniões com familiares, professoras e equipe pedagógica da escola; orientação das ações dos bolsistas; planejamento e execução do festival de encerramento anual, momento em que as atividades são realizadas com o intuito de promover a vivência das modalidades de aventura de modo a contemplar não só as crianças, mas também os seus familiares. Nessa dinâmica, são realizadas cinco modalidades terrestres de aventura que, no entendimento dos atores envolvidos, da Universidade e do Colégio, são acessíveis àquele ambiente escolar: a Escalada, Orientação, Parkour, Skate e Slackline.

A crossdisciplinaridade promovida pela Escola de Aventuras correlaciona as dimensões conceituais e procedimentais da Matemática com as dimensões conceituais e procedimentais do se-movimentar, expresso por meio das PCA que, por sua vez, emergem na dimensão atitudinal e na práxis das crianças. Ao serem empregues como temas geradores, as PCA são vivenciadas por fruição, ou seja, a criança aprende a matemática e, concomitantemente, novos movimentos e possibilidades de autoexperimentação enquanto se aventura na escola. Em medida significativa, as crianças passam a resolver situações-problemas de risco calculado, por meio do pensamento lógico-matemático, como forma de potencializarem seus movimentos no lúdico da aventura.

Um exemplo dessa prática foi apresentado por Corrêa et al. (2019) que, em um recorte da modalidade de Orientação, se propuseram a cruzar as habilidades específicas desta atividade (leitura de mapas, corrida em diferentes terrenos e orientação espacial) com conhecimentos matemáticos, entre os quais se encontram os sistemas métricos, formas geométricas e sequenciação. Os resultados apresentaram participação ativa, compreensão de conceitos, pensamento lógico-matemático e aprendizado dos fundamentos básicos da Orientação quando, ao final das seis semanas de experiência na modalidade, as crianças foram capazes de se orientar e localizar com mapas simples, além de se locomoverem com segurança em terrenos irregulares e variados. Por meio da Escola de Aventuras, a matemática se materializou como conhecimento de vida, localizada nos problemas concernentes ao universo do se-movimentar.

Cabe reconhecer que no contexto dessas experiências, os temas geradores constituem o cerne da prática pedagógica, ela própria pautada na realidade dos escolares. Não por acaso, partimos de uma ação dialógica que problematiza o conhecimento como elemento indissociável da realidade, assumindo que este só pode ser compreendido nas suas relações homem-mundo (FREIRE, 1987).

Freire (1987), aliás, se refere ao tema gerador utilizando as expressões “universo temático do povo”, “temas geradores” e ainda “temática significativa”. Em virtude disso, compreendemos o ato pedagógico como ato dialógico, uma vez que os temas geradores norteiam o diálogo que, por seu turno, é constitutivo das problematizações. As crianças são, portanto, motivadas a resolverem problemas da aventura por meio da matemática. Tomando por base a perspectiva crossdisciplinar, o projeto se opõe ao modo estanque de aprender, seja o conteúdo da matemática ou os movimentos presentes nas modalidades, capacitando a criança por meio do exercício de autonomia, superação, criticidade e reflexividade.

Segundo Costa et al. (2017), ao favorecer a autonomia é possível aumentar a motivação intrínseca dos alunos bem como seus interesses pelas aulas. Em relação a esta afirmativa, estudos na Neurociência apontam que a motivação/interesse são fatores cruciais para o processo de aprendizagem e estão intimamente aliadas ao nível maturacional, ao desenvolvimento motor e às experiências vivenciadas, de modo que os novos desafios possam provocar modificações na estrutura do cérebro, promovendo, dessa forma, adaptações e aprendizagens (OLIVEIRA, 2014).

Nesta perspectiva, a Escola de Aventuras se qualifica como uma “boa prática” de inovação na Educação Física, pois, ao educar pelo e para o lazer, materializa o conceito de Menezes

(2019, p. 147), oferecendo “espaço para o aluno pensar, falar e participar do processo de formação”, construindo e atribuindo sentidos aos movimentos vivenciados nas aulas. Ademais, tais expressões de movimentos não tradicionais, distintas daquelas ofertadas pela Educação Física curricular, são capazes de proporcionar ações interessantes aos estilos de vida das gerações atuais, aproximando-se nestes aspectos, aos pressupostos apresentados por Souza (2017, 2018, 2019a) no bojo do programa de pesquisa denominado “Educação Física Reflexiva”.

### **Educação Física Reflexiva & Escola de Aventuras: primeiras aproximações**

Para que possamos tecer relações entre a Educação Física Reflexiva e a Escola de Aventuras, há que se inicialmente abordar alguns dos pressupostos do programa de pesquisa reflexivo para a EF, além de seus objetivos fundamentais. Nesse sentido, Souza (2019a, p. 9) sugere um “raio de ação” ao profissional de Educação Física que se fundamente em “conhecimentos científicos e orientações pedagógicas”, alinhando ações de planejamento, organização, direção e avaliação. Isso, por sua vez, deve ser feito com a perspectiva de integrar essas competências e pô-las para:

(...) funcionar como conjunto sistemático e articulado de conhecimentos ‘do’, ‘pelo’ e ‘sobre’ o se-movimentar, estimulando os escolares a fazerem uso de tais saberes em prol deles próprios a partir de uma relação prazerosa, ampla, durável e, ao mesmo tempo, respeitosa aos demais (SOUZA, 2019a, p. 9).

Em reforço a esse objetivo, Marani, Lara e Souza (2019) ao refletirem sobre a centralidade do corpo na materialidade do se-movimentar, destacam as capacidades da agência humana no sentido de enfrentamento de problemas tanto em âmbito individual como também global que se colocam na construção de estilos de vida na modernidade reflexiva. O corpo, nesse contexto, tem seu estatuto revisto e torna-se um elemento importante no processo de escrita de biografias de movimento, uma vez que deixa de ser visto como uma fraqueza, um lugar de investidura da opressão e dominação, e passa ser tratado como uma potência e expressão dos próprios processos reflexivos em andamento na modernidade tardia.

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que o objetivo de uma Educação Física orientada pela reflexividade social – e traduzida em abordagem pedagógica –, é contribuir para a construção das biografias de movimento dos indivíduos, seja no âmbito da atuação do bacharel em Educação Física ou do licenciado. Em que pesem, todavia, essas divisões e as especificidades que demarcam, o mais importante para uma perspectiva reflexiva da Educação Física é, sem dúvida, desenvolver um trabalho com as biografias de movimento no intuito de “possibilitar formas mais diversificadas, prazerosas e pedagógicas dos seres humanos viverem seus corpos e se movimentarem” (SOUZA, 2019a, p. 11). Uma Educação Física Reflexiva feita pedagogia assume, em síntese, que a escrita de vida dos indivíduos, como traço imanente da existência humana, passa pelo se-movimentar.

Nesse contexto, as ações pedagógicas devem ser capazes de proporcionar autonomia, criatividade e prazer, contribuindo para a própria existência deste aluno, traduzida em convivência social respeitosa, no âmbito intra e interindividual. Aqui podemos destacar a aproximação com as intervenções na Escola de Aventuras, tendo como exemplo a modalidade Slackline, que se constitui em uma atividade desafiadora e motivante, com uma gama de elementos capazes de promover integração em níveis pedagógico e social (BETRÁN; BETRÁN, 2006). Os benefícios vão desde os aspectos psicomotores (como o desenvolvimento de equilíbrio, força e flexibilidade), até a promoção da autoestima, encorajamento, superação de desafios, ajuda ao próximo e companheirismo (ALMEIDA; MARTINELLI, 2015).

Outro ponto de congruência se refere ao estímulo dado às crianças para que usufruam de forma criativa dos espaços ao seu redor, ressignificando-os, como acontece com a prática de Parkour, quando, por exemplo, o banco da escola pode se transformar em um obstáculo a ser



transposto em um circuito. Inspirado no método natural francês, o Parkour traz princípios filosóficos, sociais e morais, evidenciando os aspectos de autossuperação para além da apropriação inabitual do espaço (PIMENTEL et al., 2017). Vale lembrar que na construção do processo de autossuperação e de apropriação inventiva dos espaços por meio das atividades motrizes, a “narrativa reflexiva do eu” (GIDDENS, 2002) assume um grau de protagonismo, remetendo a uma dinâmica de ressignificação motora corporalmente mediada no contexto da modernidade reflexiva (SOUZA, 2017, 2018).

Nesse percurso, Souza (2019a), ao sugerir uma incorporação sistemática da Teoria da Modernização Reflexiva no campo da Educação Física, se propõe a tecer uma estrutura de análise que permita reabilitar o indivíduo como agente inventivo em suas atividades motrizes. Já Pires, Barbosa-Rinaldi e Souza (2018), ao proporem reflexões sobre a formação profissional da área à luz da Teoria da Modernização Reflexiva, reforçam a necessidade de se pensar a Educação Física Escolar como promotora do *movimento humano*, considerando os conhecimentos anteriores e a capacidade das crianças em refletirem sobre suas práticas para e pela própria ação.

Ademais, o *movimento humano* é localizado na proposta da Educação Física Reflexiva como sendo uma categoria central no grande programa de pesquisa da Educação Física mundial, levando-se em consideração as contribuições de notáveis challengers<sup>2</sup> da área, a exemplo de Le Boulch, Parlebas, Cagigal, Henry e Sérgio que endossaram essa categoria sintetizadora da profissão ou, após um esforço de falseamento, propuseram o uso de noções equivalentes (SOUZA, 2019b). Há que se destacar que o termo *movimento humano*, mesmo exprimindo relativa simplicidade conceitual, consegue garantir e abranger a especificidade da Educação Física, independente do seu raio de ação, uma vez que os seus profissionais desenvolvem, historicamente, apontamentos pedagógicos voltados a indivíduos que se movem (MARTINES; FUGI; SOUZA, 2020) sendo este, sem hesitação, o seu elemento constitutivo prevaiente.

Em um exercício de aproximação desse entendimento à Escola de Aventuras, cabe destacar que as crianças, de fato, aprendem também com intuito de utilizarem ou vivenciarem atividades motrizes em seu tempo livre, com autonomia, segurança e satisfação pessoal. Modalidades como Orientação e Escalada, além de favorecerem o contato com a natureza, desenvolvem a concentração, autoconfiança, autoestima, afeto, cooperação, respeito ao meio ambiente, fomentando, dessa forma, a integração entre sujeito-ambiente e auxiliando nos processos de tomada de decisão e resolução de problemas (PIMENTEL et al., 2017).

Não por uma eventualidade, é que muitas das atividades motrizes em voga na segunda modernidade são destinadas a indivíduos autodeterminados que tomam suas decisões, condição que, todavia, não significa atomismo ou ausência de socialização (SOUZA, 2017, 2018, 2019a). De acordo com Beck (2011) a educação, de forma geral, deve-se voltar ao processo de individualização<sup>3</sup> advindo em razão da própria modernidade tardia, sendo uma educação capaz de orientar os processos de autodescoberta através de uma proposta pedagógica capaz de apreender elementos sociais, estando intimamente ligada e fazendo sentido à realidade do sujeito, ou seja, informando e estruturando a vida.

Sob esta lógica, também entendemos a Educação Física Escolar como esfera “informante” à vida da criança, sendo capaz de potencializar as chances de êxito sobre as práticas do se-movimentar e minimizar seus riscos<sup>4</sup>, pensados na ação motriz em si e extrapolados para o seu cotidiano (presente e futuro). Visto que o cotidiano, vislumbrado na perspectiva da Sociedade de Risco<sup>5</sup>, denota um aspecto cosmopolita, sob o qual “os seres humanos devem encontrar o significado da vida nas trocas com os outros” (BECK, 2008, p. 4), essa busca por

2 Segundo Souza (2019), através dos preceitos de Bourdieu (2001), challengers são aqueles que instauram o tempo e pleiteiam alterações na estrutura teórica de um determinado campo científico.

3 De acordo com Beck (2011) a individualização é um processo involuntário decorrente da dinâmica institucional da segunda modernidade que passa a se endereçar não mais ao grupo, mas sim aos indivíduos.

4 O conceito de risco compreendido aqui se refere à noção de risco-perigo, significando: perigo, ameaça e fatalidade (Paixão, 2018).

5 Sociedade de Risco enquanto reconfiguração social, democratização e globalização dos riscos (Beck, 2011).

significação não só coloca o homem em movimento, mas também habilita diferentes expressões de movimento, como meios viáveis para o exercício de reconhecimento da pluralidade do mundo, de nossa vulnerabilidade e responsabilidade.

Nesse sentido, as atividades de aventura apresentam-se como instrumento capaz de ampliar as vivências motoras das crianças e evidenciar o seu caráter biopsicossociocultural, norteando-se pelo lazer, qualidade de vida, aproximação com a natureza<sup>6</sup> e em nível competitivo, atuando por meio das fortes emoções causadas pela incerteza, pelo risco, sensação de liberdade e autorrealização (PAIXÃO, 2018).

Vale lembrar que a noção de risco-controlado associado às PCA – que podem ser experimentadas em um primeiro momento na escola, porém transpõem-se para os ambientes extraescolares – auxilia na formação e desenvolvimento destas e das futuras gerações, uma vez que “a sociedade em que vivemos já apresenta muitos desafios e imprevisibilidades que necessitam de um mistura de prudência e coragem para obter sucesso e ser feliz” (PEREIRA; RICHTER, 2019, p. 85).

Nessa esteira, é que outra modalidade bastante emergente na agenda da Escola de Aventuras, a saber, o Skate, tem sido contextualizada. Trata-se de uma atividade de aventura que expressa o próprio processo de destraditionalização na modernidade tardia e que se tornou umas das PCA mais praticadas e conhecidas no mundo (PIMENTEL; SAITO, 2010). Na Escola de Aventuras, o Skate costuma ser referido como uma das práticas mais atraentes entre crianças e adolescentes, razão pela qual foi desenvolvida uma progressão didática de integração tarefa-contexto a fim de propiciar a proficiência, emancipação e autonomia do aluno sobre o seu processo de aprendizagem (PIMENTEL et al., 2017).

Esse entendimento, por seu turno, é reforçado por Costa (2009) que, ao estudar os esportes de aventura, desvela que a busca por identidade própria no sentido de valorização das singularidades individuais e do exercício de autonomia, é contígua à organização em pequenos grupos, muitas vezes convergentes em desejos e ansiedades. Poder-se-ia tratar então do Skate e de outras PCA sob a lógica de um processo de individualização que ocorre no contexto de determinadas “tribos urbanas” no sentido de Maffesoli (1995), uma vez que o pertencimento ao grupo (relacionado à linguagem, vestimenta e comportamentos) indica uma partilha de valores universais de existência e que informam contextualmente a construção do que Giddens (2002) denomina de narrativa reflexiva do eu, ou seja, um projeto autobiográfico que, no contexto da Educação Física, pode ser lido e dimensionado, segundo Souza (2019a), como uma “biografia de movimento”.

### **Por uma escrita mediada da biografia de movimento: uma alternativa para a Educação Física Escolar**

Ao refletir sobre as características da modernidade tardia, observamos uma tendência à destraditionalização, quer seja das instituições, quer seja da agência humana. Mais que isso, observamos que a vida humana está em constante fluxo e constitui uma realidade complexa, ambígua e multifacetada:

Estamos totalmente confusos porque o que era impensável ontem é possível hoje em razão da metamorfose do mundo, no entanto, para ser capaz de compreender essa metamorfose é necessário não apenas explorar a dissolução da realidade sociopolítica, mas focar nos novos começos, naquilo que está emergindo e nas estruturas e normas futuras (BECK, 2018, p. 31).

Nesse sentido, a pesquisa acerca das “Práticas de Esporte e Atividade Física” (IBGE, 2017) em âmbito nacional revelou que, embora o Futebol ainda seja o esporte mais praticado,

<sup>6</sup> O conceito de natureza trabalhado traz a compreensão apresentada por Beck (2011) como o imbricamento entre natureza e sociedade, um produto histórico, onde se centram as dinâmicas sociais, políticas e econômicas.

o envolvimento em outros esportes e atividades físicas como a caminhada/corrída, ciclismo/andar de bicicleta, natação, esporte de aventura, atividades de academia, musculação, yoga, pilates, etc., supera outros esportes tradicionais a exemplo do voleibol, basquetebol e handebol. Outro dado interessante refere-se à regularidade da prática, uma vez que a maioria dos que expressaram preferência por esportes mais tradicionais (incluindo o futebol) praticam-lhes uma vez na semana, ao passo que, nas demais práticas, há uma regularidade de participação aproximada a quatro vezes na semana.

Diante deste quadro, pensamos ser necessário refletir sobre as atividades motrizes em pauta na Educação Física Escolar, tendo em vista que essa última, pelo menos desde a segunda metade do século XX, tem dispendido um vasto tempo de investimento em práticas esportivas de caráter coletivo, as quais, no contexto de uma sociedade pós-tradicional, passaram a não mais representar os anseios individuais, muito embora ainda sejam bastante importantes, uma vez que fazem parte do patrimônio coletivo do acervo motor culturalmente conquistado.

Em resposta a essa diagnose sugerida, o programa pedagógico da Educação Física Reflexiva incide sobre a capacitação das pessoas para viverem experiências que satisfaçam seus anseios individuais e, por conseguinte, a nova hierarquia do se-movimentar em voga na sociedade pós-tradicional. Para que esse objetivo possa se concretizar, nós, professores (e profissionais) da área, temos como responsabilidade liberar uma gama de movimentos passíveis de materialização em cada ser humano, habilitando experiências nas mais diversas frentes, quer seja na saúde, na estética, na performance, na educação, no esporte ou no lazer (SOUZA, 2019a).

Dito de outro modo, ao atuarmos na gestão e no despertar dessa gama de movimentos possíveis em cada sujeito – em especial nas crianças –, deveríamos assumir o compromisso maior de mediar o processo pelo qual vão sendo escritas e inscritas as diferentes expressões do se-movimentar na vida de nossos alunos. Tal processo, como sugeriu Souza (2019a), assume característica autoral, biográfica e, portanto, negociada pelo ator individualizado (mas não atomizado como geralmente se confunde), independente muitas vezes das estratégias metodológicas e didáticas que o professor lança mão ao atuar com um coletivo de alunos. Sob esse ponto de vista, a função da Educação Física Escolar seria tornar-se mediadora de processos biopsicossocioculturais decisivos para que biografias de movimento minimamente amplas, reflexivas e prazerosas possam vir à tona.

Nessa dinâmica, o esforço de mediação pedagógica tem lugar preponderante. Por mediação, entendemos o processo dialógico firmado entre professor e aluno na esteira do inconclusivo (FREIRE, 1987, 2003). Nesse sentido, o aprendizado se processaria por meio de uma ação-reflexão contínua e que nunca finda, afinal os alunos em aulas de Educação Física são seres inacabados, aptos a aprenderem e também ensinarem coisas novas aos seus professores. Como sugere Freire (2003, p. 51) de forma irrepreensível: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

É com base, portanto, nessa dialogia do inconclusivo que um trabalho com as biografias de movimento pode ganhar relevo nas aulas de Educação Física ao propiciar um programa pedagógico mínimo que contemple de forma não arbitrária várias manifestações do se-movimentar, sejam aquelas tradicionais e consolidadas, sejam aquelas de caráter emergente e alternativo. Disso decorre o entendimento de que a própria Educação Física escolar e a escola seriam instituições inacabadas, afinal envolvem atores e fenômenos de natureza inconclusa.

Ao assumir essa perspectiva, uma Educação Física Reflexiva não se isenta de aspectos ético-normativos, mas esses deixam de ser ponto de partida para definir uma ação pedagógica e passam a ser contemplados mais como consequência de um trabalho reflexivo e fundamentado com as biografias de movimento. Aliás, é nessa mesma esteira que sugerimos ser oportuno (re)pensar a Educação Física Escolar a partir da noção de democracia dialógica, sob a qual Giddens (1996, p. 25) pressupõe “o desenvolvimento de relacionamentos pessoais nos quais a confiança ativa é mobilizada e sustentada por meio da discussão e do intercâmbio de ideias, e não por um poder arbitrário de um tipo ou de outro”.

Neste tipo de relação, o potencial emancipatório do movimento é construído não só nos cuidados e no respeito para com o meio-ambiente local e global, mas também em uma consideração com o seu corpo e com o de outrem, visando um se-movimentar agradável no qual se



transcenda os seus próprios limites e tão só eles. Em paralelo, é importante também investir em uma ação educativa que valorize um senso de direitos e deveres para com os colegas, além de uma ética e de uma estética pelas quais se estime mais a qualidade e intensidade da experiência do que propriamente a forma de realizá-la, afinal cada qual construirá a sua biografia de movimento e isso não é insignificante para a trajetória dos indivíduos.

Inteiramos, portanto, como função precípua da Educação Física Escolar, mas não só dela evidentemente, a capacidade de “contribuir para que os indivíduos construam ‘biografias de movimento’ suficientemente amplas, prazerosas, criativas, autônomas, colaborativas, a partir de um saber-fazer durável, significativo e reflexivo para suas vidas” (SOUZA, 2019a, p. 13). Dito de outra maneira, assumimos que a história dos indivíduos se constrói e se reconstrói fundamentalmente pelo movimento e se materializa nas diferentes relações de interdependência<sup>7</sup> que constituem com outros indivíduos. Nessa perspectiva, a Educação Física Escolar passa a também a ser um lugar para veiculação de uma política vida que prepara os indivíduos para tomarem decisões refletidas em seus cotidianos, em uma atitude de respeito não só por eles próprios e pelos outros, mas pelo ecossistema como um todo.

Ao dimensionarmos, portanto, a política vida como capacidade de decisão humana em um contexto marcado por insegurança e riscos (GIDDENS, 2002), compete recuperar o próprio sentido da Educação Física como ciência aplicada (SOUZA, 2019b) que informa a vida e, deste modo, deve estar se renovando continuamente para atender aos anseios e demandas sociais, nunca estáticas e sempre intercambiáveis. Daí a necessidade de aproximarmos mais a atividade pedagógica na Educação Física Escolar de modelos relacionais de desenvolvimento científico na área, como forma de tornar nossas ações pedagógicas mais concretas e certeiras, contribuindo com a construção de um saber sistemático que nada mais é que o próprio trabalho com as biografias de movimento. Além disso, soldar a Educação Física Escolar e demais disciplinas a uma proposta de educação científica se mostra uma tarefa extremamente urgente e necessária em um contexto onde tantos obscurantismos e fanatismos nos ameaçam.

### **Considerações Finais**

Ao apresentarmos a experiência com a Escola de Aventuras na condição de “boa prática” pedagógica, tecemos reflexões no sentido de aproximar e avultar o lugar das PCA na Educação Física Escolar, consonante aos aspectos relacionados ao contexto de reflexividade social expandida que foi um dos fatores que concorreu para emergência de uma Teoria Reflexiva do movimento. Nesse caso, tratar de aventura na sociedade de risco, a nosso juízo, justificaria profundamente o trabalho pedagógico com as PCA por sua aderência à construção de biografias de movimento no zeitgeist. Com isso, o saber-praticar situado potencializaria um maior grau de reflexividade sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

É importante destacar, além disso, que a inserção das PCA na Educação Física Escolar não assegura, somente por ela mesma, o cumprimento dos objetivos e propósitos formativos dos escolares e, pelo contrário, requer um dimensionamento associado ao processo muito mais amplo de escrita mediada das biografias de movimento, conforme procuramos argumentar ao longo do artigo. Em outros termos, alertamos para a importância de serem construídos, em uma relação dialógica entre as comunidades escolar e universitária, modelos de ação devidamente respaldados em parâmetros científicos e pedagógicos no intuito de garantir a efetividade do ensino dessas práticas, afinal se as PCA expressam o elemento do risco calculado, não seria inadequado supor que a execução dessas atividades sem uma devida fundamentação teórica emergiria como uma expressão latente do que poderíamos provocativamente chamar de risco incalculado.

Dessa forma, as experiências advindas da Escola de Aventuras revelam-se boas práticas não só para atuar pedagogicamente na área de Educação Física, como também para avançarmos em pesquisas sobre as PCA em deferência ao seu ensino no contexto escolar. Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que o projeto em tela e o seu conjunto de encaminhamentos pedagógicos não devem ser compreendidos exclusivamente como um tipo de receituário.

---

<sup>7</sup> Pensamos as relações de interdependência em conformidade com Elias (1993).

Trata-se de um projeto inacabado e que, ao conversar com diferentes perspectivas teóricas, permite-nos vislumbrar um cenário promissor acerca das oportunidades de se implementar sistematicamente as PCA para as mais diferentes faixas etárias ou etapas da escolarização.

À maneira de fechamento, ressalta-se que o trabalho com as PCA e com quaisquer outras atividades motrizes no espaço da Educação Física escolar, merece valorizar a reflexividade do eu em seus encaminhamentos teórico-pedagógicos de ensino, respeitando-se, sobretudo, as particularidades de cada aluno no seu processo educacional/formativo e estimulando-os a atribuírem sentidos ao que fazem como parte integrante do fazer. Nessa perspectiva, entendemos que os modelos teóricos em Educação Física não devem normatizar os significantes do se-movimentar e, pelo contrário, precisam reabilitar as emoções vividas e os saberes de cada um. Talvez este seja um dos diferenciais do programa reflexivo para Educação Física em relação a outros empreendimentos afirmados no campo acadêmico-científico; talvez seja esse um dos desafios que a 'teoria teórica' da Educação Física precisa enfrentar.

## Referências

ALMEIDA, Eliane Maria; MARTINELLI, Telma. (2015). Contribuições do slackline para o desenvolvimento humano. **Revista Digital EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 20, n. 207. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd207/slackline-para-o-desenvolvimento-humano.htm> Acesso em: 02 Ago. 2019.

ARMBRUST, Igor; LAURO, Flávio Antônio Ascânio. O Skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz**. Rio Claro, v.16 n.3, p. 799-807, jul./set. 2010.

ARMBRUST, Igor, SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Pluralidade cultural: os esportes radicais na Educação Física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.18, n.01, p. 281-300, jan./mar. 2012.

BANDEIRA, Marília Martins; BASTOS, Alexandre; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. Anônimos supercampeões: a equipe de rafting Bozo D'água e a caracterização dos esportes de aventura. **Motrivivência**. Florianópolis, v.30, p. 156-176, set. 2018.

BECK, Ulrich. "Momento cosmopolita" da sociedade de risco. Trad. Germana Barata e Rodrigo Cunha. **ComCiência**[online]. Campinas, n.104, p. 01-09. 2008. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1519-76542008000700009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1519-76542008000700009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 02 Ago. 2019.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34. 2011.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar. 2018.

BERNARDO, João Manuel. Pensar a Escola do Futuro. In: LADIANA, Daniela; LOPES, Nuno Lacerda; AFONSO, Rui Braz (Coord.). **A escola ideal**. Trad. Regina Valente. Porto: CIAMH, 2018. p. 41-60.

BETRÁN, Javier Oliveira; BETRÁN, Alberto Oliveira. Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação Física no ensino médio. In: MARINHO, Alcya; BRUHNS, Heloisa Turini (Org.). **Viagens, lazer e esporte**: o espaço da natureza. São Paulo: Manole, 2006. p. 180-210.

BOURDIEU, Pierre. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d'agir; 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Educação Infantil e Ensino Fundamental – Versão Final. 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacional->

comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf Acesso em: Ago. 2019.

BRUHNS, Heloisa Turini. Lazer e meio ambiente: corpos buscando o verde e a aventura. **Revista Brasileira de Educação Física**. Florianópolis, v.18, n.2, p. 86-92, jan. 1997.

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

CARDOSO, Aercio Rossi; SILVA, Andreia; FELIPE, Gisele Rosa. **Educação pela aventura**: desmistificando sensações e emoções. Motriz, Rio Claro, v.12, n.1, p.77-87, jan./abr. 2006.

CHIN, Ming-Kai; EDGINTON, Christopher R. **Physical Education and Health: global perspectives and best practice**. Urbana-USA: Sagamore, 2014.

CORRÊA, Liciane Vanessa de Oliveira Mello; MARTINES, Isabel Cristina; SCOPEL, Allana Joyce Soares Gomes; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. **Educação pelo lazer e atividades de aventura na perspectiva crossdisciplinar**: uma experiência com a aprendizagem cruzada. In: Anais do 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física. p.85, Londrina – PR, 21 a 24 de maio. 2019.

COSTA, Vera Lucia de Menezes. **Esportes de aventura e risco na montanha**: um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole. 2000.

COSTA, Vera Lucia de Menezes. O imaginário da aventura. In: DIAS, Cleber Augusto Gonçalves; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond (Org.). **Em busca da aventura**: múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza. Niterói: EdUFF. 2009. p. 53-72.

COSTA, Luciane Cristina Arantes; PASSOS, Patrícia Carolina Borsato; SOUZA, Vânia de Fátima Matias; VIEIRA, Lenamar Fiorese. Educação física e esportes: motivando para a prática cotidiana escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v.23, n.3, p. 935-948, jul./set. 2017.

FIGUEIREDO, Juliana de Paula; DIAS, Viviane Kawano; SILVA, Renata Laudares. SCHWARTZ, Gisele Maria. **Atividades de aventura: vivências para diferentes faixas etárias**. São Paulo: Supimpa. 2018.

FRANCO, Laercio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. (Org.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: EDUEM. 2017. p. 101-136.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita**: o futuro da política radical. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 2002.

IBGE. **Práticas de esporte e atividade física**: 2015. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE. 2017.

INACIO, Humberto Luís de Deus; CAUPER, Dayse Alisson Camara; SILVA, Luzia Antônia de Paula; MORAIS, Gleison Gomes. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 28, p. 168-187, set. 2016.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARANI, Vitor Hugo; LARA, Larissa Michele; SOUZA, Juliano de. O agenciamento do corpo na modernidade reflexiva: notas e excertos a partir de Anthony Giddens. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, e25046, p.01-15, jan./dez. 2019.

MARCHI, Kátia Bortolotti; SOUZA, Juliano de; MARCHI JUNIOR, Wanderley; CAVICHIOILLI, Fernando Renato. Do surf ao tow-in – por uma análise da emergência do campo dos “esportes de prancha”. **Journal of Physical Education**. v. 28, i.1, p. 01-11. 2017.

MARINHO, Alcyane. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 22, p. 47-69. 2004.

MARINHO, Alcyane; SCHWARTZ, Gisele Maria. Atividades de aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre seu valor educativo. **Revista Digital**, Buenos Aires, v.10, n.88, set. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd88/avent.htm> Acesso em: 05 Maio. 2019.

MARTINES, Isabel Cristina; FUGI, Nataly de Carvalho; SOUZA, Juliano de. O programa de pesquisa de José María Cagigal para o campo da Educação Física. **Movimento**, v. 26, p. 1-15, jan./dez, 2020.

MENEZES, Juliana Alves Barbosa. **Educação literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses**. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual Paulista, UNESP. 2019. 166p.

NEIRA, Marcos Garcia. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**. São Paulo, v.9, n.18, p. 299-316, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, v.18, n.1, p. 13-24, jan./abril. 2014.

OLIVEIRA, Mónica. Escola do futuro: perspectiva dos alunos de 1o ciclo do Ensino Básico. **Saber & Educar**, 24. 2018.

PAIXÃO, Jairo Antônio da. **O esporte de aventura no currículo da Educação Física Escolar: possibilidades de intervenção**. Viçosa: UFV. 2018.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura**. Jundiaí, SP: Fontoura. 2010.

PEREIRA, Dimitri Wuo. **Pedagogia da aventura na escola: proposições para a base nacional comum curricular**. Várzea Paulista: Fontoura. 2019.

PEREIRA, Dimitri Wuo; RICHTER, Friedrich. **Aventura na escola, novidades e emergências para a Educação Física**. In: PEREIRA, Dimitri Wuo. 2019. **Pedagogia da aventura na escola: proposições para a base nacional comum curricular**. Várzea Paulista: Fontoura. 2019. p. 81-90.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; SAITO, Caroline Fama. **Caracterização da demanda po-**

**tencial por atividade de aventura.** Motriz, Rio Claro, v. 16, p. 152-161, jan./mar. 2010.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; RETAMAL, Franklin Castillo; FERNANDES, Alessandra Vieira; NODA, Luana Mari; SILVA, Liége Matheus da; SANTOS, Silvana dos. Atividades alternativas na educação física escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE.** Bebedouro, v.V, p.176-196. set. 2017.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Prefácio. In: PAIXÃO, Jairo Antônio da. **O esporte de aventura no currículo da Educação Física Escolar:** possibilidades de intervenção. Viçosa: UFV. 2018. p. 5-7.

PIRES, Ademir Faria; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; SOUZA, Juliano de. O que tem sido ou não tem sido a formação profissional em Educação Física no Brasil? Reflexões e provocações a partir da Teoria da Modernização Reflexiva. **Movimento.** Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1407-1420, out./dez. 2018.

PORTUGAL BENTO, Maria Gabriela. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação,** v. 22, n. 69, p. 385-403, abril./jun. 2017.

SOUZA, Juliano de. **Educação Física Reflexiva:** por uma reinterpretação da ontologia do movimento humano. In: Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte - CONBRACE e VII Congresso Internacional de Ciência do Esporte - CONICE. Goiânia-GO, 16 a 21 de setembro. 2017. p. 916-920.

SOUZA, Juliano de. A atualidade de um clássico: Educação física humanista de Vitor Marinho de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação,** v. 23, e230078, p. 01-19, dez. 2018.

SOUZA, Juliano de. Educação Física Reflexiva: problemas, hipóteses e programa de pesquisa. **Movimento,** v. 25, p. 1-15, jan./dez, 2019a.

SOUZA, Juliano de. Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de educação física?). **Revista Brasileira Ciência e Movimento,** v. 27, n. 4, p. 43-63, 2019b.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivo de Ciências do Esporte.** v.1, n.1, p.60-66. 2012.

TAHARA, Alexander Klein; SOARES, Dandara de Carvalho; DARIDO, Suraya Cristina. Estado da arte: Práticas corporais de aventura e Educação Física escolar. **Arquivos de Ciências do Esporte,** v.6, n.3, p. 98-101. 2018.

UVINHA, Ricardo Ricci. Esportes radicais nas aulas de Educação Física no ensino fundamental. In: MOREIRA, Evandro Carlos (Org.). **Educação Física Escolar:** desafios e propostas. Jundiá: Fontoura. 2004. p. 99-111.

Recebido em 28 de março de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.