



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – PPGEF
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ALEXANDRE MAGNO GUIMARÃES

**AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

BRASÍLIA-DF
2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – PPGEF
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ALEXANDRE MAGNO GUIMARÃES

**AS PRÁTICAS CORPORais DE AVENTURA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Linha da pesquisa: aspectos socioculturais, educacionais e da promoção da saúde das práticas corporais.

Orientador: Professor Doutor Ari Lazzarotti Filho

Coorientador: Professor Doutor Humberto Luís de Deus Inácio

BRASÍLIA-DF

2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – PPGEF
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ALEXANDRE MAGNO GUIMARÃES

**AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho
Presidente – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Jessica Serafim Frasson
Membro Interno – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano
Membro Externo – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro
Membro Externo – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Vitor Hugo Marani
Suplente – Universidade Federal de Goiás

BRASÍLIA-DF

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amados pais, José Afonso Guimarães e Vilma Batista Guimarães (*in memoriam*), por todo o amor, incentivo e dedicação incondicionais. Desejo ter merecido todo esforço dedicado por vocês.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Simone, companheira de longa data, pelo apoio e pela presença constante nas alegrias e nas dificuldades — não apenas ao longo deste doutorado, mas em toda a nossa trajetória de vida.

À minha família, em especial aos que estão em Goiânia, Piracicaba, Paraná e Canadá, pelos momentos de convivência e de lazer que tanto contribuíram para manter o equilíbrio e a serenidade ao longo deste percurso. Um agradecimento especial aos meus filhos, Julia e Vinicius, cujos sorrisos e abraços foram o maior incentivo nos momentos de cansaço e incerteza.

Ao amigo e professor Wagner Wey Moreira, por sua presença constante em minha formação acadêmica e pela inspiração que suas orientações sempre representaram.

Ao professor Ari Lazzarotti Filho, orientador desta tese, pela competência profissional, pela amizade, pela partilha generosa de saberes e pelo incentivo permanente na realização deste trabalho.

Ao coorientador Humberto Luís de Deus Inácio, pelo companheirismo, pelas sugestões sempre pertinentes e pelas conversas instigantes que tanto enriqueceram o processo de pesquisa.

À professora Jéssica Serafim Frasson e ao professor Marciel Barcelos Lano, por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca de qualificação. Suas leituras atentas, comentários sensíveis e contribuições generosas foram essenciais para ampliar minhas perspectivas e fortalecer este estudo, transformando a avaliação em uma verdadeira oportunidade de aprendizado.

Ao professor Gustavo Maneschy Montenegro, agradeço pela gentileza em aceitar o convite para compor a banca de defesa e pela contribuição qualificada que certamente enriquecerá a versão final desta tese.

Ao professor Vitor Hugo Marani, pela prontidão para compor a banca de defesa, pela parceria e pelo compromisso, evidenciando sempre sua disponibilidade em colaborar para a qualidade do trabalho.

Ao amigo de Macapá e agora em Tocantins, Renato de Almeida, pela amizade e ajuda técnica.

À Universidade Federal do Tocantins e ao Colegiado do Curso de Educação Física, pela concessão da licença que possibilitou a dedicação integral ao doutorado.

Aos professores, servidores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, pela convivência acadêmica e pelas trocas que tornaram este percurso mais rico. Um agradecimento especial à servidora Adriana Moura Maia, pela atenção, disponibilidade e suporte ao longo de todo o processo e aos professores Edson Marcelo Húngaro, Felipe Rodrigues da Costa, Jonatas Mais da Costa e Miguel Torregrossa (Convidado).

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC), pela convivência, pelas discussões fecundas, pelo aprendizado em fazer pesquisa e pelo apoio constante, que contribuíram decisivamente para o amadurecimento desta tese e para todos os resultados alcançados.

Aos amigos mais próximos, dos “papos virtuais semanais” — os do tradicional “bom dia do WhatsApp”: Rones Paranhos, Suzane (Minha nora), Renato (IBGE), Viniciu Fagundes, Pablo, Wiro, Marciel, Kliver, Gustavo, Demilton e Melazzi (os chegados); Bambam e Maguila (os recrutadas); Chris e Arthur; Cassiano; Luis (Big) e Victor (wakeboard); Kim e Luan (tênis) — pela amizade, pela leveza e pelo humor que ajudaram a tornar o caminho mais agradável.

Aos artistas, “salvadores da humanidade”, e especialmente aos músicos, cuja arte torna o mundo mais sensível e humano — afinal, “a ciência descreve as coisas como são; a arte, como são sentidas, como se sente que são” (Fernando Pessoa).

E, acima de tudo, a Deus, pela presença constante e pela força que me sustentou em todo o processo, guiando-me com fé, serenidade e “bom ânimo”

RESUMO

A pesquisa analisa a presença do conteúdo Práticas corporais de aventura nos cursos de graduação em Educação Física no Brasil e parte da compreensão de que o conteúdo, incorporado oficialmente à Base Nacional Comum Curricular em 2018 como obrigatório da Educação Física escolar, demandam reconfigurações nos currículos da formação inicial docente. Nesse contexto, o objetivo geral consistiu em analisar como o conteúdo Práticas corporais de aventura está presente nos cursos de Educação Física brasileiros após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e da reformulação curricular com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais nº 6/2018. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, de natureza qualitativa e quantitativa (método misto) e caráter exploratório. O *corpus* empírico-analítico foi constituído por documentos curriculares — Projetos Pedagógicos de Curso, matrizes e ementários —, cujos dados foram submetidos à análise de conteúdo categorial. Dos cursos que apresentam reformulação curricular em seus projetos, identificamos, durante o processo de análise documental —, que, do total de 594 cursos, 323 oferecem disciplinas com conteúdos relacionados às Práticas Corporais de Aventura. Os resultados evidenciam que 54,3% dos cursos, após a reformulação curricular, passaram a oferecer o conteúdo Práticas Corporais de Aventura em suas matrizes. Ao estratificar os dados, observa-se que 76,6% das instituições públicas e 55,2% das instituições privadas incorporaram o conteúdo em seus currículos. No caso dos cursos oferecidos na modalidade a distância (EaD), a presença das Práticas corporais de aventura é mais restrita: apenas 20% dos cursos públicos e 33,6% dos privados contemplam o conteúdo, evidenciando sua baixa inserção nesse formato de ensino. Com relação as características gerais das disciplinas observou-se: o predomínio da oferta nas licenciaturas, especialmente nas instituições públicas, sendo a disciplina majoritariamente do tipo de oferta obrigatória e com carga horária entre 20 e 60 horas; quanto à terminologia, a mais presente nas disciplinas utilizada para o objeto foi o termo Práticas Corporais de Aventura, porém, como presente na literatura científica, outros termos foram identificados: Esportes de Aventura, Atividades Físicas de Aventura e Práticas Corporais na Natureza, Esportes Radicais e Alternativos.

Nas 263 ementas analisadas, identificou-se, a posteriori, que sua organização se estrutura em três categorias principais. Dentre elas, observou-se que 255 ementas (96,96%) se enquadram na categoria Conceitual/Histórica, 257 ementas (97,72%) na categoria Procedimental/Instrumental e 171 ementas (65,02%) na categoria Transversal/Transdisciplinar. Esses dados evidenciam que a estrutura das ementas está centrada nas duas primeiras categorias, revelando uma predominância nas dimensões conceituais e procedimentais do conteúdo. Em relação às referências bibliográficas, observa-se a predominância do livro como principal tipo de obra utilizada, representando 78,6% do total identificado. Esse resultado evidencia a centralidade dessa tipologia como suporte às disciplinas, refletindo tanto a tradição acadêmica que valoriza o livro como fonte estruturante do conhecimento científico quanto sua ampla disponibilidade nas bibliotecas institucionais. Além disso, predominam autores e obras reconhecidos no campo das Práticas corporais de aventura, com publicações concentradas entre as décadas de 2000 e 2020, indicando uma base teórica difundida entre os cursos analisados. O percurso desta tese evidenciou que as Práticas corporais de aventura não são apenas conteúdos emergentes, mas representam uma nova fronteira na Educação Física brasileira. Sua presença crescente nos currículos universitários demonstra o reconhecimento de sua relevância social, cultural e educacional. Entretanto, sua consolidação ainda exige esforços: é preciso ampliar sua inserção de forma obrigatória, diversificar os referenciais bibliográficos, superar lacunas curriculares e investir na formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Práticas Corporais de Aventura; Educação Física; Currículo; Formação de Professores; DCNs 2018; BNCC.

ABSTRACT

This research analyzes the presence of the content Adventure Body Practices (Práticas Corporais de Aventura) in undergraduate Physical Education programs in Brazil. It is based on the understanding that this content, officially incorporated into the Base Nacional Comum Curricular (BNCC – National Common Core Curriculum) in 2018 as a mandatory component of school Physical Education, requires reconfigurations in initial teacher education curricula. In this context, the general objective was to analyze how Adventure Body Practices are present in Brazilian Physical Education programs following the approval of the BNCC (2018) and the curricular reform based on the Diretrizes Curriculares Nacionais (National Curricular Guidelines) No. 6/2018. Methodologically, it is a documentary research of qualitative and quantitative nature (mixed-methods) and exploratory character. The empirical-analytical corpus consisted of curricular documents — Projeto Pedagógico de Curso (Pedagogical Course Projects), course matrices, and syllabi — whose data were subjected to categorical content analysis. Among the courses that presented curricular reform in their projects, the documentary analysis identified that, out of a total of 594 programs, 323 offer courses with content related to Adventure Body Practices. The results show that 54.3% of the programs, after the curricular reform, began to include this content in their curricula. When stratifying the data, 76.6% of public institutions and 55.2% of private institutions incorporated it into their curricula. In the case of distance learning programs (EaD), the presence of Adventure Body Practices is even more limited: only 20% of public and 33.6% of private programs include the content, revealing its low inclusion in this mode of teaching. Regarding the general characteristics of the courses, there is a predominance of the content in licentiate programs, especially in public institutions, where it is mostly mandatory and has a workload ranging from 20 to 60 hours. As for terminology, the most frequently used expression was Práticas Corporais de Aventura (Adventure Body Practices), although other terms identified in the scientific literature also appear, such as Esportes de Aventura (Adventure Sports), Atividades Físicas de Aventura (Adventure Physical Activities), Práticas Corporais na Natureza (Body Practices in Nature), and Esportes Radicais e Alternativos (Extreme and

Alternative Sports). From the 263 syllabi analyzed, three main categories were identified a posteriori. Among them, 255 syllabi (96.96%) fit into the Conceptual/Historical category, 257 (97.72%) into the Procedural/Instrumental category, and 171 (65.02%) into the Transversal/Transdisciplinary category. These data indicate that the syllabi structure is heavily centered on the first two categories, showing a predominance of conceptual and procedural dimensions of the content. Concerning bibliographic references, books were predominant as the main type of material used, representing 78.6% of the total identified. This result highlights the centrality of this typology as the main support for the courses, reflecting both the academic tradition that values books as foundational sources of scientific knowledge and their wide availability in institutional libraries. Moreover, the references are concentrated among well-known authors in the field of Adventure Body Practices, with publications mainly between 2000 and 2020, indicating a shared theoretical basis across the analyzed programs. The trajectory of this thesis demonstrates that Adventure Body Practices are not merely emerging content but represent a new frontier in Brazilian Physical Education. Their growing presence in university curricula evidences the recognition of their social, cultural, and educational relevance. However, their consolidation still requires effort: it is necessary to expand their mandatory inclusion, diversify bibliographic references, overcome curricular gaps, and invest in both initial and continuing teacher education.

Keywords: Adventure Body Practices; Physical Education; Curriculum; Teacher Education; 2018 DCNs; BNCC.

LISTA DE SIGLAS

AFAN	Atividades de Aventura na Natureza
ASCES-UNITA	Centro Universitário Tabosa de Almeida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CATÓLICA EM JARAGUÁ	Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CESMAC	Centro Universitário Cesmac
CLARETIANOBT	Claretiano - Centro Universitário
CSJT	Centro Universitário São Judas Tadeu
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENIAC	Centro Universitário de Excelência Eniac
ESEFEX	Escola de Educação Física do Exército
FAC - SAUDE	Faculdade de Ciências da Saúde Archimedes
ARTHE	Theodoro
FACAP	Faculdade Católica Paulista
FACAPI	Faculdade de Ciências Aplicadas Piauiense
FACDOMBOSCO	Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco
FACEMG	Faculdade de Ensino de Minas Gerais
FACENAU	Faculdade ENAU
FACES	Faculdade Cathedral
FACESA	Faculdade do Complexo Educacional Santo André
FACULDADE AGES	Faculdade AGES de Jacobina
FACULDADE AGES	Faculdade AGES de Senhor do Bonfim
FADERGS	Centro Universitário Fadergs
FAF	Faculdade do Futuro
FAFIMAN	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências E Letras de Mandaguari
FAIT	Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva
FAMAG	Faculdades Magsul
FAMETRO	Centro Universitário Ceuni – Fametro
FASAP	Faculdade Santo Antônio de Pádua
FAST	Faculdade Santíssima Trindade
FAT	Faculdade Anísio Teixeira de Feira de Santana
FATENE	Faculdade Terra Nordeste

FCC	Faculdade Conhecimento & Ciência
FEEVALE	Universidade Feevale
FESC	Faculdade Católica da Paraíba
FG	Faculdade Galileu
FIED	Faculdade Ieducare – Fied
FIEL	Faculdades Integradas Einstein de Limeira
FPB	Faculdade Internacional da Paraíba
FTM	Faculdade Três Marias
FURB	Universidade Regional de Blumenau
HORUS	Faculdade Pinhalzinho
IBMR	Centro Universitário IBMR
IES	Instituição de Ensino Superior
IF GOIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IF SUL de MINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFSEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
ITCSAS/CENSA	Instituto Tecnológico e Das Ciências Sociais Aplicadas e da Saúde do Centro Educ. N. Srª Auxiliadora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional
MEC	Ministério Da Educação
MULTIVIX	Centro Universitário Multivix Vitória
MULTIVIX CASTELO	Faculdade de Castelo - Multivix Castelo
MULTIVIX SERRA	Faculdade Multivix Serra
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCAS	Práticas Corporais de Aventura
PCANS	Práticas corporais de aventura na natureza
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUC GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SOCIESC	Faculdade SOCIESC de Jaraguá do Sul
UAM	Universidade Anhembi Morumbi
UBM	Centro Universitário de Barra Mansa
UCL	Centro Universitário Celso Lisboa
UCP	Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDC	Centro Universitário Dinâmica Das Cataratas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Fundação Universidade Federal Da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFT	Fundação Universidade Federal do Tocantins
UFT	Fundação Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UFVJM	Universidade Federal Dos Vales do Jequitinhonha E Mucuri
UNA	Centro Universitário Uma
UNA	Centro Universitário UNA de Betim
UNA	Centro Universitário Una de Bom Despacho
UNA	Centro Universitário UNA de Contagem
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado – UNEMAT
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIACADEMIA	Centro Universitário Academia
UNIAGES	Centro Universitário Ages
UNIANCHIETA	Centro Universitário Padre Anchietta
UNIARA	Universidade de Araraquara
UNIARAXÁ	Centro Universitário do Planalto de Araxá
UNIATENAS	Centro Universitário Atenas
UNIATENEU	Centro Universitário Ateneu
UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde
UNI-BH	Centro Universitário de Belo Horizonte
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNICV	Centro Universitário Cidade Verde
UNIDOCTUM	Centro Universitário Doctum de Teófilo Otoni
UNIEURO	Centro Universitário Euro-Americanano
UNIFACEAR	Centro Universitário Unifacear
UNIFACIG	Centro Universitário Unifacig
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIFAP	Fundação Universidade Federal do Amapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEOB	Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos – Feob
UNIFG	Centro Universitário Dos Guararapes
UNIFG	Centro Universitário Fg
UNIFIL	Centro Universitário Filadélfia
UNIFIPA	Centro Universitário Padre Albino
UNIFOA	Centro Universitário de Volta Redonda

UNIFUCAMP	Centro Universitário Mário Palmério
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy
UNIJORGE	Centro Universitário Jorge Amado
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	Faculdade La Salle
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNILEÃO	Centro Universitário Doutor Leão Sampaio
UNILESTE	Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIOPET	Centro Universitário Opet
UNIP	Universidade Paulista
UNIPAC	Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa – Unipampa
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIRG	Universidade de Gurupi
UNIRITTER	Centro Universitário Ritter Dos Reis
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos
UNISOCIESC	Centro Universitário Sociesc
UNISUAM	Centro Universitário Augusto Motta
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNITOP	Centro Universitário Itop
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIVALE	Universidade Vale do Rio Doce
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí
UNIVASF	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVILLE	Universidade Da Região de Joinville
UNIVR	Centro Universitário do Vale do Ribeira
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária Da Região de Chapecó
UNP	Universidade Potiguar
UP	Universidade Positivo
UPE	Universidade de Pernambuco

UPF	Universidade de Passo Fundo
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USJT	Faculdade São Judas de Guarulhos
USJT	Faculdade São Judas de São Bernardo do Campo
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UVA	Universidade Veiga de Almeida
UVV	Universidade Vila Velha

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos consensuais argumentativos e características atribuídos ao termo Práticas Corporais

Quadro 2 - Elementos argumentativos e características atribuídos às Práticas corporais pela BNCC

Quadro 4 - Artigos com o foco temático Educação

Quadro 5 - Teses e dissertações: título e ano de publicação

Quadro 6 - Reprodução adaptada da classificação taxonômica de Betrán e Betrán, 1995

Quadro 7 - Subsistemas/âmbitos do currículo

Quadro 8 - Níveis ou Fases do currículo

Quadro 9 - Apresentação geral dos temas recorrentes abordados nas ementas das disciplinas

Quadro 10 - Exemplos de disciplinas da licenciatura que apresentam a área de atuação no nome ou na ementa

Quadro 11 - Referências bibliografias mais citadas: número de aparição, tipo e ano de publicação

Quadro 12 - Comparativo das obras com as categorias elaboradas para a classificação dos temas presentes nas ementas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Documentos recuperados das IES Púbicas e Privadas

Tabela 2 – Apresentação da distribuição dos 594 cursos analisados com reformulação curricular das DCNs 06/2018

Tabela 3 - Números de artigos por ano com seus respectivos termos

Tabela 4 - Práticas corporais de aventura: revistas e quantitativo por ano de publicação

Tabela 5 - Esportes de aventura: revistas e quantitativo por ano de publicação

Tabela 6 - Atividades físicas de aventura: revistas e quantitativo por ano de publicação

Tabela 7 - Focos temáticos dos artigos

Tabela 8 - Número de teses e dissertações

Tabela 9 – Representação da distribuição dos 323 cursos que ofertam o conteúdo PCAs

Tabela 10 - Tipos de ofertas das disciplinas nos currículos dos cursos

Tabela 11 – Categorias centrais identificadas nas ementas das disciplinas de PCAs

Tabela 12 – Temas recorrentes nas ementas - Bacharelado vs Licenciatura

Tabela 13 - Dados Gerais das bibliografias das disciplinas de PCAs

Tabela 14 - Distribuição por Tipo de Obra

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento

Figura 2 - Gráfico referente a localização geográfica dos cursos analisados que ofertam disciplina/s com o conteúdo PCAs

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre cursos de Educação Física que ofertam e que não ofertam o conteúdo de PCAs após a reformulação curricular (DCNs 06/2018)

Gráfico 2 - Percentual de cursos quanto à oferta do conteúdo de PCAs após a reformulação curricular (DCNs 06/2018), por modalidade e tipo de instituição

Gráfico 3 - Ocorrências com os principais termos sobre as PCAs

Gráfico 5 - Termos utilizados para designar o objeto nas disciplinas por grau acadêmico

Gráfico 6 - Distribuição percentual das disciplinas obrigatórias conforme o grau de formação (Bacharelado e Licenciatura)

Gráfico 7 - Proporção de disciplinas com carga horária de 20 a 60 horas

Gráfico 8 - Percentual de documentos das disciplinas que não apresentam a ementa

Gráfico 9 - Representação da combinação das categorias nas ementas

Gráfico 10 - Percentual por tipo de obra

Gráfico 11 - Distribuição das obras por décadas de publicação

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	22
2 – PERCURSO METODOLÓGICO	31
2.1 – TIPO DE PESQUISA.....	31
2.2 – CORPUS DOCUMENTAL	32
2.3 – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	33
2.4 – FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS	33
2.5 – COLETA DE DADOS	34
2.6 – ANÁLISE DOS DADOS.....	42
2.7 – BASE CONCEITUAL PARA DISCUSSÃO DOS DADOS	45
3 – PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA.....	47
3.1 – PRÁTICAS CORPORAIS: O USO DO TERMO E AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	47
3.1.2 – Introdução ao termo na Educação Física	47
3.1.3 – As Práticas corporais de aventura na Educação Física	56
3.2 - TERMINOLOGIAS E CLASSIFICAÇÕES	77
3.2.1 – Terminologias das PCAs	77
3.2.2 – Classificação das PCAs.....	80
4 – CURRÍCULO	87
4.1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O CURRÍCULO	87
4.2 – SACRISTÁN E O CURRÍCULO.....	96
4.3 – CURRÍCULO PRESCRITO E O APRESENTADO AOS PROFESSORES ...	102
5 – AS PCAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	110
5.1– AS PCAs COMO CONTEÚDO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	110
5.2 – CARACTERÍSTICAS DAS DISCIPLINAS	121
5.3– EMENTAS	129
5.4– BIBLIOGRAFIAS	141
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
7 – REFERÊNCIAS.....	173
8 – APÊNDICE	186

1 – INTRODUÇÃO

Quando iniciamos uma pesquisa sobre um determinado objeto, é prática comum apresentar uma discussão sobre o que é o objeto e um percurso histórico da sua constituição. Uma estruturação que apresenta sua definição ou conceituação permite capturar seu significado, evidenciar as diferentes possibilidades de compreensão reconhecidas na comunidade científica e, dentro delas, fazer escolhas para operar com pesquisas científicas (Moreira; Tomaz Tadeu, 2011). A contextualização histórica do objeto a ser pesquisado e suas possíveis determinações no contexto temporal da pesquisa nos auxilia na compreensão de como conceitos ou interpretações sobre o fenômeno foram construídos no seu tempo, espaço social e relações com os sujeitos (Vygotsky, 1998; Goes; Cruz, 2016), assim como “as possíveis injunções do passado no presente” (Melo, 1997, p 58). A fundamentação teórica sobre o objeto “confere os instrumentos necessários para a interrogação do real e adequada escolha das metodologias de investigação, e para que se ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenômenos” (Amado, 2014, p 17).

A escolha pessoal antecede esse processo. A escolha de uma profissão, assim como a decisão de dar seguimento ao processo de qualificação profissional e a escolha do objeto a ser pesquisado, é um acontecimento biográfico, parte da construção de um projeto de vida. As escolhas e preocupações ao longo desse processo são percepções que não se afastam da minha história de vida. Os saberes provenientes das formações pessoal, escolar e profissional (Tardif, 2007), adquiridos em diferentes contextos, direcionaram e ainda direcionam, em certa medida, nossas escolhas e interesses em estudos e pesquisas. Como exemplo, estudar as Práticas corporais de aventura¹ (PCAs).

A escolha das PCAs como objeto de estudo decorre de momentos distintos, pessoais e profissionais, ambos parte desse acontecimento

¹ Em 2018, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, as PCAs passaram a integrar os conteúdos a serem desenvolvidos na educação escolar. A partir desse marco importante para a Educação Física e para a consolidação das PCAs na área, pontuamos que: diante da inserção dessa temática em um documento oficial da educação brasileira, a terminologia que utilizaremos na construção desse trabalho será a apresentada conforme o documento, Práticas corporais de aventura.

biográfico. Pessoalmente, minha infância foi repleta de atividades junto à natureza e muita aventura. Os momentos de jogos e brincadeiras eram vivenciados nas matas e terrenos ainda não ocupados por construções em um bairro na periferia da cidade de Piracicaba, São Paulo, no bairro Jardim Jupiá. As aventuras como subir em árvores, percorrer longas trilhas para nadar em lagos e riachos, fazer armadilhas para caçar animais (pássaros), escalar árvores, entre outras aventuras de criança. Essa relação com a natureza se mantém na vida adulta, agora, com outras possibilidades de práticas corporais na perspectiva do lazer, como trilhas, caiaque e pesca esportiva com caiaque, em ambientes próximos a matas, rios e mares.

Profissionalmente, meu contato com as PCAs foi marcado por diferentes episódios ao longo da trajetória docente: em 2010, como professor no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG); em 2013, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás); em 2014, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); e, em 2020, como docente do curso de Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Cada uma dessas experiências, vivências, reflexão sobre o fazer pedagógico (escola e universidade), contribuíram para despertar meu interesse em investigá-las como objeto de pesquisa.

Assim, são esses os fatos que me aproximaram com o tema, com as PCAs.

Enquanto fenômeno, essas práticas de aventura não são recentes (Schwartz, 2006). No entanto, nas últimas décadas, a procura por essas atividades tem se intensificado em contexto mundial (Schwartz, 2006; Marchi et al., 2017). No Brasil, a partir da década de 1990, houve um aumento na demanda e nas opções de vivências de atividades de aventura no contexto do lazer (Moreira; Schwartz, 2010), crescimento atrelado a questões midiáticas, comerciais e mercadológicas (Almeida, 2005; Marchi, 2017).

Como exemplo, entre 2004 e 2010, verificou-se um expressivo crescimento do turismo de aventura no Brasil, acompanhado pela ampliação do interesse social por experiências de lazer em contato com a natureza (Marchi et al., 2017), evidenciando a relevância do país nesse segmento, reconhecida em 2025, quando o Brasil foi eleito o melhor destino do mundo para o turismo

de aventura (Brasil, 2025).

Foi nesse período e contexto que, na Educação Física, emergiram, na década de 1990, os debates sobre a relevância social e os significados das PCAs, e, consequentemente, as primeiras publicações sobre o tema (Inácio et al., 2016), “buscando novos olhares e um amplo redimensionamento no campo acadêmico” (Schwartz, 2006, p. 15). As PCAs, enquanto conteúdo desenvolvido, seja como disciplina na formação inicial ou conteúdo escolar, são consideradas novas, e a expansão das pesquisas, publicações e seu desenvolvimento é perceptível, caminhando para o processo de consolidação na área da Educação Física (Inácio, 2021; Schwartz, 2006; Almeida, 2005).

Um marco significativo para a Educação Física nesse movimento de consolidação das PCAs foi a aprovação, pelo Ministério da Educação (MEC), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, que apresenta oficialmente as PCAs como conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física nas redes de ensino públicas e privadas de todo o país. Cabe ressaltar que, conforme mencionado anteriormente, as PCAs já estavam presentes na Educação Física (escolar/superior) antes da aprovação do documento, como conteúdo e objeto de estudo (Uvinha, 2001; Schwartz, 2006; Tahara; Darido, 2014, 2018; Inácio et al., 2013; Souza et al., 2023; Agapto; Moura, 2023).

No documento, as PCAs são diferenciadas e classificadas com base no ambiente (natureza e urbano) em que se realizam. Como características, essas práticas exploram incertezas, vertigem, risco controlado e aventura para o praticante (Brasil, 2018a). Essa classificação amplia as possibilidades de abordagem do conteúdo, pois, com frequência, entende-se que tais práticas se limitam ao meio natural, uma percepção comum quanto à origem dessas atividades. No entanto, há quem estabeleça essa distinção de local na adoção do termo a ser utilizado, como exemplo: Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN), pelos espanhóis Javier Oliveira Betrán e Alberto Oliveira Betrán.

Embora a elaboração e implementação da BNCC se destine aos sistemas das redes de ensino, sua complexidade exige o que o documento denomina “regime de colaboração”, o que implica pensar na formação dos

professores para atender às novas demandas apresentadas. A primeira tarefa de responsabilidade direta da União, portanto, será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (Brasil, 2018a, p. 20).

Nesse contexto, em 2018, mesmo ano da aprovação da BNCC, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), 06/2018, documento oficial que instituí as diretrizes dos cursos de graduação em Educação Física (Brasil, 2018b), dando início ao processo de reformulação curricular dos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior no Brasil, convergindo com posicionamento de Sacristán (2017, p. 10), ao enfatizar que “pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo”.

Assim como pensar sobre currículo, uma reforma curricular apresenta uma complexidade em seu processo de construção, pois os diferentes níveis ou fases do currículo, mesmo tendo características diferentes, estão relacionados, a alteração em um nível ou fase afeta os demais” (Sacristán (2007; 2013; 2017). “Em todas elas se expressa de forma distinta o currículo, a realidade deste é o resultado das interações em todo esse processo” (Sacristán, 2007, p.139). Por essa razão, a escolha dos conteúdos mínimos que serão incluídos no currículo prescrito deve ser articulada com a formação dos futuros professores e dos que já estão em atuação.

Nesse sentido, esses documentos (BNCC e DCNs),) foram e continuam sendo pautas de inúmeros debates e posicionamentos na área educacional, resultando em publicações científicas, como: Boscatto, Impolcetto e Darido (2016); Neira (2018, 2024); Oliveira *et al.* (2021); e Furtado e Borges (2024), que apresentam reflexões sobre os avanços, possibilidades e inconsistências da BNCC em relação à Educação Física. Sobre as DCNs, destacam-se os trabalhos de Metzner e Drigo (2021), que debatem a formação ampla e única em Educação Física; Machado (2022), que problematiza a constituição da diferença nas legislações que orientam os currículos de formação em Educação Física; e Costa, Hack e Luz (2021), que analisam a relação entre as

políticas educacionais e as novas DCNs, bem como seus possíveis impactos na formação e no trabalho docente.

Esse movimento de debates e pesquisas sobre currículo representa, conforme Sacristán (2017, p. 17), um campo de disputa, tensão e conflito que permeia seu processo de construção, no qual diferentes agentes e forças sociais exercem influência. Trata-se do estabelecimento de um “equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”. Não apenas de poder, disputas e interesses se trata o currículo, mas também de indagações sobre o desenvolvimento dos conteúdos nas próximas fases curriculares, para além do prescrito.

As PCAs, apesar de sua presença na Educação Física antes da aprovação da BNCC, suscitam questionamentos importantes, como: o domínio sobre o conteúdo por parte dos professores, a existência de materiais específicos e a disponibilidade de locais adequados para seu desenvolvimento (Leonardo Filho *et al.*, 2023; Inácio; Souza; Machado, 2020). O que antes era uma opção do professor em proporcionar aos alunos novas vivências em diferentes práticas corporais, agora se tornou um conteúdo obrigatório do currículo.

Com a aprovação das novas DCNs para a Educação Física, coube a cada curso, representado por seus pares (colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs), organizar-se para o processo de reformulação curricular do PPC, buscando pautar-se nas novas diretrizes e alinhar o projeto ao documento da BNCC. Esse movimento, como afirma Sacristán (2017), também é regido por disputas, exigindo decisões conjuntas sobre a presença ou ausência do conteúdo PCAs como disciplina no currículo da formação inicial. Inserir ou não as PCAs?

Trabalhos que discutem o currículo na formação inicial em Educação Física com relação ao conteúdo PCAs como disciplina enfatizam a importância do acesso aos conhecimentos relativos ao tema, apontando para uma expansão do processo de inclusão desse conteúdo nas matrizes curriculares dos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES). Observa-se sua presença em todas as regiões do Brasil; entretanto, ainda há cursos que não o oferecem como disciplina (Corrêa; Delgado, 2021; Agapto; Moura, 2023).

Quando analisadas no contexto escolar, as pesquisas apontam inúmeras dificuldades para o desenvolvimento das PCAs, como: falta de materiais; ausência de espaços adequados; questões de segurança (risco controlado); e a não oferta da disciplina na formação inicial (Silva *et al.*, 2022; Inácio; Souza; Machado, 2020; Santos *et al.*, 2015). Isso resulta, por parte dos egressos, na necessidade de uma formação continuada para capacitação sobre a temática.

Diante do exposto, têm-se elementos que fundamentam a justificativa e relevância deste estudo, a saber:

- As novas dinâmicas adquiridas pelas práticas corporais, resultando na ampliação de suas possibilidades em meios urbanos e naturais, evidenciam a busca humana por desafios, conquistas, contemplação e superação de limites pessoais;
- A crescente expansão das PCAs, despertando o interesse de pessoas de diferentes faixas etárias e classes sociais, com aumento de adeptos e maior visibilidade midiática, comercial, mercadológica e esportiva dessas práticas – embora não sejam, enquanto fenômeno, uma novidade;
- A consolidação do interesse pelas PCAs na Educação Física, evidenciada pelo aumento das produções científicas sobre o tema e pela sua presença tanto na Educação Física escolar quanto nos cursos de formação superior;
- Um marco histórico relevante: com a aprovação da BNCC, esse conteúdo passou a ser obrigatório na Educação Básica, impulsionando sua consolidação na área, reflexo da relevância social, cultural e educacional que as PCAs adquiriram ao longo do tempo;
- A necessidade de novos estudos sobre as PCAs, com o objetivo de identificar aspectos relacionados à formação inicial e continuada;
- A aprovação da Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que tem como um dos objetivos alinhar a formação inicial e continuada à BNCC.

Esses elementos introdutórios sustentam a tese de que a presença das PCAs como conteúdo na formação inicial pode contribuir significativamente para o planejamento e o desenvolvimento das aulas escolares pelos professores e, consequentemente, para a aprendizagem dos alunos, por meio de conhecimentos específicos, culturais e sociais relacionados a esse conteúdo.

Dessa forma, evidencia-se a importância e a relevância de novos estudos e olhares sobre este objeto, visando compreender sua constituição histórica no campo da Educação Física, sua inserção nos currículos dos cursos de formação superior e contribuir para o aprofundamento das discussões, tornando-as cada vez mais dinâmicas.

A partir desses indicativos, este trabalho tem como problema de pesquisa: **Com a aprovação da BNCC em 2018, incluindo as PCAs como conteúdo escolar obrigatório, e das DCNs nº 6/2018, cujo objetivo é alinhar o currículo da formação inicial às exigências da BNCC, o conteúdo PCAs está sendo contemplado nos currículos dos cursos de Educação Física no Brasil?**

Para responder a esse questionamento, define-se o seguinte **objetivo geral**:

- Analisar como o conteúdo PCAs está presente nos cursos de Educação Física brasileiros após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e da reformulação curricular com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais nº 6/2018.

Como **objetivos específicos**, têm-se:

- a) Discutir as Práticas corporais de aventura como conteúdo desenvolvido na Educação Física escolar e no ensino superior
- b) Mapear a presença do conteúdo Práticas corporais de aventura como disciplina nos Projetos Pedagógico dos Cursos;
- c) Identificar a terminologia sobre o objeto utilizada na disciplina;

- d) Identificar a natureza e carga horária da disciplina;
- e) Identificar os temas abordados nas ementas para a compreensão das Práticas corporais de aventura;
- f) Identificar as referências bibliográficas utilizadas nas disciplinas quanto ao tipo, obra e autor.

Diante do problema gerador e do objetivo geral apresentado, formula-se a seguinte **hipótese central**: o conteúdo PCAs está presente nos currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física; contudo, nem todos os cursos o incorporaram em seus currículos.

A seguir, apresentam-se as etapas que compõem o trabalho, organizado da seguinte maneira:

O **primeiro tópico** contempla introdução, com os objetivos; a justificativa, o problema de pesquisa e a hipótese central formulada.

O **segundo tópico** descreve o percurso metodológico adotado no estudo, incluindo o tipo de pesquisa, o *corpus* documental, os critérios de inclusão e exclusão, etapas da coleta e análise dos dados, bem como a base conceitual para a discussão.

O **terceiro tópico** abarca uma revisão bibliográfica sobre as PCAs, apresentando o percurso em relação a utilização do termo práticas corporais em pesquisas científicas no campo da Educação Física, as PCAs como conteúdo na Educação Física e sua presença na BNCC, suas diferentes terminologias, a classificação das PCAs e as produções científicas sobre as PCAs na Educação Física.

O **quarto tópico**, dedicado ao tema currículo, inicia-se com uma introdução conceitual tendo como referência a obra "Documento de identidade", de Tomaz Tadeu da Silva, que apresenta um panorama dos estudos curriculares desde sua origem até as teorias pós-críticas. Também são apresentadas as contribuições de José Gimeno Sacristán, base conceitual da discussão, com destaque para os conceitos de currículo, currículo prescrito e currículo apresentado aos professores.

O **quinto tópico** apresenta a análise e discussão dos dados empíricos

obtidos está estruturado em quatro seções, o tópico evidencia a presença do conteúdo PCAs como disciplina, descreve suas principais características — como nomenclatura, carga horária e tipo de oferta —, analisa as ementas quanto aos conteúdos abordados e examina as referências bibliográficas que fundamentam esse componente curricular.

Por fim, nas **considerações finais**, são retomados o problema e os objetivos da pesquisa, com a apresentação sintética dos principais resultados alcançados. Nessa etapa, discutem-se também as limitações do estudo e apresentam-se sugestões para pesquisas futuras, abordando os movimentos do conteúdo PCAs na formação superior, bem como as lacunas que ainda caracterizam sua implementação no contexto nacional, encerrando o percurso investigativo da tese.

2 – PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 – TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e quantitativa (método misto), de natureza exploratória e, metodologicamente, fundamenta-se na pesquisa documental. A pesquisa está pautada no reconhecimento da complexidade do fenômeno investigado, buscando compreendê-lo em profundidade, especialmente considerando que se trata da análise da inserção das Práticas Corporais de Aventura nos currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil, sob a perspectiva das atuais normativas legais e pedagógicas.

A pesquisa de métodos mistos engloba a associação entre procedimentos de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho investigativo. Essa abordagem parte do pressuposto de que a combinação de diferentes tipos de dados oferece melhores condições analíticas para compreender a complexidade do fenômeno estudado (Creswell, 2010; Creswell; Clark, 2013; Paranhos, *et al.*, 2016; Leite, *et al.*, 2021).

De acordo com Creswell (2010), a pesquisa de métodos mistos consiste em:

uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (Creswell, 2010, p. 27)

Creswell e Clark (2013) reforçam que o uso de métodos mistos permite integrar perspectivas distintas para ampliar o entendimento do objeto de estudo, favorecendo uma interpretação mais completa e contextualizada dos resultados, uma vez que os dados quantitativos podem revelar tendências

gerais e os dados qualitativos explicar os significados subjacentes a tais tendências.

Dessa forma, a pesquisa organiza-se em duas etapas complementares: uma fase quantitativa, destinada à coleta e análise de dados numéricos; e uma fase qualitativa, voltada à interpretação dos dados. A integração dos resultados ocorrerá na etapa de discussão, por meio de um procedimento de triangulação, de modo a promover convergência e complementaridade entre os achados das duas abordagens (Creswell, 2010; Creswell; Clark, 2013).

Do ponto de vista do objetivo, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Conforme Trivinos (1987, p.109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”, possibilitando ao pesquisador um aprofundamento no estudo dentro de uma realidade específica, “buscando antecedentes” e “maiores conhecimentos” sobre o fenômeno pesquisado.

Por sua vez, quanto à natureza dos dados e das fontes utilizadas, trata-se de uma pesquisa documental. Tendo certa semelhança com a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental distingue-se com relação às fontes. As fontes na pesquisa documental são mais diversificadas e dispersas, podendo haver, inclusive, documentos que nunca receberam nenhum tratamento analítico (Fonseca, 2002; Gil, 2002). Para Marconi e Lakatos (2003, p. 174 – 175) “característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”, como exemplos, “documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, estatísticas (censos), documentos de arquivos privados, cartas, contratos”.

2.2 – CORPUS DOCUMENTAL

O *corpus* documental da pesquisa é composto por documentos que compõem os Projetos Pedagógicos dos Cursos, sendo o próprio projeto

pedagógico, matriz ou ementário das disciplinas dos Cursos de graduação em Educação Física do Brasil. Tais documentos foram selecionados e organizados com base nos dados disponíveis na Plataforma e-MEC e nos sítios eletrônicos institucionais das respectivas IES.

2.3 – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para a delimitação do *corpus*, foram adotados os seguintes **critérios de inclusão:**

- Cursos de graduação em Educação Física brasileiros, categoria administrativa pública e privada, modalidades presenciais e a distância, organização acadêmica universidades, centro universitários, faculdades e institutos;
- Cursos que atualizaram seus Projetos Pedagógicos a partir da resolução CNE/CP 06/2018;
- Cursos ativos durante o período de coleta de dados;

E os seguintes **Critérios de exclusão:**

- Não forneceram acesso há nenhum documento relativo ao projeto do curso (PPC, ementário ou matriz curricular).

2.4 – FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

Na produção da tese foram utilizados as seguintes ferramentas tecnológicas:

- Editor de texto: Microsoft Word (versão 2508);
- Edição de tabelas e quadros: Microsoft Word (versão 2508), Microsoft Excel (versão 2508);
- Editor de Planilhas: Microsoft Excel (versão 2508);
- Editor de gráficos: Microsoft Excel (versão 2508); ChatGPT modelo GPT-5;
- Para ajustes dos gráficos (medidas, cor e formato): PowerPoint (versão

- 2508);
- A revisão ortográfica e gramatical: ChatGPT modelo GPT-5.

2.5 – COLETA DE DADOS

O processo de busca dos documentos teve início em março de 2024 e foi concluído em janeiro de 2025, seguindo uma sequência de etapas planejadas e sistemáticas. Assim, o processo de busca seguiu as seguintes etapas:

- 1) Levantamento dos cursos e suas respectivas instituições;
- 2) Contato com as instituições via e-mail solicitando o PPC e informações referente a pesquisa;
- 3) Busca dos PPCs nas páginas eletrônicas oficiais das IES, dos cursos de Educação Física;
- 4) Envio de e-mails para coordenação e/ou coordenadores (as) e secretários (as) dos Cursos e, caso necessário, outro meio de contato (celular/whatsapp/outros);
- 5) Organizar os dados em planilha para as próximas etapas do projeto.

Para o levantamento dos cursos e instituições, utilizamos o Cadastro e-MEC² – Sistema de Regulação do Ensino Superior que, segundo o próprio órgão, é uma base de dados oficial dos cursos e IES, independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia.

Na plataforma do e-MEC, na aba “consulta avançada”, procuramos por:

- a) Busca por: “Curso de graduação”;
- b) Curso: “Educação Física”, com a caixa “pesquisa exata” selecionada.
- c) Modalidade: “A distância” - “presencial”
- d) Grau: “Bacharelado” – “Licenciatura”

² Disponível em <https://emece.mec.gov.br/>

e) Situação: “em atividade”

A partir desse esquema, o número de cursos obtidos pela Plataforma e-MEC foi de 1658 cursos presenciais e 374 de Educação a Distância (EaD) de instituições públicas e privadas³. Para acesso às informações desses cursos e instituições a Plataforma disponibiliza a possibilidade de obter os dados no formato de uma planilha em Excel, contendo algumas informações como: nome e Sigla da IES, Natureza (federal, estadual ou municipal), Grau (licenciatura, bacharelado), Modalidade (presencial, a distância), Ato de criação e de funcionamento, entre outros.

Com base em pesquisas similares e em consulta com outros pesquisadores, tínhamos antes do início da coleta, a informação que o e-MEC não disponibilizava o contato de e-mail das instituições em sua base de dados e que para isso, os respectivos e-mails das IES, era possível sendo solicitado junto ao Ministério da Educação (MEC). Assim, paralelamente, encaminhamos ao MEC, via Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC), um documento com dados sobre a pesquisa e a solicitação referente ao contato das Instituições de Ensino Superior que ofertam curso de Educação Física e sobre o acesso aos Projetos Pedagógicos desses cursos, que respondeu encaminhando uma planilha do Excel contendo dados dos cursos de Educação Física do Brasil e suas respectivas instituições. Entre os dados, similares ao da Plataforma e-MEC, continha o e-mail das instituições. Sobre o acesso aos PPCs, como já era esperado, na resposta do MEC apenas constava o arquivo mencionado anteriormente.

Com a planilha organizada com os dados necessários, encaminhamos via e-mail um texto para as IES solicitando as informações necessárias, como: acesso ao PPC com as matrizes e ementas das disciplinas; oferta da disciplina sobre Práticas corporais de aventura; e reformulação do projeto com base nas DCN 06/2018. Deixando a critério da instituição responder as solicitações via e-

³ Segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior, publicada pelo INEP, identificam-se duas nomenclaturas recorrentes nos três anos avaliados (2021, 2022 e 2023): “Educação Física” e “Educação Física - Formação de Professor”. Com base nos dados apresentados pelo INEP, o número total de cursos apresentados são: 2021, 1603 cursos; 2022, 1634 cursos; e 2023, 1628 cursos. Esses dados, disponíveis em: <https://inep.gov.br>; foram levantados e organizados pelo discente Luis Henrique Lopes Moreira, bolsista de iniciação científica e membro do grupo de pesquisa GEPELC.

mail, formulário do Google Forms ou apenas disponibilizar o PPC ou o endereço eletrônico(link) para acesso na página do curso.

O prazo estipulado para aguardar as respostas das instituições foi de 30 dias após o envio, encerrando-se em julho de 2024. Nesse primeiro movimento de coleta dos documentos, obtivemos respostas de 65 instituições, totalizando 83 documentos. Conforme previsto, algumas responderam por meio do formulário, outras pelo próprio e-mail, ou informaram que o PPC estava disponível no site do curso, enviando o link de acesso à página da instituição.

Os dados e informações obtidos na Etapa 2 foram inseridos em uma planilha, que passou a contar com novas colunas para abrigar informações como: tipo de documento disponibilizado (PPC completo, PPC sem matriz ou ementa, matriz, ementa), menção à reformulação conforme a Resolução CNE/CP nº 6/2018, oferta de disciplina sobre PCAs, nomenclatura utilizada e observações. Com isso, encerramos a Etapa 2.

Na Etapa 3, iniciamos a busca dos PPCs nas páginas eletrônicas oficiais das IES e dos cursos de Educação Física. O processo busca se deu seguindo as seguintes fases:

- a) Seguindo a planilha organizada com os dados obtidos (e-MEC), a busca foi realizada pelo nome da IES utilizando o mecanismo de busca Google;
- b) Localizar o curso de Educação Física ofertado pela IES;
- c) Localizar os documentos (PPC e/ou ementa e/ou /matriz) na página do curso/IES;
- d) Efetuar o “download” do documento e salvá-lo no banco de dados dos PPCs;
- e) Localizar, no documento, informações sobre presença do conteúdo PCAs, a nomenclatura utilizada e menções à reformulação/DCNs 06/2018;
- f) Inserir as informações na planilha.

Na etapa de busca diretamente nos sites das instituições, optamos por coletar os documentos que estivessem disponíveis. Ou seja, se o projeto estivesse disponível ele era coletado; caso não, foi procurado outro documento

que pudesse fornecer as informações sobre as PCAs como a matriz e o ementário (a ementa).

Essa opção refere-se à dificuldade de acesso aos documentos, o que nos levou a alterar o critério de inclusão, passando a considerar os cursos que disponibilizassem ao menos um dos seguintes documentos: PPC, matriz ou ementa. Essa alteração também foi observada e validada pela banca de qualificação, e permitiu ampliar quantitativamente o número de cursos de instituições privadas incluídos na pesquisa.

Cabe destacar que a maioria das instituições privadas disponibilizam, em seus sites, informações sobre os cursos diretamente na “*homepage*” do curso e não em arquivo para “*download*”. Essas informações incluem: descrição geral do curso, matriz com as disciplinas ofertadas por semestre, carga horária ou apenas a lista das disciplinas. Em alguns casos, essas informações não estavam disponíveis para *download*, sendo necessário salvar a página diretamente ou copiá-la e colá-la em um arquivo do Word, para posterior armazenamento em nosso banco de dados.

Nas instituições públicas também detectamos situações similares, alguns PPCs estavam incompletos, sendo disponibilizados separadamente de suas ementas e matrizes, o que exigiu a necessidade de agrupá-los antes de serem salvos no banco de dados, ou salvá-los separadamente.

Durante o processo de coleta, os documentos foram salvos no banco de dados, e, para facilitar a busca, cada arquivo foi nomeado contendo informações como: nome da instituição, grau do curso, categoria administrativa e modalidade. Por exemplo: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA LICENCIATURA PÚBLICA PRESENCIAL.

Esse processo foi cuidadoso e demandou meses de trabalho. Durante as buscas, também recorremos à plataforma e-MEC para analisar possíveis divergências, como nos seguintes exemplos:

- O curso consta na planilha do e-MEC, porém não está no site da instituição, ou vice-e-versa;
- No site da instituição somente é mencionado o curso de licenciatura, enquanto na planilha do e-MEC constam o bacharelado e/ou bacharelado e licenciatura;

- A planilha do e-MEC informa que a instituição oferta quatro cursos e no site é localizado apenas dois cursos.

Diante dessas situações, realizamos uma consulta individualizada sobre cada curso na plataforma e-MEC, a fim de identificar e sanar as divergências de informações.

Após o arquivamento do documento, foram realizadas as fases “e” e “f” do processo de busca. Por se tratar de um processo extenso, cuidadoso e trabalhoso, optamos por realizar essa primeira análise dos documentos simultaneamente, inserindo na planilha de dados as informações necessárias sobre os cursos — as mesmas que foram solicitadas e adquiridas na etapa 2 (informações sobre a disciplina de Práticas Corporais de Aventura e sobre a reformulação curricular com base nas novas diretrizes).

Assim, de posse dos documentos, realizamos a busca para identificar a reformulação curricular com base nas DCNs 06/2018 para os cursos de graduação em Educação Física, bem como a presença do conteúdo PCAs (quando ofertado, a nomenclatura utilizada também era registrada). Essas informações foram inseridas na planilha em seus respectivos campos. Por exemplo:

- No campo PPC, foi descrito o tipo de documento encontrado (PPC, PPC completo, matriz ou ementa). Quando o documento não foi localizado no site, a planilha foi preenchida com a informação "não localizado".
- No campo conteúdo PCAs, foi registrado se o curso oferece disciplina referente ao conteúdo (sim, não, ou apenas menção ao conteúdo no projeto ou em ementa de outra disciplina);
- No campo nomenclatura utilizada, foi inserido o nome da disciplina relacionada ao conteúdo PCAs;
- No campo DCN 06/2018, foi indicado se o PPC foi reformulado conforme a DCN (sim, não ou informação não localizada).

Para identificar nos documentos a presença da reforma curricular referente às DCNs 06/2018, aplicamos individualmente em cada arquivo a ferramenta “encontrar palavras” (Ctrl+f) para arquivos em PDF e “localizar” (ctrl+l) para arquivos em Word. Os termos buscados foram:

- “DCN”;
- “CNE”;
- “2018”;
- “Diretriz”;
- “Conselho”;
- “ABI”;
- “Etapa”;
- “Área Básica”;
- “Curricularização”;
- “Reforma”;
- “Reformulação”

Após a localização dos termos, realizamos a leitura dos trechos onde apareciam, a fim de verificar se a informação desejada estava contemplada. Quando o documento analisado era o PPC completo, obtivemos maior êxito na busca, pois esses documentos geralmente apresentam os dados exigidos para sua elaboração e aprovação.

Para os documentos incompletos (PPC resumido, matriz completa, matriz só com a lista das disciplinas, informações gerais sobre o curso presente em documento ou às vezes somente na *homepage* do curso), efetuamos a leitura nos os trechos relacionados à caracterização do curso e à matriz curricular, que, em alguns casos, continham indícios de reformulação, como: etapa comum e específica e a curricularização da extensão. Outro critério utilizado para considerar a reformulação do projeto foi o ano de criação do curso — considerando reformulados os cursos criados a partir de 2019.

Para localizar as disciplinas vinculadas ao conteúdo PCAs ofertadas pelos cursos, realizamos o mesmo processo de busca, com os seguintes termos:

- “Natureza”;
- “Naturais”;
- “Natural”;
- “Aventura”;

- “Radical”;
- “Urbano”;
- “Alternativo”;
- “Alternativa”;
- “Convencionais”;
- “Convencional”;
- “Esporte”;
- “Prática”;
- “Ação”
- “Atividade”.

Essa diversidade de termos se deve às diferentes terminologias utilizadas para as PCAs. Após localizar os termos, realizamos a leitura dos parágrafos correspondentes para verificar se havia relação com o conteúdo PCAs.

A identificação da presença do conteúdo como disciplina nos documentos foi menos trabalhosa do que a verificação da reformulação curricular. Quando a busca era realizada em uma matriz ou lista de disciplinas, o processo era rápido. Quando realizadas nos documentos completos (PPC com a matriz, ementa e bibliografia), o termo era localizado em diversos pontos: na descrição dos conteúdos da Educação Física, como possível disciplina; na matriz curricular; na ementa, como tema abordado; ou na bibliografia, presente no título de alguma obra.

Finalizada essa etapa, acessamos 1.360 cursos presenciais e 278 cursos EaD de instituições públicas e privadas. Esse número difere do quantitativo inicial devido à exclusão, conforme mencionado, de cursos extintos, em extinção ou ainda não iniciados — alguns detectados previamente na planilha do e-MEC e outros durante o processo de busca e conferência com a plataforma.

Concluindo a etapa 3, obtivemos: 949 documentos de cursos presenciais e 199 documentos de cursos EaD, de instituições públicas e privadas. As IES cujos documentos não conseguimos acessar ou localizar compuseram a próxima etapa.

Na etapa 4, encaminhamos novamente um e-mail para as instituições cujos documentos não foram localizados ou estavam incompletos. Os e-mails utilizados foram os fornecidos pelo MEC na etapa 1 e aqueles disponíveis nas páginas dos cursos, inseridos na etapa 3.

Encerrado o prazo estipulado para as respostas, em 20 de janeiro de 2025, três instituições se manifestaram:

- O Centro Universitário São Miguel (UNISAOMIGUEL), informando que o curso foi encerrado em 2023;
- A Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), encaminhando a versão completa do PPC do curso de licenciatura EaD;
- A Faculdade Santo Antônio de Pádua (FASAP), enviando a versão completa do PPC e informando que o curso de licenciatura oferta a disciplina de PCAs, com a nomenclatura Esporte de Aventura, e que o projeto está em conformidade com as novas diretrizes educacionais.

Finalizando o processo de busca, temos o quantitativo de documentos recuperados abaixo:

Tabela 1 – Documentos recuperados das IES Públicas e Privadas

Tipo de Documento	Instituição Pública		Instituição Privada	
	Nº	%	Nº	%
PPC Completo	147	61%	100	11%
PPC Incompleto	18	7%	41	5%
Matriz	7	32%	765	84%
Total de Documentos	242	100%	906	100%

Fonte: dados da pesquisa

Para distinguir os documentos, eles foram classificados e nomeados como: PPC Completo, PPC Incompleto e Matriz.

O PPC Completo indica que o documento continha todas as informações necessárias, como dados sobre a criação do curso, documentos legais que

serviram de base para sua construção, a matriz curricular, as ementas e a bibliografia básica das disciplinas. O acesso a esse tipo de documento foi mais bem-sucedido nas IES públicas. Quando alguma dessas informações estava ausente, o documento foi classificado como PPC Incompleto.

Se a busca resultou apenas na matriz com as disciplinas oferecidas pelo curso, o documento foi classificado como Matriz. Esse tipo de documento foi predominante nas IES privadas.

Conforme Tabela 1, a informação mais facilmente acessível nos sites das instituições privadas, dentre aquelas necessárias à pesquisa, é a relação de disciplinas que o estudante deverá cursar ao ingressar no curso. É importante ressaltar que, muitas vezes, a informação não estava disponível para *download* em um documento. Nesses casos, foi necessário copiar os dados da página e salvá-los em um novo documento.

Atualizando a planilha com os dados obtidos, aplicamos os critérios de exclusão, eliminando os cursos cujos documentos não estavam acessíveis e aqueles que não apresentavam, em seus documentos, a reformulação curricular conforme as novas DCNs 06/2018.

Finalizado esse processo, obtivemos um total de 594 cursos, sendo: 452 cursos presenciais e 142 cursos EaD, de instituições públicas e privadas brasileiras, representando 300 Instituições de Ensino Superior (IES), conforme detalhado na Tabela 2.

Tabela 2 – Apresentação da distribuição dos 594 cursos analisados com reformulação curricular das DCNs 06/2018

Modalidade	Categoria Administrativa	Total de Cursos		Grau: Bacharelado		Grau: Licenciatura	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Presencial	Público	124	27,4%	49	39,5%	75	60,5%
	Privado	328	72,6%	204	62,2%	124	37,8%
EaD	Público	05	3,5%	—	—	05	100%
	Privado	137	96,5%	82	59,8%	55	40,2%
Total	—	594	100%	—	—	—	—

Fonte: Dados da pesquisa

2.6 – ANÁLISE DOS DADOS

Dentre o combinado das técnicas de análise de conteúdo, a utilizada

será a análise categorial que, dentre as existentes, é a técnica mais antiga e na prática a mais utilizada (Bardin, 2011). Para a autora, a análise categorial

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (Bardin, 2011, p. 201).

Para Oliveira (2008, p. 571), essa técnica “permite a exploração do material analisado a partir da observação de diferentes elementos presentes no texto, bem como conduzem a resultados distintos em termos de compreensão da mensagem”.

Conforme Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Bardin (2011) divide o método de análise de conteúdo em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização dos documentos e tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Para a autora, está fase possui três missões: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin, 2011).

A exploração do material é a fase descrita pela autora como “longa e fastidiosa e consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p.131).

O tratamento dos resultados e interpretação é a fase em que os resultados brutos são tratados “de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”, podendo ser operações simples ou complexas que “permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin,

2011, p.131).

A técnica de Análise de Conteúdo Categorial foi empregada tanto para examinar o tipo de oferta das disciplinas quanto para analisar as ementas que compõem o *corpus* analítico da pesquisa.

Quanto ao tipo de oferta, os dados evidenciam que as disciplinas identificadas nas matrizes curriculares aparecem distribuídas nas modalidades obrigatória, optativa ou eletiva, a depender da organização curricular de cada curso. Dessa forma, todas as disciplinas foram sistematicamente classificadas em duas categorias analíticas: “específicas” e “não específicas”.

Essas categorias foram identificadas e elaboradas no processo de leitura e organização das disciplinas. A primeira categoria refere-se às disciplinas cujo foco central recai diretamente sobre o conteúdo investigado, contemplando denominações e ementas que tratam explicitamente do tema. A segunda categoria se refere a disciplina que não têm como foco exclusivo o conteúdo analisado, pois abordam, além das PCAs, outros conteúdos próprios da Educação Física. Trata-se, portanto, de disciplinas cujo escopo é mais amplo, contemplando as PCAs apenas como parte de um conjunto maior de temas, seja como tópico, unidade temática ou conteúdo complementar.

Na análise das ementas, o procedimento também envolveu uma leitura detalhada e criteriosa dos documentos, com o objetivo de identificar os temas recorrentes relacionados às PCAs. Em seguida, os temas foram organizados e agrupados de acordo com suas afinidades e semelhanças, permitindo a construção de categorias representativas, estabelecidas *a posteriori*, conforme a frequência e a natureza dos conteúdos observados.

As categorias construídas a partir da análise das ementas foram organizadas em três eixos. A Categoria Conceitual/Histórica reúne temas que abordam as origens, definições, fundamentos teóricos e processos históricos de constituição das PCAs. A Categoria Procedimental/Instrumental integra temas voltados aos aspectos práticos e metodológicos das atividades, contemplando técnicas, procedimentos, segurança, materiais e estratégias de ensino que orientam a vivência e a aplicação dessas práticas. Por fim, a Categoria Transversal/Transdisciplinar abarca temas que relacionam as PCAs a dimensões sociais e educacionais mais amplas, promovendo diálogos

interdisciplinares com outras áreas..

Essas categorias constituíram o eixo analítico das ementas, orientando a interpretação dos dados e possibilitando compreender como o conteúdo PCAs tem sido desenvolvido nos currículos de formação em Educação Física no Brasil.

2.7 – BASE CONCEITUAL PARA DISCUSSÃO DOS DADOS

Partindo de uma perspectiva de educação — entendida como um instrumento capaz de promover a autonomia, o pensamento crítico e a transformação da realidade — busca-se compreender o papel das instituições de ensino e de seus conteúdos curriculares na formação de sujeitos capazes de ler o mundo, reconhecer seus direitos e deveres e atuar como agentes de transformação social (Gadotti, 2000; Libâneo, 1992).

Nessa direção, ao tratar do tema Práticas Corporais de Aventura, adota-se uma base teórica composta por autores e autoras que contribuíram e continuam contribuindo com pesquisas sobre essa temática, partilhando em seus escritos uma análise reflexiva que estabelece relações sociais, políticas e culturais com o conteúdo em seu processo de ensino e formação. Entre esses autores destacam-se: Alcyane Marinho, Alexander Klein Tahara, Cleber Augusto Gonçalves Dias, Dimitri Wuo Pereira, Gisele Maria Schwartz, Giuliano Gomes de Assis Pimentel, Heloisa Turini Bruhns, Suraya Cristina Darido, Ricardo Ricci Uvinha e Humberto Luís de Deus Inácio, este último responsável por cunhar o termo Práticas corporais de aventura. Para o autor, essas práticas corporais:

se caracterizam por possuírem alto valor educativo e por uma busca do (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que os cerca o que pode culminar com algum avanço para superar a lógica mercadológica do/na lazer e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade (Inácio, 2014, p. 533 – 534)

Para o currículo, o referencial norteador será do autor José Gimeno Sacristán, pois, entendemos que o trabalho desenvolvido pelo pesquisador contempla as concepções elencadas para a discussão e, teremos como base as seguintes obras: O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática e Saberes e Incertezas Sobre o Currículo. Para Sacristán (2017) o currículo adquire forma e significado educativo por meio de uma série de processos e transformações e “as condições de desenvolvimento e realidade curricular não podem ser entendidas senão em conjunto” e ainda, “o currículo é também um dispositivo social e cultural que envolve relações de poder, construindo visões e identidades sociais específicas, empenhadas em um fim” (Sacristán, 2017, p.9 –17).

3 – PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

As PCAs vêm se consolidando, a cada dia, em pesquisas e estudos no campo da Educação Física. Nas últimas décadas, seguindo uma tendência mundial, observa-se no Brasil um aumento significativo na procura por essas práticas, acompanhado pelo crescimento do número de seus praticantes. Em 2018, com a aprovação da BNCC, as PCAs foram oficialmente incorporadas ao currículo escolar como um dos conteúdos a serem ministrados na disciplina de Educação Física. Contudo, é importante destacar que esse conteúdo já se fazia presente no âmbito da Educação Física antes mesmo da homologação do documento, tanto nas aulas da educação básica quanto nos cursos de formação inicial superior.

Apresentamos essas informações iniciais para destacar que, diante da inserção da temática em um documento curricular oficial da educação brasileira, a terminologia adotada ao longo deste trabalho será aquela utilizada pela BNCC, a saber: *Práticas Corporais de Aventura*. Ressalta-se, entretanto, que essa não é a única denominação encontrada na literatura, na qual diferentes termos são empregados por distintos autores. Assim, ao longo do texto, tais variações terminológicas serão respeitadas e citadas conforme aparecem em suas obras, compreendendo-se que, independentemente da nomenclatura utilizada, o objeto ou fenômeno em questão permanece o mesmo.

Com base na literatura produzida sobre o tema, que servirá de suporte para a construção do referencial teórico, bem como para a análise e discussão dos dados, propomos, neste tópico, a compreensão do movimento das PCAs no campo da Educação Física.

3.1 – PRÁTICAS CORPORAIS: O USO DO TERMO E AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1.2 – Introdução ao termo na Educação Física

A presença ou ausência de conteúdos são consequência de um forte

exercício de tensão na constituição dos currículos em seus diferentes níveis de ensino (Sacristán, 2017; Moreira; Silva, 2011). Essa tensão advinda de documentos legais orientadores, com relação a seleção de determinado conteúdo, que se instaura em diferentes áreas, não é diferente na Educação Física.

Compreendendo a presença do conteúdo PCAs na Educação Física, iniciamos, ainda que brevemente, com o que consideramos — e é considerado — um marco para o campo: o Movimento Renovador.

Na década de 1980, com o chamado Movimento Renovador, a Educação Física brasileira deu início a um intenso processo de autocrítica, desencadeado por circunstâncias políticas e educacionais presentes no país, decorrentes de um sistema de governo militar que, assim como outros, utilizava a educação/escola para produzir e reproduzir sua ideologia (Bracht, 1999; Castellani, 2013). Um dos objetivos desse movimento da época fundamentava-se no propósito de romper com o paradigma vigente da aptidão física, ou seja, em não se pautar mais pela exclusividade desse paradigma no interior da escola. A respeito dessa perspectiva presente nas instituições de ensino, o Coletivo de Autores (1992, p. 32 - 33) a descreve que:

A educação física tinha que romper a sua relação paradigmática com a aptidão física e tinha que se aproximar de uma outra relação paradigmática de natureza histórico-social. Então tinha que chamar para ela elementos presentes nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais, portanto na Sociologia, na Antropologia, na História, na Filosofia, e a partir daí orientar o processo de sua inserção na educação brasileira (Coletivo de autores, 2013, p.188).

Nesse sentido, na tentativa de romper com essa perspectiva — de um modelo tecnicista, mecanicista, tradicional e, para além do paradigma da aptidão física, esportivista e biologicista, assumindo esse objetivo em comum, diversas concepções foram elaboradas nas décadas de 1980 e 1990, propondo outra possibilidade para o papel da Educação Física na escola, buscando em outras áreas do conhecimento respostas para questões não presentes nas ciências biológicas (Bracht, 1999; Castellani, 2013).

Enfatizamos que essas diferentes concepções introduzem na Educação Física novos termos que, por vezes, passam a compor as leituras e discussões sobre os objetos de conhecimento da área. Exemplos disso são: *cultura*, *cultura corporal*, *cultura corporal de movimento*, *corpo-objeto*, *corpo-sujeito*, *corporeidade*, *corporalidade*, *cultura do movimento*, *motricidade humana*⁴.

Nesse contexto, no fluxo das disputas conceituais e curriculares que marcaram a Educação Física, o termo “práticas corporais” adentra esse campo, consolidando-se com maior ênfase a partir da década de 1990 (Silva; Lazzarotti Filho; Antunes, 2014).

Lazzarotti Filho *et al.* (2010, p. 18), ao investigarem o uso do termo em artigos científicos *on-line*, identificaram sua primeira ocorrência “em artigo de autoria de Fraga (1995)”, publicado na revista *Movimento* com o título “*Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes*”, no qual as práticas corporais são analisadas sob a perspectiva das relações de gênero na adolescência, especificamente no contexto escolar.

A partir de então, observa-se um crescimento na utilização do termo, de modo que, na atualidade, “abundam os estudos, pesquisas e coletâneas que tomam o termo práticas corporais como operador de discussão” (Manske, 2022, p. 2). Por não se restringir à Educação Física, sua incorporação ocorre em múltiplas áreas, que utilizam o conceito em diferentes perspectivas de pesquisa:

Os artigos recuperados e analisados, em número de 260, encontram-se 67% publicados em periódicos do campo da Educação Física; 7,7% na Educação; 4,6% na Antropologia; 4,2% na Saúde; 4,2% na Psicologia; 3,8% em periódicos de origem multidisciplinar; 3% na História; 1,9% nas Ciências da Comunicação; 1,5% nas Ciências Sociais e 1,1% na Sociologia. Observa-se, portanto, que o campo da Educação Física é o que mais opera com o termo, ao menos quando se trata dessa modalidade de divulgação científica. Identificamos, também, que os artigos analisados e os respectivos periódicos de onde provêm, quando utilizam o termo, fazem-no estabelecendo uma relação mais próxima com as ciências humanas e sociais. Inclusive os artigos provenientes de

⁴ É preciso, porém, demarcar que essas expressões não são sinônimos: elas representam, como mencionado, uma determinada concepção e entendimento de Educação e de Educação Física, são orientadas por diferentes referenciais teórico-metodológicos e possuem objetivos próprios e distintos.

revistas do campo da saúde, quando o utilizam, vinculam-se às ciências humanas e sociais em seus argumentos teóricos, em especial no interior de subáreas como a saúde coletiva (Lazzarotti Filho *et al.*, 2010, p.18).

Estes autores analisam – ainda, a presença do termo nas produções do *Stricto sensu* (dissertações e teses)⁵, sendo a primeira defendida no Brasil a de Costa (1999), na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), intitulada “*O corpo feminino no encontro com a antiginástica*”. Em sua dissertação, Elaine Melo de Brito Costa Lemos, discorre sobre as relações que o corpo feminino estabelece com a cultura, a mídia, as práticas corporais e com os avanços da biotecnologia. A autora utiliza o termo práticas corporais para se referir ao esporte e à ginástica de academia e constata que, frequentemente, essas práticas se concentram na padronização dos corpos e no culto à beleza. Constatase, portanto, que os indicativos apresentados pela autora convergem no sentido de superar os moldes tradicionais, para além da mera estética do corpo.

Tendo também como objetivo identificar o conceito atribuído ao termo presente nas publicações, Lazzarotti Filho *et al.* (2010, p. 22), apontam que, tanto nos periódicos quanto nas teses e dissertações, o termo práticas corporais foi utilizado “com a intenção de problematizar os conceitos atividade física e exercício físico”.

Como dito na introdução, o fenômeno antecede sua teorização e conceituação. Os conceitos são construídos a partir das interpretações sobre o fenômeno em seu tempo, em seu espaço social e nas relações com os sujeitos. Para Avelar *et al.* (2022), com base na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, os conceitos surgem no contexto das atividades humanas, sendo produzidos e reelaborados à medida que a humanidade se desenvolve. Eles são mediados por instrumentos físicos ou simbólicos criados para interagir com o mundo, e sua formação envolve apropriação, reflexão e transformação desses mediadores.

⁵ Segundo os autores “foram analisadas somente as teses em formato texto, dado que as teses recuperadas no formato imagem não foram analisadas em função da impossibilidade de aplicar a técnica utilizada nos demais textos” e a busca foi realizada no “BDTD do IBCT” (Lazzarotti Filho, *et al.*, 2010, p.21).

Comungando com estes autores, que os conceitos são modos explicativos em movimento, formulados e compartilhados pela humanidade dentro de sua atividade sócio-histórica (Avelar et, al., 2022) sobre determinado fenômeno, buscamos, nos trabalhos de Silva, Lazzarotti Filho e Antunes (2014)⁶ e Silva e Damiani (2005)⁷, indicativos sobre o conceito do termo práticas corporais. Com base nas produções analisadas, os autores apresentam elementos consensuais e argumentativos que orientam a construção conceitual e as características das práticas corporais, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Elementos consensuais argumentativos e características atribuídos ao termo Práticas Corporais

CONSENSUAIS ARGUMENTATIVOS	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • São identificadas como manifestações culturais que enfocam a dimensão corporal, característica não presente na perspectiva dos pesquisadores que utilizam o conceito de atividade física; • Buscam superar a fragmentação identificada na constituição do ser humano e denotam uma crítica à forma de organização da vida contemporânea e seus desdobramentos no corpo; • Apontam para uma ampliação conceitual deste termo com elementos das ciências humanas e sociais e tensionam, ainda que de perspectivas diferenciadas, uma concepção de ciência 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitam-se principalmente no corpo e pelo movimento corporal; • São constituídas por um conjunto de técnicas disponíveis em determinado tempo histórico e organizadas a partir de um saber, uma lógica específica; • Foram/são construídas a partir de interações sociais determinadas que lhe conferem um significado coletivo; • São desenvolvidas com determinadas finalidades e significados subjetivos, os quais dialogam com a tradição que as organiza; • Pressupõem determinados objetos para sua realização, sejam eles materiais,

⁶ Este texto foi organizado por: Ana Márcia Silva, Ari Lazzarotti Filho e Priscilla de Cesaro Antunes e é resultado da atualização da investigação de Lazzarotti Filho, et al. (2010).

⁷ Ana Márcia Silva e Iara Regina Damiani são autoras e organizadoras de uma coletânea com quatro volumes que abordam o tema das Práticas Corporais. Sendo: Volume 1 - Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física; Volume 2 - Práticas Corporais: Trilhando e compar(trilhando) as ações em Educação Física; Volume 3 - Práticas Corporais: Experiências em Educação Física para uma formação humana; Volume 4 - Práticas Corporais: Construindo outros saberes em Educação Física.

<p>pautada na objetividade e neutralidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● As exemplificações encontradas indicam as práticas corporais como sendo principalmente esporte, ginástica, dança, luta, tai-chi, yoga, práticas corporais de aventura na natureza, jogos; Destacam-se diferenças e contrastes entre as práticas corporais orientais e as ocidentais; ● Externam uma preocupação com os significados e sentidos atribuídos às práticas corporais por parte dos praticantes, frequentemente de caráter lúdico que inclui e supera uma perspectiva mais pragmática; ● Apresentam finalidades como educação para sensibilidade ou educação estética; promoção da saúde; desenvolvimento do lazer; sociabilidade e para o cuidado com o corpo. 	<p>equipamentos e/ou espaços;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● São sistematizadas principalmente para o tempo livre ou do não trabalho, ainda que possam ter origem no trabalho e possam ser desenvolvidas como trabalho; ● Apresentam um componente lúdico; ● Em geral, implicam num grau de dinamicidade, elevando a movimentação corporal com atributos como agilidade e energia.
--	---

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de Silva, Lazzarotti Filho e Antunes (2014)

Diante desses elementos, à medida que o uso do termo se expandiu, consolidou-se também um consenso mínimo e tácito entre os pesquisadores que dialogam com ele (Silva, 2014). Esse consenso pode ser entendido como um indício de amadurecimento teórico, contribuindo para a consolidação de práticas corporais enquanto conceito, que podem ser compreendidas e conceituadas como:

[...] fenômenos que se mostram, prioritariamente, ao nível corporal, constituindo-se em manifestações culturais de caráter lúdico, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras. Estes fenômenos culturais se expressam fortemente no nível corporal e, em geral, ocorrem no tempo livre ou disponível. São constituintes da corporalidade humana e podem ser

compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal que, por vezes, escapam ao domínio do consciente e da racionalização, o que lhes permitem uma qualidade de experiência muito diferenciada de outras atividades cotidianas (Silva; Lazzarotti Filho; Antunes, 2014, p. 534)

Silva e Damiani (2005) apontam que as práticas corporais expandiram-se para além do campo da Educação Física e das Ciências do Esporte, sendo vista tanto como um reconhecimento e reabilitação do corpo, quanto como um reflexo das contradições e ambigüidades da sociedade, que ao mesmo tempo valoriza e instrumentaliza o corpo e, por forte influência do mercado, são utilizadas para seguir modelos e estereótipos de beleza:

Questões relacionadas com este problema apontado podem ser, ainda, resquícios das dificuldades da Educação Física e das Ciências do Esporte em constituir-se e consolidar sua autonomia. Historicamente, vêm aliando-se aos vários interesses militarizantes, esportivistas, medicalizantes, dentre outros (Silva; Damiani, 2005, p. 21)

Nesse sentido, as autoras defendem uma abordagem interdisciplinar, que considere as práticas corporais a partir das ciências humanas e sociais, da arte, da filosofia e dos saberes populares, além das ciências biológicas, evidenciando a importância de garantir o acesso gratuito às práticas corporais como um direito social e de promover intervenções que contribuam para a emancipação social dos sujeitos.

Assim, seu uso, a partir dos referenciais das ciências humanas e sociais em contraponto ao termo atividade física marca a entrada definitiva no campo da Educação Física na primeira década do século XXI (Lazzarotti Filho *et al.*, 2010; Silva; Lazzarotti Filho; Antunes, 2014). Posteriormente sua efetivação nas políticas públicas, primeiro no campo da saúde, e no ano de 2018 para a escola através da BNCC.

Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2018, a BNCC, “documento de caráter normativo que define o conjunto

orgânico e progressivo de aprendizagens das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p. 9), classifica a Educação Física como um “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2018a, p. 209).

O teor apresentado na BNCC em relação aos elementos consensuais argumentativos e características atribuídos ao termo Práticas Corporais convergem aos constatados nos estudos anteriormente mencionados, como descritos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Elementos argumentativos e características atribuídos às Práticas corporais pela BNCC

- Fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório: Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.
- Autonomia: Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. Esse universo cultural compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orientam as práticas pedagógicas na escola.
- Elementos comuns à prática: Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.
- Dimensão de conhecimentos e de experiências significativas: A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e

insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

- Diversidade de formas das práticas corporais tematizadas: Englobam diversas modalidades, agrupadas em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. O texto ainda faz uma observação sobre a necessidade e a pertinência dos estudantes terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o lazer.
- As práticas corporais devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais: Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola. Por exemplo, as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar.
- Aspecto lúdico nas práticas corporais: É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos.
- Multidimensionalidade do Conhecimento: Abordadas em diversas dimensões do conhecimento, como: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Fonte: Dados extraídos da Base Nacional Comum Curricular de 2018.

O documento apresenta uma compreensão abrangente do termo "práticas corporais" que vai muito além da simples noção de "atividade física". Na BNCC (Brasil, 2018a), as práticas corporais são entendidas como sociais e

culturais, expressas através do movimento humano, sendo parte integrante da cultura de diferentes grupos sociais, transmitidas e transformadas ao longo do tempo, resultados da ação humana em um contexto social, histórico e cultural. Elas carregam significados, valores, estéticas e éticas específicas de cada sociedade ou grupo e, por meio do ensino dessas práticas, potencializam o desenvolvimento integral (corporal, cognitivo, socioeconômico, cultural), a compreensão que o acesso e participação como um direito de todos e amplia o repertório cultural dos estudantes.

Em suma, a BNCC transcende a visão meramente biológica ou técnica das práticas corporais e o ensino das práticas corporais é um processo complexo e dinâmico, enraizado na cultura e capaz de promover o desenvolvimento humano em sua totalidade, estimulando a reflexão crítica, a experimentação e a produção de novos sentidos e significados para o movimento humano (Brasil, 2018a).

Esse debate apresentado à volta do conceito do termo práticas corporais “não é meramente uma questão terminológica ou semântica” (Silva; Lazzarotti Filho; Antunes, 2014, p. 526), “a preocupação com os conceitos é pertinente, pois poderá permitir uma identidade e um olhar mais preciso às pesquisas” (Pimentel, 2013, p. 697), a utilização de um determinado termo representa considerar características significativas, teóricas e epistemológicas, incorporadas ao termo em seu processo de análise e/ou conceituação.

Portanto, é a partir desse olhar e com base nos autores apresentados que fundamentamos nossa reflexão sobre as práticas corporais, representadas em seus diferentes conteúdos na Educação Física escolar, entre eles as Práticas corporais de aventura, que trataremos a seguir.

3.1.3 – As Práticas corporais de aventura na Educação Física

A BNCC (Brasil, 2018a) estabelece que os conteúdos a serem desenvolvidos pela Educação Física na Educação Básica abrangem diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, dentre as quais se incluem as Práticas Corporais de Aventura, ao lado de jogos e brincadeiras, esportes,

danças, ginásticas e lutas. Essas práticas corporais são apresentadas como possibilidades educativas que valorizam o respeito à diversidade, a cooperação, a autonomia e o cuidado com o meio ambiente, articulando saberes corporais, sociais e culturais no processo de ensino e aprendizagem, descrevendo assim as PCAs:

- **Práticas Corporais de Aventura:** Engloba as práticas realizadas na natureza (escalada, trekking, arvorismo, etc.) e urbanas (skate, parkour, patins, etc.), considerando os desafios, a segurança, o respeito ao meio ambiente e a superação de limites.

A inclusão oficial das Práticas Corporais de Aventura na BNCC, em 2018, representa um marco significativo para o campo da Educação Física escolar, consolidando o reconhecimento desse conteúdo como parte integrante do rol de conhecimentos a serem desenvolvidos na Educação Básica (Brasil, 2018a; Inácio, 2021). Tal inserção reflete o esforço coletivo de pesquisadores e pesquisadoras que, ao longo das últimas décadas, vêm se dedicando ao estudo e à valorização dessas práticas, produzindo resultados que evidenciam sua relevância social, cultural e educacional, como abordaremos ainda neste capítulo.

Para Sacristán (2017, p. 9), “a qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve”. Ainda segundo o autor, as perspectivas qualitativas de reformas em educação “estão estreitamente relacionadas aos seus conteúdos e formas, como é natural”, e “é difícil mudar a estrutura, e é inútil fazê-lo sem alterar seus conteúdos e seus ritos internos”.

Mas, afinal, o que vem a ser o conteúdo Práticas corporais de aventura?

De acordo com o documento da BNCC, as PCAs são entendidas como “manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” e devem ser abordadas como:

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.

Esse entendimento da BNCC sobre as PCAs não se distancia, tampouco se opõe, às aproximações conceituais e consensuais-argumentativas apresentadas nas produções científicas que acompanharam o processo de expansão dos estudos e de consolidação do tema na Educação Física, inclusive quanto à terminologia.

O termo PCAs, formulado inicialmente por Inácio *et al.*, (2005) e posteriormente consolidado em estudos como Inácio (2014) e Inácio *et al.* (2015; 2016), carrega em sua estrutura e em seu processo de construção conceitual os sentidos e significados presentes no termo práticas corporais (Silva; Lazzarotti Filho; Antunes, 2014; Silva; Damiani, 2005). Segundo os autores, essas práticas não estão “descoladas um milímetro sequer do contexto social, político e econômico onde se desenvolvem” (Inácio *et al.*, 2005, p. 71), o que expressa o senso crítico presente nas discussões e propostas pedagógicas elaboradas na Educação Física nas décadas de 1980 e 1990.

Inácio (2014) parte da premissa de que a relação do ser humano com a natureza é uma propriedade de sua própria existência, argumentando que essa relação, inicialmente de subsistência e depois de permanência, desenvolveu-se para uma relação dinâmica, com duas polaridades: uma em que o ser humano se impõe na natureza e outra em que ele se reconhece parte dela.

A primeira é capaz de gerar efeitos dicotômicos, como a separação entre o ser humano e a natureza, a destruição desta e a compreensão da visão de domínio e de propriedade do ser humano sobre o meio natural. A segunda, por

outro lado, pode levar a uma nova forma de entendimento e relação com a natureza, em que o ser humano busca alterar essa ordem, apontando para uma indissociabilidade entre os dois polos.

Apresenta ainda uma crítica a uma visão apenas recreativa, mercantilista e de consumo do lazer, defendendo uma abordagem mais complexa e relacional das PCAs, que envolva um compromisso com a natureza e o conhecimento científico, como manifestações de um processo de humanização e de uma relação mais harmoniosa e integrada com o meio ambiente.

Para Inácio (2014, p.532, grifo nosso), as PCAs:

objetivam comumente a aventura e o risco, *realizadas em ambientes distantes dos centros urbanos*⁸, notadamente espaços com pouca interferência humana, sejam estes - terra, água e/ou ar [...]. Também se caracterizam por possuírem alto valor educativo e por uma busca do (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que o cerca, o que pode culminar com algum avanço para superar a lógica mercadológica do/no lazer e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade.

Esse entendimento evidencia que, em sua gênese, a busca pelo desenvolvimento das PCAs esteve vinculada a ambientes afastados dos grandes centros urbanos, privilegiando cenários naturais pouco modificados pela ação humana. Todavia, ao longo de seu processo de consolidação, observa-se que tais práticas passaram a ser incorporadas também ao espaço urbano, configurando-se, assim, como manifestações que transitam entre a natureza e a cidade. Essa ampliação de contextos não apenas diversifica suas

⁸ Inicialmente, Inácio (2014), autor que cunhou o termo PCAs, utilizava a expressão na natureza associada ao conceito. Contudo, em suas publicações posteriores, deixou de empregá-la, ampliando as possibilidades quanto ao local de realização dessas práticas corporais, abrangendo tanto os espaços urbanos quanto a natureza. Esse ponto é explicado em Inácio et al. (2016, p. 169), onde se lê: “Indicamos aqui que temos utilizado a expressão ‘Práticas Corporais de Aventura na Natureza’ (PCANs) por entender que, mesmo havendo algumas destas praticadas em meio urbano, é tendo a natureza como cenário de desenvolvimento que estas se disseminam. Além disso, os primeiros estudos apresentados à comunidade acadêmica brasileira sempre apresentaram o termo ‘natureza’ em sua denominação, como pode ser observado em BETRÁN & BETRÁN (1995), BRUHNS (1997) e INÁCIO (1997), entre outros.”

formas de expressão, mas também reforça seu caráter dinâmico e adaptável — aspecto já reconhecido pela BNCC (2018), ao tematizar as PCAs.

Em suma, o conceito defendido por Inácio (2014; 2016; 2021) busca superar a compreensão das PCAs como mera atividade de lazer ou prática esportiva, entendendo-as como uma forma complexa de interação entre o ser humano e a natureza; estão relacionadas à busca pela aventura, no sentido de que o desfecho de sua ação pode envolver situações de imprevisibilidade, risco e contemplação, bem como possibilitar aprendizado e crescimento pessoal; ressalta-se, ainda, que a aventura é subjetiva, pois aquilo que para um pode significar desafio e superação, para outro pode configurar-se apenas como prática comum; sendo tais atividades desenvolvidas em diferentes ambientes — terra, água e/ou ar — como no montanhismo, rapel, *rafting*, surfe, mergulho, caminhadas, *mountain bike*, entre outras.

A terminologia PCAs carrega, em seu processo histórico de elaboração, elementos de definição, características, significados e conceituações que lhe asseguram legitimidade no contexto educacional. Para as etapas iniciais, encontra respaldo teórico na BNCC; contudo, permanecem necessários novos debates voltados “para a inserção deste conteúdo não apenas na EFE mas também nos cursos de formação inicial e continuada, sem o que, a proposta das PCAs na BNCC perde sentido, relevância e significado” (Inácio, 2016, p. 184).

Desse modo, observa-se que, embora oficialmente incorporado em 2018, o conteúdo PCAs já vinha sendo objeto de investigação em períodos anteriores (Inácio, 2021; Schwartz, 2006; Almeida, 2005; Uvinha, 2001; Betrán; Betrán, 1995a), e a ampliação das pesquisas sobre a temática é notória. Para Schwartz (2006), as PCAs tem sua história, primeiro enquanto fenômeno e depois como objeto de investigação. Para a autora:

As atividades de aventura na natureza não são consideradas novas práticas enquanto fenômeno; no entanto, tornam-se práticas emergentes, decorrentes da sistematização das mesmas como elementos do âmbito do lazer contemporâneo, em relação às suas ressonâncias, merecendo novos olhares e um amplo redimensionamento no campo acadêmico (Schwartz, 2006, p. 15)

Buscando o entendimento enquanto objeto de investigação na Educação Física, o processo referente à delimitação das PCAs, de acordo com Inácio et al. (2016, p.169), se faz presente na segunda metade da década de 1990, quando chegaram no país alguns textos dos pesquisadores espanhóis Alberto Olivera Betrán e Javier Olivera Betrán⁹ proporcionando “um debate sobre o significado e a relevância social para a Educação Física das ‘Atividades Físicas de Aventura na Natureza”, resultando, posteriormente, nas primeiras publicações sobre a temática com os trabalhos de Heloisa Turini Bruhns, intitulado “*Lazer e Meio Ambiente: Corpos Buscando o Verde e a Aventura*”, publicado na Revista Brasileira de Educação Física em 1997 e, no mesmo ano, 1997, de Humberto Luís de Deus Inácio, com o título “*Educação Física e Ecologia: dois pontos de partida para o debate*”, na mesma revista e número.

As pesquisas desenvolvidas acerca das PCAs encontram, no campo do Lazer, suas primeiras discussões. Grande parte dos pesquisadores que se dedicaram à temática pode ser identificada em obras¹⁰ de Heloisa Turini Bruhns (Bruhns, 1997), Humberto Luís de Deus Inácio (Inácio, 1997), Ricardo Uvinha (Uvinha, 2001), Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida (Almeida, 2005), Gisele Maria Schwartz (Schwartz, 2006), Alcyane Marinho (Marinho, 2008), Dimitri Wuo Pereira e Igor Armbrust (Pereira e Armbrust, 2010) e Giuliano Gomes de Assis Pimentel (Pimentel, 2013), entre outros, nacionais e internacionais, que apresentam contribuições significativas para a compreensão das PCAs, ao abordarem diferentes temas, perspectivas e relações, consolidando um corpo teórico que permite problematizar e aprofundar a análise do fenômeno.

A relação ser humano/meio ambiente (natureza) constitui um exemplo recorrente nas discussões dos autores que buscam compreender o objeto

⁹ Textos: “*Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los criterios elegidos*” e . “*La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo*” (Betrán e Betrán, 1995a; Betrán e Betrán, 1995b).

¹⁰ Cabe destacar que os/as autores/as elencados/as a seguir estão organizados/as pela ordem cronológica de publicação das obras referenciadas, o que não significa que tenham produzido apenas esses trabalhos, mas, sim, que tais produções foram tomadas como referenciais bibliográficos para esta tese.

como fenômeno. A procura por espaços abertos ou ambientes naturais para a realização dessas práticas corporais, atividades físicas ou esportivas — independentemente da modalidade e objetivo pessoal do sujeito praticante — tem se intensificado e se diversificado em possibilidades. Conforme Almeida (2005, p. 15),

As atividades de lazer têm adquirido novas dinâmicas no meio natural e ampliando as possibilidades dos esportes de aventura (EA), atividades estas, em que o homem enfrenta os desafios propostos pela natureza na conquista de novos horizontes e na superação de limites pessoais. Porém, o esporte de aventura da forma como vem sendo difundido atualmente, se configura num movimento recente e esta busca do indivíduo por ambientes naturais caracteriza-se como um retorno do homem à natureza.

Bruhns (1997) já apresentava esse debate nos estudos iniciais sobre as PCAs¹¹. Ao tratar das relações entre lazer e meio ambiente, situadas a partir de atividades esportivas desenvolvidas em contato com a natureza, a autora destaca que:

a busca pela aventura, pelo novo, pelo desconhecido, longe dos padrões urbanos, tem-se mostrado presente em algumas atividades de lazer como o montanhismo, as travessias com bicicletas em trilhas (denominadas *mountain bike*), o campismo, dentre outros (Bruhns, 1997, p. 86).

Já Inácio (1997, p. 134), desenvolveu um ensaio sobre a Educação Física e Ecologia, afirmando que:

Há uma nova corrente dentro do polivalente mundo esportivo que apresenta novas modalidades chamadas ‘esportes ecológicos’ ou ‘esportes ecologicamente corretos’ ou ainda, ‘esportes radicais’. Tais esportes são assim chamados por propiciarem uma interação entre seus praticantes e alguns

¹¹ Esses registros evidenciam o pioneirismo tanto de Bruhns quanto de Inácio como precursores na problematização das práticas corporais de aventura, estabelecendo vínculos entre lazer, natureza e Educação Física, elementos que posteriormente se consolidariam como fundamentos centrais para a compreensão do tema.

ambientes diferentes dos rotineiros espaços urbanos. Esses ambientes têm se configurado, grosso modo, matas pouco exploradas, rios, mares, espaço aéreo e acidentes geográficos tais como cavernas e *canyons*. Exemplos bem conhecidos destes esportes são o *surf*, o *wind-surf*, as diversas modalidades de barco a vela a canoagem e o vôo-livre. Alguns menos conhecidos são o *treking*, o *rafting* e o *canyoning*.

Essa tríade homem/natureza/esporte também é evidenciada por Jorge Olímpio Bento em seu trabalho *Desporto para todos: os novos desafios*, ao analisar as tendências do esporte/desporto nas últimas décadas do século XX. O autor relata que “o cenário desportivo, impulsionado por uma primeira tendência de trazer o desporto para o interior, para o espaço fechado e coberto, é hoje marcado por uma segunda tendência, nomeadamente a de levar o desporto para o espaço aberto, para o ar livre, para natureza” (apud Da Costa, 1997, p. 61)¹².

Na mesma direção, Da Costa (1997, p. 61) assinala que esse “crescente envolvimento com o meio ambiente natural como auto-realização e auto-expressão dos praticantes, inclui-se entre as principais tendências do desporto neste final de século”. Diversos são os interesses que estimulam a procura por práticas corporais na natureza, como a busca pelo lazer, pela aventura, pelas práticas radicais, pela contemplação da natureza, pela superação de limites, pelos desafios, pelas emoções e pela fuga das atividades laborais (Uvinha, 2001; Schwartz, 2006; Almeida, 2005; Pimentel, 2013; Marinho; Bruhns, 2003; Marchi, 2017).

Para Schwartz (2006, p. 25),

Diferentes perspectivas estimulam o interesse cada vez mais crescente pela vivência destas atividades ligadas à natureza. Essas formas comumente tratadas pela mídia como esportes radicais ou de aventura, reiteram um apelo para além da atividade em si, da contemplação, fruição, mas também, com legendas subliminares que envolvem, desde o colocar-se em risco para testar a própria auto-superação, até a perpetuação de padrões e modismo vigentes, entre outros subtextos

¹² Em comunicação pessoal por e-mail com o professor português Jorge Olímpio Bento, foi solicitado o acesso à obra mencionada por Lamartine Pereira da Costa. O referido pesquisador respondeu prontamente, reconhecendo o texto, porém informou não ter localizado, em seus arquivos, o material impresso que possibilitasse o envio de uma cópia.

interditos.

Na mesma direção, Pimentel (2006, p. 43), observa que:

Essas relações contemporâneas entre lazer e atividade física na natureza, nas quais os esportes de aventura estão evidentes, sugerem mudanças na forma de encarar os conteúdos turísticos e físico-esportivos do lazer, de modo a expressarem o necessário repensar da intervenção profissional no campo das viagens e das práticas corporais. Numa sociedade cada vez mais abarcada pela tecnologia, pelos processos de inclusão ou marginalização globais e pelas mudanças nas relações intra e interpessoais, a participação lúdica em ambientes naturais parece diferir de suas bases históricas (dominação do meio) e alcançar, atualmente, possibilidades ainda difusas e mal compreendidas.

Nessa perspectiva, a busca do ser humano pela superação de seus limites, presente em diferentes práticas corporais, encontra na natureza novos desafios e possibilidades de crescimento pessoal. Essa reconfiguração — seja do esporte, das práticas corporais ou de atividades físicas desenvolvidas em ambientes naturais — indica um retorno do ser humano à natureza (Almeida, 2005). A autora ainda afirma:

A popularização e a dinamização destas práticas advêm de formas tradicionalmente conhecidas, em que novas maneiras são adotadas e ampliadas em seu grau de dificuldade. Para acompanhar esta nova demanda de interesses voltados aos esportes, o mercado se modifica, a ciência evolui e a tecnologia proporciona alternativas que, aliadas à criatividade humana, fomentam novos horizontes mercadológicos à economia e à cultura, na intenção de atender aos mais diversos gostos e interesses diante das atividades de lazer (Almeida, 2005 p. 15).

O crescimento expressivo na procura por essas práticas pode ser associado a múltiplos fatores, entre eles a maior visibilidade conferida pela mídia, o interesse por experiências em contato com a natureza e a ampliação da demanda por lazer, turismo e condicionamento físico. Esses elementos têm favorecido sua popularização tanto em ambientes urbanos quanto naturais,

consolidando-as como práticas socialmente valorizadas. Nesse sentido, Marchi (2017), com base em dados da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) para o Ministério do Turismo (MTur)¹³, aponta que, em 2010, 46,1% dos turistas estrangeiros que visitaram o Brasil vieram a lazer e, desse grupo, 60,2% optaram por destinos de sol e praia, enquanto 26,9% buscaram atividades relacionadas à natureza, ecoturismo e aventura. O segmento de natureza, ecoturismo e aventura, por sua vez, apresentou crescimento de 7,6% entre 2004 e 2010, evidenciando a consolidação desse tipo de prática como tendência social relevante. Esse movimento contribui para a compreensão de como as PCAs, além de experiências individuais de lazer e aventura, passaram a ser reconhecidas em políticas públicas e, posteriormente, incorporadas como conteúdo na Educação Física escolar.

Para Almeida (2005), o Brasil, alinhado à tendência global, observa um aumento significativo no número de praticantes de esportes de aventura, tendo como referência sua vasta extensão territorial e a diversidade de ecossistemas, os quais oferecem ambientes privilegiados para o desenvolvimento dessas atividades.

Em 2024, conforme informações do Ministério do Turismo (Brasil, 2025)¹⁴, o Brasil foi eleito o melhor país do mundo para o turismo de aventura. O reconhecimento ocorreu por meio de um ranking global elaborado pelo portal *U.S. News & World Report*, que considerou critérios como qualidade dos destinos, segurança para esportes radicais, infraestrutura turística e capacidade de proporcionar experiências memoráveis na natureza. A avaliação ressaltou a diversidade natural do país, suas belezas cênicas e a ampla oferta de atividades de aventura, colocando-o à frente de nações tradicionais no segmento, como Itália, Grécia, Espanha e Tailândia.

As pesquisas iniciais sobre as PCAs buscaram, em um primeiro

¹³ Com o objetivo de comparar os dados apresentados por Marchi (2017), foi protocolada solicitação ao Ministério do Turismo, por meio da plataforma Fala.BR — sistema digital integrado do governo federal que reúne os serviços de ouvidoria e de acesso à informação — a respeito de dados atualizados sobre o turismo no Brasil. Em resposta, foram encaminhadas as informações referentes ao período de 2004 a 2019, correspondentes à mesma série analisada pela pesquisadora.

¹⁴ Informação obtida no página do Ministério do Turismo - <https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/brasil-e-eleito-melhor-pais-do-mundo-para-turismo-de-aventura>. Acessado em 15 de maio de 2025.

momento, compreender o movimento de expansão dessa nova demanda social, cultural e econômica, entre outras dimensões, associada a tais práticas. Esses estudos estabeleceram diálogos com os conhecimentos do campo da Educação Física, com destaque para as relações com o lazer, que se configuraram como o principal eixo de análise nesse estágio inicial.

Com o passar do tempo e o consequente aumento das produções científicas, o debate sobre as PCAs passou a abranger outras perspectivas, ultrapassando a dimensão restrita do lazer e incorporando novas abordagens teóricas e metodológicas. Essa ampliação do olhar sobre o tema revela o amadurecimento da área e o interesse crescente por compreender as múltiplas interfaces que envolvem as práticas de aventura no contexto da Educação Física.

Nesse cenário de expansão e diversificação, Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho (2025a) realizam um estudo de revisão intitulado *Focos temáticos das pesquisas sobre “aventura” na Educação Física brasileira*, no qual apresentam um panorama abrangente das publicações em formato de artigos sobre o tema. Os autores apresentam o quantitativo de publicações identificadas a partir dos termos selecionados para o processo de busca, bem como as revistas em que esses trabalhos foram publicados, conforme apresentado a seguir.

Tabela 3 – Números de artigos por ano com seus respectivos termos

TERMOS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
PCAs	2	1	-	1	1	3	-	9	9	2	7
EA	2	-	3	2	2	3	-	12	5	2	1
AFA	-	-	-	-	1	1	-	1	2	-	-

Fonte: Adaptação dos dados da pesquisa dos autores

OBS: PCAS (Práticas corporais de aventura); EA (Esportes de aventura); AFA (Atividades físicas de aventura)

A Tabela 3 apresenta o quantitativo de trabalhos por ano de publicação e evidencia resultados relevantes, confirmando tendências já observadas quanto à multiplicidade de termos empregados e ao crescimento geral das pesquisas sobre o tema. Nota-se, em especial, um aumento das publicações após a aprovação da BNCC em 2018 (Guimarães; Inácio; Lazzarotti Filho, 2025a), com destaque para a presença dessas produções em periódicos de

referência na área da Educação Física, conforme demonstrado nas tabelas 4, 5 e 6. O levantamento totalizou 72 artigos, distribuídos da seguinte forma: 35 publicações com o termo PCAs, 32 com o termo EA e 5 com o termo AFA, os quais se encontram veiculados nas seguintes revistas:

Tabela 4 - Práticas corporais de aventura: revistas e quantitativo por ano de publicação

REVISTAS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Arquivos em Movimento	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Caderno de Educação Física e Esporte	-	-	-	-	-	-	-	4	3	-	1
Cadernos Do Aplicação	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
Coleção Pesquisa em Educação Física	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Conexões	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Debates em Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Educación Física Y Ciencia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Licere	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
Motrivivência	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	2
Movimento	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Olhar de Professor	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Praxia	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Revista Brasileira de Estudos do Lazer	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Revista Corpoconsciência	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
Revista de Educação do Vale do São Francisco	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Revista Semiárido De Visu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-

Fonte: Dados da pesquisa

O levantamento com o termo PCAs resultou em 35 artigos, distribuídos em 18 revistas. Quanto ao número de publicações por periódico, destacam-se: 8 no Caderno de Educação Física e Esporte; 6 na Motrivivência; 3 na Licere; e 2 na Revista Corpoconsciência.

No recorte temporal analisado, observou-se que em 2019 não houve publicações; em 2018, ano de aprovação da BNCC, foram registrados 3 artigos; no período anterior à aprovação da BNCC (até 2017), identificaram-se 4 publicações; e, no período posterior à BNCC (2019–2023), contabilizaram-se 28 publicações. Os anos de maior concentração foram em 2020 e 2021, ambos com 9 artigos, e 2023, com 8 artigos.

Tabela 5 – Esportes de aventura: revistas e quantitativo por ano de publicação

REVISTAS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Atos de Pesquisa em Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Caderno de Educação Física e Esporte	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-
Colloquium Humanarum	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Conexões	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Educación Física Y Ciencia	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
Esporte E Sociedade	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Journal of Physical Education	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Kinesis	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Motricidade	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Motrivivência	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	1
Motriz	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Movimento	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
Pensar a Prática	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
Podium	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Revista Brasileira de Ciência & Movimento	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Revista Brasileira de Estudos do Lazer	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Revista Corpoconsciência	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Revista da Educação Física	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Revista de Gestão e Avaliação Educacional	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Revista Interfaces da Educação	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Revista Thema	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-

Fonte: dados da pesquisa

A pesquisa com o termo EA resultou em 32 artigos, distribuídos em 24 revistas. Entre os periódicos com maior número de publicações, destacam-se: Caderno de Educação Física e Esporte (3 artigos) e Motrivivência (3 artigos), seguidos por Revista de Educação Física, Pensar a Prática, Movimento e Educación Física y Ciencia, cada uma com 2 artigos.

No recorte temporal analisado, observa-se ausência de publicações nos anos de 2014 e 2019. Em 2018, ano de aprovação da BNCC, foram

identificados 3 trabalhos. No período anterior à BNCC (até 2017), contabilizam-se 9 artigos, enquanto no período posterior (2019–2023) esse número sobe para 20 publicações. Os anos com maior concentração foram 2020, com 12 artigos, e 2021, com 5 artigos.

Tabela 6 – Atividades físicas de aventura: revistas e quantitativo por ano de publicação

REVISTA	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Conexões	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Licere	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
Motriz	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-

Fonte: dados da pesquisa

Com o termo AFA, foram identificados 5 artigos, distribuídos em 4 revistas: Licere (2 artigos), Motriz, Conexões e Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, cada uma com 1 artigo.

No recorte temporal, não há registros entre 2013 e 2016, bem como nos anos de 2019 e 2022. Em 2018, ano de publicação da BNCC, foi encontrado 1 trabalho; no período anterior à BNCC, identificou-se também 1 artigo; e, no período posterior, foram localizadas 3 publicações. O ano de maior concentração foi em 2021, com 2 artigos.

Numa análise geral das três últimas tabelas, a concentração de publicações após 2018 evidencia um marco significativo no fortalecimento das discussões sobre as PCAs. O fato de o maior volume de artigos ocorrer justamente no período subsequente à aprovação da BNCC, 51 artigos dos 72 examinados, sugere que o documento atuou como catalisador para a legitimação acadêmica e científica do tema, ampliando seu espaço no debate educacional. Tal movimento revela não apenas o crescimento quantitativo das produções, mas também reforça, em consonância com os resultados apresentados em outras pesquisas, o processo de consolidação das PCAs como objeto de investigação recorrente em periódicos de referência da Educação Física (Inácio, 2021; Schwartz, 2006; Almeida, 2005; Uvinha, 2001).

Outro dado relevante refere-se ao objetivo central da pesquisa, que

analisou os focos temáticos¹⁵ das publicações, conforme tabela a seguir:

Tabela 7 – Focos temáticos dos artigos

TERMOS	FOCO TEMÁTICO			TOTAL DE ARTIGOS
	Educação	Esporte	Lazer	
PCAs	32	--	03	35
EA	13	09	10	32
AFA	--	--	05	05
TOTAL	45	09	18	72

Fonte: Adaptação dos dados da pesquisa dos autores

Os resultados evidenciam que as produções com os termos analisados concentram-se, em sua maioria, no foco temático Educação, que reúne 45 trabalhos do total de 72. Em relação às terminologias, verifica-se que o termo PCAs é o mais recorrente na abordagem do fenômeno, sendo também aquele com maior número de produções. As publicações voltadas à educação abrangem diferentes níveis e etapas da educação escolar, como detalhado a seguir.

Quadro 4 – Artigos com o foco temático Educação

NÍVEIS/ETAPAS	TÍTULO/AUTOR/ANO
Educação	Práticas corporais de aventura na educação física espanhola: um

¹⁵ Na pesquisa, Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho (2025a), a produção científica sobre PCAs, EA e AFA foi categorizada tendo em vista o interesse investigativo demarcado por seus diferentes Focos temáticos definidos nos seguintes termos:

Educação: Estudos com objetivo de discussão e inserção do objeto na educação escolar em seus diferentes níveis e etapas.

Esporte: Estudos que abordam o objeto com foco no esporte profissional de competição, treinamento esportivo e no fenômeno do desempenho de atletas e equipes de treinamento legalmente vinculadas em suas federações.

Lazer: Estudos com abordagem do objeto na perspectiva do lazer e possíveis articulações com outras temáticas, vinculados às práticas, praticantes, modalidades e locais.

Saúde: Estudos com objetivo de relacionar o objeto a possíveis análises e intervenções em saúde e em diferentes áreas, biológicas, sociais e humanas.

A ideia de FT neste estudo se alinha à compreensão de Teixeira (2008, p.60), o qual afirma que são “importantes indicadores para a análise das tendências da produção acadêmica, já que permite uma reflexão sobre os temas e problemáticas que têm recebido maior atenção por parte dos pesquisadores ao longo do tempo”.

Básica	estudo com foco na metodologia e na avaliação (Inácio; Baena-Extrema, 2020)
Educação Básica	Os desafios enfrentados pelos professores de educação física na rede estadual de ensino de Ponta Grossa – Paraná (Cordeiro, et al., 2021)
Educação Básica	Aula adaptada de stand up paddle com garrafas pet nas aulas de educação física (Zagare, 2015)
Educação Básica	A Emergência da Prática Corporal de Aventura Na Política Curricular Mineira: Uma Análise Documental (Dornellas; Neves; Mayor, 2021)
Educação Básica	Perspectivas e limitações do trabalho com práticas corporais de aventura na escola: um relato de experiência (Corrêa, 2020)
Educação Básica	A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório (Inácio; Sousa; Machado, 2020)
Educação infantil	Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência (Ferreira; Costa Silva, 2020)
Educação infantil	Radicalizando e Aventurando com a Educação Infantil (Loureiro, et al., 2018)
Educação Infantil	O voo livre como conteúdo da educação física na educação infantil: descobertas e desafios (Santiago, 2020)
Educação Infantil	Esportes de aventura e educação física: aproximações com a educação infantil (Lacznski; Figueiredo; Duek, 2021)
Ensino Fundamental I	Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais (Andrade; Andrade; Moura, 2020)
Ensino Fundamental I	Orientação: um tesouro pedagógico das práticas corporais de aventura (Luz; Oliveira, 2021)
Ensino Fundamental I	Possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar (França; Domingues, 2023)
Ensino Fundamental I	Escalada indoor como possibilidade de conteúdo para a educação física escolar (Trianí; Silva; Paixão, 2020)
Ensino Fundamental I	Representações sociais sobre os esportes de aventura na educação física (Trianí; Telles, 2020)
Ensino Fundamental I e II	Práticas corporais de aventura na educação física escolar e a inclusão da criança com deficiência (Paula; Kochhann, 2020)
Ensino Fundamental II	Parkour: propostas de aulas na educação física escolar (Sena; Lemos, 2020)
Ensino Fundamental II	Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na educação física escolar (Freitas, et al., 2016)
Ensino Fundamental II	Práticas corporais de aventura: o arvorismo na Educação Física escolar (Santos; Rosa, 2023)
Ensino Fundamental II	As práticas corporais de aventura: uma análise do documento curricular do Estado Do Piauí (Costa, et al., 2022)
Ensino Fundamental II	Práticas corporais de aventura nas propostas curriculares estaduais de educação física: relações com a Base Nacional Comum Curricular (Pereira; Klein; Darido, 2018)
Ensino Fundamental II	Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar (Inácio, 2021)
Ensino Fundamental II	O ensino das práticas de aventura e a contextualização da determinação social da saúde (Silva, et al., 2021)

Ensino Fundamental II	Diagnóstico sobre a abordagem das práticas corporais de aventura em aulas de educação física escolar em Ilhéus/BA (Tahara; Darido, 2018)
Ensino Médio	Montanhismo: um relato de experiência da interdisciplinaridade entre educação física e geografia (Porretti; Pessoa; Assis, 2020)
Ensino Médio	Unidade didática para o ensino das práticas corporais de aventura no ensino médio integrado (Silva Junior; Oliveira; Sousa, 2021)
Ensino Médio	Práticas corporais de aventura: o que anunciam os/as alunos/as do ensino médio? (Silva, <i>et al.</i> , 2022)
Ensino Médio	Educação ambiental, práticas corporais de aventura e interdisciplinaridade com Biologia e Matemática (Tenório; Grigoletto; Bonaparte, 2021)
Ensino Médio	Práticas corporais de aventura como conteúdo nas aulas de educação física do IFPB (Melo, <i>et al.</i> , 2021)
Ensino Médio	Atividades corporais de aventura na escola (Dantas, <i>et al.</i> , 2022)
Ensino Médio	Esportes de aventura no ensino remoto: experiências com metodologias ativas em aulas de Educação Física (Barbosa, 2023)
Ensino Superior	Percepções de Discentes do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário da Unicentro sobre a Disciplina “Práticas de Aventura, Turismo, Meio Ambiente e Desenvolvimento Comunitário” (Cunha, <i>et al.</i> , 2023)
Ensino Superior	As práticas corporais de aventura nas aulas de educação física durante o ensino remoto: planejando o movimentar-se com a prancha de equilíbrio (Possamai, <i>et al.</i> , 2021)
Ensino Superior	A (des)seriação da Educação Física no ensino médio do CAp/UFRGS: um relato de experiência do estágio de docência (Boldori, <i>et al.</i> , 2021)
Ensino Superior	O surf em tempos de aprendizagens remotas: experiências do estágio curricular supervisionado em Educação Física (Pena Pereira, <i>et al.</i> , 2023)
Ensino Superior	Práticas corporais de aventura na educação infantil: experiências docentes mediadas pelo Programa Residência Pedagógica (Filho, <i>et al.</i> , 2023)
Ensino Superior	Práticas corporais de aventura: uma experiência do PIBID educação física (Avila, <i>et al.</i> , 2020)
Ensino Superior	Educação Física e educação ambiental: Refletindo sobre a formação e atuação docente (Inácio; Moraes; Silveira, 2013)
Ensino Superior	Práticas corporais de aventura, currículo e formação docente na Paraíba (Sousa, <i>et al.</i> , 2023)
Ensino Superior	As Práticas Corporais de Aventura no Currículo dos Cursos de Licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Agapito; Moura, 2023)
Ensino Superior	Atividades de aventura nos currículos de formação inicial em educação física no Brasil (Corrêa; Delgado, 2021)
Ensino Superior	Formação profissional e percepção de competências de estudantes de Educação Física: uma reflexão a partir da disciplina de esportes de aventura e na natureza (Santos, <i>et al.</i> , 2015)
Ensino Superior	Esportes de Aventura para pessoas com deficiência visual: o que dizem sobre a prática (Silva; Salerno, 2020)
Ensino Superior	O efeito da prática do rapel por estudantes de Educação Física na transformação da percepção do esporte (Triani; Silva; Silva, 2020)
Ensino Superior	Gestão de riscos de atividades ao ar livre durante a pandemia de COVID-19: um relato de experiência (Cavasini, <i>et al.</i> , 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos dados revela a presença de 45 artigos com foco temático na Educação, distribuídos entre diferentes níveis e etapas educacionais: 6 na Educação Básica (artigos que não especificaram etapa), 4 na Educação Infantil, 14 no Ensino Fundamental (divididos entre anos iniciais e finais), 7 no Ensino Médio e 14 no Ensino Superior.

Essas produções apresentam resultados que evidenciam, ao mesmo tempo, lacunas e avanços do tema na Educação Física, abrangendo seus diferentes níveis e etapas da Educação Escolar. No que se refere ao Ensino Superior, as publicações indicam que:

- é necessário ampliar a inclusão do conteúdo nos currículos, projetos pedagógicos e planos de ensino, tanto da escola quanto dos cursos de formação inicial, assim como em documentos legais dos sistemas educativos brasileiros (estaduais e municipais) (Dornellas *et al.*, 2021; Costa *et al.*, 2022; Franco *et al.*, 2018);
- deve-se investir na formação continuada, de modo a capacitar professores e ampliar suas possibilidades de ensino, além de assegurar melhores condições por meio de materiais e equipamentos adequados;
- o conteúdo vem se consolidando nos currículos das Licenciaturas em Educação Física, abrangendo diferentes regiões do Brasil (Melo *et al.*, 2021; Inácio *et al.*, 2013; Souza *et al.*, 2023; Agapto; Moura, 2023).

No que se refere ao desenvolvimento das PCAs na Educação Básica, os resultados das pesquisas apontam que:

- a implementação de unidades didáticas de PCAs possibilitou contribuições pedagógicas significativas para a Educação Física e para a formação dos educandos; o conteúdo ainda é pouco tematizado nas aulas de Educação Física do Ensino Médio (Silva Junior; Oliveira; Souza, 2021; Silva *et al.*, 2022);
- as experiências docentes com o conteúdo têm contribuído para o adensamento da formação inicial e continuada; as PCAs podem e

devem ser tematizadas, pedagogizadas e contextualizadas para todos os estudantes da Educação Básica (França; Domingues, 2023; Andrade; Duarte de Andrade; Moura, 2020);

- as experiências corporais desenvolvidas por meio das PCAs nas aulas de Educação Física colaboram para a promoção da inclusão (Paula; Kochhann, 2020);
- em função da predominância de conteúdos tradicionais, emergem desafios como: ampliar a oferta de diferentes possibilidades pedagógicas; superar a falta de conhecimento do conteúdo por parte dos professores; enfrentar a ausência do tema na formação inicial; e lidar com as limitações de estrutura e de equipamentos (Leonardo Filho *et al.*, 2023; Inácio; Sousa; Machado, 2020).

Os estudos sobre as PCAs também se fazem presentes nas produções de teses e dissertações brasileiras, o que reforça sua inserção e relevância no campo científico da Educação Física. Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho (2024a) apresentam dados relevantes que contribuem para a compreensão do desenvolvimento dessa temática na pós-graduação *stricto sensu*, evidenciando que o interesse pelas PCAs extrapola o âmbito dos artigos científicos.

Tabela 8 – Número de teses e dissertações

Termo	Tese	Dissertação
Espor tes de aventura		
Espor tes na natureza	02	08
Espor tes radicais	-	-
Práticas corporais de aventura		
Práticas corporais na natureza	-	04
Atividade física na natureza		
Atividade física de aventura	-	08
Total	02	20

Fonte: Adaptação dos dados da pesquisa

Um dado semelhante ao apresentado na pesquisa anterior refere-se às diferentes terminologias, aspecto que constituiu um dos objetivos do trabalho. Constatata-se que múltiplas denominações são utilizadas nas pesquisas sobre o objeto, sendo Atividade Física na Natureza a mais recorrente, com 7 trabalhos,

seguida de Esportes na Natureza, com 6; Esportes de Aventura, com 4; Práticas Corporais de Aventura e Práticas Corporais de Aventura na Natureza, com 2 cada; e, por fim, Atividade Física de Aventura, com 1 trabalho. Quanto ao termo mais utilizado, os autores ressaltam que “a inclusão do termo Práticas corporais de aventura na BNCC é um marco significativo, mas ainda não representa o uso dessa terminologia nas dissertações e teses” (Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho, 2024a, p.469).

Essa constatação dos autores, de que o termo utilizado pela BNCC ainda não é predominante, pode estar relacionada ao período das publicações. Conforme o Quadro 5, observa-se que a maioria das produções datam de antes da aprovação da BNCC. Das 22 produções identificadas, apenas duas são posteriores à aprovação da BNCC, ambas dissertações: uma de 2019 e outra de 2020.

Quadro 5 – Teses e dissertações: título e ano de publicação

TERMO	TIPO	DATA
Esportes de Aventura		
O esporte de aventura na educação física: formação e atuação dos professores	Tese	2012
Esporte de aventura na escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação	Dissertação	2016
Corridas de aventura : construindo novos significados sobre corporeidade, esportes e natureza	Dissertação	2003
Jogos Olímpicos e Esportes de Aventura: a inclusão do Surfe na edição Tóquio 2020	Dissertação	2019
Esportes na Natureza		
Esportes na natureza e deficiência visual : uma abordagem pedagógica	Tese	2004
Esportes na natureza : estratégias de ensino do canionismo para pessoas com deficiência visual	Dissertação	2005
Cidade sustentável, políticas públicas e esporte de natureza: um caminho a se trilhar.	Dissertação	2012
Da busca pela natureza aos ambientes artificiais: reflexões sobre a escalada esportiva	Dissertação	2001
A formação de profissionais que atuam com esportes e atividades de lazer na natureza no entorno da cidade de Belo Horizonte/MG	Dissertação	2012
O fomento prioritário ao desporto de natureza social como instrumento de efetivação dos direitos humanos fundamentais à saúde, à educação e ao lazer: uma análise sobre a justiça distributiva no Âmbito do esporte nacional	Dissertação	2014
Práticas Corporais de Aventura		
Práticas corporais de aventura nas aulas de educação	Dissertação	2016

física : as possibilidades pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental		
Práticas corporais de aventura nos anos iniciais: a organização e a sistematização curricular nas aulas de Educação Física	Dissertação	2020
Práticas corporais na Natureza		
Turismo de aventura em Morretes/PR : o lugar das práticas corporais na natureza	Dissertação	2014
Práticas corporais em meio a natureza : o caso do Parque Barigui - Curitiba – PR	Dissertação	2009
Atividade Física na natureza		
Atividades físicas de aventura na natureza : uma leitura sociológica a partir dos Jogos Mundiais da Natureza	Dissertação	2004
O Prazer e o medo nas atividades físicas de aventura na natureza	Dissertação	2007
A Aderência às atividades físicas de aventura na natureza, no âmbito do lazer	Dissertação	2004
Formação do profissional de educação física no contexto das atividades físicas de aventura na natureza	Dissertação	2008
O futuro das atividades físicas de lazer e recreação ligadas à natureza e a educação ambiental	Dissertação	2000
Atividades físicas de aventura na natureza: elementos teórico-práticos dessas atividades na Ilha de Santa Catarina	Dissertação	2001
Indivíduos em busca de excitação e prazer: análise sociológica de expansão das atividades físicas de aventura na natureza	Dissertação	2006
Atividade Física de Aventura		
ATIVIDADES FÍSICAS DE AVENTURA NA ESCOLA: uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo	Dissertação	2008

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dos dados da pesquisa, constata-se que a presença das PCAs em trabalhos de mestrado e doutorado revela não apenas a produção sobre o tema, mas também como um objeto de pesquisa legitimado em programas de pós-graduação no Brasil. Tal movimento está em consonância com os resultados apresentados em artigos e periódicos, indicando que as PCAs têm se firmado como um campo de estudo consistente, capaz de dialogar com diferentes abordagens pedagógicas, sociais e culturais, e de se afirmar progressivamente no cenário científico da Educação Física.

As PCAs, portanto, estão presentes no campo da Educação Física sob diferentes perspectivas: como conteúdo tematizado há algumas décadas; como fenômeno e objeto de interesse investigativo, estabelecendo diálogos com distintos temas; e como componente curricular, desenvolvido tanto na

Educação Básica quanto na formação superior.

3.2 - TERMINOLOGIAS E CLASSIFICAÇÕES

Com essa reconfiguração e tendência, que se consolidam no século XXI em razão da busca pela prática dessas atividades em espaços abertos, na natureza (Da Costa, 1997; Almeida, 2005), surgem também diferentes propostas para a delimitação do fenômeno PCAs (Almeida, 2005; Pimentel, 2013; Inácio, 2014). Trata-se de um procedimento recorrente e habitual. No campo da Educação Física, historicamente, o mesmo processo ocorreu — e talvez ainda ocorra — em relação a diferentes e relevantes temas, como, por exemplo, as propostas de delimitação do próprio Esporte.

Não se trata apenas de nomear e classificar determinado conteúdo, mas de compreender que essas escolhas refletem disputas teóricas, metodológicas e políticas que atravessam o campo no processo de construção curricular (Sacristán, 2017).

Se planejar o currículo é lhe dar forma pedagógica, é evidente que a reflexão em torno de seus conteúdos é capital para os professores. No final das contas, se a cultura do currículo escolar não é uma mera justaposição de retalhos do que denominamos cultura elaborada, deve implicar uma cuidadosa seleção e ordenação pedagógica, ou seja, uma ‘tradução’ educativa de acordo com o papel que cumprirá na educação do aluno. E essa é função capital do planejamento curricular (Sacristán, 2017, p. 298).

Nesse sentido, compreender como tais delimitações sobre o conteúdo PCAs foram historicamente estabelecidas permite evidenciar as concepções de corpo, natureza e prática que sustentam as diferentes propostas, bem como suas implicações para a formação e atuação profissional.

3.2.1 – Terminologias das PCAs

No processo de expansão dos debates e das produções sobre as PCAs, diferentes propostas de delimitação foram sendo adotadas. Um exemplo são os

autores espanhóis Alberto Olivera Betrán e Javier Olivera Betrán, que utilizam o termo Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN), presente nos trabalhos *La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo* (Betrán e Betrán, 1995b), *Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los criterios elegidos* (Betrán e Betrán, 1995a) e *Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as actividades físicas de aventura na natureza* (Betrán, 2003). Contudo, como já mencionado, esse não é o único termo empregado na literatura.

Além da terminologia utilizada por Betrán e Betrán (1995a), no período em que tiveram início os debates sobre as PCAs no Brasil, outras propostas de delimitação do tema passaram a figurar na literatura científica. Nesse sentido, Pimentel (2013, p. 688) destaca que:

Nesse debate, concorrem diferentes propostas de delimitação do objeto: AFAN - Atividades Físicas de Aventura na Natureza (BETRAN, 2003), Práticas corporais de aventura (INÁCIO et al, 2005), Esportes radicais (UVINHA, 2001), Esportes na natureza (DIAS, 2007), esportes de ação (BRANDÃO, 2010), entre outras propostas. As características listadas para cada termo nem sempre coincidem, mas é bastante recorrente a denominação esporte, seguida por algum adjetivo como vertigem, risco ou aventura.

Dentre essas diferentes possibilidades de denominação e conceituação, “encontra-se a necessidade de acompanhar a evolução e perspectivas epistemológicas” que sustentam cada terminologia empregada, “visando à compreensão do fenômeno que os envolve” (Almeida, 2005, p. 37). Ainda, para Almeida (2005, p. 39), “pode-se observar que a delimitação entre esportes e/ou atividades e/ou práticas de aventura, conforme já citado, encontra-se em processo de ajuste quanto ao campo de atuação e abrangência que lhe compete”.

Sob a diversidade de termos, Pimentel (2013) e Dias (2007) ressaltam que a questão não é determinar qual expressão seria a mais correta ou adequada, mas compreender que o uso de um termo carrega consigo características teóricas e epistemológicas próprias, incorporadas no processo

de análise e conceituação.

Para Pimentel (2013, p. 697),

Nesse sentido, a preocupação com os conceitos é pertinente, pois poderá permitir uma identidade e um olhar mais preciso às pesquisas. Considerando o desenvolvimento teórico desse campo, o debate sobre terminologia, tipologia e paradigmas é obrigatório para evitar um objeto amplo destituído de profundidade.

Dias (2007) acrescenta que a conceituação é condição para delimitar o objeto de estudo, ainda que a diversidade de termos e a dificuldade em fixar conceitos claros representem um desafio adicional para os pesquisadores. De forma semelhante, Pimentel (2013) observa que as múltiplas terminologias, somadas à ausência de definições consolidadas, refletem o caráter emergente desse campo de investigação, ainda em processo de consolidação; segundo o autor:

Esse ‘consenso da falta de consenso’ e especialmente a minimização dos supostos danos dessa indefinição às pesquisas na área poderiam resolver a questão. Afinal, além de se tratar de um objeto novo, ele não experimentou a estabilidade – havendo a manifestação de novas experiências, muitas das quais são não-usuais (como a espeleologia urbana), podendo chegar ao caráter desviante (Pimentel 2013, p. 688).

A preocupação com os conceitos é pertinente porque “a palavra esporte pode confundir e reduzir o tipo de fenômeno que acontece no meio ambiente natural”, pois atividades como acampar e explorar cavernas “estão longe do que se convencionou chamar esportes” (Pimentel, 2006, p. 44).

Com base nessas discussões, comprehende-se que o termo *Práticas Corporais de Aventura* reúne elementos conceituais que o aproximam da concepção de Educação Física escolar objetivada desde a década de 1980, especialmente no contexto do Movimento Renovador, tal e qual já destacado antes.

A terminologia PCAs está presente em diferentes campos de atuação, como a educação, o esporte e o lazer, sendo este último o seu vínculo original (Guimarães; Inácio; Lazzarotti Filho, 2024a; 2025a), e, ao longo de seu percurso histórico, o termo acumulou definições, significados e características que justificam sua consolidação. Embora a BNCC assegure sua presença como conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental da Educação Básica, ainda é necessário avançar no debate e nos estudos sobre sua inserção tanto na formação inicial e continuada de professores quanto em contextos de atuação não escolar. Do contrário, “a proposta das PCAs na BNCC perde sentido, relevância e significado” (Inácio, 2016, p. 184).

3.2.2 – Classificação das PCAs

Em um estudo realizado sobre a gênese da classificação a partir de sua definição, Lima (2021, p. 200) afirma que “classificação é um conceito fundamental em várias áreas, visto que é um processo de nomear e ordenar um universo do conhecimento”, e que, independentemente da área ou abordagem, filosófica, social, biológica, “mantém-se um ponto em comum: estabelecer uma ordem ou organização das coisas e dos pensamentos”. Ainda, segundo a autora:

A classificação, por ser uma palavra que perpassa várias áreas do conhecimento, conforme referido anteriormente, pode ter definições diferenciadas, dependendo da abordagem, do contexto semântico e da área do conhecimento em que seu conceito se expressa. Entretanto, a classificação, em essência, significa dividir em clusters, agrupar, classificar, organizar, ordenar, classificar e relacionar uma entidade com as outras. Assim, ela é um processo mental por meio do qual agrupamos ou distinguimos coisas com base em características gerais.

A classificação, portanto, tem como finalidade central favorecer uma compreensão mais precisa do fenômeno investigado, e, nesse sentido, as PCAs também foram alvo de diferentes propostas classificatórias.

Inicialmente, destaca-se a classificação apresentada pela BNCC (Brasil, 2018a), que as diferencia a partir do ambiente em que são realizadas,

distinguindo-as entre naturais e urbanas. No ambiente natural, as PCAs se caracterizam pelas incertezas do meio físico, que geram ao praticante experiências de risco controlado e vertigem — como nas corridas de orientação, corridas de aventura, mountain bike, rapel, tirolesa e arborismo. Já no ambiente urbano, a chamada “paisagem de cimento” oferece um espaço previamente planejado e previsível:

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.220)

A classificação por ambientes proposta pela BNCC é criticada por não contemplar categorias mais detalhadas e expandir o conteúdo às demais fases da Educação Básica. Isso reforça a análise de Sacristán (2017, p. 112), sobre a ideia de “currículo mínimo prescrito”.

Para o autor, “a ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional”. Contudo, quando esse currículo mínimo prescrito é pensado de forma homogênea, desconsidera as diferenças sociais e culturais que compõem uma sociedade heterogênea. Nesse sentido, cabe aos agentes das fases posteriores do currículo — professores, escolas e instituições de formação — contemplar a heterogeneidade dos sujeitos, ampliando o mínimo prescrito e articulando-o às necessidades reais de seus contextos educativos.

Essa limitação demonstra, como exemplo, a necessidade de outros critérios classificatórios para ampliar a compreensão do fenômeno. Nesse sentido, o trabalho publicado na Espanha, que sistematizou uma classificação das PCAs elaborado por Alberto Betrán e Javier Betrán (1995), impulsionando o debate inicial sobre o tema no Brasil (Inácio, 2021).

Se um dos problemas apresentados com o tema foi a diversidade terminológica e a imprecisão de seu uso, outro refere-se à fundamentação das modalidades conforme suas características intrínsecas, em razão da propagação e ao surgimento constante de novas práticas corporais, bem como de variações e adaptações das já existentes (Betrán; Betrán, 1995a; Almeida, 2005; Marchi, 2017).

A classificação elaborada pelos espanhóis busca uma aproximação taxonômica a partir de características estruturais, psicomotoras, emocionais e socioambientais. Para isso, os critérios selecionados foram organizados em cinco grupos, que fornecem a base para a classificação das modalidades segundo suas dimensões intrínsecas e extrínsecas. Esses cinco grupos são: **meio físico, meio pessoal, atividades, valoração ético-ambiental e meio social.**

Com base nos critérios apresentados, os autores elaboraram uma classificação aprofundada das *atividades físicas de aventura na natureza*, termo por eles utilizado. A seguir, apresentamos um quadro adaptado que reúne os cinco grupos e algumas das 32 modalidades citadas no estudo original — destacando as mais conhecidas e difundidas —, com o objetivo de facilitar a compreensão das categorias selecionadas, do objeto classificado e da relevância desse trabalho pioneiro.

QUADRO 6 – Reprodução adaptada da classificação taxonômica de Betrán e Betrán, 1995.

Atividades Práticas	Ambiente Físico			Ambiente Pessoal			Valor Ético-Ambiental	Ambiente Social
	Meio: Ar Terra Água	Plano: Vertical queda Horizontal voo	Incerteza: Estável Instável	Dimensão emocional: Hedonismo Ascetismo	Sensação: Prazer/ relaxar; Risco/ vertigem	Recursos Biotecnológicos: Artefato mecânico/ tecnológico Corpo Motor		
Ultraleve	Ar	Horizontal	Estável	Hedonismo	Prazer/ relaxar	Motor	Alto	Individual
Asa Delta e Parapente	Ar	Horizontal	Estável	Hedonismo	Prazer/ relaxar	Artefato mecânico/ tecnológico	Médio	Individual
Paraquedismo	Ar	Vertical	Estável	Hedonismo	Risco/ vertigem	Artefato mecânico/ tecnológico	Baixo	Individual
Voo Livre	Ar	Vertical	Estável	Hedonismo	Risco/ vertigem	Corpo	Baixo	Grupo com colaboração
Bungee Jumping	Ar	Vertical	Estável	Hedonismo	Risco/ vertigem	Corpo	Baixo	Individual
Trekking	Terra	Horizontal	Estável	Hedonismo Ascetismo	Prazer/ relaxar	Corpo	Médio	Grupo sem colaboração
Orientação	Terra	Horizontal	Estável	Hedonismo Ascetismo	Prazer/ relaxar	Corpo	Médio	Grupo com orientação

Mountain Bike	Terra	Horizontal	Estável	Ascetismo	Risco/vertigem	Artefato mecânico/ tecnológico	Alto	Grupo sem orientação
Escalada Alpinismo	Terra	Vertical	Instável	Hedonismo Ascetismo	Prazer/ Relaxar Risco/ vertigem	Corpo	Médio	Grupo com colaboração
Rapel	Terra	Vertical	Instável	Hedonismo Ascetismo	Prazer/ relaxar Risco/ vertigem	Corpo	Médio	Grupo com colaboração
Vela	Água Mar Lago	Horizontal	Estável	Hedonismo Ascetismo	Prazer/ relaxar	Artefato mecânico/ tecnológico	Médio	Individual
Jet ski	Água Mar Lago	Horizontal	Estável Instável	Hedonismo Ascetismo	Prazer/ relaxar Risco/ vertigem	Motor	Alto	Individual
Surf	Água Mar	Horizontal	Instável	Ascetismo	Risco/ vertigem	Artefato mecânico/ tecnológico	Médio	Individual
Rafting	Água Rio	Vertical	Instável	Hedonismo	Risco/ vertigem	Artefato mecânico/ tecnológico	Médio	Grupo com colaboração
Mergulho	Água Mar Lago	Horizontal	Estável	Hedonismo	Prazer/ relaxar	Corpo	Baixo	Grupo sem colaboração

Fonte: Adaptação dos dados da pesquisa dos autores.

A diversidade de elementos apresentados pelos autores em sua classificação confere a ela uma complexidade tal que, compactuando com a observação de Inácio (2021, p.02),

A taxonomia apresentada por estes autores não tinha como objeto ser uma ferramenta para o ensino das PCAs na escola, mas sim de ser tão ampla e útil quanto possível, não só no campo da Educação Física, mas também para a Sociologia, a Economia, o Turismo etc. É uma classificação tão complexa que exige, por si só, um estudo aprofundado. Contudo, para o campo escolar, acaba por apresentar-se como uma ferramenta de pouca utilidade, e é raro encontrar alguma publicação que indique seu uso para a EF escolar.

A análise dos grupos elaborados pelos autores mostra que cada um deles aborda dimensões constitutivas do tema, alinhadas às discussões e publicações científicas na área da Educação Física. Entretanto, por não terem sido concebidos com foco específico no ensino escolar (Inácio, 2021), as modalidades apresentadas não favorecem a apropriação e popularização das PCAs na escola, sobretudo em função dos implementos necessários para sua prática e da exigência de espaços apropriados para sua vivência.

Nesse sentido, Caparroz (2007) ressalta a conexão indissociável entre as práticas esportivas, enquanto manifestações culturais, e o ambiente escolar no qual se desenvolvem. Para o autor, a efetividade de qualquer conteúdo como estratégia da Educação Física depende da capacidade estrutural e organizacional da instituição de ensino em oferecer o suporte necessário à sua prática. Esse ponto percorre o debate sobre o ensino de determinados conteúdos: a articulação entre as finalidades educativas propostas e as condições concretas de sua realização.

Porém, cabe ressaltar que o processo de ensino se desenvolve em três dimensões: conceitual, procedural e atitudinal (Coll *et al.*, 1998; Darido, 2008). Nesse sentido, a classificação apresentada por Betrán e Betrán (1995a) possui relevância e pode, sim, ser utilizada no ensino de Educação Física escolar (Inácio, 2021). No âmbito conceitual, por exemplo, o trabalho oferece elementos ao identificar diferentes modalidades e seus locais de prática, o que possibilita promover debates sobre as características dessas práticas, suas variações e, ainda, sua relação com questões ambientais.

Nesse processo dinâmico de evolução de um campo de conhecimento ou prática ao longo do tempo — impulsionado por fatores históricos, culturais e sociais, bem como pela necessidade intrínseca de compreender mais profundamente o fenômeno —, novas modalidades surgem, enquanto outras já existentes são modificadas e adaptadas a novos contextos (Betrán; Betrán, 1995a; Almeida, 2005; Marchi, 2017; Inácio, 2021). Essa evolução, aliada ao esforço de compreendê-la, conduz à criação de novos termos e conceitos e, como consequência, ao aparecimento de diferentes formas de organizar e classificar as modalidades e os conhecimentos a elas associados.

Outros estudos sobre a classificação das PCAs também podem ser encontrados na literatura, como o trabalho de Humberto Luís de Deus Inácio, intitulado *Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar*. Nesse estudo, Inácio (2021, p. 4) buscou “olhar para as modalidades por seus elementos comuns”, apresentando uma classificação fundamentada na relação com o deslocamento, nas direções e/ou sentidos das práticas e no impulso motor, com o objetivo de facilitar sua compreensão, organização e aplicação pedagógica. Essa proposta possibilita

compreender como as práticas corporais de aventura podem ser transpostas para o ambiente escolar, preservando suas características centrais — como desafio, risco e superação —, mas adaptando-se aos espaços e recursos disponíveis, o que amplia o acesso dos alunos a tais experiências, mesmo fora do meio natural.

Outra proposta é apresentada por Laércio Claro Pereira Franco, Rodrigo Cavasini e Suraya Cristina Darido, que discutem o lugar e a importância das PCAs na escola, especialmente no âmbito da Educação Física e do esporte educacional, defendendo seu potencial pedagógico, cultural e formativo. O estudo, intitulado *Práticas corporais de aventura* (Franco; Cavasini e Darido, 2014), organiza-se em torno da definição e das características dessas práticas, de seus objetivos pedagógicos, modalidades, formas de aplicação na escola, metodologias e relação com o tema transversal Meio Ambiente. Os autores elaboraram uma classificação das PCAs segundo o meio em que são realizadas — terra, água e ar — e defendem sua inclusão no currículo escolar como estratégia para enriquecer a Educação Física, ampliar possibilidades de vivência corporal e promover valores como autonomia, cooperação, responsabilidade e respeito à natureza.

De modo geral, observa-se que o *meio físico* (terra, água, ar, natureza ou urbano) e o *tipo de modalidade* configuram os critérios mais recorrentes nos processos de classificação e apresentação das PCAs. Entretanto, outros critérios também podem ser incorporados, a critério do pesquisador, de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla das características, semelhanças e diferenças desse fenômeno.

Assim, a multiplicidade de propostas de classificação das PCAs não deve ser entendida como oposição, mas como perspectivas que se complementam. Enquanto Betrán e Betrán (1995a) oferecem uma taxonomia mais ampla e científica, Inácio (2021) propõe uma organização voltada ao contexto escolar e Franco, Cavasini e Darido (2014) articulam diretamente as práticas ao currículo e ao potencial formativo. Em conjunto, esses enfoques enriquecem a compreensão do fenômeno e ampliam as possibilidades de abordagem pedagógica. O verdadeiro desafio recai sobre o professor, que, no planejamento do conteúdo curricular, precisa lidar com essa diversidade de

possibilidades, selecionando e adaptando práticas que sejam significativas, viáveis e coerentes com as condições institucionais e as necessidades dos estudantes.

4 – CURRÍCULO

Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis, tem passado por mudanças. Mudanças essas decorrentes de documentos oficiais, como a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a BNCC (BRASIL, 2018a) e a Resolução CNE/CES nº 06 de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b), entre outros documentos reguladores do sistema, que compõem o “currículo prescrito” (Sacristán, 2017, p.103). Esse processo, sempre marcado pela tensão dos embates em torno de questões políticas, ideológicas, sociais e religiosas, entre outras, busca, a partir de demandas emergentes na sociedade, eleger novos conteúdos para a melhoria da educação e da formação do educando enquanto cidadão. Pensar sobre currículo é orientar as reflexões acerca das questões apresentadas, pois “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para as questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” (Moreira; Silva, 2011, p. 13). Presente no processo de ensino e formação, tendo sua origem no primeiro, o currículo norteia a prática profissional quanto ao que, como e por que ensinar determinado conteúdo.

4.1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O CURRÍCULO

O termo currículo tem, no passado, vestígios de seu uso, sua natureza e significados que, quando temos acesso às fontes de sua história, nos fornecem informações importantes para que possamos compreender, hoje, a realidade que o termo possui (Sacristán, 2013; Melo, 1997).

Etimologicamente, o termo currículo deriva da palavra latina *currus* (carro, carruagem) e de suas variações *curriculu* (ato de correr) e *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga, utilizava-se a expressão *cursus honorum* para se referir ao conjunto de “honras” acumuladas por um cidadão ao longo de sua trajetória pública, à medida que ocupava diferentes cargos eletivos e judiciais — desde funções mais modestas, como a de vereador, até os mais altos postos, como o de cônsul. “O termo era utilizado

para significar a carreira e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso” (Sacristán, 2013, p. 16).

Esse conceito, em nossa língua, desdobra-se em dois sentidos distintos: de um lado, está relacionado ao trajeto da vida profissional e aos sucessos alcançados ao longo dele, o que conhecemos como *curriculum vitae*, expressão cunhada por Cícero; de outro, o termo “currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante” e, mais especificamente, os conteúdos que compõem esse percurso: sua organização, os conhecimentos que o aluno deve adquirir e superar, e a ordem em que isso deve acontecer (Sacristán, 2013, p. 17).

O currículo se insere também em outros períodos da humanidade. Na Idade Média, as sete artes liberais eram “compostas pelo *trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética) e pelo *quadrivium* (Astronomia, Geometria, Aritmética e Música)”, constituindo-se na primeira forma de organização do conhecimento, que perdurou por séculos nas universidades da Europa (Sacristán, 2013, p. 16-17). Esses dois grupos de saberes, as sete artes liberais, apresentavam distinções não apenas quanto ao conteúdo, mas também em relação às orientações na formação do indivíduo:

A distinção entre os dois grupos de conhecimentos corresponde a duas orientações na formação dos indivíduos: a orientação que se refere aos modos de adquirir conhecimentos, por um lado, e aquela que serve ao homem para se sustentar, com uma finalidade mais pragmática, por outro” (Sacristán, 2013, p. 17)

Desde os primórdios, o conceito de currículo esteve sempre relacionado à proposta de seleção, organização e classificação dos conhecimentos, assumindo a função decisiva de ordenar o processo educativo (Apple, 2002; Silva, 2010; Moreira; Tomaz Tadeu, 2011; Sacristán, 2013).

Nesse sentido, Koifman (1998, p. 39), ao “pensar o conceito de currículo em função de sua ligação com um sentido específico: o das prescrições generalizadas acerca do ensino” e com o objetivo de “destacar os sistemas que se propõem prescrever com o fim de regular, normalizar, homogeneizar o que

se ensina”, enfatiza a representatividade dos diferentes momentos apresentados pelo *trivium* e pelo *quadrivium*, com destaque para o *ratio studiorum* da Companhia de Jesus. Para a autora, interessa destacar o *ratio studiorum* porque, ao caráter prescritivo que compartilha com o *trivium* e o *quadrivium*, soma-se o fato de constituir uma prescrição organicamente estabelecida para abranger um sistema de instituições bastante complexo e em expansão: o dos colégios jesuítas em todo o Ocidente.

Aprovada em 1599, a *Ratio Studiorum* estabelecia não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também diretrizes específicas para orientar decisões em diversos aspectos da vida escolar (Koifman, 1998), como destaca Manacorda (1995, p. 104):

No fim do século (1586-99) apareceu a *Ratio Studiorum*, que regulamentou rigorosamente todo sistema escolástico jesuítico: a organização em elas em classes, os horários, os programas e a disciplina. Eram previstos seis anos de *studia inferiora*, divididos em cinco curso (três de gramática, um humanidades ou poesias, um de retórica); um triénio de *studia superiora* de filosofia (lógica, física e ética) um ano de meta física, matemática superior, psicologia e fisiologia. Após uma *repetitio generalis* e um período de prática de magistério, passava-se e ao estudo de a teologia, que durava quatro anos.

Essa era a forma jesuítica de educação. A disciplina exigia obediência quase absoluta, e o conteúdo do ensino, herdado do humanismo, foi cuidadosamente adaptado para servir aos objetivos religiosos (Manacorda, 1995).

No século XX, o campo de estudos sobre o currículo escolar passou a consolidar-se na literatura a partir das formulações conceituais da década de 1940. O termo “currículo”, até então restrito a determinados contextos acadêmicos, sobretudo à produção oriunda dos Estados Unidos, começou a adentrar a literatura pedagógica, sustentando propostas que buscavam substituir a expressão tradicional “planos de estudo”. Essa nova concepção ampliou o entendimento do currículo, compreendendo não apenas os documentos oficiais que prescreviam os conteúdos a serem ensinados, mas

também o conjunto de processos que, na prática, determinavam o que efetivamente se ensinava no contexto escolar (Manacorda, 1995; Koifman, 1998; Moreira; Tomaz Tadeu, 2011; Silva, 2005).

É nesse período, final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, que um “significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo (Moreira; Tomaz Tadeu, 2011, p. 15). Contudo, os autores atestam existir diferentes versões na literatura sobre esse surgimento.

Como mencionamos, pensar sobre currículo envolve o trato de questões que emergem das relações estabelecidas pelo ser humano com o meio em que está inserido; nesse sentido, a compreensão temporal e histórica em que se encontra a sociedade é fundamental. O cenário da gênese do currículo situava-se em um período marcado pelo processo de industrialização e pelos movimentos imigratórios, que resultaram na intensificação da massificação da escolarização (Silva, 2010; Moreira; Tomaz Tadeu, 2011). Foi nesse contexto social que os estudiosos do currículo formularam suas ideias iniciais, as quais “encontram sua máxima expressão” na obra de John Franklin Bobbitt, *The Curriculum*, de 1918.

Escrito em um “momento crucial da história da educação estadunidense”, em que diferentes forças — econômicas, políticas e culturais —, cada qual com suas particulares visões, buscavam moldar a educação de massas, Bobbitt, em sua obra, associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Nessa perspectiva, o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial que, no início do século, pautava-se nos paradigmas da administração científica de Frederick Winslow Taylor (Silva, 2010, p. 22).

Para Bobbitt (1918), o currículo é “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” e a “especificação precisa dos objetivos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 2010, p. 12). Temos, portanto, um dos primeiros conceitos sistematizados sobre currículo.

Segundo Silva (2010), essa vertente estabelecida por Bobbitt concordava com perspectivas mais progressistas. A primeira delas é a liderada por John Dewey que, em 1902, escreveu *The Child and the Curriculum*, obra que trazia o termo “currículo” em seu título. No entanto, “Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia”, considerando questões como “os interesses e experiências das crianças e jovens” no planejamento curricular (Silva, 2010, p. 23). Apesar de sua relevância para o pensamento pedagógico, na consolidação do currículo como campo de estudos, sua influência não se equipara à de Bobbitt.

A segunda referência é a publicação, em 1949, do livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, escrito por Ralph Tyler (Silva, 2005; Moreira; Tadeu, 2011). “O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas” (Silva, 2010, p. 24). Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 25),

Em 1949, a teoria curricular produz a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativas/os. Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista. Ainda que sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais próximo do eficientismo, sem dar conta da tensão entre criança e mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey, a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA.

Mesmo considerando a filosofia e a sociedade como possíveis balizadores de seus objetivos para a formulação do currículo, as questões relativas à organização e ao desenvolvimento ainda são o centro do paradigma formulado por Tyler, que tratava o currículo, em sua essência, como um problema técnico, assim como no modelo de Bobbitt (Silva, 2010).

Essas três tradições no que diz respeito à definição de currículo (Bobbitt, Dewey e Tyler) apresentam elementos comuns: o currículo é concebido como planejamento segundo critérios objetivos e científicos, além do caráter prescritivo que lhe é atribuído (Silva, 2010; Lopes; Macedo, 2011).

Compreendendo essas diferentes perspectivas de currículo “a partir da noção de discurso” (Silva, 2010, p. 14), constata-se que as definições ou conceituações não se limitam a identificar qual delas mais se aproxima do que o currículo seria em sua essência. Para o autor, essas diferentes “teorias” servem para “mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. Ainda para o autor, “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de "currículo" seja a de saber quais questões uma "teoria" do currículo ou um discurso curricular busca responder. Percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, quais questões comuns elas tentam, explícita ou implicitamente, responder? Além das questões comuns, que questões específicas caracterizam as diferentes teorias do currículo? Como, em questões específicas distinguem as diferentes teorias do currículo?

Nessa mesma direção, Sacristán (2013) ressalta que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural; não existe fora da experiência humana, mas organiza práticas educativas que concretizam determinados interesses sociais.

Nesse sentido, as teorias tradicionais apresentadas estavam centradas em questões como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (Silva, 2010). Pretendiam, assim, constituir-se apenas como uma teoria “neutra, científica, desinteressada” e que, “ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas”.

As teorias tradicionais aceitam a resposta à questão “o quê?” como natural e, sem questionamentos, buscam respostas apenas para a questão “como?” e esse conhecimento, considerado inquestionável, deveria ser transmitido (Silva, 2010, p. 16). Essa forma de pensar o currículo e a educação

passa a ser questionada e reformulada a partir das teorias críticas e pós-críticas de currículo e educação. Para o autor:

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar "o quê?", mas submetem este "quê" a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto "o quê?", mas "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Na década de 1960, época de grandes transformações, marcada por movimentos sociais e culturais — como os processos de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis em diversos países, o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, as manifestações contrárias à guerra do Vietnã, os movimentos de contracultura, o movimento feminista, a liberação sexual e as lutas contra a ditadura militar no Brasil —, é nesse contexto e a partir dessa década que “surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional” (Silva, 2010, p. 29).

Em crítica a essa estrutura tradicional de currículo e educação, que idealizavam tanto o currículo quanto a escola como instrumentos de controle social (Lopes; Macedo, 2011), essas novas teorizações contestavam o pensamento e a prática educacional dominante, pautando-se em questões referentes às ideologias, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência. Essas correntes passaram a ser denominadas de “Teorias Críticas” (Silva, 2010, p. 17).

Diferentemente dos modelos tradicionais, que tratavam o currículo apenas como uma atividade técnica, as teorias críticas iniciam sua análise questionando precisamente os pressupostos da ordem social e educacional existente, bem como o modelo de escola capitalista. Para essas teorias, o *status quo* é a fonte das desigualdades e injustiças sociais e, portanto, deve ser visto com desconfiança (Silva, 2010; Lopes; Macedo, 2011).

Segundo os autores, os principais teóricos que fundamentam a teoria crítica de currículo e educação são representados por:

- **1970 – Paulo Freire:** *A Pedagogia do Oprimido*;
- **1970 – Louis Althusser:** *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*;
- **1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron:** *A Reprodução*;
- **1971 – Baudelot e Establet:** *A escola capitalista na França*;
- **1971 – Basil Bernstein:** *Class, Codes and Control*;
- **1971 – Michael Young:** *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*;
- **1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis:** *A escola capitalista na América*;
- **1976 – William Pinar e Madeleine Grumet:** *Toward a Poor Curriculum*;
- **1979 – Michael Apple:** *Ideologia e currículo*.

Silva (2010) descreve que a hegemonia da concepção técnica — vinculada à teoria tradicional de currículo — começou a se enfraquecer no final da década de 1960, sob influência de diferentes movimentos de contestação pautados em teorias críticas. Na França e na Inglaterra, por exemplo, as bases para uma teoria educacional crítica foram formuladas a partir de campos não estritamente educacionais ou pedagógicos, como a sociologia crítica, representada por Bourdieu, e a filosofia marxista, com destaque para Althusser. Já na década seguinte, nos anos 1970, com o movimento de reconceptualização, as novas compreensões de currículo foram inspiradas em correntes como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt, constituindo-se em base importante para o desenvolvimento das formulações de autores subsequentes, como Henry Giroux.

A partir da segunda metade da década de 1990, as teorias pós-críticas passaram a desafiar a hegemonia das teorias críticas, introduzindo novas influências, problemáticas e temáticas no debate sobre currículo. Nesse

contexto, os textos sofreram transformações, e categorias tradicionalmente centrais na teorização crítica — como poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social — começaram a ser substituídas por outras, como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. A atenção, antes voltada ao conhecimento escolar, deslocou-se para a cultura, de modo que o foco principal das discussões passou a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder. As abordagens pós-estruturalistas e pós-modernas ganharam destaque, desconstruindo muitas das certezas e valores anteriormente aceitos e amplamente difundidos pelos teóricos críticos (Silva, 2010; Moreira; Tadeu, 2011).

As teorizações apoiam-se, nos discursos pós-modernos e pós-estruturalistas, nos estudos culturais, pós-coloniais, de meio ambiente, de raça, de gênero e sexualidade, na teoria queer. Segundo Pinar e seus colaboradores, os textos de currículo, na década de 1990, afastam-se da perspectiva do desenvolvimento curricular e dirigem-se para o propósito de compreensão do processo curricular, incluindo textos históricos, políticos, raciais, de gênero, fenomenológicos, pós-estruturalistas e pós-modernos, autobiográficos e biográficos, estéticos, teológicos, centrados nas instituições e internacionais. Evidenciam-se, assim, a complexidade e a diversidade que passam a marcar o discurso sobre currículo (Moreira; Tomaz Tadeu, 2011, p. 9).

Ainda para os autores, a filosofia da diferença e da teoria da complexidade começam a adentrar o campo do currículo, emergindo novas questões e problemas, ampliando seu dinamismo e sua atualidade a partir de desenvolvimentos teóricos em outros campos.

Nesse sentido, em oposição ao estado de repouso, estático, e sim um objeto em constante movimento e dinâmico, o currículo têm apresentado, no tempo e espaço, variações conceituais e estruturais decorrentes de mudanças oriundas da epistemologia, tecnologia, economia e dos ideais de sociedade. No referencial apresentado, podemos afirmar que o conceito tradicional é aquele que considera, no currículo, questões objetivas e técnicas, na intenção de

qualificar o cidadão visando, apenas, atender as necessidades do sistema de produção econômica vigente. Já o conceito mais atual, para além da visão tradicional e da compreensão do ser humano como mera mão de obra especializada, apresenta em sua composição um enfoque sistêmico, abarcando temas que emergem nas relações entre ser humano e sociedade.

Podemos compreender, portanto, ao longo do último século, o campo dos Estudos Curriculares foi se consolidando tanto conceitual quanto metodologicamente, com contribuições provenientes de diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Administração, Psicologia, Sociologia, Ciência Política, História, Teoria da Literatura, Fenomenologia e, mais recentemente, os Estudos Culturais. Numa organização cronológica, Pacheco e Pereira (2007) apresentam que as primeiras décadas do século XX marcam o surgimento desse campo; as décadas de 1950 e 1960 correspondem ao seu processo de institucionalização; já as décadas de 1970 e 1980 são associadas à sua (re)conceptualização. Por sua vez, a década de 1990 caracteriza-se pela emergência da complexidade teórica.

Nesse contexto, destaca-se o autor que fundamenta a discussão desenvolvida nesta tese: José Gimeno Sacristán, cujas obras *O Currículo: uma reflexão sobre a prática, Saberes e incertezas sobre o currículo e Compreender e transformar o ensino* oferecem bases teóricas para compreender o currículo como uma prática social, cultural e política, em permanente processo de construção e transformação.

4.2 –SACRISTÁN E O CURRÍCULO

Com base no contexto educacional espanhol, José Gimeno Sacristán desenvolveu sua perspectiva de currículo apresentando um olhar complexo sobre o tema. Para o autor, o currículo adquire forma e significado educativo por meio das relações estabelecidas nas fases ou processos educacionais, os quais devem ser entendidos em conjunto e não isoladamente. Ele não restringe o trato do currículo apenas às questões técnicas, de procedimentos e conteúdos a serem ensinados, mas enfatiza as relações que se estabelecem nesses processos e o importante significado cultural que o currículo carrega.

Buscando atribuir significado ao currículo, o autor afirma:

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (Sacristán, 2013, p. 16).

Com um olhar crítico, cultural e sistêmico, Sacristán concebe sua compreensão conceitual sobre currículo nas relações de contexto social e cultural; diante dessa complexidade se torna difícil apresentar um conceito simplista e fácil sobre o tema pois, o conhecimento corporificado sobre currículo não permite mais ser analisado fora de sua constituição histórica, social, cultural, ideológica e política (Silva, 2010; Moreira; Tomaz Tadeu, 2011; Sacristán, 2013). Para Sacristán (2013, p.09):

O currículo é um conceito que, no discurso sobre a educação, denomina e estabelece uma realidade existente e importante nos sistemas educacionais; um conceito que, ainda que sem dúvida não englobe toda a realidade da educação, tem se convertido em um dos núcleos de significação mais densos e extensos para que seja compreendido no contexto social e cultural e para que possamos entender as diversas formas pelas quais ele tem se institucionalizado.

Ainda segundo o autor, “o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também constitui uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”. O sentido do currículo, na atualidade, apresenta-se com uma capacidade ou poder de inclusão que o torna um instrumento para discussões e críticas sobre a educação: sobre a

visão que acreditamos ter da realidade educacional no presente, qual o valor que se tinha no passado e, o que se espera para o futuro, “uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar” (Sacristán, 2013, p.09).

O autor adverte que, diante dessas particularidades e da complexidade que envolve cada uma delas, uma conceituação simplista sobre currículo não seria capaz de abranger a realidade e nem de explicar plenamente o fenômeno. Buscando uma possível conceituação que vá além de uma simples definição, Sacristán (2017, p.17) afirma:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no documento. O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Para Sacristán (2017, p. 22), “uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los”, pois essa perspectiva ignora o real valor dos contextos em que o currículo se desenvolve e de suas relações com os sujeitos envolvidos.

Buscando a superação dessa visão tecnicista e procurando explicitar a complexidade que envolve o currículo, Sacristán (2017, p.22) apresenta “oito subsistemas ou âmbitos nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo”, conforme tabela a seguir:

Quadro 7 - Subsistemas/âmbitos do currículo

SUBSISTEMA/ÂMBITO	DESCRIÇÃO
1 – Atividade político-administrativa	A administração educativa regula o currículo sob diferentes esquemas de intervenção política e dentro de um campo com maiores ou menores margens de autonomia. Esse âmbito evidencia os determinantes exteriores do currículo, ainda que legitimados por poderes democraticamente estabelecidos.
2 – Participação e controle	O sistema educativo está a cargo de instâncias como órgãos de governo, sindicatos, associações e pais de alunos, com competências que variam de acordo com o campo jurídico e a tradição administrativa e democrática de cada contexto.
3 – Ordenação do sistema educativo	Regula a estrutura de níveis e ciclos educativos, bem como os processos de entrada, trânsito e saída do sistema escolar, expressando as finalidades essenciais de cada período de escolaridade.
4 – Produção de meios	Refere-se aos materiais didáticos e recursos que concretizam o currículo. Esses meios não são neutros, pois exercem influência sobre o sistema, a prática docente e as decisões dos professores.
5 – Criação cultural e científica	O currículo é uma seleção cultural influenciada por fenômenos de criação e difusão do saber. Grupos e instituições científicas e culturais contribuem com paradigmas metodológicos, produção de textos e definição de conteúdos.
6 – Subsistema técnico-pedagógico	Formadores, especialistas e pesquisadores em educação produzem linguagens e conhecimentos especializados que atuam como códigos modeladores ou formas de legitimação da experiência cultural transmitida pelo currículo.
7 – Inovação	Relaciona-se à renovação qualitativa do sistema educativo por meio de estratégias como a produção alternativa de materiais didáticos, inovação curricular e aperfeiçoamento docente.
8 – Prático-pedagógico	Configura a prática em si, expressa na relação concreta entre professor, aluno e escola, tanto no contexto escolar quanto em outros espaços educativos.

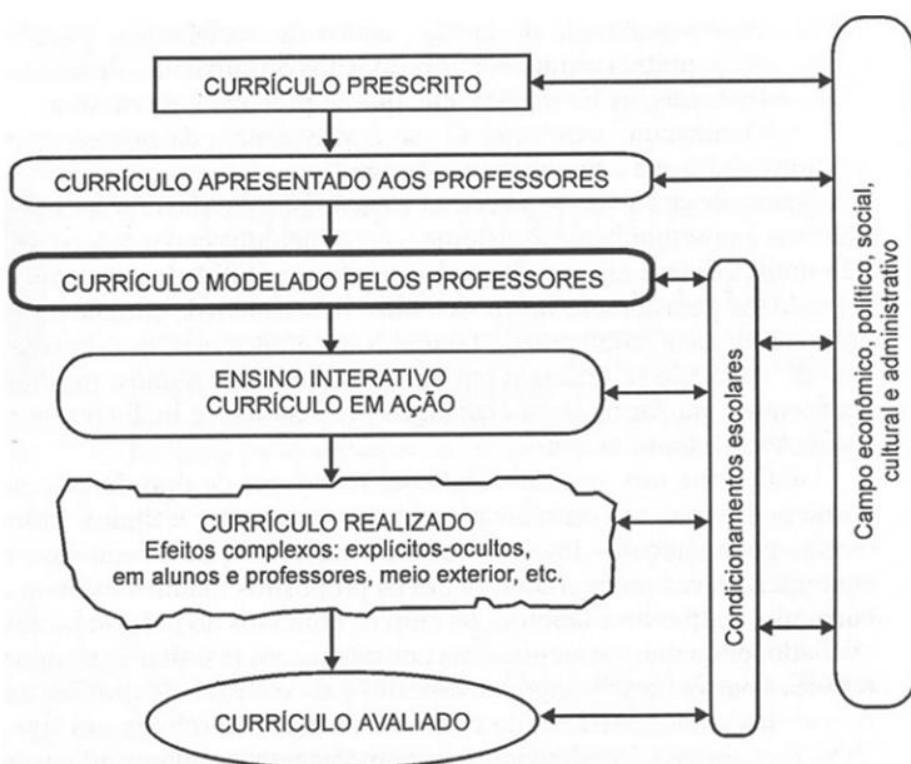
Fonte: Adaptada de Sacristán, 2017.

Para o autor, esses subsistemas estabelecem relações de determinação recíproca entre si e “o conjunto dessas inter-relações constitui o sistema curricular, comprehensível apenas dentro de um determinado sistema social geral, que se traduz em processos sociais que se expressam através do currículo” (Sacristán, 2017, p. 26). Nesse sentido, a compreensão do currículo não pode ser reduzida a uma visão fragmentada de seus âmbitos, mas exige o

reconhecimento de que cada subsistema — político-administrativo, de participação e controle, de ordenação do sistema, de produção de meios, cultural e científico, técnico-pedagógico, de inovação e prático-pedagógico — atua em permanente inter-relação com os demais. Essas conexões evidenciam que o currículo é uma construção social dinâmica, marcada por tensões e negociações, em que as decisões de um âmbito repercutem diretamente sobre os outros, constituindo um todo sistêmico indissociável da realidade histórica, cultural e social na qual se insere.

Além desses subsistemas, o autor distingue seis fases do currículo, que também possuem inter-relações recíprocas e circulares entre si, que são denominadas: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado (Sacristán, 2017), conforme figura e tabela a seguir:

Figura 1 – Objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán, 2017.

Quadro 8 – Níveis ou Fases do currículo

FASE	DESCRIÇÃO
1 – Currículo prescrito	Em todo sistema educativo, como consequência das regulações às quais está submetido, existe algum tipo de prescrição ou

	orientação do que deve ser seu conteúdo. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular.
2 – Currículo apresentado aos professores	Conjunto de meios, elaborados por diferentes setores, que explicam e traduzem para os professores o significado e os conteúdos apresentados pelo currículo prescrito.
3 – Currículo modelado pelos professores	O professor é um agente decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo, moldando, a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta prescrita de currículo, traduzida em seu plano de ensino.
4 – Currículo em ação	Prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas e na ação pedagógica.
5 – Currículo realizado	Como consequência da prática pedagógica, produzem-se efeitos complexos — cognitivos, afetivos, sociais, morais etc. Esses efeitos se refletem nas aprendizagens dos alunos e também afetam os professores, resultando em transformações que podem ocorrer de forma imediata, de médio ou de longo prazo, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.
6 – Currículo avaliado	Controle do saber por meio de pressões externas de tipos diversos, ressaltando na avaliação aspectos do currículo de acordo com os propósitos de quem o prescreveu, de quem o elaborou ou, ainda, com os objetivos do próprio professor, para além da aprendizagem do aluno.

Fonte: Adaptada de Sacristán, 2017.

Apresentamos a divisão dessas fases e subsistemas, elaborada pelo autor, para exemplificar o quanto complexo é o estudo sobre currículo. Cada uma dessas fases e subsistemas possui suas próprias questões a serem discutidas, porém, sem perder o entendimento de suas inter-relações no processo de construção do currículo, pois, “imersos nelas se dificulta a visão integral do processo de transformação e concretização curricular” (Sacristán, 2017, p. 105). Ainda para o autor:

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporem o contexto real na qual se configura e desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar (Sacristán, 2017, p.107).

A articulação entre subsistemas e fases do currículo evidencia sua natureza dinâmica e relacional. Uma decisão político-administrativa, ao definir

diretrizes nacionais para o sistema de ensino, que se materializam no currículo prescrito, condiciona a forma de organização das fases e subsistemas. Os documentos já mencionados, BNCC e DCNs, constituem exemplos do currículo prescrito e, as decisões nelas estabelecidas delimitam os conteúdos e diretrizes (mínimos) que devem orientar os sistemas de ensino, afetando e condicionando diretamente as fases subsequentes do currículo.

Assim, é nesse contexto de conflitos, interesses e diferentes concepções de cultura, política, educação, filosofia e sociedade que os espaços de ensino e formação — escola e universidade — buscam maneiras de elaborar propostas curriculares que sejam eficazes e, ao mesmo tempo, capazes de atender a interesses distintos. Como adverte Sacristán: “O currículo é um terreno de confrontos, onde se refletem interesses, opções e lutas sociais, e no qual se decidem, em última instância, quais conhecimentos e valores serão considerados legítimos para serem transmitidos” (Sacristán, 2013, p. 19).

4.3 – CURRÍCULO PRESCRITO E O APRESENTADO AOS PROFESSORES

Para Sacristán (2017), o currículo prescrito é entendido como um instrumento da política curricular, sendo este um aspecto da política educativa que seleciona, ordena e transforma não apenas o currículo, mas também a distribuição do conhecimento dentro do sistema educativo. A “política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo”, estando “*condicionado pela política e pelos mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo*” (Sacristán, 2017, p. 107), no interior das instituições de ensino. O autor destaca ainda que:

Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, na medida em que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo (Sacristán, 2017, p.108).

Para Sacristán (2017, p. 108), “o sistema curricular é objeto de regulação econômicas, políticas e administrativamente” e “isso se explica não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma mais tecnificada de realizar a primeira função”.

Assim, conforme apresentado, Sacristán (2017) define o currículo prescrito como um instrumento da política curricular, um condicionamento da realidade que deve ser incorporada ao próprio currículo. Trata-se de orientações curriculares provenientes de instâncias políticas e administrativas, que regulam e organizam a educação em diferentes níveis, revelando tanto sua função técnica quanto ideológica.

Entendemos, portanto, como currículo prescrito os documentos oficiais que regulam e embasam a elaboração do currículo nas instituições de ensino. Como exemplos, os utilizados nesta tese, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para as redes de ensino e suas instituições, públicas e privadas, que constitui referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio no Brasil (Brasil, 2018a), e a Resolução CNE/CES nº 6/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, a serem observadas na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos, estabelecendo suas finalidades, princípios, fundamentos e dinâmica formativa (Brasil, 2018b).

Para Sacristán (2017), o currículo prescrito é o primeiro nível de definição no processo de desenvolvimento curricular e, ordenado pelas instâncias oficiais político-administrativas, cumpre diversas funções e regulações curriculares, entre as quais destacam-se:

- **O currículo prescrito como cultura comum** – parte da ideia de um currículo comum e homogêneo para todas as instituições. “Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem de ser enfocado

inexoravelmente desde uma perspectiva social” (Sacristán, 2017, p. 111).

- **O currículo mínimo prescrito e a igualdade de oportunidades** – busca possibilitar a igualdade de oportunidades a todos em relação aos conhecimentos mínimos. Contudo, Sacristán alerta: “não cair na ingenuidade de acreditar que se cumprirá tal potencialidade pelo fato de ser regulada administrativamente. É preciso analisar seu poder igualador e normatizador cultural através dos meios pelos quais se exerce, quer dizer, com que procedimentos e instrumentos a cultura comum se impõe, se sugere e se torna efetiva” (Sacristán, 2017, p. 112).
- **O currículo prescrito e a organização do saber dentro da escolaridade** – corresponde a regulação e intervenção aos conteúdos base e à sua organização em ciclos, etapas ou níveis educativos, que “marcam uma linha de progressão dentro de um mesmo tipo de conteúdos ou assinalando aspectos diversos que são necessários abordar consecutivamente num plano de estudos” (Sacristán, 2017, p. 113).
- **O currículo prescrito como via de controle sobre a prática de ensino** – ordenar a prática curricular supõe pré-condicionar o ensino em torno de códigos que se projetam em metodologias concretas, limitando a autonomia de professores e instituições. Para o autor, “a administração pode e deve regular o sistema enquanto é um elemento de política educativa” (Sacristán, 2017, p. 115), mas isso não deve significar o estabelecimento de um modelo técnico-pedagógico definitivo.
- **Controle da qualidade** – o controle de qualidade estrutura-se a partir do que é prescrito e ordenado como referencial no currículo por meio da regulação administrativa. “A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar o controle sobre a qualidade do sistema educativo” (Sacristán, 2017, p. 118).
- **Prescrição e meios que desenvolvem o currículo** – refere-se à relação entre o que está prescrito e ordenado e aquilo que é efetivamente possível de ser realizado pelo docente no contexto real. Sacristán (2017, p. 121) apresenta “dois referenciais imediatos: os meios

que o currículo lhe apresenta com algum grau de elaboração, para que seja levado à prática, e as condições imediatas de seu contexto”.

- **O formato do currículo** – diz respeito às projeções e funções do currículo ordenadas pela administração, mas que dependem de “determinantes históricos, políticos, de orientações técnicas e da própria valorização que se realiza sobre a função que o formato curricular deve cumprir, que se faz público no currículo prescrito” (Sacristán, 2017, p. 122-123).

Diante do exposto, observa-se que as funções atribuídas ao currículo prescrito não se limitam a definir conteúdos ou estabelecer normas administrativas, mas revelam sua profunda dimensão social, política e cultural. Ao atuar como cultura comum, como mecanismo de igualdade de oportunidades, de organização do saber, de controle da prática de ensino, de regulação da qualidade, de mediação por meio de instrumentos e de definição de formatos curriculares, o currículo prescrito mostra-se como um espaço de tensões e disputas que transcende a mera técnica. Em sua essência, ele se constitui como expressão das relações de poder e das escolhas sociais que moldam a educação em determinado contexto histórico.

Nesse sentido, “a ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar o controle sobre a qualidade do sistema educativo” (Sacristán, 2017, p. 118), reforçando que compreender o currículo prescrito significa compreender, também, seus condicionantes sociais e políticos.

Assim, as funções e regulações do currículo prescrito não se esgotam em si mesmas, mas projetam efeitos diretos sobre as demais fases do processo curricular. O que está prescrito e ordenado pelas instâncias político-administrativas converte-se em orientações e materiais que chegam aos professores, dando forma ao currículo apresentado.

O segundo nível, ou fase da objetivação e significado, corresponde justamente ao currículo apresentado aos professores. Trata-se de uma série de meios, elaborados por diferentes setores, que buscam explicar e traduzir o significado e os conteúdos estabelecidos no currículo prescrito. Nesse nível,

procura-se realizar uma interpretação das prescrições formuladas pelas instâncias políticas e administrativas, que, como adverte Sacristán, “costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas” (Sacristán, 2017, p. 103).

A prescrição curricular que o nível político administrativo determina tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas, regula o campo de ação e tem como consequência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores (Sacristán, 2017, p. 147).

Nesse cenário, os livros didáticos assumem um papel decisivo, funcionando como instrumentos orientadores do planejamento pedagógico, da seriação dos conteúdos e das práticas docentes, como currículo apresentado aos professores. Como destaca Sacristán (2017, p. 103): “o próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel decisivo nesse sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto”.

É importante ressaltar que, em sua obra, Sacristán discute o currículo a partir do contexto do sistema educativo espanhol, com enfoque na realidade escolar. Nesse sentido, os livros-texto, os materiais didáticos e os recursos de apoio ao professor constituem os principais instrumentos que dão forma ao currículo apresentado aos professores, realidade que também se verifica no sistema educacional brasileiro.

Pensando nesse nível de desenvolvimento do currículo no contexto do ensino superior, entendemos que o currículo apresentado aos professores se materializa, sobretudo, no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), matriz curricular, ementários de disciplinas dentre outros, para traduzir e concretizar as orientações do currículo prescrito no âmbito da prática docente universitária. Esse entendimento decorre de estudos e debates realizados a partir da obra de Sacristán no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC), os quais nos permitem estabelecer essa aproximação teórico-prática entre a concepção do autor e a realidade das

instituições de ensino superior.

Apesar de o termo “Projeto Pedagógico de Curso” não aparecer explicitamente nas formulações de Sacristán sobre os níveis de desenvolvimento do currículo, o autor apresenta elementos que permitem classificá-lo como expressão do currículo apresentado aos professores no contexto do ensino superior. Para Sacristán (2017, p. 147), o currículo prescrito é pouco operativo “para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores” e, diante desse fato, as instituições de ensino “acode a pré-elaborações que pré-planejam sua atuação” para a tradução e operacionalização dessas prescrições. Nesse sentido, o PPC pode ser compreendido como esse instrumento intermediário que traduz as diretrizes gerais do currículo prescrito em orientações mais concretas, orientando a prática docente nas universidades.

Os PPCs são documentos e instrumentos que, no âmbito das IES, têm como objetivo traduzir as prescrições gerais e mínimas apresentadas no currículo prescrito. Neles se concentram elementos “responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores” (Sacristán, 2017, p. 149), tais como: a estrutura organizacional, a estrutura física, a concepção do curso, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais, o perfil do egresso, os objetivos gerais do curso, suas peculiaridades, a matriz curricular e sua respectiva operacionalização, a carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso, a concepção e a composição das atividades de extensão, a definição das atividades complementares, a ementa e bibliografia atualizada de cada disciplina da grade curricular, entre outras especificidades que variam conforme cada instituição e curso, sempre em conformidade com as prescrições legais do currículo.

Para Sacristán (2017, p. 37), no ensino universitário, o foco recai sobre a adequação dos currículos ao “progresso da ciência, de diversos âmbitos do conhecimento e da cultura, e à exigência do mundo profissional”. Ainda segundo o autor, o currículo constitui um dos instrumentos mais potentes para compreender como determinada área concebe as características de sua formação. Nesse sentido, ainda para o autor, o currículo universitário expressa a lógica interna dos campos do saber e a forma como cada disciplina ou área

concebe o processo de formação, revelando a identidade acadêmica e profissional que pretende construir.

A especificidade de cada nível educativo confere características próprias que se manifestam na prática do desenvolvimento curricular. Dessa forma, as fases do currículo não devem ser compreendidas de forma isolada, mas como partes interdependentes de um processo dinâmico e circular, que se retroalimentam continuamente. O que é estabelecido no currículo prescrito se projeta no currículo apresentado aos professores, o qual, por sua vez, influencia a forma como esses profissionais modelam suas práticas pedagógicas e constroem seus planos de ensino. Esses, quando colocados em ação, materializam-se nas experiências educativas que resultam em aprendizagens efetivas (currículo realizado) e são posteriormente avaliados, retroagindo para os níveis anteriores e reconfigurando as decisões curriculares em diferentes dimensões.

Um exemplo claro dessa dinâmica pode ser observado no caso das PCAs. Sua inclusão na BNCC, enquanto parte do currículo prescrito, gerou a necessidade de instrumentos intermediários capazes de traduzir esse conteúdo para o cotidiano escolar, configurando-se no currículo apresentado aos professores. A partir daí, surge a demanda para que esse conteúdo seja desenvolvido também nas demais fases do currículo, como por exemplo, a prática pedagógica efetiva. Essa análise também é válida para o ensino superior. Entretanto, a ausência de uma formação específica em nível superior que contemple as PCAs como componente curricular gera lacunas, impactando diretamente a ação profissional, podendo comprometer a materialização plena do currículo nas demais fases, revelando a complexa rede de interdependências que caracteriza o desenvolvimento curricular.

Portanto, “em cada um desses níveis, se criam situações, problemas para pesquisar, etc.” (Sacristán, 2017, p. 105). A partir desse entendimento sobre as fases e subsistemas do currículo, que ressaltam sua complexidade e interdependência, torna-se possível compreender que qualquer prescrição curricular, ao mesmo tempo em que orienta, também gera demandas e tensões nas demais fases de desenvolvimento. É nesse horizonte que se insere a análise sobre a inclusão das PCAs no currículo dos cursos de Educação Física.

5 – AS PCAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Buscando compreender a presença do conteúdo PCAs no currículo dos cursos de formação inicial em Educação Física, a análise do *corpus* empírico da tese se estrutura nos seguintes momentos:

- As PCAs como conteúdo nos cursos de Educação Física:
 - A oferta de disciplina com o conteúdo PCAs;
 - Características das disciplinas: Constituição das disciplinas quanto a nomenclatura, carga horária e tipo de oferta;
 - Constituição das ementas: Temas abordados;
 - Bibliografia: Tipos e obras mais citadas;

5.1– AS PCAs COMO CONTEÚDO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dos cursos que apresentam reformulação curricular em seus projetos, identificamos que, do total de 594 cursos, 323 ofertam disciplinas com conteúdos relacionados às Práticas Corporais de Aventura, sendo 276 na modalidade presencial e 47 na modalidade a distância (EaD), ofertadas por instituições públicas e privadas brasileiras¹⁶.

A seguir, apresentamos: a distribuição dos cursos que ofertam o conteúdo Práticas Corporais de Aventura (Tabela 9); e a distribuição geográfica desses cursos pelas regiões brasileiras (Figura 2), conforme detalhado a seguir:

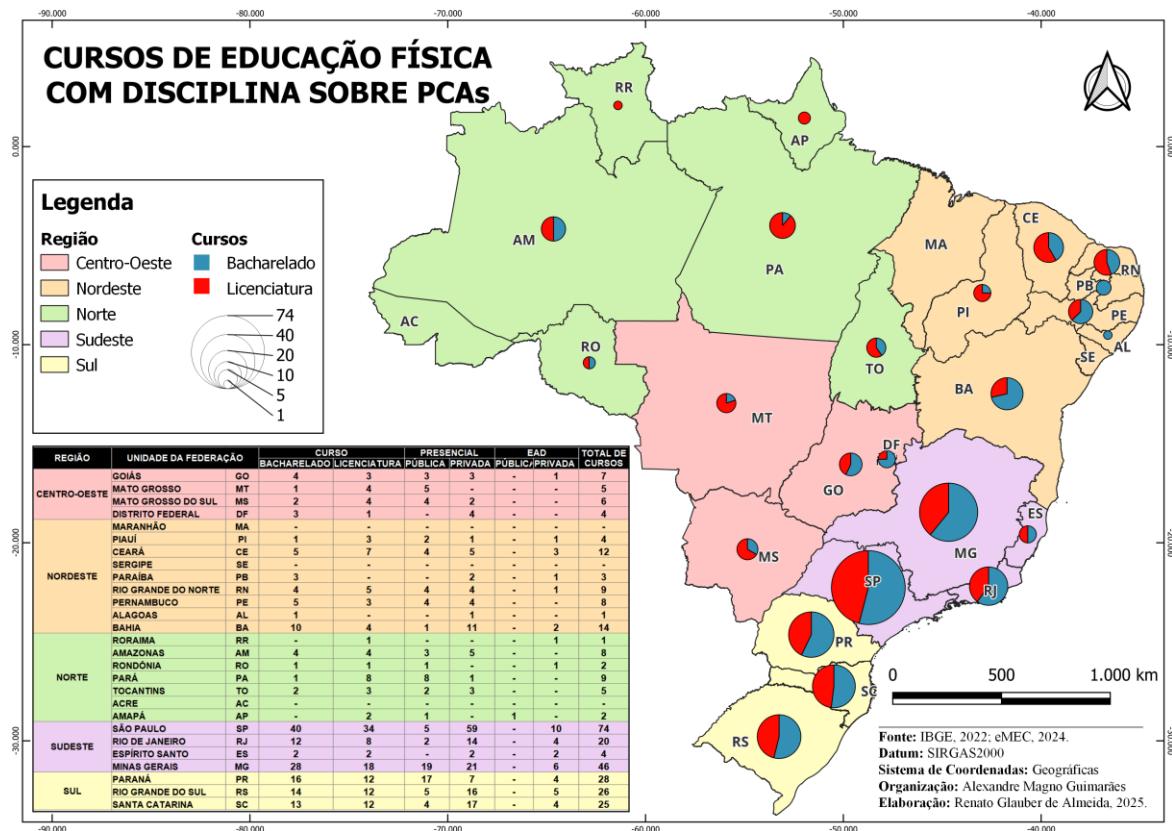
Tabela 9 – Representação da distribuição dos 323 cursos que ofertam o conteúdo PCAs

Modalidade	Categoria Administrativa	Total de Cursos		Grau: Bacharelado		Grau: Licenciatura	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Presencial	Público	95	29,4%	34	35,7%	61	64,3%
	Privado	181	56,1%	108	59,6%	73	40,4%
EaD	Público	01	0,3%	–	–	01	100%
	Privado	46	14,2%	30	65,2%	16	34,8%
Total	–	323	100%	–	–	–	–

Fonte: Dados da pesquisa

¹⁶ A lista das Instituições de Ensino Superior às quais esses cursos analisados estão vinculados está no Apêndice A.

Figura 2 – Gráfico referente a localização geográfica dos cursos analisados que ofertam disciplina/s com o conteúdo PCAs.



Inicialmente cabe apresentar o retrato geral dos cursos de Educação Física no Brasil. A exposição desses dados gerais é fundamental para compreender a dimensão e a representatividade desses cursos no cenário nacional. A seguir, são destacadas algumas características das IES públicas e privadas:

Categoria Administrativa das IES – O predomínio do número de IES privadas em relação às públicas é uma característica marcante no retrato dos cursos de Educação Física no Brasil. Mesmo com os critérios adotados nesta pesquisa, é possível constatar essa característica.

Nascimento *et al.* (2024), ao analisarem a evolução dos cursos de Educação Física no Brasil a partir da consolidação de dados publicizados pelo Inep, evidenciam que, no período de 1995 a 2020, houve uma significativa expansão, majoritariamente concentrada nas IES privadas. Em 1995, havia um equilíbrio inicial, com 69 cursos em IES públicas e 71 em privadas. Contudo,

essa distribuição tornou-se desigual ao longo dos anos: as IES privadas registraram um aumento de aproximadamente 1.749%, passando de 71 para 1.313 cursos em 2020, enquanto as públicas cresceram cerca de 290%, alcançando 269 cursos no mesmo período.

Cabe, nesse contexto, destacar o papel vital das universidades públicas na formação docente, especialmente para atender às demandas das escolas públicas brasileiras. As universidades públicas constituem pilares essenciais na produção de conhecimento socialmente relevante, sendo responsáveis por enfrentar problemas estruturais do país ao formar profissionais altamente qualificados comprometidos com a realidade social (Chauí, 2003; Serafim; Dias, 2020).

Serafim e Dias (2020), ao enfatizarem a centralidade da ciência e da pesquisa pública para o enfrentamento das desigualdades e para a consolidação de políticas sociais, os autores reforçam que tais instituições não apenas produzem conhecimento, mas também sustentam respostas concretas a desafios nacionais — entre eles, a urgência de uma educação básica fortalecida e de professores com sólida formação crítica.

Em convergência com essa perspectiva, Chauí (2003) argumenta que a universidade pública, enquanto instituição social, tem como finalidade central a formação — compreendida como um processo intelectual profundo que articula conhecimento, reflexão e crítica — e não apenas a transmissão técnica ou instrumental de conteúdos. A autora adverte que reduzir a universidade à condição de mera organização prestadora de serviços enfraquece sua função formativa e compromete seu papel na garantia dos direitos sociais, sobretudo no que diz respeito ao acesso das camadas populares a uma educação de qualidade. Desse modo, ao reafirmar a centralidade da formação e sua relação indissociável com a democratização do ensino, torna-se evidente que fortalecer as universidades públicas significa assegurar às escolas públicas brasileiras professores preparados, críticos e comprometidos com a transformação social.

Grau – Em relação a titulação bacharel e licenciado, as licenciaturas são predominantes nas IES públicas, tanto para o ensino presencial quanto para o ensino em EaD. O contrário ocorre com as IES privadas, onde o bacharelado prevalece no ensino presencial e no ensino a distância.

Sobre os cursos de bacharelado e licenciatura, em 2019, o número de cursos de bacharelado (772) superou o de licenciatura (739), uma tendência que se manteve em 2020. Essa predominância do bacharelado está associada à expansão das atividades econômicas relacionadas às práticas corporais fora do ambiente escolar, impulsionando a criação desses cursos para atender à demanda por serviços especializados em esportes e saúde (Nascimento *et al.*, 2024). Ainda para os autores, a baixa atratividade pela docência e a desvalorização da carreira do professor na educação básica são fatores que podem ter contribuído para essa mudança na predominância dos cursos.

Localização Geográfica – Os cursos de Educação Física, assim como suas respectivas IES públicas ou privadas, se concentram nas regiões brasileiras Sudeste e Sul. A região Sudeste apresenta a maior concentração de cursos de Educação Física no Brasil, seguida pelas regiões Sul e Nordeste. A concentração de cursos de graduação e pós-graduação na área, especialmente em São Paulo e Paraná, é um reflexo da maior oferta de instituições de ensino superior nessas regiões (Rosa *et al.*, 2025; Quinaud, Farias; Nascimento, 2018; Manoel; Carvalho, 2011). Para Rosa *et al.* (2025, p. 5) “de acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, mais de 57% das IES do Brasil estão localizadas nas regiões Sudeste e Sul. Destas, 42% estão no Sudeste e apenas 15% no Sul”.

Pontuadas as características gerais dos cursos de Educação Física do Brasil, procedemos à análise dos demais dados.

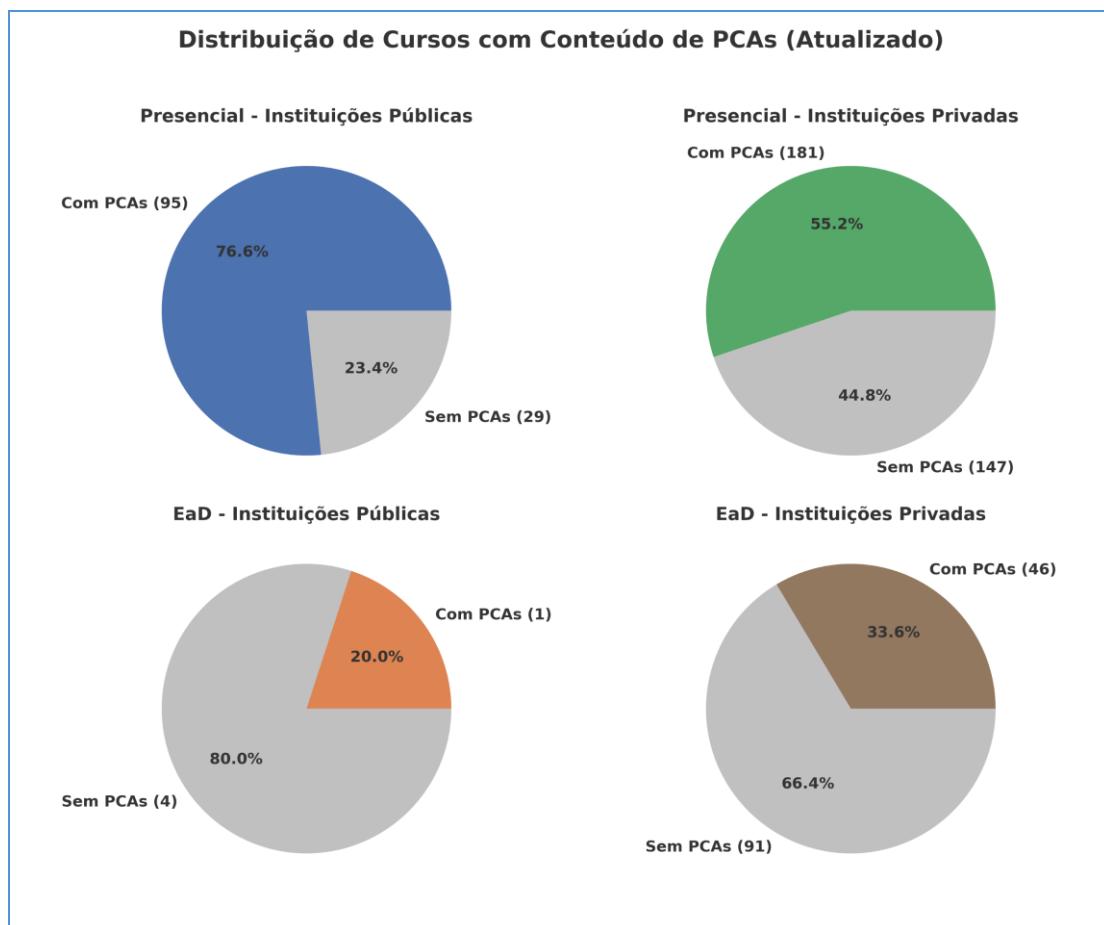
O primeiro dado a ser apresentado refere-se à presença do conteúdo no currículo após a reformulação curricular decorrente das novas diretrizes educacionais para os cursos de formação superior. A análise, com base nos dados do total de cursos reformulados e daqueles que apresentam disciplinas com o conteúdo, indica que 323 cursos (54,3%), após realizarem a reforma curricular, optaram pela oferta de disciplinas com o conteúdo de PCAs, enquanto 271 (45,7%) não oferecem disciplinas com esse conteúdo. Como detalhado abaixo:

Gráfico 1 – Relação entre cursos de Educação Física que oferecem e que não oferecem o conteúdo de PCAs após a reformulação curricular (DCNs 06/2018)



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 2 – Percentual de cursos quanto à oferta do conteúdo de PCAs após a reformulação curricular (DCNs 06/2018), por modalidade e tipo de instituição



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o Gráfico 2, ampliando a análise estratificando os dados – Tabela 2 em relação ao Tabela 9 - observa-se que, dos 124 cursos presenciais ofertados por instituições públicas, 76,6% (95 cursos) incluíram o conteúdo de PCAs. Nas instituições privadas, entre os 328 cursos presenciais analisados, 55,2% (181 cursos) ofereceram o conteúdo.

No caso dos cursos na modalidade EaD, verifica-se que apenas 20% (1 curso) dos 5 cursos ofertados por instituições públicas incluem o conteúdo,

enquanto nas instituições privadas esse percentual é de 33,6%, ou seja, 46 dos 137 cursos analisados.

Os dados obtidos, quando comparados com pesquisas semelhantes, indicam um processo crescente de consolidação desse componente nos currículos dos cursos de Educação Física, sinalizando para uma tendência de ampliação da oferta desse conteúdo como disciplina. Farias, Marinho e Quinaud (2011) identificaram que apenas 17% dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física de Universidades Federais e Estaduais brasileiras incluíam as PCAs como disciplina curricular. No estudo de Corrêa e Delgado (2021), envolvendo Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas em todo o Brasil, esse percentual subiu para 39,6%. Já Agapto e Moura (2023), ao analisarem exclusivamente os cursos de Licenciatura em Educação Física de IES públicas brasileiras, apontaram que 42,1% desses cursos incluíam o conteúdo em sua grade curricular.

Outro dado que se assemelha aos estudos mencionados é relacionado a localização geográfica dos cursos que ofertam o conteúdo PCAs como componente curricular. Na Figura 2 – referente a localização geográfica dos cursos analisados que ofertam o conteúdo PCAs como disciplina – revela que o conteúdo, enquanto disciplina curricular em curso de formação superior, está presente em todas as regiões brasileiras; porém, como também é constatado por Corrêa e Delgado (2021) e Agapto e Moura (2023), não são todos os cursos que ofertam as PCAs como disciplina.

Estimamos, assim como Corrêa e Delgado (2021, p. 119), que esses dados tendem a uma ampliação, não só nas pesquisas, mas também na inserção nos currículos de formação superior. Para os autores:

Provavelmente, os estudos e pesquisas referentes a inserção das atividades de aventura na formação inicial em Educação Física, principalmente na licenciatura, ganhem um maior volume devido à presença da temática “práticas corporais de aventura” na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) como conteúdo da Educação Física Escolar. Isso remete a um posicionamento das IES e dos cursos de formação inicial em Educação Física quanto à reestruturação dos projetos pedagógicos e suas matrizes curriculares com a oferta de uma disciplina específica ou mesmo diluída em outras que atendam aos objetivos propostos na BNCC.

Para além da BNCC, como apresentado no capítulo de revisão, a crescente valorização das PCAs reflete uma demanda social e educacional por abordagens pedagógicas mais integradas à diversidade cultural, ambiental e experiencial dos sujeitos, o que impulsiona sua presença nos cursos de licenciatura em Educação Física. Essa perspectiva contribui para a consolidação do conteúdo no campo acadêmico e amplia as possibilidades de atuação docente no contexto escolar.

Sem negar o avanço na consolidação desse tema na Educação Física – não só nas produções científicas, mas também em sua presença nos currículos do sistema educacional brasileiro –, consideramos, assim como Inácio (2021), que, devido à relevância das PCAs para o campo, ainda é necessária maior produção científica e inserção nos currículos de formação superior.

Conforme o Gráfico 1, 45,7% dos cursos analisados que implementaram a reforma curricular baseada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs 06/2018) não incluem as PCAs como disciplina. É importante notar que um dos propósitos centrais do documento é alinhar os cursos às novas exigências educacionais estabelecidas pelo documento da Base (Brasil, 2018a; 2018b).

Ainda sobre a presença ou ausência das PCAs na formação inicial, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁷ reportou, no censo de 2023, que o número de concluintes em Educação Física, foi de: 28.763 concluintes na modalidade EaD; 22.847 concluintes na modalidade presencial; num total geral de 51.610 estudantes (Inep, 2023). Considerando uma relação hipotética baseada nos dados dos cursos que não oferecem o conteúdo, a partir dos dados totais do INEP,

¹⁷ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937 sob a denominação de “Instituto Nacional de Pedagogia”, e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 1997, é o órgão federal responsável pelas evidências educacionais e atua em três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos (Brasil, 2025) Acesso no: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/sobre#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos,gest%C3%A3o%20do%20conhecimento%20e%20estudos>. Em 24/06/2025 .

estimamos que 23.895 concluintes foram privados desse conhecimento em sua formação.

Essa lacuna na oferta das PCAs nesses cursos acarreta ao discente a necessidade de adquirir os conhecimentos sobre esse conteúdo após – pela formação continuada – ou durante o processo de formação. Isso se torna crucial caso necessitem das PCAs para cumprir, como exemplo, a disciplina de estágio supervisionado ou para atuar profissionalmente após a conclusão do curso. A ausência de uma disciplina específica pode, portanto, gerar uma defasagem na formação desse futuro profissional, inviabilizando-o, em certa medida, ao se deparar com a necessidade de utilizar os conhecimentos sobre PCAs no desenvolvimento de suas ações profissionais (Dornellas, et al., 2021; Costa, et al., 2022; Franco et al., 2018).

Retomando Sacristán (2007; 2013; 2017), é importante não perder o entendimento de que o currículo é uma representação das ideias e interesses dos agentes envolvidos no processo educativo, refletindo suas concepções sobre o que é importante ensinar e aprender. Nesse sentido, os agentes envolvidos na organização e aprovação da BNCC, julgaram como importante a inclusão das PCAs no processo educativo escolar. Enquanto, para o ensino superior, cabe aos agentes de cada IES – docentes dos cursos de Educação Física – avaliar a inclusão ou não desse conteúdo, pois o mesmo não está explicitamente indicado como obrigatório em documentos legais prescritos para o ensino superior.

Se entendemos, assim como Sacristán (2007; 2013; 2017) que as reformas curriculares, para sentido efetivo, devem estar associadas à formação dos professores – formação inicial e continuada -, os conteúdos obrigatórios prescritos nos documentos legais do sistema educativo a serem ensinados por esses professores na escola devem, ou deveriam, estar presentes em sua formação inicial.

Com base na reflexão de Sacristán (2017) acerca da relação indissociável entre currículo e formação de professores, assim como a inter-relação entre seus diferentes âmbitos e fases, podemos reformular algumas considerações.

- Reformas curriculares isoladas: Simplesmente mudar o que está escrito no currículo não trará os resultados desejados se os professores não estiverem preparados para implementar essas mudanças.
- A formação de professores deve ser contextualizada: A capacitação dos educadores precisa estar diretamente ligada ao seu cotidiano e às suas práticas em sala de aula, com o currículo como o ponto central que motiva e dá sentido à sua atividade diária.
- O currículo “motiva” a formação: o autor vê o currículo não apenas como um documento estático, mas como o elemento vivo que impulsiona a necessidade de aprimoramento dos professores. Ao conectar a nova formação ao currículo, a política de aperfeiçoamento se torna mais eficaz e relevante para a realidade do professor.

Ora, se o professor é o mediador entre o currículo e a prática em sala de aula, sem uma formação que o prepare para essa mediação, as reformas curriculares se tornam comprometidas, não integrando a formação àquilo que ele necessita em sua prática pedagógica. Reafirmando, pesquisas apontam, de forma convergente, para a necessidade da inserção das PCAs na formação inicial de professores, destacando ainda outras contribuições relevantes, como sua importância para a educação escolar e sua representatividade social e cultural (Guimarães; Inácio; Lazzarotti Filho, 2025a). Diante disso, a pergunta que emerge e que trataremos na análise geral dos dados é: quem decide e escolhe o conteúdo? O campo escolar (instituição escolar e seus agentes) são considerados nessa escolha?

Para Sacristán (2007, p. 120),

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdo não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, no,

porque estariamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve. Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Dito de outra maneira: a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca. Naturalmente que o meio através do qual comunicamos algo (atividade de ensinar, recursos didáticos, professores/as, etc.) tem importância decisiva no processo de comunicação, em seus resultados, em sua eficácia, e até é fonte de efeitos próprios, mas seu valor real é alcançado, precisamente, em relação ao conteúdo que comunicam.

Portanto, para que a educação seja plenamente compreendida, é necessário reconhecê-la como uma atividade que se manifesta de maneiras diversas, envolvendo processos que produzem efeitos concretos nos/as estudantes; como parte de um projeto mais amplo de socialização e formação, que contempla os conteúdos transmitidos, as intenções educativas e os resultados esperados; e, que agentes e elementos influenciam tanto sua prática quanto seu conteúdo, como as forças sociais, a instituição escolar, o ambiente e relações pedagógicas, os/as professores/as, os materiais didáticos, entre outros aspectos. Compreender a educação (currículo e conteúdos), portanto, exige uma abordagem abrangente que considere simultaneamente suas formas, finalidades e condições de realização (Sacristán, 2007).

Antes de adentrarmos especificamente na apresentação das características das disciplinas, ementas e bibliografia cabe destacar o aspecto da autonomia ou parcial autonomia que as IES possuem na construção do currículo, (Corrêa; Delgado, 2021; Cavalcante; Lazzarotti Filho, 2021).

A heterogeneidade constatada nos currículos expressa a autonomia e a liberdade conferidas aos cursos na definição de suas propostas formativas, condição fundamental para a construção de currículos que considerem as particularidades institucionais e sociais em que se inserem. Essa autonomia manifesta-se em diferentes dimensões, como a inserção das disciplinas no fluxo curricular, a variedade de abordagens relacionadas às PCAs, os enfoques teóricos atribuídos à temática e a seleção das referências bibliográficas.

À luz de Sacristán (2013; 2017), a autonomia curricular não deve ser entendida como simples liberdade de escolha, mas como resultado de

processos históricos, políticos e culturais que estruturam e limitam as possibilidades de organização do currículo. Assim, a diversidade identificada nas PCAs revela tanto a riqueza de perspectivas formativas quanto às tensões inerentes à construção curricular, que oscilam entre a adaptação às demandas locais e a necessidade de consolidar referenciais mais amplos para a formação docente.

Apesar dessa certa liberdade/autonomia, Sacristán (2017) ressalta que a autonomia das IES, na elaboração curricular, é sempre parcial e tensionada, pois está submetida a regras externas (legislação, diretrizes nacionais, demandas sociais) que reduzem a possibilidade de plena liberdade na definição das características de cada curso.

Nesse sentido, a decisão acerca do currículo torna-se um exercício de equilíbrio, poder e autonomia “das forças que gravitam” nesse processo (Sacristán, 2017, p.17), de um lado, garantir que o estudante tenha contato com a diversidade de conteúdos necessários à sua formação inicial; de outro, buscar criar condições para que haja espaço para experiências formativas significativas com o conteúdo PCAs (Corrêa; Delgado, 2021).

A autonomia parcial descrita por Sacristán (2017) evidencia-se nas seis fases do currículo — prescrito, apresentado aos professores, modelado pelos professores, em ação, realizado e avaliado — as quais mantêm inter-relações recíprocas e circulares. Entre elas, o currículo apresentado aos professores, representado pelo PPC (descrito anteriormente), constitui o eixo estruturante, uma vez que orienta as decisões docentes e condiciona os desdobramentos das fases posteriores. No caso das PCAs, essa dinâmica torna-se particularmente significativa, pois, embora o professor disponha de certa margem de liberdade para interpretar e ressignificar o currículo em sua prática, essa liberdade é sempre mediada pelas diretrizes previamente estabelecidas pelo projeto de curso.

Assim, a autonomia não se configura como plena, mas como um espaço tensionado entre prescrição e ação docente, no qual se disputam sentidos sobre o lugar das PCAs na formação. Tal condição pode tanto favorecer a inovação pedagógica, ao permitir adaptações às especificidades locais, quanto

limitar a consolidação das PCAs como eixo formativo consistente, caso as orientações do PPC se apresentem de maneira restrita ou secundarizada.

5.2 – CARACTERÍSTICAS DAS DISCIPLINAS

Os 323 cursos que apresentam o conteúdo PCAs como disciplina oferecem, em conjunto, um total de 411 disciplinas.

Com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão sobre essas disciplinas, foram levantadas informações relativas à nomenclatura utilizada, ao tipo de oferta e à carga horária destinada a cada uma delas. O Apêndice B apresenta a caracterização das 411 disciplinas que contemplam o conteúdo PCAs nos cursos analisados. Nele, são descritas as nomenclaturas adotadas pelos cursos, o tipo de oferta (obrigatória, optativa ou eletiva) e a carga horária destinada a cada disciplina. Esses dados possibilitam uma análise mais aprofundada sobre como as PCAs têm sido inseridas e estruturadas nos currículos dos cursos de Educação Física, evidenciando as variações e tendências presentes nas diferentes instituições de ensino.

A partir desta etapa optamos por identificar os cursos pela numeração que está representada no Apêndice B, atribuídos números (01 a 323).

Analizando as 411 disciplinas mapeadas em 323 cursos, identificamos quatro traços predominantes:

1. Grande variedade de nomenclaturas;
2. Predominância dos termos *Práticas corporais* (164 ocorrências), *Esportes* (127) e *Atividades físicas* (22);
3. Caráter majoritariamente obrigatório; e
4. Carga horária concentrada entre 40 e 60 horas (22 cursos não apresentam a carga horária, o que corresponde a 24 disciplinas).

Quanto à variedade de nomenclaturas utilizadas para se referir à disciplina, ao aplicarmos na planilha a remoção dos nomes duplicados, obtivemos 139 nomes distintos, a partir dos 411 inicialmente apresentados. Um fator identificado durante o processo de busca e análise, que contribuiu para essa duplicidade nas terminologias, foi a replicação da estrutura da disciplina

(nome, carga horária, ementa e bibliografia) nos casos em que uma mesma instituição de ensino superior (IES) oferta ambas as modalidades — bacharelado e licenciatura. Conforme Apêndice B¹⁸.

Das 74 IES que ofertam as duas modalidades em um ou mais polos, apenas 11¹⁹ não adotam essa prática, ou seja, não replicam a estrutura completa da disciplina. A ocorrência dessa prática está presente tanto em instituições públicas quanto privadas.

Nas instituições privadas, essa característica mostra-se mais evidente, uma vez que grandes grupos educacionais ofertam diversos cursos em diferentes cidades e regiões. Verificou-se que os cursos 249 a 292 pertencem a uma mesma instituição privada, cuja matriz curricular disponível para acesso é idêntica. Observou-se, ainda, que 51²⁰ cursos utilizam a mesma estrutura curricular em seus PPCs, pois são mantidos por um mesmo grupo, conforme informações disponibilizadas no site da empresa, que reúne 18 instituições de ensino superior e possui mais de 500 polos educacionais distribuídos em todo o território nacional.

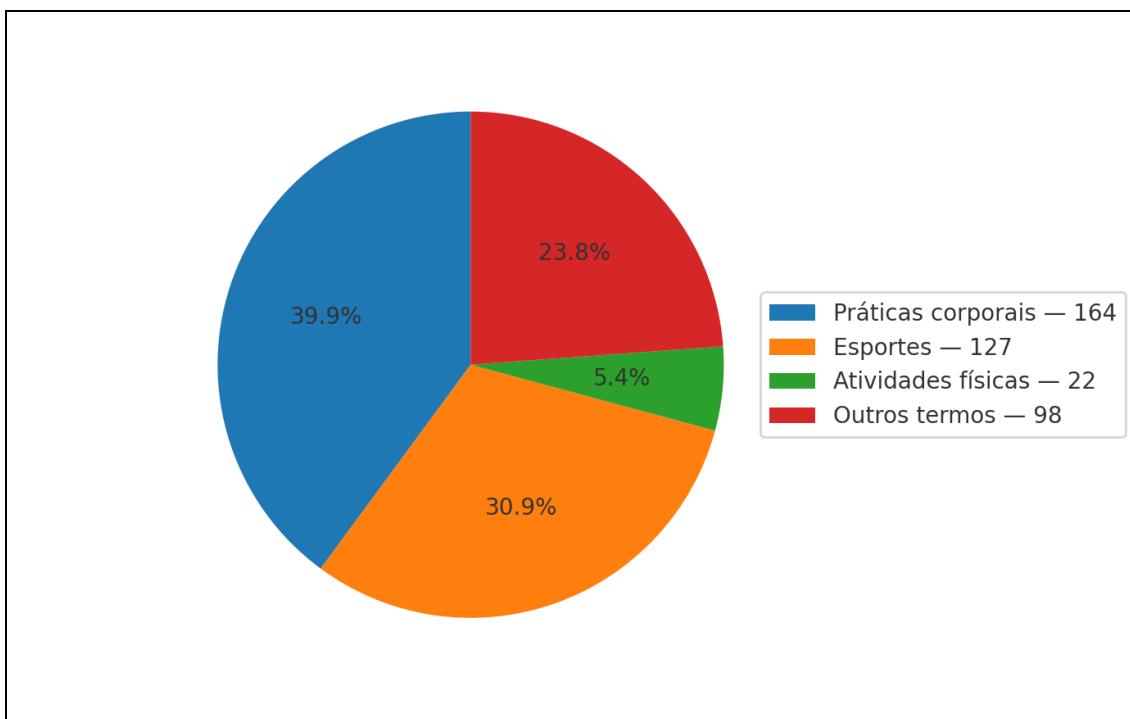
Nesse contexto, e para os casos citados, parece não haver preocupação em diferenciar a disciplina para as diferentes modalidades. Mas, sobre essa questão, retomaremos nos próximos tópicos.

Gráfico 3 – Ocorrências com os principais termos sobre as PCAs

¹⁸ No Apêndice B, apresenta-se a indicação dos cursos que utilizam a mesma estrutura da disciplina tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado. Conforme a legenda presente no quadro, as disciplinas assinaladas com asteriscos referem-se a cursos que fazem parte da mesma IES, estando igualmente sinalizado quando são ofertadas em outros polos.

¹⁹ Representadas pelos cursos: 9–10, 90–91, 124–125, 150–151, 152–153, 154–155, 165–169, 178–179, 215–217, 229–231 e 307–309.

²⁰ Representados pelos cursos: 3, 4, 5, 18, 30, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 70, 72, 73, 94, 103, 104, 105, 106, 137, 138, 182, 183, 184, 185, 186, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316 e 317.



Fonte: dados da pesquisa

Essa diversidade terminológica confirma o que apontam estudos sobre PCAs (Agapito; Moura, 2023; Corrêa; Delgado, 2021; Inácio *et al.*, 2016; Pimentel, 2013) e provavelmente reflete a multiplicidade de conceitos presentes na literatura científica (Corrêa; Delgado, 2021).

Com relação aos diferentes termos utilizados na literatura científica sobre as PCAs, constatamos que os mais utilizados são (considerando os termos no plural ou singular) Práticas corporais, Esportes e Atividades físicas, seguidos dos adjetivos: de aventura, na natureza, radical, ação, alternativos, não convencionais, entre outros. Sendo o termo Práticas corporais de aventura, termo adotado pela BNCC dentre os diversos existentes, o mais presente com 113 citações na relação dos nomes das disciplinas.

Esses dados diferem dos de Corrêa e Delgado (2021, p. 122) quanto ao termo “práticas corporais de aventura”, pois, no estudo desses autores, “as palavras “esporte” e “atividade física” são as que mais aparecem nas nomenclaturas das disciplinas e as mais comuns são “esporte de aventura” (43) e “esportes na natureza” (29)”.

Entretanto, Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho (2024a, 2024b, 2025a, 2025b) indicam o crescente uso do termo PCAs nas pesquisas após a aprovação da BNCC, ressaltando que esse termo tem seu uso predominante

no campo educacional. Esse fato pode ser observado ao comparar com o estudo de Agapto e Moura (2023, p. 123), em que os autores apresentam que "o nome da disciplina que mais se repetiu foi Práticas Corporais de Aventura – PCAs ou Práticas Corporais de Aventura na Natureza – PCAN". Assim, estudos recentes e após a aprovação da BNCC apontam para o crescente uso do termo PCAs.

Retomando a discussão apresentada sobre os diferentes termos no capítulo das PCAs, a diversidade de nomenclaturas nas pesquisas não se resume a escolher o "termo correto", mas a reconhecer que cada palavra carrega um conjunto de referências teóricas e epistemológicas que orientam o olhar do pesquisador. Pimentel (2013) sustenta que a definição conceitual dá identidade ao objeto — evitando um campo difuso e raso — e alerta que discutir terminologia, tipologia e paradigmas é indispensável para aprofundar as investigações. Dias (2007) endossa essa preocupação ao afirmar que, sem um conceito claro, o pesquisador não sabe exatamente o que estuda, e o ecletismo terminológico impõe um obstáculo adicional ao delineamento do objeto.

Ao mesmo tempo, a multiplicidade de termos reflete um campo em consolidação. Pimentel (2013, p. 688) interpreta o "consenso da falta de consenso" como efeito de um fenômeno ainda recente para a Educação Física, sujeito a novas práticas que escapam aos rótulos tradicionais. Como menciona Martines (2023), os conceitos mediam a forma como enxergamos o mundo; quanto mais preciso for esse filtro, maior a nitidez analítica.

Com relação ao tipo de oferta, os dados indicam a presença de disciplinas como sendo obrigatória, optativa ou eletiva. Essas disciplinas foram categorizadas como "específica" e "não específica", independentemente do tipo de oferta. Conforme apresentado na Tabela 10.

As específicas se referem às disciplinas que tem como conteúdo central as PCAs, nas seguintes situações:

- Com a presença do conteúdo no nome da disciplina (qualquer nomenclatura utilizada sobre o objeto). Como exemplos, Esportes radicais e na natureza (curso 1), Práticas Corporais de Aventura (curso 2), Esportes na Natureza (curso 8) e Recreação, Lazer e Esportes na Natureza (curso 95);
- Quando a ementa está direcionada especificamente ao conteúdo.

Para as disciplinas não específicas foram consideradas as seguintes situações:

- Quando o conteúdo PCAs é citado juntamente com os demais conteúdo da Educação Física. Como exemplos as ementas das disciplinas 1 e 2 do curso 300: “1- Educação física, arte, corpo e movimento Conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos e históricos que enfocam aspectos éticos, culturais, estéticos e epistemológicos da Educação Física; Cultura corporal do movimento. Práticas corporais - definição, classificação e tipos. Processos e mecanismos do Desenvolvimento Humano na construção do repertório motor ao longo da vida; Processos de ensino-aprendizagem das modalidades (lutas, práticas corporais de aventura, práticas corporais alternativas, ginásticas, jogo, dança/atividades rítmicas, recreação e lazer, entre outras) nos diferentes ciclos da vida”; “2- Cultura corporal do movimento. Práticas corporais definição, classificação e tipos. Processos e mecanismos do desenvolvimento humano na construção do repertório motor das práticas corporais. Princípios norteadores de organização, planejamento e sistematização do processo de ensino-aprendizagem das práticas corporais (lutas, práticas corporais de aventura, práticas corporais alternativas) nos diferentes ciclos da vida”.

Tabela 10 – Tipos de ofertas das disciplinas nos currículos dos cursos

TIPO DE OFERTA	ESPECÍFICA	NÃO ESPECÍFICA	TOTAL
Obrigatória	201	121	322
Optativa	57	8	65
Eletiva	5	15	20
Outras (Optativa/eletiva)	-	4	4
TOTAL DE DISCIPLINAS	263	148	411

Fonte: dados da pesquisa

Os dados analisados indicam o predomínio de 78,5% de disciplinas

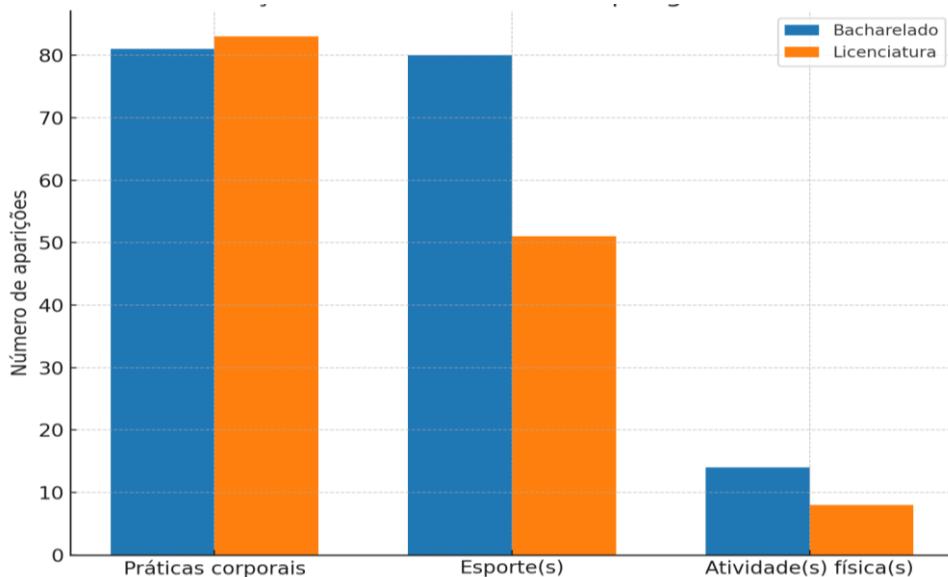
obrigatórias. As disciplinas optativas representam 15,9%, e as eletivas, 4,6%. Em alguns documentos, elas aparecem como "eletiva/optativa", categoria que representa 1%. Assim, das 411 disciplinas analisadas 322 são obrigatórias, ou seja, é uma disciplina que compõe os conhecimentos básicos para a formação e deve ser cursada para a obtenção do diploma. Enquanto 88 disciplinas estão entre as que o discente, por opção, pode cursar ou não, sendo as optativas e as eletivas. Esses dados, sobre a obrigatoriedade das disciplinas nos currículos, assemelham-se aos apresentados por Corrêa e Delgado (2021), que também identificaram a predominância das disciplinas obrigatórias.

Os dados relativos à carga horária sinalizam uma variação, com mínimo de 20 horas e máximo de 160 horas. Porém, o predomínio concentra-se em 40 a 60 horas, com 124 disciplinas, convergindo também aos resultados encontrados por Corrêa e Delgado (2021); seguidas das de 20 a 36 horas, com 104 disciplinas, 64 a 90 horas, com 53 disciplinas, e 100 a 110 horas, com 2 disciplinas. Quanto à carga horária máxima, 160 horas, cabe a observação que se trata de uma disciplina obrigatória (não específica), que aborda diversos conteúdos/temas e, conforme o PPC, a matriz é organizada por unidade curricular (2 unidades por semestre) e, por essa razão, a carga horária é elevada e a mesma para todas as unidades da instituição.

Em relação ao grau (bacharelado e licenciatura), as características apresentadas seguem o mesmo padrão de predominância.

O Gráfico 5 apresenta os termos utilizados para o conteúdo PCAs nas disciplinas, analisados a partir de suas nomenclaturas, considerando as expressões práticas corporais, esporte(s) e atividade(s) física(s) nos cursos de bacharelado e licenciatura. No bacharelado, o termo práticas corporais é utilizado 81 vezes (35,21%), seguido de esporte(s), com 80 ocorrências (34,78%), e de atividade(s) física(s), com 14 registros (6,08%). Na licenciatura, observa-se predominância ainda maior do termo práticas corporais, com 83 vezes (45,85%). O termo esporte(s) com 51 vezes (28,17%), enquanto atividade(s) física(s) com 8 vezes (4,41%). Esses dados evidenciam que, em ambos os graus acadêmicos, a expressão práticas corporais é a mais utilizada para designar o conteúdo PCAs nas disciplinas, com maior presença na licenciatura.

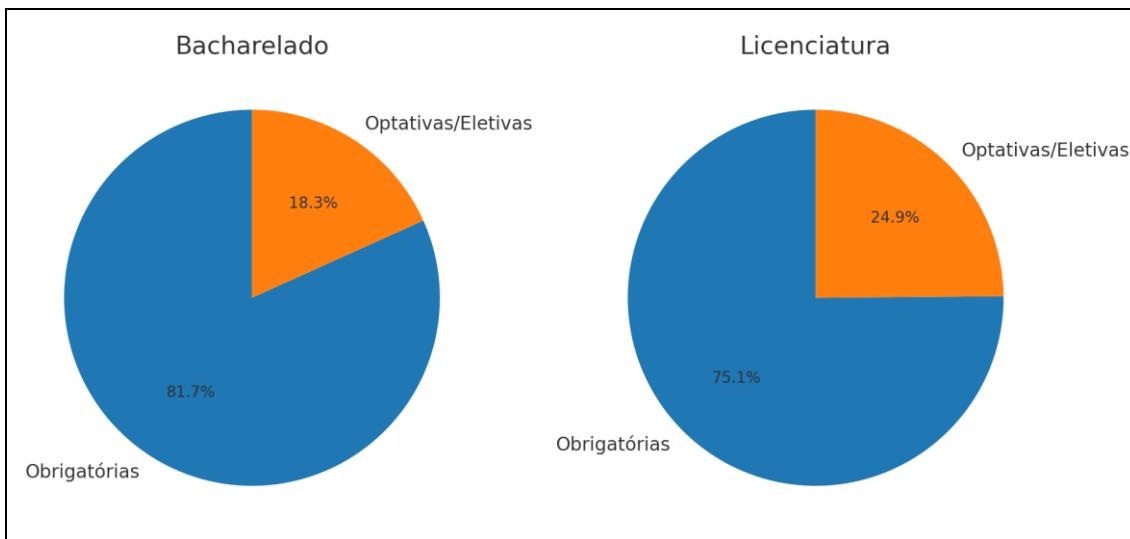
Gráfico 5 – Termos utilizados para designar o objeto nas disciplinas por grau acadêmico



Fonte: Dados da pesquisa

No Gráfico 6, observa-se que o tipo de oferta predominante são as disciplinas obrigatórias. Esse dado indica que os conhecimentos relacionados ao conteúdo analisado estão assegurados na formação inicial dos estudantes, uma vez que não dependem da escolha individual do aluno. No bacharelado, as disciplinas obrigatórias totalizam 188, correspondendo a 81,7% do conjunto analisado, enquanto na licenciatura somam 136 disciplinas, equivalendo a 75,1%. Esse cenário revela uma intencionalidade institucional em consolidar esses conteúdos como parte essencial da formação, tanto para futuros bacharéis quanto para licenciados.

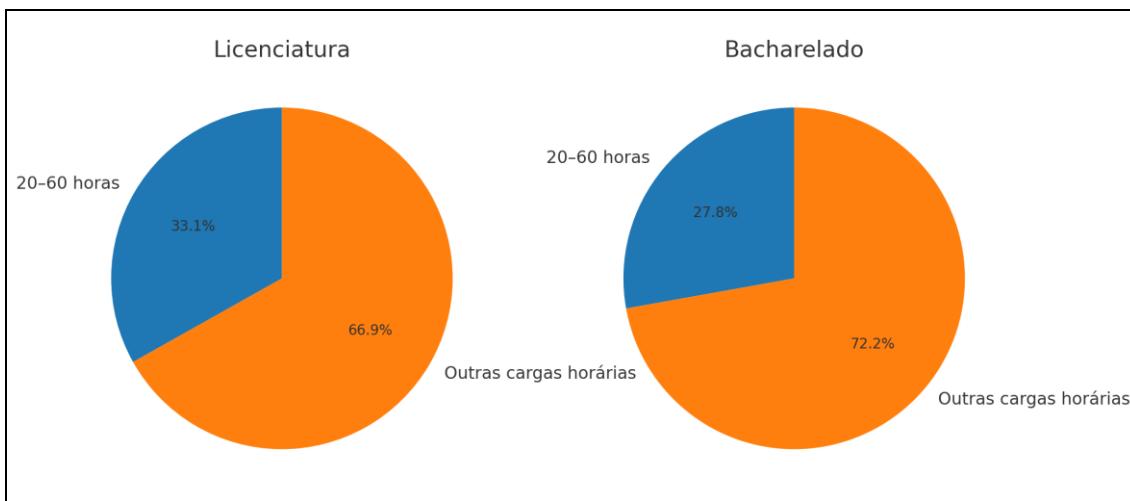
Gráfico 6 – Distribuição percentual das disciplinas obrigatórias conforme o grau de formação (Bacharelado e Licenciatura)



Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere à carga horária, observa-se a mesma variação das características gerais, oscilando entre 20 e 160 horas. Apesar dessa variação, o cenário predominante é o de disciplinas com carga horária entre 20 e 60 horas. Nesse intervalo concentram-se 60 disciplinas na licenciatura, representando 33,14% do total, e 64 disciplinas no bacharelado, correspondendo a 27,82%.

Gráfico 7 – Proporção de disciplinas com carga horária de 20 a 60 horas



Fonte: Dados da pesquisa

A carga horária de uma disciplina exerce influência direta sobre a possibilidade de aprofundamento dos conteúdos trabalhados. Cargas menores tendem a limitar o espaço para a exploração mais detalhada do conteúdo e

vice-e-versa. No entanto, ao se considerar o conjunto de conteúdos básicos e essenciais para a formação, aliado às exigências legais quanto ao número mínimo de horas, percebe-se que a definição da carga horária não depende apenas de critérios pedagógicos, mas também de condicionantes institucionais e normativos, o que exemplifica a autonomia parcial da IES descrita por Sacristán (2017), como exemplos o quantitativo de docentes, estrutura da instituição e aprovação do projeto não só pelo colegiado do curso mas também por outras instâncias institucionais.

5.3– EMENTAS

A ementa constitui um dos elementos fundamentais de um projeto de curso. Trata-se de um documento indispensável para a elaboração do plano de ensino de determinada disciplina, a qual, por sua vez, integra o PPC. Em sua estrutura, a ementa apresenta um resumo sintético e objetivo do conteúdo de uma disciplina ou componente curricular, delimitando os temas centrais a serem abordados ao longo do processo formativo.

No âmbito do ensino superior, a ementa assume a função de orientar e estruturar a prática pedagógica do docente, oferecendo subsídios consistentes acerca do conteúdo a ser apropriado pelos estudantes e, permite identificar possíveis articulações com outros componentes curriculares e temas correlatos e, são elaboradas seguindo as orientações previstas em documentos orientadores da própria IES. Conforme destacam Corrêa e Delgado (2021, p. 124),

“[...] essa heterogeneidade de assuntos tratados nas ementas, é necessário compreendê-las como parte do plano de ensino, que visa nortear o trabalho docente e, da mesma maneira, indicar o que se deseja que o aluno aprenda, facilitando o desenvolvimento da disciplina, limitando-se à carga horária disponível, além de estar em acordo com o projeto político pedagógico do curso em questão.”

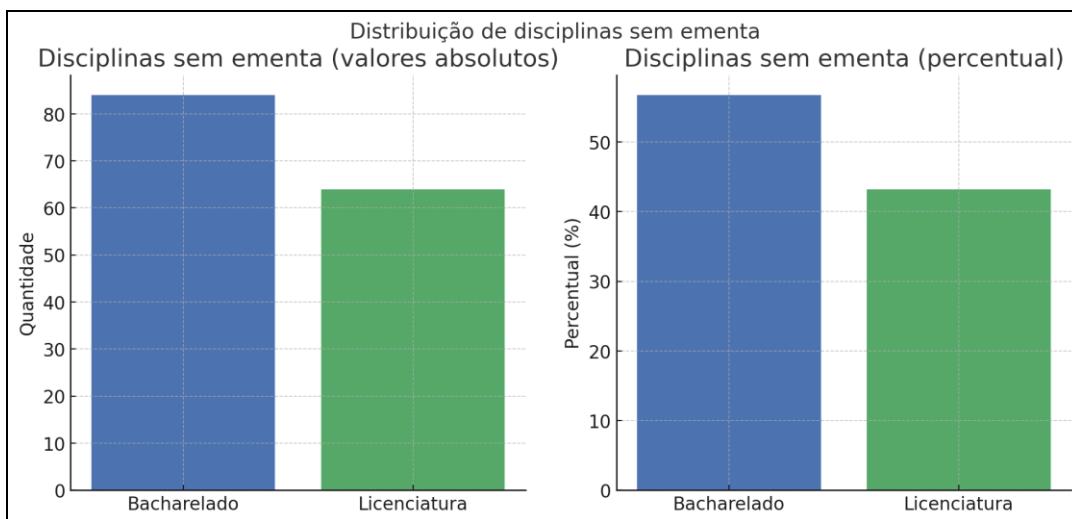
Nesse sentido, é possível identificar as inter-relações das fases do currículo defendida por Sacristán (2013; 2017), onde o currículo prescrito,

apresentado aos professores, modelado por eles, em ação, realizado e avaliado, se influenciam reciprocamente em um processo contínuo onde cada fase molda a seguinte.

Nessa fase da análise das ementas o objetivo principal consistiu em identificar os principais temas contemplados nas disciplinas, como a ementa se estrutura. Assim, apresentaremos os dados quantitativos referente ao *corpus* documental (ementas) e, em seguida, os principais temas contemplados nas ementas.

No processo de organização e sistematização dos documentos das 411 disciplinas que foram analisadas, assim como na análise das características das disciplinas (alguns documentos não apresentavam o tipo de oferta e/ou carga-horária), alguns documentos não apresentam a ementa e consequentemente a bibliografia (veremos a seguir).

Gráfico 8 – Percentual de documentos das disciplinas que não apresentam a ementa



Fonte: Dados da pesquisa

Do total de 411 disciplinas (documentos de 323 cursos), 148 disciplinas (documentos de 143 cursos) não apresentam a ementa (36%), sendo 84 disciplinas pertencentes ao bacharelado, representando (56,8%), e 64 disciplinas à licenciatura, correspondendo a (43,2%), conforme Gráfico 8.

Dessa forma, a análise incidiu sobre as 263 ementas disponíveis, sendo 146 disciplinas para o grau bacharelado e 117 para licenciatura, a partir das quais foram extraídos os principais temas abordados.

Como apresentado, a ementa de uma disciplina reúne uma variedade de temas que sintetizam os temas centrais a serem trabalhados. Com base nesse entendimento, para a análise das ementas — *corpus analítico* — foram estabelecidas três categorias representativas, correspondentes à frequência dos temas identificados. O procedimento consistiu na leitura detalhada das ementas, seguida da organização dos temas mais recorrentes. Nesse processo, identificamos, a *posteriori*, três categorias que reúnem seus respectivos temas, conforme apresentado a seguir.

Quadro 9 – Apresentação geral dos temas recorrentes abordados nas ementas das disciplinas

CATEGORIAS	TEMAS
CONCEITUAL/HISTÓRICA	Conhecimentos históricos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, epistemológicos; Definição; Classificação; Tipos; Conceitos; Introdução; Concepção histórica, Origem e evolução; Fundamentos e Técnica; Particularidades; Contexto Histórico; Estudo das Modalidades; Conhecimento dos Componentes Técnicos, Físicos e Táticos; Caracterização das Modalidades; Estudo das Modalidades Esportiva de Aventura; Regras; Estudo e Contextualização sobre a Origem e Evolução; Identificação das modalidades que compõe estes universos esportivos e suas principais regras; Caracterização, tipologia e evolução histórica dos esportes radicais, esportes de aventura e atividades físicas na natureza; Estudo, origem e evolução; Conceitos em esportes de aventura e da natureza; História e evolução das práticas corporais de aventura; Fundamentos evolutivos; Estudo dos aspectos sociais, históricos, políticos e culturais.
PROCEDIMENTAL/INSTRUMENTAL	Processos e mecanismos do desenvolvimento humano; Processos de ensino-aprendizagem das modalidades; Diferentes ciclos da vida; Políticas e organização do ensino; Didática, currículo, metodologia de ensino; Abordagens pedagógicas; Desenvolvimento e aprendizagem motora; Planejamento e sistematização; Equipamentos de segurança; Caracterização e prática das atividades de aventura; Elementos orientadores, legisladores e técnicos; Métodos de ensino das modalidades, regulamentação básica; Processo pedagógico de ensino; Formas de vivências esportivas; Instrumentos e técnicas de segurança, conhecimentos básicos sobre equipamentos e os cuidados necessários para a prática segura; Fundamentação ao planejamento, organização e execução, treinamento físico-esportivo

	<p>especializado; Elaboração, planejamento e acompanhamento programas de treinamento individuais e de equipes; Análise do ambiente operacional de montanha; Análise e utilização dos equipamentos empregados no montanhismo; Estudo dos tipos de cordas, nós e amarrações empregadas em ambiente de montanha; Detalhamento e aplicação das técnicas de montanhismo; Caracterização das técnicas; Necessidades geográficas (locais de prática), equipamentos, segurança e prática das modalidades; Prática pedagógica sob orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigidas a experiência de ensino; Estágio supervisionado em diferentes IE não-formal; Processo pedagógico de aprendizagem no sistema não formal de ensino; Adaptações de materiais, equipamentos e noções básicas de segurança; A relação com o ensino e a pesquisa; Orientações e noções de biossegurança; Atividades adaptadas para o público-alvo, Planejamento e elaboração de projetos e estratégias metodológicas; Cuidados especiais na segurança dos participantes e na manutenção dos equipamentos; Programas para a prática dos fundamentos básicos na escola; Planejamento e aplicação nas diferentes etapas iniciação, aperfeiçoamento, treinamento e adaptação; Relação com a BNCC e seus temas contemporâneos transversais; Competições esportivas das Federações e dos espaços de lazer públicos e privados; Vivência e trabalho com os elementos teórico metodológicos destes esportes nos diversos contextos da Educação Física; Prática como componente curricular para aprendizagem; Atividades extensionistas; Planejamento a partir das habilidades solicitadas pela BNCC; Conhecer, avaliar e aplicar treinamento técnico e físico específicos; Locais de prática das atividades no meio terrestre, aquático e aéreo; Procedimentos pedagógicos no ensino, vivência e aprendizagem nas práticas corporais de aventura; Aspectos biodinâmicos relacionados à prática em ambiente natural; Formas de organização e fruição das práticas corporais de aventuras em espaços educativos escolares e não escolares.</p>
TRANSVERSAL/TRANSDISCIPLINAR	<p>Ética; Saúde; Lazer; Estética; Meio Ambiente; Educação Ambiental; Ecologia; Sustentabilidade Corporeidade; Legislação Ambiental; Qualidade de Vida; Turismo; Ecoturismo; Turismo Rural; Turismo de Aventura; Questões Socioambientais; Movimentos Sociais; Tecnologias na Educação Física; Relação do ser humano com a natureza; Consciência Ecológica; Atuação do profissional e mercado de trabalho; Integração Homem/Natureza e discutindo os princípios da utilização e conservação dos diferentes meios naturais;</p>

	Mercado de trabalho; Gênero; Etnia e Deficiências; Inclusão; . A relação Homem X Natureza.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

A ementa, enquanto documento do currículo, caracteriza-se pela diversidade de temas voltados ao aprofundamento do conteúdo da disciplina e à ampliação das possibilidades de aprendizagem. Essa variedade de temas tem sido constatada em diferentes análises, como demonstram estudos de Cavalcante e Lazzarotti Filho (2021), que caracterizaram as disciplinas relacionadas ao lazer nos cursos de Educação Física no Brasil; Guimarães, Guimarães e Paranhos (2012) e Martines (2023), que analisaram inserção da educação ambiental na formação docente em Educação Física; e Farias, Marinho e Quinaud (2011), Corrêa e Delgado (2021), Agapto e Moura (2023), bem como Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho (2025c), identificando a presença das PCAs nos currículos de formação inicial em Educação Física.

Nos estudos de Farias, Marinho e Quinaud (2011), Corrêa e Delgado (2021) e Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho (2025c), os resultados destes trabalhos evidenciam, nas ementas analisadas, uma diversidade de temas que contemplam as categorias por nós definidas — Conceitual/Histórica, Procedimental/Instrumental e Transversal/Transdisciplinar. A aproximação com esses estudos se manifesta no reconhecimento de que as ementas não se limitam à prescrição de conteúdos, mas expressam dimensões múltiplas da formação docente, articulando fundamentos teóricos, práticas metodológicas e questões transversais, como mostram os resultados dos autores:

E entre os resultados, ao explorar as ementas constatou-se uma gama de abordagens e pontos em comum que perpassam pelas dimensões históricas, socioculturais, origem e conceito dos esportes/atividades de aventura; diferenciação de atividades de aventura e radicais, esportes de aventura, suas características, classificação, modalidades; planejamento, organização e regras; o risco e os cuidados, segurança dos participantes e na manutenção dos equipamentos; estratégias metodológicas, técnicas corporais, fundamentação básica e vivência prática de diferentes atividades no meio terrestre, aquático e aéreo; adaptação das atividades físico desportivas às pessoas portadoras de deficiências; inclusão pedagógica de esportes de aventura no ensino formal, lazer e esporte de alto rendimento (Corrêa e Delgado, 2021, p. 123).

Neste sentido, as descrições das ementas das disciplinas centram-se em três focos: a preocupação com a formação para a educação ambiental, a intervenção profissional para atuação com esportes e atividades de aventura e os aspectos didáticos e metodológicos de cada disciplina (Farias, Marinho e Quinaud, 2011, p. 4).

As ementas, em sua composição, apresentam, além de diversos temas, similaridades e pontos em comum. Conforme as categorias, elas são compostas por Conceitos/Fundamentos referente ao conteúdo que objetiva desenvolver, [...] categoria sobre a Formação/Atuação Profissional tem por finalidade apresentar conhecimentos, conceituais e procedimentais, envolvendo a relação do conteúdo com a formação e atuação profissional. [...] categorias Educação Ambiental e Diversidade e Inclusão, encontramos temas que, legalmente, devem estar nos PPCs dos cursos de formação inicial em EF (Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho, 2025c, p. 13)

Tabela 11 – Categorias centrais identificadas nas ementas das disciplinas de PCAs

CATEGORIA	Nº DE EMENTAS	PERCENTUAL SOBRE O TOTAL DE 263 EMENTAS
Conceitual/Histórica	255	96.96%
Procedimental/Instrumental	257	97.72%
Transversal/Transdisciplinar	171	65.02%

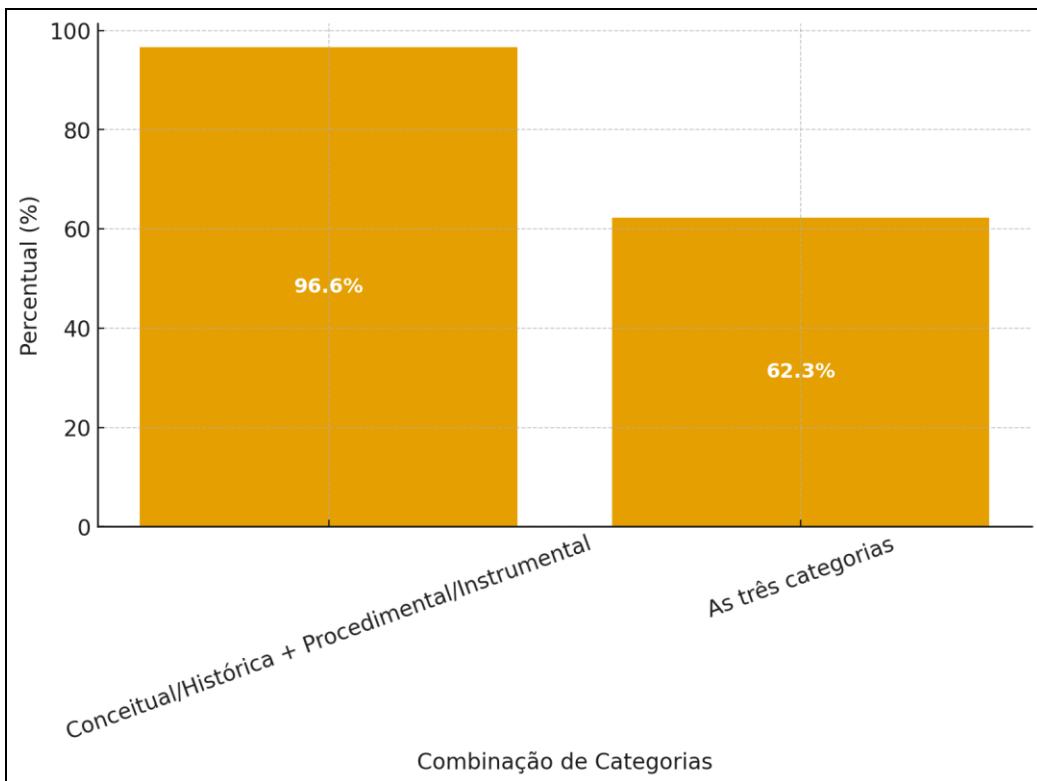
Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 11, os resultados evidenciam uma forte predominância dos temas abordados representada pelas categorias Conceitual/Histórica e Procedimental/Instrumental nas ementas das disciplinas de PCAs. A primeira está presente em 255 das 263 ementas analisadas (96,96%), demonstrando que os conteúdos ligados a fundamentos teóricos, históricos e conceituais constituem um eixo central na organização curricular. A categoria Procedimental/Instrumental aparece em 257 ementas (97,72%), indicando uma ênfase consistente em habilidades, métodos e práticas relacionadas à área. Dados esses que revelam a preocupação com as dimensões de ambas as categorias da formação docente.

Por outro lado, a categoria Transversal/Transdisciplinar, embora apresente uma presença relevante, aparece em proporção menor: 171

ementas (65,02%). Esse dado sugere que os conteúdos de caráter integrador, voltados à articulação entre diferentes áreas do conhecimento e à abordagem de temas contemporâneos, não alcançam a mesma centralidade que as duas primeiras categorias.

Gráfico 9 – Representação da combinação das categorias nas ementas



Fonte: Dados da pesquisa

Ampliando a análise dos dados, o Gráfico 9 complementa os resultados apresentados na Tabela 9, onde buscamos evidenciar as combinações entre categorias. Observa-se que 96,6% das ementas contemplam simultaneamente as categorias Conceitual/Histórica e Procedimental/Instrumental, confirmando a centralidade desses dessas categorias nas ementas das disciplinas de PCAs, reforçando a ideia de que a formação se estrutura, majoritariamente, sobre fundamentos teóricos e históricos aliados a práticas e instrumentos aplicados à Educação Física, confluindo com os estudos citados de Cavalcante e Lazzarotti Filho (2021), Farias, Marinho e Quinaud (2011), Corrêa e Delgado (2021), Agapto e Moura (2023), Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho (2025c).

Por outro lado, quando se considera a presença das três categorias em conjunto — Conceitual/Histórica, Procedimental/Instrumental e

Transversal/Transdisciplinar — o percentual reduz-se para 62,3%. Isso indica que, embora a maioria das ementas apresente alguma perspectiva transversal ou transdisciplinar, sua integração plena com os demais eixos ainda não é majoritária. Porém, consideramos um dado representativo e significativo.

A diversidade de temas identificada na terceira categoria — Transversal/Transdisciplinar — reúne assuntos que, pela densidade teórica e relevância social, poderiam constituir o foco central de distintas modalidades de produção científica. No plano curricular, tais temas funcionam como dispositivos de integração de saberes e de problematização da realidade, extrapolando a lógica disciplinar e instrumental. Em consonância com o capítulo sobre currículo, a presença dessa categoria indica abordagens não tradicionais, alinhadas às perspectivas críticas e pós-críticas (Silva, 2010; Lopes e Macedo, 2011), nas quais o currículo é entendido como prática cultural e social marcada por disputas simbólicas e relações de poder, interrogando o que se ensina e por que se ensina (Sacristán, 2013, 2017).

Entre os temas identificados nas ementas que compõem essa categoria, destacam-se aqueles relacionados às questões ambientais (Meio Ambiente) e ao lazer, que figuram entre os mais recorrentes.

Esses dois temas acompanham os estudos sobre as PCAs desde as primeiras produções brasileiras sobre essa temática. Essa informação, mesmo apresentada no capítulo sobre as PCAs cabe reafirmá-las, de que as primeiras publicações sobre a temática, destacam-se o artigo de Heloisa Turini Bruhns, “Lazer e Meio Ambiente: corpos buscando o verde e a aventura”, publicado na Revista Brasileira de Educação Física em 1997, e, no mesmo ano, o texto de Humberto Luís de Deus Inácio, “Educação Física e Ecologia: dois pontos de partida para o debate”. Em comum, Bruhns (1997) e Inácio (1997) tratam a aventura/lazer na natureza como prática cultural e educativa, que deve produzir consciência ambiental e responsabilidade ética, e não apenas na perspectiva de consumo ou modismos esportivos, deslocando o foco para valores, sujeitos e contextos, suas propostas dialogam com perspectivas críticas de currículo e com a educação ambiental como eixo de formação.

O Lazer, porque é nesse campo que os primeiros e principais pesquisadores/as sobre as PCAs estavam inseridos e se inserem, como os eu acabamos de citar. Nesse período, com o aumento pela procura e propagação

das práticas corporais em meio a natureza, a expansão do turismo de aventura, do lazer vivenciado em meio a natureza (Schwartz, 2006; Marinho; Bruhns, 2003, 2006), emergem na Educação Física o debate sobre essa tríade lazer/meio ambiente/atividades ligadas à natureza. E o Meio Ambiente porque estabelece relação quanto ao meio em que as PCAs são realizadas (terra, água e ar) (Inácio, 2021; Franco; Cavasini; Darido, 2014; Betrán; Betrán, 1995), e no processo histórico dos estudos das PCAs na Educação Física carrega, desde seu início, o debate sobre as questões ambientais, sobre a relação ser humano e natureza.

Sobre as questões ambientais, Martines (2023, p. 95-96), afirma que “o primeiro grande marco dos desdobramentos da questão socioambiental na esfera da Educação situa-se no ano de 1972” e na atualidade está incorporada em diversos documentos legais da educação, como do CNE que “aprovou a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)” (Martines, 2023, p. 117) e, no documento parte deste estudo, a Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, no capítulo II, Art. 6º, Inciso IV, que apresenta os conhecimentos que devem ser contemplados na etapa comum, entre eles:

Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros (Brasil, 2018b, p2).

Nesse sentido, outra relação que justifica a relação das PCAs com o Meio Ambiente é que a disciplina é utilizada como meio para abordar o tema, juntamente com a de Lazer. No estudo de Martines (2023, p. 10), que investigou como as experiências relacionadas à Educação Ambiental são desenvolvidas na formação docente em Educação Física no Brasil, quando olhamos para o quadro das disciplinas apresentado no texto podemos observar que grande parte se refere às PCAs e Lazer, como afirma autora: “as relações mais afeitas à ambientalização da formação inicial se aproximam dos estudos

do lazer, do paradigma da sustentabilidade, das interconexões entre corpo, cultura e natureza e na materialização das intervenções por meio da recreação e das atividades de aventura".

Assim, a relação das PCAs com as questões ambientais, conforme aponta Schwartz (2006), expressa preocupações decorrentes da necessidade de compreender e refletir sobre a forma como o ser humano tem se apropriado das experiências de aproximação com o ambiente natural, com questionamento acerca de como se estabelece essa aproximação, quais são seus efeitos e ressonâncias nas mudanças dos estilos de vida, que vivências emocionais são buscadas nesse contato, de que maneira as situações de risco controlado são enfrentadas e como as experiências de aventura podem interferir positivamente, funcionando como catalisadoras de estilos de vida mais ativos, saudáveis e conscientes, ampliando os aspectos qualitativos da existência.

Deixando nesse momento essa análise geral da ementas para uma mais específica, evidenciamos que os temas abordados apresentam poucas diferenças entre os cursos de Licenciatura e de Bacharelado. Quando identificadas, tais distinções concentram-se, sobretudo, no campo da atuação profissional.

No caso das Licenciaturas, Conforme alguns exemplos no Quadro 10, essa delimitação manifesta-se (em alguns casos) tanto na denominação das disciplinas quanto no conteúdo das ementas, estabelecendo uma orientação explícita para o contexto escolar. Por outro lado, nos cursos de Bacharelado (Tabela 12), a ausência dessa marcação explícita evidencia um direcionamento mais amplo, voltado para diferentes campos de atuação, como saúde, lazer, esporte e treinamento, sem enfatizar o campo de atuação.

Quadro 10 – Exemplos de disciplinas da licenciatura que apresentam a área de atuação no nome ou na ementa

CURSO	NOME DA DISCIPLINA E EMENTA
119	Práticas corporais de aventura Análise Histórica, evolução e processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais de natureza. Regras básicas das modalidades esportivas. Programas para a prática dos fundamentos básicos na escola. Planejamento e aplicação nas diferentes etapas iniciais, aperfeiçoamento, treinamento e adaptação. Educação física escolar e questões socioambientais.

122	Práticas Corporais de Aventura na Escola Caracterização dos esportes de aventura e de ação as suas dimensões educacionais, de rendimento e de lazer para o desenvolvimento de programas que atendam às exigências da sociedade frente à solicitação desse tipo de prática esportiva frente às demandas sociais, de saúde e educacionais. As relações da prática dos esportes de aventura com gênero, etnia, deficiências e meio ambiente (sustentabilidade) na sua relação com a BNCC e seus Temas Contemporâneos Transversais, das competições esportivas das Federações e dos espaços de lazer públicos e privados. A tematização e a problematização das práticas corporais de aventura na Educação Básica.
235	Esporte na Natureza Discute a interação sustentável com o meio ambiente natural, o desenvolvimento de uma consciência ecológica e a educação ambiental. Problematiza a gestão de riscos, tanto no ambiente escolar como no ambiente extraescolar. Estimula a pesquisa, a reflexão e a avaliação dos processos de ensino, aprendizagem e prática dos esportes e das atividades físicas na natureza e de aventura.
307	Atividades Físicas Escolar na Natureza Atividades físicas de aventura compreende o estudo do Planejamento, organização e prática de Esportes Radicais, Esportes de Aventura, não Formais e Atividades Físicas na Natureza, buscando através da interação com o meio o desenvolvimento de uma consciência ecológica. Identificação de métodos de ensino e aprendizagem de técnicas específicas para cada um destes esportes.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 12 – Temas recorrentes nas ementas - Bacharelado vs Licenciatura

Temas	Bacharelado	Licenciatura	% Bacharelado	% Licenciatura
Escola	3	26	2,05	22,22
Saúde	5	14	3,42	11,97
Lazer	49	27	33,56	23,08
Esporte	37	59	25,34	50,43
Ensino	106	66	72,6	56,41
Educação	72	73	49,32	62,39
Gestão	6	4	4,11	3,42
Treinamento	14	9	9,59	7,69

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido, observa-se que entre as duas modalidades, bacharelado e licenciatura, há mais similaridades do que diferenças nas ementas. Tal constatação está em consonância com os debates de autores Corrêa e Delgado (2021) e Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho (2025c), que constataram a centralidade das ementas nas categorias Conceitual/Histórica e Procedimental/Instrumental.

Talvez essa demarcação na nomenclatura e na ementa da disciplina não seja necessária pelos agentes no processo de elaboração, pelo fato de que

essa informação quanto ao campo de atuação e o foco da abordagem dos temas relacionados seja contemplada no PPC do curso, quando são apresentadas as diretrizes legais que regem a licenciatura²¹ e o bacharelado²², determinando o direcionamento do conteúdo PCAs para a especificidade de cada grau de formação.

A ementa, enquanto componente do currículo, constitui-se como um espaço de síntese e seleção de conteúdos que expressa não apenas a organização didático-pedagógica da disciplina, mas também as concepções formativas que a orientam. Sua característica de abarcar uma diversidade de temas revela tanto a intencionalidade de aprofundamento no conteúdo quanto a ampliação das possibilidades de aprendizagem. Essa heterogeneidade não é fortuita, mas resulta de escolhas curriculares que dialogam com demandas acadêmicas, sociais e políticas (Sacristán, 2007; 2013; 2017).

Reafirmamos que, o currículo deve ser compreendido como um processo dinâmico e contínuo, no qual diferentes fases se inter-relacionam e se transformam mutuamente e, ao pensar a organização de uma disciplina universitária, particularmente na definição de sua, é possível identificar como essas etapas se concretizam (Sacristán, 2013; 2017).

Assim, a organização de uma disciplina não deve ser entendida como uma etapa isolada, mas como parte de um processo cíclico e integrado. Como afirma Gimeno Sacristán, cada fase do currículo molda e é moldada pela seguinte, compondo um movimento contínuo de prescrição, interpretação, realização e avaliação, no qual a oferta da disciplina, suas características, a ementa e sua bibliografia (que será analisada a seguir) se tornam expressões

²¹ Brasil (2018b, p. 3 - 4): Art. 9º A etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar os seguintes aspectos: I - Relevância na consolidação de normas para formação de profissionais do magistério para educação básica como fator indispensável para um projeto de educação nacional; II - Reconhecimento da abrangência, diversidade e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares.

²² Brasil (2018b, p. 7): Art. 18 A Etapa Específica para a formação do Bacharel em Educação Física deverá ter 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais e ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, qualificando-o para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados às prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; visando a aquisição e desenvolvimento dos seguintes conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais.

concretas das tensões entre políticas educacionais, saberes científicos, escolhas docentes e experiências de aprendizagem.

5.4– BIBLIOGRAFIAS

Para o desenvolvimento dos temas previstos na ementa e que serão abordados ao longo do período de estudo, são elaboradas as referências bibliográficas. A bibliografia consiste em um conjunto de títulos que servirá de apoio tanto para docentes, no planejamento das aulas, como para discentes, na realização de consultas e aprofundamento de estudos. Em conformidade com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), a bibliografia deve ser apresentada sob a forma de uma lista de referências, que pode incluir diferentes tipos de materiais, como livros, artigos, periódicos, sites e outras fontes pertinentes.

No ensino superior, a organização da bibliografia, assim como a elaboração da ementa, está vinculada a orientações institucionais que refletem não apenas critérios técnicos, mas também diretrizes de política acadêmica. Determina-se, por exemplo, que o acervo da bibliografia básica de cada componente curricular esteja disponível na biblioteca da instituição, sendo atribuído ao NDE de cada curso o papel de atualizar periodicamente esse acervo junto à biblioteca. Tal exigência, além de assegurar condições mínimas para o desenvolvimento das atividades de ensino, expressa uma concepção de qualidade acadêmica pautada na padronização e na centralização do acesso às fontes de estudo. Ao mesmo tempo, evidencia o esforço institucional em alinhar práticas pedagógicas e de gestão às normas nacionais de avaliação da educação superior²³, nas quais a disponibilidade de bibliografia básica constitui um dos indicadores de qualidade dos cursos.

²³ Conforme a Coordenação Pedagógica da Diretoria Técnica de Graduação da Universidade de Brasília, no documento “Orientações sobre ementas, programas e planos de ensino” Referência: nº processo SEI 23106.101834/2024-34, informa: “É importante observar a pertinência da bibliografia com o contexto dos indicadores 1.5, 3.6 e 3.7 do Instrumento de avaliação do INEP, no que se refere à adequação desta aos conteúdos e aos componentes Coordenação Pedagógica – CP curriculares descritos no PPC. Cabe destacar que cabe ao NDE referendar, por meio de relatório de adequação, o acervo da bibliografia básica de cada componente curricular. Importante: Vale lembrar que, em avaliações in loco realizadas no

A apresentação e análise é sobre as referências bibliográficas, nosso *corpus* analítico, contidas nos documentos sobre as disciplinas das PCAs será organizada sobre os aspectos gerais, tipos de obras e principais obras e autores.

Tabela 13 - Dados Gerais das bibliografias das disciplinas de PCAs

DADOS GERAIS	QUANTIDADE
Total de disciplinas	411
Documentos das disciplinas com bibliografia	146
Documentos da disciplinas sem bibliografia	265
Total de obras	1172
Total de obras após exclusão de duplicidade	508

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que, do conjunto de 411 disciplinas analisadas, apenas 146 (35,5%)²⁴ apresentam bibliografia. Essas disciplinas estão distribuídas em 114 cursos, dos quais 68,5% pertencem a IES públicas. Por outro lado, 265 (64,5%) não registram esse elemento obrigatório. Essa discrepância está relacionada à natureza dos documentos levantados, muitos dos quais se encontram incompletos: embora indiquem a existência da disciplina, não contemplam integralmente informações essenciais, como carga horária, ementa ou referências bibliográficas.

As bibliografias das 146 disciplinas correspondem a 114 cursos, dos quais 68,5% pertencem a IES públicas e 60,5% correspondem ao grau licenciatura.

No que se refere ao *corpus* analítico, foram identificadas 1172 obras, das quais 508 são obras únicas, ou seja, resultados obtidos após a exclusão das obras repetidas.

Tabela 14 - Distribuição por Tipo de Obra

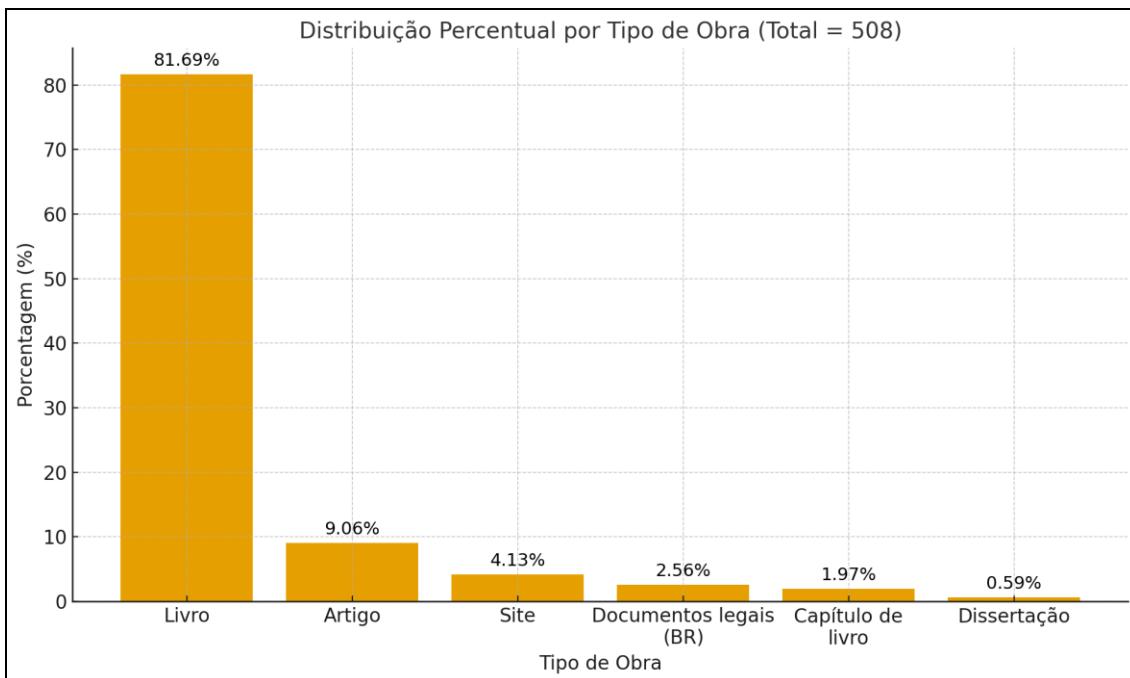
último ano, as comissões têm valorizado, além do texto do projeto pedagógico de curso, a descrição da ementa e da bibliografia básica e complementar dos componentes.

²⁴ As 146 disciplinas com bibliografias correspondem aos 114 cursos, a seguir: 6, 9, 10, 11, 14, 31, 32, 45, 48, 49, 67, 68, 69, 71, 81, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 99, 100, 102, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 192, 200, 201, 202, 205, 206, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 301, 302, 307, 308, 309, 318, 319.

Tipo de Obra	Quantidade
Livro	415
Artigo	46
Site	21
Documentos legais (Brasil)	13
Capítulo de livro	10
Dissertação	3
TOTAL	508

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 10 – Percentual por tipo de obra



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados na Tabela 14 e Gráfico 10, evidenciam uma predominância do livro como principal tipo de obra referenciada, com 415 ocorrências, o que corresponde a 81,69% do total de obras identificadas. Esse dado demonstra a centralidade dessa tipologia de material no apoio às disciplinas, refletindo tanto a tradição acadêmica de valorização do livro como fonte estruturante do conhecimento científico, quanto a sua ampla disponibilidade em bibliotecas institucionais. Esse dado se assemelha ao do estudo de Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho (2025c) e de Cavalcanti e Lazzarotti (2021), porém, neste último, a pesquisa foi referente às disciplinas de lazer. Nos estudos similares ao do nosso tema (Farias; Marinho; Quinaud,

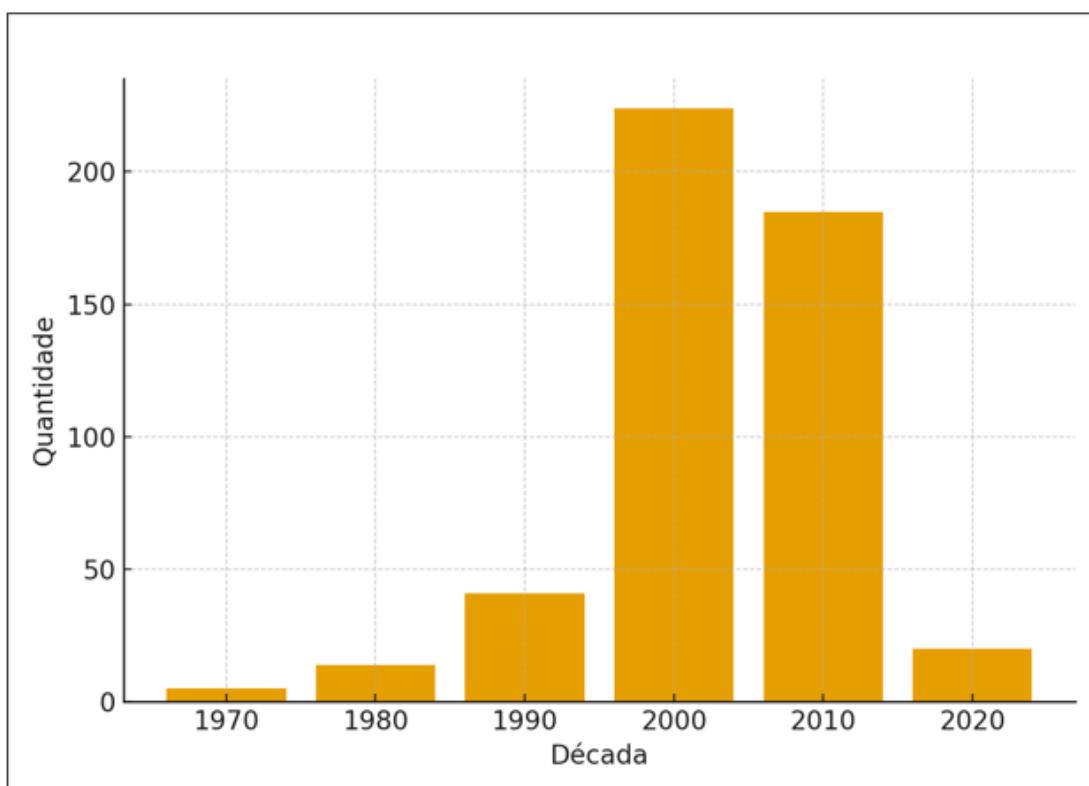
2011; Corrêa; Delgado, 2021; Agapto; Moura, 2023), já citados, a bibliografia não foi analisada pelos autores.

Em segundo lugar, destacam-se os artigos, com 46 ocorrências (9,06%), seguidos por sites, com 21 ocorrências (4,13%). Embora representem proporções significativamente menores em comparação ao livro, esses materiais revelam a incorporação de fontes mais dinâmicas e atualizadas, sobretudo no caso dos artigos científicos, que contribuem para a inserção da produção acadêmica recente no processo formativo. Porém, o artigo especificamente, aborda um recorte específico sobre o tema, se limitando nas relações com outras temáticas relacionadas ao assunto.

Os documentos legais, que correspondem ao currículo prescrito (Sacristán, 2017), somam 13 registros (2,56%), indicando a presença de referenciais normativos e oficiais como parte do acervo consultado. A inclusão desse tipo de obra aponta para o reconhecimento do marco regulatório na formação docente e no ensino superior, como a BNCC e as DCNs. Já os capítulos de livro representam 10 ocorrências (1,97%), número relativamente baixo, o que pode estar relacionado à predominância da utilização da obra completa como referência principal. Não menos importante que os demais tipos apresentados, mas com baixa representatividade estão as dissertações, com 3 ocorrências (0,59%).

Em síntese, o conjunto de dados revela uma expressiva concentração no uso de livros, o que reforça a prevalência de um padrão tradicional de referência bibliográfica. Contudo, observa-se também a presença de outras tipologias, como artigos científicos e documentos legais, cuja inclusão amplia a diversidade de materiais que contribui para contemplar os temas presentes na ementa da disciplina.

Gráfico 12 – Distribuição das obras por décadas de publicação



Fonte: Dados da pesquisa

A análise Gráfico 11 evidencia que a maior parte das obras utilizadas como referência foi publicada a partir da década de 2000, período que concentra 224 registros (47,6%) do total. Em seguida, pode-se observar as publicações da década de 2010, com 185 obras (39,3%). Esses dois períodos juntos correspondem a 86,9% de todo o acervo identificado, o que demonstra uma predominância de materiais relativamente recentes no conjunto bibliográfico analisado.

Diante desses dados, algumas observações se fazem necessárias. Retomando as informações apresentadas no capítulo dedicado às PCAs, destaca-se que foi na década de 1990 que os primeiros debates e publicações acerca dessa temática começaram a ganhar visibilidade no Brasil, com a divulgação de artigos pioneiros (Bruhns, 1995; Inácio, 1995). Posteriormente, conforme demonstram Guimarães, Inácio e Lazzarotti Filho (2025) em revisão de artigos, após a aprovação da BNCC — que incluiu as PCAs como conteúdo curricular — houve, a partir dos anos 2000, um crescimento significativo na produção acadêmica sobre o tema. Como exemplo, observa-se que as nove obras de maior incidência nas bibliografias analisadas foram produzidas nas

décadas de 2000 e 2010, evidenciando a centralidade historiográfica desse intervalo temporal, como será apresentado posteriormente.

As décadas de 1970, 1980 e 1990 apresentam proporções reduzidas, com 5 (1,1%), 14 (3,0%) e 41 (8,7%) obras, respectivamente. O número de obras da década de 2020, apesar de contabilizar apenas 20 ocorrências (4,2%), pode ser explicado pelo curto intervalo de tempo transcorrido desde o início da aprovação das DCNs, em 2018, e finalização da reformulação curricular pelas IES.

Esse panorama permite aferir que a bibliografia das disciplinas analisadas está vinculada às produções das duas últimas décadas, em razão tanto da reforma curricular promovida pelas novas DCNs quanto do processo de consolidação e expansão das publicações sobre as PCAs. Paralelamente, a presença de obras mais antigas evidencia a permanência de referências clássicas, entre as quais se destacam as obras de Tani, *et al.* (1988); Freire (1989); Tubino (1993); Marcelino (2002); entre outras, que abordam temáticas relevantes da Educação Física e continuam a ser consideradas fundamentais para a formação acadêmica no ensino superior.

As bibliografias, portanto, assumem o papel de base estrutural para os conhecimentos a serem desenvolvidos na disciplina. Esses conhecimentos, apresentados de forma sintética nas ementas, cumprem a função de promover inter-relações e conectividades entre as diferentes fases que compõem e moldam o currículo (Sacristán, 2017) — desde aquelas que antecederam o processo até as que ainda virão e se materializarão na prática docente, por meio da transmissão e do ensino desses conteúdos, “se concretizando na aspiração de se conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam” (Sacristán, 2007, p. 120).

Dessa forma, na sequência serão apresentadas as referências mais citadas nas bibliografias analisadas²⁵, com dois objetivos principais: (i) apresentar as obras e seus respectivos autores e (ii) identificar em que medida essas produções contemplam os temas relacionados às categorias anteriormente definidas para a organização das ementas: Conceitual/Histórica, Procedimental/Instrumental e Transversal/Transdisciplinar.

²⁵ Optou-se por apresentar as obras científicas que registraram mais de dez ocorrências nas bibliografias analisadas, o que resultou na identificação de nove produções.

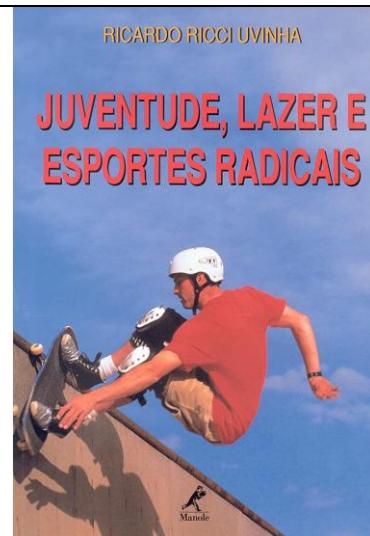
Quadro 11 – Referências bibliografias mais citadas: número de citação, tipo e ano de publicação

REFERÊNCIAS	NÚMERO DE CITAÇÃO DA OBRA	TIPO DE OBRA	ANO DE PUBLICAÇÃO
UVINHA, R. R. Juventude, lazer e esportes radicais. São Paulo: Manole, 2001.	36	Livro	2001
COSTA, V. L. M. Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole, 2000.	29	Livro	2000
PEREIRA, D. W. ARMBRUST, I. Pedagogia da Aventura: Os esportes radicais e de ação na escola. 1. ed. Jundiaí: Fontoura, 2010.	27	Livro	2010
BERNADES, L. A. Atividades e Esportes de Aventura para profissionais de Educação Física. São Paulo: Phorte, 2013.	21	Livro (Org.)	2013
MARINHO, A.; BRUHNS, H.T. (Org.). Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza. Barueri, SP: Manole, 2006.	21	Livro (Org.)	2006
BRUHNS, H. T. A busca pela natureza: turismo e aventura. Barueri: Manole, 2009.	14	Livro (Org.)	2009
SCHWARTZ, G. (Org.). Aventuras na natureza: consolidando significados. Jundiaí: Fontoura, 2006.	14	Livro (Org.)	2006
MARINHO, A.; UVINHA, R. R. (Org.) Lazer, Esporte, Turismo e Aventura: a natureza em foco. 2009.	12	Livro (Org.)	2009
REIGOTA, M. O que é educação ambiental. Brasília: Brasiliense, 2017.	12	Livro	2017

Fonte: Dados da pesquisa

Apresentando as referências temos²⁶:

²⁶ As informações sobre as obras foram extraídas da própria obra e das sinopses disponíveis no livro ou na página da editora. As informações sobre formação e atuação (dos autores/as) no Curriculum Lattes.



Ricardo Ricci Uvinha

Possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Educação Física (1990), com Mestrado pela FEF/UNICAMP (1997), Doutorado pela ECA/USP (2003), Pós-Doutorado pela Griffith University-Australia (2004) e Livre-docência pela EACH/USP (2008).

Com 36 citações, a obra “Juventude, lazer e esportes radicais” do autor Ricardo Ricci Uvinha, fruto de sua dissertação de Mestrado defendida no Departamento de Estudos do Lazer da Faculdade de Educação Física da Unicamp (FEF-Unicamp), com o título “*Lazer na adolescência: uma análise sobre os skatistas do ABC Paulista*”, apresenta uma discussão sobre o lazer e o esporte na adolescência, desvendando o sentido do radical para os jovens e explorando de ser um trabalho considerado pioneiro sobre o tema, trata-se de uma importante contribuição para o melhor conhecimento de práticas esportivas, que interessa especialmente aos campos da Educação Física, Turismo/Lazer, Sociologia, Assistência Social e Educação.

Sua estrutura, dividida em três partes, revela uma abordagem que combina reflexão teórica e análise empírica, abordando os seguintes temas:

A primeira parte: Considerações sobre juventude e esportes radicais:

Capítulo 1 - Apontamentos sobre juventude e lazer

- Juventude como “fase de vida”;
- O jovem no campo do lazer.

Capítulo 2 – Estilo jovem e esportes radicais

- O elemento “radical” no âmbito esportivo;
- Esportes radicais e cultura jovem.

Segunda parte: Esportes radicais e identidade de grupo

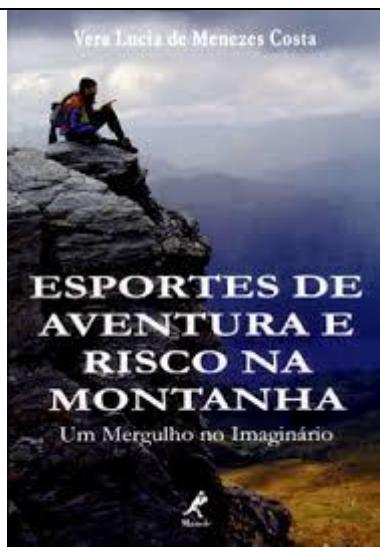
- Capítulo 3 – Identidade de grupo: Espaço físico;

Linguagem; Vestimenta; Música; Outros elementos.

- Capítulo 4 – A relação entre os gêneros.

Parte 3: Corpo jovem e consumo nos esportes radicais

- Capítulo 5 – Corpo jovem na prática dos esportes radicais:
Sobre o “corpo jovem”; Um enfoque nas manobras.
- Capítulo 6 – Imagem jovem e consumo: Esportes radicais como alvo dos “mass media” e consumo; Esportes radicais e a produção de lazer.



Vera Lucia de Menezes Costa

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1975), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982) e doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1999).

Com 29 citações, Vera Lucia de Menezes Costa, em sua obra “*Espor tes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário*”, alia rigor acadêmico e linguagem poética para investigar o imaginário social vinculado aos esportes de risco. Diferente da etnografia descritiva, a autora percorre os sentidos simbólicos, estéticos e existenciais das práticas, apoiando-se em pensadores como Bachelard, Durand, Huizinga, Caillois, Le Breton e outros. A proposta é compreender o esporte de aventura como prática carregada de significados, símbolos e valores – não apenas como exercício físico, mas como busca existencial, lúdica e cultural. O livro está organizado com os seguintes capítulos:

Capítulo 1 – Preparando a expedição

- O recorte do tema
- A proposta do estudo

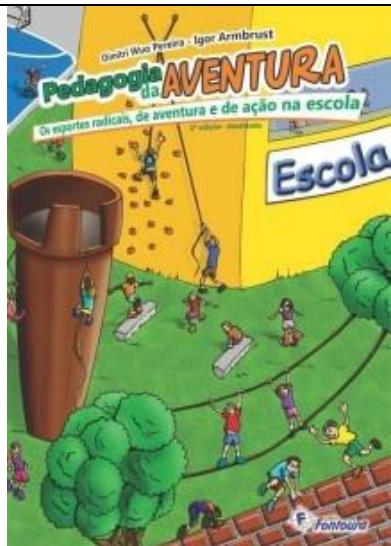
Capítulo 2 – Forçando a adaptação

- Imaginário social: o sagrado e o profano
- A aventura e o risco
- O lúdico e a estética

Capítulo 3 – Alcançando o topo da montanha

- Decifrando a publicidade do ecoturismo esportivo
- Decifrando as falas dos praticantes

Capítulo 4 – Refletindo sobre a trajetória



Dimitri Wuo Pereira

Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho - SP (UNINOVE). Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu - SP, Especialista em Administração Esportiva pela FMU e Licenciado em Educação Física pela EFEUSP.

Igor Armbrust.

Graduado em Educação Física (Uninove-2005), com Especialização em Ciências Aplicadas aos Esportes de Prancha (Unimonte-2008). Mestrado em Educação Física: Educação Física, Escola e Sociedade (USJT-2011).

Com 27 citações, a obra “*Pedagogia da Aventura: Os esportes radicais e de ação na escola*”, de autoria de Dimitri Wuo Pereira e Igor Armbrust. O livro aborda a aplicação dos esportes radicais e de ação no ambiente escolar, explorando como essas atividades podem desenvolver habilidades e comportamentos nos alunos.

O livro aborda os seguintes temas:

Capítulo 1 – Introdução aos esportes radicais, de aventura e de ação - Surgimento, crescimento, conceitos e classificação;

Capítulo 2 – Desenvolvimento humano no contexto escolar: uma perspectiva a partir da aventura - Primeira infância, segunda infância, adolescência, estímulo às inteligências e desenvolvimento dos potenciais humanos;

Capítulo 3 – A pedagogia da aventura - Proposta pedagógica, desenvolvimento integral, jogo e aventura, análise do ambiente.;

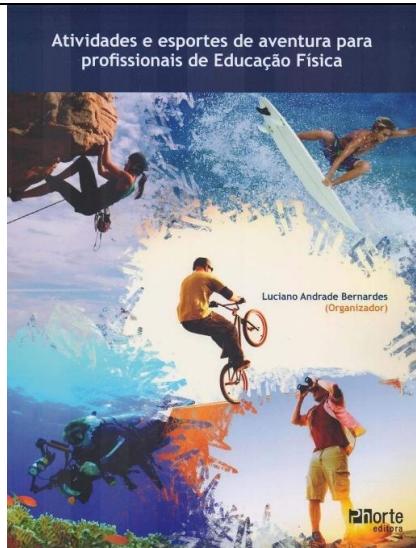
Capítulo 4 – Atividades terrestres na natureza - Caminhada, navegação, orientação, acampamento, escalada, bicicleta e corrida de aventura;

Capítulo 5 – Atividades terrestres urbanas - Parkour, skate e patins in-line;

Capítulo 6 – Atividades aquáticas - Surfe, mergulho, canoagem e rafting;

Capítulo 7 – Atividades aéreas - A sensação de voar;

Capítulo 8 – Interdisciplinaridade - Excursões experenciais e programa de ensino interdisciplinar.



Luciano Andrade Bernardes

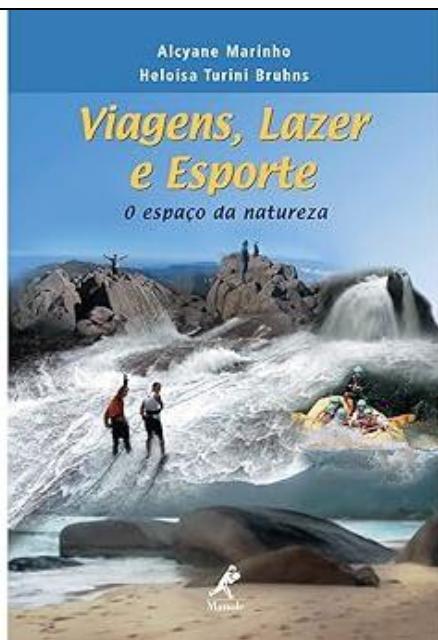
Possui graduação em Educação Física - Faculdades Integradas de Guarulhos (1995) e graduação em Odontologia pela Universidade Camilo Castelo Branco (1991). Pós Graduação em Esportes de Aventura pela UniFMU (2010) e Mestrado em Ciências da Saúde com ênfase em Ciências do Movimento pela Universidade de Guarulhos (2002).

Com 21 citações, “*Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física*”, livro de Luciano Andrade Bernardes, aborda as atividades de aventura para o profissional de Educação Física incluir em seu rol de

possibilidades práticas, seja de forma tradicional ou de forma adaptada. Na obra organizada pelo autor, diferentes autores desenvolvem os seguintes temas:

- **Introdução aos estudos das atividades de aventura: características, concepções e conceitos;**
Alcyane Marinho
- **Aspectos psicossociais das atividades de aventura;**
Simone Tolaine Masseto
Alexandre Roberto Moretti
- **Surfe;**
Julio Cézar Magalhães de Souza
- Mergulho;
Simone Tolaine Masseto
Marcellus Bellezzo
- **Canoagem, meio ambiente e turismo;**
Marcelo Caetano dos Santos
- **Esportes aéreos – voo livre;**
Demitrius Bellezzo
- **Corridas de aventura;**
Alexandre Ricardo Machado
- **Corrida de orientação;**
Rogério Campos
- **Enduro a pé – trekking de regularidade;**
Luciano Andrade Bernardes
- **Montanhismo e escalada;**
Dimitri Wuo Pereira
- **Le Parkour;**
Jonas Alfredo dos Santos
Dimitri Wuo Pereira
- **Skate;**
Igor Armbrust
- **Cicloturismo;**
Antonio Olinto Ferreira

- **Atividades físicas de aventura nas escolas;**
Laércio Claro Ferreira Franco
- **Atividades de aventura para pessoas com necessidades especiais;**
Murilo Arsênio Spina
- Nutrição nas atividades de aventura;
Alessandra Lucca
- **Fisiologia e as atividades de aventura;**
Marcos Mauricio Serra
- **Medicina da aventura;**
Adriano Barros de Aguiar Leonardi
Karina Ragazzo Oliani
- **Prevenção e segurança em atividades de aventura;**
Osni Guaiano
- **Dicionário do “aventurês”.**
Carla Rodrigues



Alcyane Marinho

Graduada em Educação Física pela UNESP de Rio Claro (SP) em 1995. Mestre (2001) e Doutora (2006) em Educação Física, Área de Estudos do Lazer, pela UNICAMP (Campinas, SP). Realizou Pós-doutorado pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2010; e pela University of Technology Sydney (UTS), Austrália, em 2020.

Heloisa Turini Bruhns

Graduação em Economia pela Universidade Estadual de Campinas (1974), graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1980), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Pós-doutorado no Theory,Culture and Society na Nottingham Trent University- Nottingham, UK em 2007.

Com 21 citações, o livro “*Viagens, Lazer e Esportes: O espaço da natureza*”, organizado por Alcyane Marinho e Heloisa Turini Bruhns, e com participação de autores da Inglaterra, França, Austrália e Espanha, a obra trata do fenômeno da procura pela natureza como um espaço fértil para o

surgimento de novos valores e concepções, bem como de relações sociais. O movimento atual das viagens à natureza é compreendido por meio de uma diversidade de enfoques, assim como pelo entrelaçamento de várias dimensões como o turismo, a geografia, a educação física, a biologia, a pedagogia, dentre outras. Na tentativa de ampliar a questão, os estudos aqui desenvolvidos trazem uma visão abrangente e interdisciplinar do tema, sendo essencial para estudantes, professores, pesquisadores e para todo o público interessado nas viagens e nos esportes ligados à natureza.

A obra, referência para os estudos sobre as PCAs, está organizada com os seguintes textos:

- **Capítulo 1 – Lazer, natureza, viagens e aventuras: novos referentes**
Alcyane Marinho;
- **Capítulo 2 – Ecoturismo e caminhada: na trilha das ideias**
Heloisa Turini Bruhns;
- **Capítulo 3 – Aventuras de lazer na natureza: o que buscar nelas?**
Giuliano Gomes de Assis Pimentel;
- **Capítulo 4 – Recreação e conexões na – e com a – natureza: sintetizando a praxe e os discursos ecológicos e feministas**
Barbara Humberstone;
- **Capítulo 5 – Risco e lazer na natureza**
David Le Breton;
- **Capítulo 6 – Lazer, natureza e amizade: formas de subjetivação na modernidade tardia**
Sandoval Villaverde Monteiro;
- **Capítulo 7 – Reescrivendo o script heroico: relacionamentos na escalada**
Jackie Kiewa;
- **Capítulo 8 – Proposta pedagógica para as Atividades Físicas de Aventura na Natureza (Afan) na educação física do ensino médio**
Javier Olivera Betrán e Alberto Olivera Betrán.



Heloisa Turini Bruhns

Graduação em Economia pela Universidade Estadual de Campinas (1974), graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1980), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Pós-doutorado no Theory,Culture and Society na Nottingham Trent University- Nottingham, UK em 2007.

Com 14 citações, a obra de Heloisa Turini Bruhns, “*A busca pela natureza: turismo e aventura*”. Aborda o meio ambiente, especialmente as atividades de lazer e aventura em ambientes naturais, o ecoturismo e a educação ambiental. A autora levanta questões como o feminismo, o ecofeminismo e o eco-turismo, por meio de estudos das áreas e por depoimentos referentes a esses elementos, e os relaciona com os temas do esporte, lazer e aventura, ou seja, com as múltiplas formas e propósitos desse contato com o meio natural. Organizado em três partes:

Parte I – Bifurcações

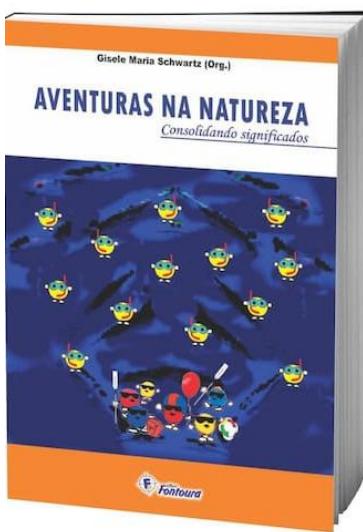
- Nas trilhas do ambientalismo
- Nas trilhas da natureza
- Primeiro atalho: relações com o feminismo
- Segundo atalho: ecofeminismo

Parte II – Errâncias

- Abrindo caminhos
- Nas pistas da aventura
- Nas pistas das pegadas

Parte III – Travessias

- Entre rios, corredeiras, cachoeiras etc.
- Entre emoções, sensações e percepções
- Entre prazeres e descobertas



Gisele Maria Schwartz

Licenciatura em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP, 1975), Mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1991), Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (IPUSP, 1997) e Livre Docência em Atividades Expressivas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2004). Estágio Pós-Doutoral na Université du Québec à Trois-Rivières- Canadá (UQTR, 2011). Estágio Pós-Doutoral Visiting Fellow na University of Birmingham-Reino Unido (UoB, 2013), Estágio Pós-Doutoral Senior/CAPES - Universidade de Lisboa - Portugal (FMH-UL, 2016).

Também com 14 citações, o livro organizado por Gisele Maria Schwartz, “Aventuras na natureza: consolidando significados”, procura consolidar os novos significados atribuídos a estas práticas, no contexto atual do lazer, focalizando-as sob os diversos aspectos do conhecimento, propondo ampliar as reflexões acerca do universo que abrange a relação homem-natureza. A obra versa sobre as inúmeras possibilidades de vivências de atividades físicas de aventura na natureza (AFAN); evidenciando os seguintes aspectos: AFAN no âmbito do lazer; aspectos fisiológicos das AFAN; aspectos psicológicos das AFAN; aspectos biomecânicos das AFAN; aspectos pedagógicos das AFAN; aspectos sociais das AFAN; aspectos organizacionais das AFAN; aspectos adaptados das AFAN.

Parte 1 - O ambiente e as atividades de aventura na natureza (AFAN)

- *A aventura no âmbito do lazer: as AFAN em foco*
Gisele Maria Schwartz;
○ *Estilos, olhares e inquietações*
- *Ambiente, ambiência e topofilia*
Jaqueline Costa Castilho Moreira;
- *Atividades de aventura na natureza e algumas relações com o ambientalismo*
Alcyane Marinho;

Parte 2 - Aspectos fisiológicos e de treinamento das AFAN

- *Aspectos fisiológicos e a atividade de aventura: privação do sono em atletas de corrida de aventura*
Hanna Karen Moreira Antunes e col.;
- *O treinamento físico e as atividades na natureza*
Camila Coelho Greco;
 - *Caiaque, canoagem e rafting; Alpinismo; Mountain bike; Trekking; Corridas de orientação.*

Parte 5 – Aspectos Pedagógicos das AFAN

- *Atividades físicas de aventura na natureza e possíveis aprendizados*
Daniele Alves Coimbra.
 - Sociedade e desafios; aprendendo com a prática; falando sobre a prática; meio físico; características psicomotorizes; as práticas; o impacto sobre o meio ambiente; a implicação sociopráxica; considerações finais; referências.
- *Diálogo entre a educação e a natureza*
Marília Freire.
 - Um novo olhar sobre a atividade física; educação para a experimentação; reeducar para um novo paradigma; o profissional do lazer: aprendizado permanente e contínuo; referências.

Parte 6 – Aspectos Organizacionais das AFAN

- *As documentações fotográfica e videográfica nas atividades de aventura*
Charli Tortoza.
 - A escolha do equipamento; a fotografia na natureza; a fotografia digital; produção de filmes na natureza; os roteiros fotográfico e videográfico; referências.
- *Aspectos organizacionais e as atividades físicas de aventura na natureza*
Janaína Munhoz.
 - Segurança; preparando o corpo e suas possibilidades; a sustentabilidade e as ações; de quem é o direito?; atividades nas escolas; treinamento ao ar livre para executivos (outdoor training);

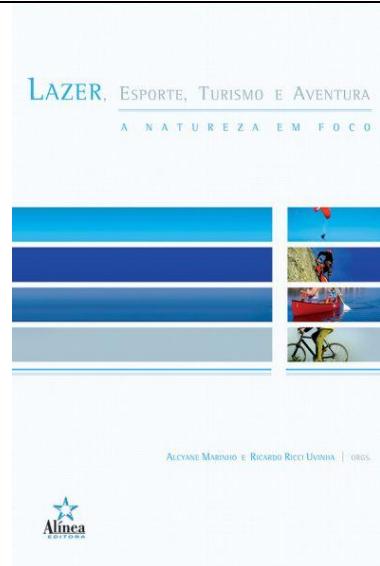
diferentes níveis sociais; participantes individuais ou em grupos; considerações finais; referências.

Parte 7 – Aspectos Sociais das AFAN

- *Homem-natureza: “parceiros” na aventura e no (re)encontro com o outro*
Jossett Campagna.
 - Homem-natureza: “parceiros” na aventura; homem-natureza: “parceiros” no (re)encontro com o outro; considerações finais; referências.
- *A mulher e as AFAN: uma relação sensível*
Renata Laudares Silva.
 - Um tímido olhar sobre a trajetória feminina rumo a sua liberdade; contextualizando a presença feminina nas atividades físicas de aventura na natureza; considerações finais; referências.

Parte 8 – Aspectos Adaptados das AFAN

- *As atividades físicas de aventura na natureza e o idoso: redimensionando o lazer*
Viviane Kawano Dias.
 - Um olhar sobre o idoso; atividade física e o idoso; o idoso e o consumo do lazer; considerações finais; referências.
- *Trabalho, responsabilidade e emoção: a adaptação de instrutores de rafting*
Sandro Carnicelli Filho.
 - Rafting e suas emoções; guiar botes como atividade laboral; adaptando a natureza ou adaptando-se à natureza?; adaptando homens para se tornarem guias; terminando a aventura.



Alcyane Marinho

Graduada em Educação Física pela UNESP de Rio Claro (SP) em 1995. Mestre (2001) e Doutora (2006) em Educação Física, Área de Estudos do Lazer, pela UNICAMP (Campinas, SP). Realizou Pós-doutorado pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2010; e pela University of Technology Sydney (UTS), Austrália, em 2020.

Ricardo Ricci Uvinha

Possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Educação Física (1990), com Mestrado pela FEF/UNICAMP (1997), Doutorado pela ECA/USP (2003), Pós-Doutorado pela Griffith University-Australia (2004) e Livre-docência pela EACH/USP (2008).

Com 12 citações, “*Lazer, Esporte, Turismo e Aventura: a natureza em foco*” de Alcyane Marinho e Ricardo Ricci Uvinha, a temática que envolve o meio ambiente, a cada dia, torna-se alvo de interesse dos mais distintos setores da sociedade, com os mais diversos objetivos, sejam eles ambientais propriamente ditos, como políticos, econômicos, sociais, ou outros. O livro traz importantes reflexões - para estudantes, professores e profissionais de áreas afins - sobre problemáticas e perspectivas abordando, com diferentes olhares, a atual busca pela natureza, manifestada, especialmente, por meio do lazer, do esporte, do turismo e da aventura.

Capítulo 1 – Aventura, Natureza e Nomadismo: reflexões sobre o lazer e a sociabilidade na vida contemporânea – Alcyane Marinho;

Capítulo 2 – Esporte, Aventura e Natureza: o praticante e a responsabilidade ambiental

Ana Cristina P. C. de Almeida;

Capítulo 3 – 100% Pura: a natureza como produto de consumo ou parte de um estilo de vida “natural”?

Arianne Carvalhedo Reis;

Capítulo 4 – Desenvolvimento do Lazer Integrado como Ação de Governo no Estado de Santa Catarina

Doris van de Meene Ruschmann e Luciana Carla Sagi;

Capítulo 5 – Cultura da Inovação na Gestão e Formação em Lazer: focalizando as atividades na natureza

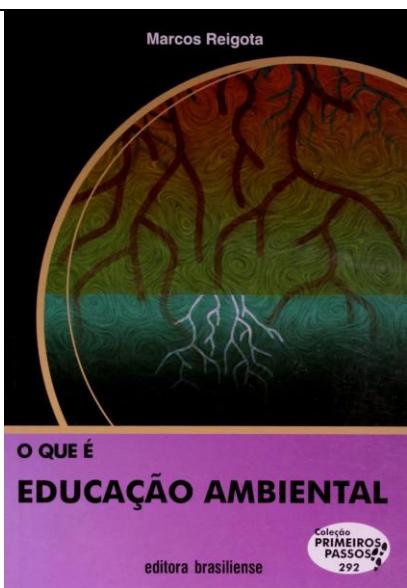
Gisele Maria Schwartz;

Capítulo 6 – Atuação Profissional em Recreação na Natureza
 Giuliano Gomes de Assis Pimentel;

Capítulo 7 – Ecoturismo e Ambientalismo: explorando relações
 Heloisa Turini Bruhns;

Capítulo 8 – Práticas Corporais, Turismo e Natureza: reflexões a partir do ecodesenvolvimento
 Humberto Luís de Deus Inácio e Ana Márcia Silva;

Capítulo 9 – Turismo de Aventura: elementos para uma abordagem acadêmica e profissional
 Ricardo Ricci Uvinha.



Marcos Reigota

Referência nacional sobre Educação Ambiental. Doutor pela Universidade Católica de Louvain. Realizou estágio de Pós-doutorado na Universidade de Genebra e de pesquisa na London School of Economics and Political Science(1994); no Institut for Social Research of Frankfurt(1997) com bolsa do DAAD/CAPES e com bolsa da Fundação Japão, na Josai International University em Chiba (2000) e na Sophia University de Tóquio (2005). Membro honorário da Academia Nacional de Educação Ambiental do México. Foi coordenador do GE Educação Ambiental da Anped , organizador do "Simpósio Fundamentos da Educação Ambiental," no Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (Bruxelas e Salamanca), co-coordenador do GT "Ecologias outras" da Abrapso.

Com 12 citações, temos a obra “*O que é educação ambiental*” de Marcos Reigota. Para o autor, a educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas. Sem impor limites para seus estudantes, têm caráter de educação permanente. Ela, por si só, não resolverá os complexos problemas ambientais planetários, mas pode influir decididamente para isso ao formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

- O autor aborda a educação ambiental sobre os seguintes aspectos:
- A educação ambiental como uma forma de educação política;
- Os aspectos histórico da educação ambiental;
- Definição de conceitos;
- Diferentes contextos possíveis de atuação dessa prática educativa,

discutindo os objetivos, conteúdos e metodologias que estruturam o processo formativo;

- A educação ambiental no Brasil;
- Perspectivas futuras.

A análise, conforme o segundo objetivo, de identificar em que medida os temas discutidos contemplam as categorias elencadas nas ementas, evidencia que o conjunto das obras mais citadas não apenas reforça a tríade de categorias (Conceitual/Histórica, Procedimental/Instrumental e Transversal/Transdisciplinar), mas também revela diferentes prioridades atribuídas por cada autor ou autores organizadores. Conforme nosso último quadro, a seguir:

Quadro 12 - Comparativo das obras com as categorias elaboradas para a classificação dos temas presentes nas ementas

OBRA	FOCO PRINCIPAL	CATEGORIA CENTRAL
Uvinha (2001) – Juventude, lazer e esportes radicais	Juventude, lazer e esportes radicais em perspectiva ampla	Três categorias (Histórica, Procedimental e Transversal)
Costa (2000) – Esportes de aventura e risco na montanha	Esporte-aventura como prática simbólica e existencial	Procedimental/Instrumental e Transversal (ênfase na segunda)
Pereira & Armbrust (2010) – Pedagogia da Aventura	Integração dos esportes radicais na escola, com foco pedagógico	Três categorias (Histórica, Procedimental e Transversal)
Bernardes (2013) – Atividades e Esportes de Aventura	Formação técnica, segurança e risco controlado	Procedimental/Instrumental
Marinho & Bruhns (2006) – Viagens, lazer e esporte	Turismo, lazer e esporte em contato com a natureza	Três categorias (Histórica, Procedimental e Transversal)
Bruhns (2009) – A busca pela natureza	Turismo de aventura, lazer e consumo simbólico da natureza	Três categorias (Histórica, Procedimental e Transversal)
Schwartz (2006) – Aventuras na natureza	Significados culturais e simbólicos das práticas de aventura	Três categorias (Histórica, Procedimental e Transversal)
Marinho & Uvinha (2009) – Lazer, Esporte, Turismo e Aventura	Integração entre lazer, esporte, turismo e natureza	Três categorias (Histórica, Procedimental e Transversal)
Reigota (2017) – O que é educação ambiental	Educação ambiental e valores socioambientais	Três categorias (Histórica, Procedimental e Transversal)

Fonte: Dados da pesquisa

No caso de Uvinha (2001), Pereira e Armbrust (2010), Marinho e Bruhns (2006), Bruhns (2009), Schwartz (2006), Marinho e Uvinha (2009) e Reigota (2017), observa-se uma convergência no sentido de que essas produções oferecem visões integradoras. Elas transitam por aspectos conceituais e históricos (ao contextualizar juventude, lazer, turismo, meio ambiente e esportes de aventura, PCAs, seus conceitos, características e processo

histórico), por abordagens procedimentais (ao indicar estratégias metodológicas, tipos e modalidades, vivências práticas e intervenções pedagógicas) e, sobretudo, por dimensões transversais (quando problematizam lazer, consumo, identidade, meio ambiente, ética e inclusão). Esse caráter de totalidade demonstra a preocupação dos autores em situar as PCAs não como um recorte restrito, mas como um conteúdo, um saber multifacetado, que exige não só um conhecimento específico sobre as PCAs, mas uma articulação com outros temas, com sua complexidade.

A obra de Marcos Reigota (2017), embora não trate diretamente das PCAs, desempenha papel fundamental para a categoria Transversal/Transdisciplinar, uma vez que posiciona a educação ambiental como eixo político e formativo. Essa contribuição alarga o debate e permite compreender como as PCAs, quando articuladas ao meio ambiente e à sustentabilidade, extrapolam o domínio técnico e metodológico e passam a constituir espaços de formação crítica e cidadã.

Na obra de Costa (2000), a centralidade está na categoria Transversal/Transdisciplinar, especialmente ao propor reflexões sobre os sentidos de aventura e risco, explorando dimensões subjetivas e imaginárias da experiência. Ainda que também contemple aspectos procedimentais — como a discussão sobre práticas na montanha e cuidados técnicos —, sua contribuição maior está em evidenciar o caráter simbólico e cultural do risco, situando-o como elemento estruturante das práticas de aventura e da formação do sujeito.

Por fim, o trabalho de Bernardes (2013) mais se concentra na dimensão Procedimental/Instrumental. A descrição detalhada de modalidades, técnicas, equipamentos e medidas de segurança coloca a obra em posição estratégica para cursos de formação profissional, voltados à execução prática, domínio técnico e gerenciamento do risco controlado. Embora dialogue menos com as dimensões conceituais e transversais, sua contribuição é decisiva para assegurar o repertório metodológico necessário ao campo.

Assim, evidencia-se que as obras não apenas sustentam diferentes dimensões da formação docente — histórica, procedural e transversal —, mas também exemplificam a concepção de currículo como prática cultural, social e crítica, conforme argumenta Sacristán (2017; 2013). Para o autor, o

currículo se concretiza nas escolhas de conteúdos, “como seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos”, que ganham materialidade em documentos, como as ementas e bibliografias, e expressam intencionalidades formativas que extrapolam a mera seleção de temas (Sacristán, 2013, p. 18). Ainda para o autor, “responder à pergunta de que conteúdo deve tratar o tempo do ensino implica saber que função queremos que este cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir” (Sacristán, 1998, p. 149).

A bibliografia não deve ser compreendida apenas como apoio didático, mas como conteúdo curricular em si, na medida em que orienta aprendizagens, amplia as perspectivas de ensino e revela o entrelaçamento entre teoria, prática e valores sociais que constituem o campo das PCAs, da Educação Física.

Finalizamos este momento ressaltando que a bibliografia de uma determinada disciplina, além de orientar conteúdos e práticas, insere-se em um projeto pedagógico maior – PPC - e constitui-se em um elo das inter-relações entre as diferentes fases do currículo, articulando a proposta formativa de maneira processual.

“Este processo de ‘construção curricular’ é a condição não apenas para entender, mas também para detectar os pontos nevrálgicos que afetam a transformação processual, podendo assim incidir mais decisivamente na prática” (Sacristán, 2017, p. 102).

Portanto, para Sacristán (2013; 2017), embora cada fase do currículo possua suas especificidades, é fundamental concebê-lo como um processo integrado, no qual as decisões em uma fase repercutem diretamente nas fases seguintes, porém, o currículo não segue uma linha reta, mas se organiza em um movimento cíclico, em que cada fase (prescrito, apresentado, modelado, em ação e avaliado) repercutem nas demais, gerando um processo contínuo de revisão, crítica e reconstrução.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, é necessário retomar o percurso construído e refletir sobre os resultados alcançados, situando-os no contexto das PCAs, em especial a partir de 2018, com a aprovação dos documentos normativos do currículo prescrito: BNCC e das DCNs para os cursos de graduação, que passaram a orientar, de forma mais sistemática, os processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica e a organização curricular da formação inicial de professores e profissionais da área.

Ao considerar as normativas e diretrizes desses documentos oficiais sobre os currículos de formação inicial, buscou-se compreender em que medida as PCAs vêm sendo reconhecidas, institucionalizadas e legitimadas como conteúdo desenvolvido na Educação Física, tendo como objetivo central desta tese analisar a presença desse componente nos cursos de graduação em Educação Física no Brasil, com especial atenção àqueles que realizaram a reformulação curricular em conformidade com as novas diretrizes estabelecidas em 2018.

A hipótese formulada sustentava que as PCAs se encontram em processo de expansão e consolidação nos cursos de Educação Física, com presença crescente como disciplina no ensino superior, embora ainda não universalizada em todas as instituições. Os resultados confirmaram essa hipótese, revelando a ampliação da inserção das PCAs nos currículos, mas também indicando que nem todos os cursos de graduação oferecem a disciplina, mesmo diante da obrigatoriedade de seu desenvolvimento na educação básica a partir da BNCC e do alinhamento, as novas orientações da base, proposto pelas DCNs.

À luz do percurso desenvolvido ao longo desta investigação, reafirma-se a proposição central que orientou o estudo: as PCAs devem integrar, de forma estruturada e obrigatória, os currículos de formação superior em Educação Física. Os resultados obtidos evidenciam que essa inserção não decorre apenas de uma tendência contemporânea de ampliação dessas experiências corporais, mas de demandas concretas de ordem social, cultural, econômica e educacional. A consolidação das PCAs como componente obrigatório da

Educação Física escolar, instituída pela BNCC (2018), reforça a necessidade de que os cursos de graduação assumam a responsabilidade formativa que lhes cabe, garantindo, aos futuros profissionais o acesso a esse conteúdo.

Dessa maneira, esta pesquisa reafirma que inserir as PCAs nos currículos da formação inicial em Educação Física não é apenas desejável, mas imprescindível para que a formação docente responda aos desafios contemporâneos da área, assegurando coerência entre o prescrito nos documentos oficiais, o que é vivido nas escolas e o que é ensinado nas universidades. A consolidação das PCAs como campo de conhecimento e prática pedagógica exige continuidade investigativa, investimentos na formação continuada e o aprimoramento das políticas curriculares, para que esse conteúdo se efetive como um direito formativo de estudantes e professores no cenário nacional.

Nossa primeira análise, portanto, refere-se ao objetivo principal ou geral da tese, a presença ou não das PCAs como disciplina no ensino superior após a reformulação curricular.

A análise evidenciou que a maioria dos cursos, ao realizarem o processo de reformulação curricular em conformidade com as novas diretrizes, considerou a pertinência do tema e incorporou as PCAs como disciplina obrigatória em suas matrizes. Tal resultado converge para a compreensão de sua consolidação como conteúdo da Educação Física que, configura-se como um processo em curso, impulsionado, sobretudo, pela sua inclusão na BNCC de 2018, que as reconhece como unidade temática no âmbito escolar, bem como pela sua presença cada vez mais efetiva nos currículos de formação superior.

Por outro lado, observou-se que um número menor de cursos, mesmo sendo obrigatório da Educação Básica, não incluiu o conteúdo de forma sistematizada em seus currículos, o que resulta na ausência das PCAs na formação inicial e na falta de garantia de uma experiência formativa consistente para os estudantes, futuros professores. Essa ausência indica que o processo de expansão das PCAs ainda enfrenta resistências institucionais, como hipótese, possivelmente associadas a fatores como a dificuldade de reorganizar os currículos, a escassez de professores com formação específica

na área, permanência de uma concepção de Educação Física centrada em conteúdos mais tradicionais e por não ser, especificamente, obrigatório para o ensino superior.

Já nos cursos que efetivamente incluíram as PCAs como disciplina, identificaram-se avanços, uma vez que a criação de um espaço curricular próprio favorece tanto o aprofundamento teórico quanto a vivência prática, além de possibilitar a articulação com demandas contemporâneas da área, como o lazer, a sustentabilidade ambiental, a cultura corporal e a promoção de experiências educativas inovadoras, conforme apresentado no capítulo dedicado ao tema e nos temas desenvolvidos nas ementas da disciplina. Destaca-se, contudo, que a inclusão do conteúdo na formação inicial ainda se apresenta como uma lacuna recorrente, uma vez que em diversos cursos as PCAs não são ofertadas como disciplina obrigatória, situação já evidenciada nos resultados de pesquisas anteriores sobre as PCAs e que tende a se manter caso não haja maior presença nos currículos do ensino superior e políticas educacionais de formação continuada.

Nesse sentido, constatou-se que tanto a inclusão quanto a ausência desse conteúdo na formação inicial produzem repercussões nas demais fases do currículo, influenciando a forma como as PCAs são apropriadas, desenvolvidas e efetivamente implementadas nos diferentes contextos educacionais. Conforme aponta Sacristán (2017), o currículo não pode ser compreendido de forma fragmentada, mas como um processo em que cada fase se articula e influencia as outras. Assim, quando as PCAs são incorporadas como disciplina nos cursos de Educação Física, cria-se a possibilidade de que o futuro professor tenha contato sistemático com esse campo de práticas, ampliando seu repertório pedagógico e favorecendo a transposição didática para a educação básica, como o currículo em ação. Essa inclusão repercute diretamente no currículo apresentado aos estudantes das escolas, consolidando o que foi estabelecido como obrigatório pela BNCC e promovendo um alinhamento entre a formação inicial e a prática docente.

Por outro lado, nos cursos em que as PCAs não foram incluídas, observa-se um descompasso entre a formação e atuação profissional, principalmente a escolar, entre mudanças curriculares e formação (Sacristán,

2017). A ausência de um conteúdo obrigatório da educação básica, na formação inicial, gera lacunas que tendem a se manifestar nas fases curriculares posteriores, exigindo processos de formação continuada para suprir *déficits*, além de limitar a capacidade de implementação do conteúdo na educação básica. Em ambos os casos, portanto, evidencia-se a pertinência da análise de Sacristán, segundo a qual as escolhas curriculares realizadas em uma fase repercutem necessariamente nas seguintes, configurando um movimento de tensões, disputas e continuidades que marcam a construção curricular.

Sobre as terminologias, os resultados da pesquisa evidenciaram que, entre as diferentes designações utilizadas para nomear as disciplinas, o termo “Práticas Corporais de Aventura” foi o mais recorrente, superando nomenclaturas como “Esporte de Aventura”, “Esportes na Natureza”, “Atividades Físicas de Aventura”, entre outras. Esse dado revela uma mudança em relação a estudos anteriores, indicando que, após a aprovação da BNCC e a reformulação curricular com as novas diretrizes, o uso do termo passou a ser mais adotado no campo educacional. Cabe considerar que a definição e o uso de um determinado termo não são neutros, pois implicam escolhas epistemológicas que orientam a forma de compreender, investigar e ensinar o objeto em questão. Nesse sentido, a terminologia adotada nos PPCs expressa não apenas a influência de normativas oficiais, mas também a concepção teórica dos docentes sobre Educação, Educação Física e sobre o papel das PCAs na formação inicial.

A análise da carga horária das disciplinas que contemplam as PCAs evidenciou uma variação significativa, oscilando entre 20 e 160 horas. Apesar dessa amplitude, prevalecem as disciplinas com carga intermediária, entre 40 e 60 horas, correspondendo ao maior número de componentes curriculares identificados. Esse predomínio sugere que tal quantitativo tem sido considerado suficiente para assegurar a inserção das PCAs na formação inicial, seguindo um padrão para a maioria das disciplinas na matriz curricular.

No extremo da distribuição, a menor carga horária identificada foi de 20 horas, correspondente a uma disciplina optativa, enquanto a maior, de 160 horas, refere-se a uma disciplina obrigatória organizada em formato modular, o

que justifica sua extensão. Essa heterogeneidade encontra-se vinculada a condicionantes institucionais e pedagógicos que incidem diretamente sobre a definição da carga horária, refletindo tanto as possibilidades quanto as limitações na organização curricular.

A análise das ementas das disciplinas de PCAs permitiu identificar que sua organização contempla a categorização dos conteúdos em três grandes dimensões: Conceitual/Histórica, Procedimental/Instrumental e Transversal/Transdisciplinar. Os resultados revelaram que a maioria das ementas apresenta essas três categorias e contempla temas centrais e relevantes, como história, conceitos, características, risco controlado, segurança, lazer e, de forma expressiva, as questões ambientais, em especial a educação ambiental e a sustentabilidade.

Os diferentes temas identificados nas ementas possibilitam um desenvolvimento amplo das PCAs, abarcando as dimensões conceitual, ligada aos fundamentos históricos e teóricos; procedural, relacionada às técnicas, métodos e vivências práticas; e atitudinal, voltada a valores, posturas e reflexões críticas sobre as práticas. Essa diversidade de enfoques amplia o potencial formativo das PCAs, fortalecendo sua consolidação no currículo da Educação Física.

No que se refere às questões ambientais, observou-se a recorrência do tema nas ementas, configurando-se como um dos eixos mais enfatizados. Historicamente, o meio ambiente tem sido abordado em associação às PCAs desde a sua inserção como objeto de estudo, e essa presença foi reforçada pelo fato de os primeiros pesquisadores — e ainda hoje a maioria deles — estarem vinculados à área do lazer. Nesse sentido, tanto as disciplinas de PCAs quanto as de lazer têm se constituído em espaços privilegiados para o desenvolvimento de reflexões sobre meio ambiente, sustentabilidade e educação ambiental, o que reforça a centralidade desse eixo temático na formação inicial em Educação Física.

A análise das bibliografias evidenciou que, do conjunto de referências levantadas, nove obras se destacaram com mais de dez citações, configurando-se como as mais recorrentes nos documentos analisados, sendo a mais citada, com 36 citações, a obra “*Juventude, lazer e esportes radicais*” do

autor Ricardo Ricci Uvinha. Além dessa obra, outras 6 produções do autor e com o autor são mencionadas nas bibliografias. Ressalta-se que, quanto ao tipo de obra, prevalecem os livros, confirmando a centralidade desse formato na formação acadêmica, e que a maior parte das publicações está concentrada na década de 2000, período em que a produção sobre as PCAs se consolidou de forma mais sistemática.

Essa concentração indica um processo de cristalização de determinadas referências, que acabam se consolidando como base teórica comum no campo das PCAs. Esse quadro demonstra que os autores que fundamentam a base teórica da presente tese também se encontram entre os mais citados nas bibliografias das disciplinas analisadas, reforçando a centralidade de suas contribuições na consolidação das PCAs. Além disso, observa-se que essas obras dialogam diretamente com os temas recorrentes nas ementas, contemplando as três categorias nelas identificadas: Conceitual/Histórica, ao oferecer fundamentos e contextualização; Procedimental/Instrumental, ao apresentar métodos, técnicas e experiências práticas; e Transversal/Transdisciplinar, ao integrar discussões sobre meio ambiente, sustentabilidade e dimensões sociais. Essas obras, portanto, evidencia a existência de um núcleo bibliográfico sólido, que sustenta e orienta a formação inicial sobre as PCAs.

Sobre os resultados alcançados, consideramos que eles trazem contribuições relevantes para o campo da Educação Física, ao mesmo tempo em que complementam e ampliam os achados de outras pesquisas. A partir do recorte estabelecido no objetivo geral, este estudo oferece uma visão panorâmica e atualizada da inserção das PCAs nos cursos de formação inicial, sistematizando informações que ampliam o conhecimento científico sobre o tema e fornecem subsídios consistentes para futuras investigações.

Do ponto de vista educacional e pedagógico, a pesquisa evidencia a relevância da presença das PCAs na formação inicial em Educação Física, uma vez que esse contato possibilita ao futuro professor desenvolver, em seu campo de atuação, os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação. Tal vivência contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, ao ensino e à intervenção pedagógica, permitindo que a prática

docente ofereça aos alunos experiências e conhecimentos sobre as PCAs, fortalecendo sua consolidação no currículo e ampliando as possibilidades formativas na área.

No campo das políticas educacionais, a pesquisa evidencia que documentos normativos (BNCC e as DCNs), produzem efeitos concretos nos diferentes níveis e etapas da Educação Escolar, impactando diretamente a inserção das PCAs, se manifestando nas diferentes fases de estruturação curricular. Assim, observa-se que as políticas educacionais recentes não apenas legitimaram a presença das PCAs nos currículos, mas também influenciaram de forma abrangente sua organização e desenvolvimento, tanto na educação básica quanto na formação inicial de professores.

Finalmente, do ponto de vista da produção científica, a pesquisa reafirma o papel das PCAs como objeto legítimo de investigação. O estudo também confirma que as PCAs vêm se consolidando na Educação Física, tanto pelo aumento do número de pesquisas em artigos, teses e dissertações, quanto pela sua inserção nos currículos do ensino superior, movimento intensificado a partir da aprovação da BNCC em 2018, que incluiu esse conteúdo como unidade temática.

Toda pesquisa possui limites, e reconhecê-los é fundamental para que os resultados sejam compreendidos em sua justa medida. Este estudo trabalhou com um *corpus* documental composto por PPCs e documentos fragmentos do que compõe o PPC. Essa opção metodológica permitiu analisar a forma como as PCAs estão institucionalizadas nos currículos. Porém, o acesso a esses documentos foi uma limitação para o estudo, devido a dificuldade de disponibilidade dos documentos nos Sites dos cursos e das IES.

Outra limitação do estudo refere-se ao fato de que ele não abrangeu a percepção de docentes, estudantes e gestores, o que restringe a compreensão das diferentes perspectivas envolvidas na implementação das PCAs. Além disso, a pesquisa contempla apenas o currículo prescrito e o apresentado aos professores, sem adentrar em outras fases que envolvem o currículo (Sacristán, 2013; 2017).

Essas limitações, entretanto, não diminuem a relevância dos resultados. Pelo contrário, apontam para a necessidade de novas pesquisas que complementem as lacunas deixadas.

Com base nas limitações identificadas e nos resultados obtidos, delineiam-se algumas direções para investigações futuras:

1. **Percepções dos agentes envolvidos** – Incluir a visão de docentes, estudantes e gestores sobre as PCAs, de modo a compreender diferentes perspectivas acerca de sua implementação.
2. **Vivência prática das disciplinas** – Acompanhar como as PCAs são efetivamente experienciadas no cotidiano da formação inicial, analisando metodologias, recursos e resultados pedagógicos.
3. **Elaboração dos PPCs** – Investigar, junto aos responsáveis pela organização dos projetos, os fatores que levaram à inclusão ou não das PCAs nos currículos.
4. **Dimensões pouco exploradas** – Desenvolver pesquisas que problematizem as PCAs em diálogo com temas como inclusão, diversidade, acessibilidade e gênero, ainda pouco abordados.
5. **Contextos escolares específicos** – Ampliar estudos sobre a presença das PCAs na educação básica, considerando a ampliação do conteúdo das PCAs para toda a educação básica,
6. **Diálogo interdisciplinar** – Explorar com maior profundidade as interfaces das PCAs com áreas como turismo, lazer, educação ambiental e políticas públicas.
7. **Produção científica** – Acompanhar o crescimento das pesquisas em artigos, teses e dissertações, processo intensificado a partir da BNCC (2018) e das DCNs (2018), identificando novos enfoques e tendências.
8. **Ensino superior** – Realizar novas pesquisas para identificar o avanço ou não da inclusão das PCAs nos cursos de Educação Física, analisando seus formatos e impactos curriculares.

O percurso desta tese evidenciou que as “Práticas Corporais de Aventura” representam um novo âmbito de consolidação na Educação Física

brasileira. Sua presença crescente nos currículos universitários demonstra o reconhecimento de sua relevância social, cultural e educacional. Entretanto, sua consolidação ainda exige esforços: é preciso ampliar sua inserção de forma obrigatória, diversificar os referenciais bibliográficos, superar lacunas curriculares e investir na formação inicial e continuada de professores.

Assim, este estudo se soma ao movimento de valorização das “Práticas Corporais de Aventura” como objeto científico, conteúdo escolar e campo de atuação profissional. Trata-se de um elemento formativo capaz de enriquecer a experiência corporal, ampliar horizontes culturais e contribuir para a formação integral dos sujeitos.

7 – REFERÊNCIAS

AGAPTO, Raimundo Erick de Sousa; MOURA, Diego Luz. As Práticas Corporais de Aventura no Currículo dos Cursos de Licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil. **LICERE** -, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 204–220, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/48245> - Acesso em: 02.04.2025.

ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de. **Espor tes de aventura na natureza: um estudo de caso no Estado do Pará** – 2005. 302 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Belém, 2005.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra. 2014. 2^a edição.

ANDRADE, Leonardo Carlos de; ANDRADE, Jéssica da Silva Duarte de; MOURA, Sérgio de Almeida. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/enfermeria/resource/pt/biblio-1119261>. Acesso em: 2 out. 2024.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto, 2002.

AVELAR, Lucas Martins de; COELHO, Leandro Jorge; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira; PARANHOS, Rones de Deus. O conceito de conceito na formação de professores de Biologia: apontamentos a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 667-691, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.47015>. Acesso em: 2 out. 2024.

BARDIN, Laurence.. **Análise de conteúdo**. 2011. São Paulo: Edições 70.

BERNARDES, Luciano Andrade. **Atividades e esportes de aventura para profissionais de educação física**. São Paulo: Phorte, 2013.

BETRÁN Javier Oliveira; Betrán Alberto Olivera. Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. **Apunts Educació Fisica y Deporte**. 1995;41(3):108-23. Disponível em: <https://revista-apunts.com/propuesta-de-una-clasificacion-taxonomica-de-las-actividades-fisicas-de-aventura-en-la-naturaleza-marco-conceptual-y-analisis-de-los-criterios-elegidos/> - Acesso em: 02.04.2025.

BETRÁN Javier Oliveira; Betrán Alberto Olivera. Las actividades físicas de

aventura en la naturaleza (AFAN): revisión de la taxonomía (1995-2015) y tablas de clasificación e identificación de las prácticas. **Apunts. Educ Fis Deporte.** 2016; 124(2): 53-88.

BETRÁN Javier Oliveira; Betrán Alberto Olivera. La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo. **APUNTS.** v.41 (3). Barcelona, Espanha. 1995. p.10-29

BETRÁN, Javier Olivera. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini. (Org.) **Turismo, Lazer e Natureza.** São Paulo: Manole, 2003, p.157-202.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96–112, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p96. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v.10, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&language=pt>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** [Internet]. Brasília; 2018a.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 06 de 18 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. **Ministério do Turismo. Brasil, um país de múltiplos destinos.** Disponível em: <https://www.turismo.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRUHNS, Heloisa Turini. **A busca pela natureza: turismo e aventura.** Barueri, SP: Manole, 2009.

BRUHNS, Heloisa Turini. Lazer e Meio Ambiente: Corpos Buscando o Verde e a Aventura. **Revista Brasileira de Educação Física.** Ijuí, v. 18, n.2, 1997, p.86-92. Acesso em: <https://cev.org.br/biblioteca/lazer-meio-ambiente-corpos-buscando-o-verde-e-aventura/>. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2025.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. As Concepções de Educação Física no Brasil. In **Revista Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, MS, Universidade Federal da Grande Dourados, Vol. 1, n.2, 2013, pp. 11-31. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162>. Acesso em: 02.04.2025.

CAVALCANTE, Fernando Resende; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O LAZER NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIVERSIDADES E TENDÊNCIAS. **Movimento**, [S. I.], v. 27, p. e27056, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.114216. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/114216>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=html&language=pt>. Acesso em: 4 de dez. de 2025.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Barnabé; VALLS, Enric. **Os Conteúdos na Reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORRÊA, Evandro Antonio; DELGADO, Mônica. Atividades de aventura nos currículos de formação inicial em Educação Física no Brasil. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DO LAZER**, v. 8, p. 114-135, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/29059>. Acesso em: 15 jan. de 2025.

COSTA, Adelson Almeida da; CRUZ, Francisco Márlon Melquiádes da; FRANCO, Maria do Socorro Lima; AGAPTO, Raimundo Erick de Sousa; MOURA, Diego Luz. Práticas Corporais de Aventura: uma análise do Documento Curricular do Estado do Piauí. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. I.], v. 12, n. 28, p. 323–347, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1771>. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HACK, Cássia; LUZ, Sidnéia Flores. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: ataques ao trabalho e à formação dos trabalhadores e das trabalhadoras da Educação Física. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 2, n. 2, 15 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/51709>

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

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John Ward.; CLARK, Vick Plano. **Plano. Pesquisa de métodos**

mistas. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DA COSTA, Lamartine Pereira da. (org) **Meio Ambiente e Desporto: uma perspectiva internacional.** Porto/Portugal: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física/Universidade do Porto, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64– 79, 2008.

DIAS, Cleber Augusto Gonçalves. Notas e definições sobre esporte, lazer e natureza. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 1-36, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/922>. Acesso em: 3 de jan. de 2025

DORNELLAS, Liege Coutinho Goulart; NEVES, Clara Mockdece; MAYOR, Sarah Teixeira Soutto. A EMERGÊNCIA DA PRÁTICA CORPORAL DE AVENTURA NA POLÍTICA CURRICULAR MINEIRA:: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, [S. I.], v. 8, n. 3, p. 61–79, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/34165> - Acesso em: 02.04.2025.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; MARINHO, Alcyane; QUINAUD, Ricardo. Atividades de Aventura nos Currículos dos Cursos de Formação Inicial em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17 e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. *Anais*... Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317950326_Atividades_de_Aventura_nos_Curriculos_dos_Cursos_de_Formacao_Inicial_em_Educacao_Fisica - Acesso em: 02.04.2025.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, Dilvano Leder de; DOMINGUES, Soraya Corrêa. Possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/89906> - Acesso em: 02.04.2025.

FRANCO, Laercio Claro Pereira; TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas Corporais de Aventura nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física: relações com a Base Nacional Comum Curricular. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, e. 22, n.1, pág. 66-76, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6022> - Acesso em: 02.04.2025.

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, 2014. p. 101-135.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, Maria Cecília Rafael, CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vygotsky. **Proposições,** Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 31–45, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

GUIMARAES, Alexandre Magno; GUIMARAES, Simone Sendin Moreira; PARANHOS, Rones de Deus. A formação ambiental dos professores de Educação Física do Estado de Minas Gerais/Brasil: o que revelam os projetos políticos pedagógicos das universidades federais? **Revista Congreso Universidad.** v.1, p.1 - 9, 2012.

GUIMARÃES, Alexandre Magno; INÁCIO, Humberto Luis de Deus; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Práticas corporais de aventura: Produção de teses e dissertações. In: XIII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura (CBAA), 13., e Congresso Internacional de Atividades de Aventura (CIAA), 7., 2024a, Petrópolis. **Anais eletrônicos [...]** Petrópolis: 2024, p. 462 - 464. Disponível em: <https://www.cbaa-ciaa.com.br>. Acesso em: 1 abr de 2025.

GUIMARÃES, Alexandre Magno; INÁCIO, Humberto Luis de Deus; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Práticas corporais de aventura. In: Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte (CONCOCE), 9., 2024b, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]** Goiânia: 2024b, p. 1 - 3. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/3688/VF-3688-085100.pdf>. Acesso em: 1 abr de 2025.

GUIMARÃES, Alexandre Magno; INÁCIO, Humberto Luis de Deus; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Focos temáticos das pesquisas sobre ‘aventura’ na Educação Física brasileira. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 28, 2025a. DOI: 10.5216/rpp.v28.81090. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/81090>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GUIMARÃES, Alexandre Magno; INÁCIO, Humberto Luis de Deus; LAZZAROTTI FILHO, Ari. PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: focos temáticos das pesquisas na Educação Física brasileira. XIV Congresso

Internacional de Educação Física e Motricidade Humana/XX Simpósio Paulista de Educação Física, UNESP Campus Rio Claro - Rio Claro, SP, v. 31 n. 2 (2025) 2025b. **Anais eletrônicos [...]** Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/issue/view/1196>. Acesso em: 20 de out. de 2025.

GUIMARÃES, Alexandre Magno; INÁCIO, Humberto Luis de Deus; LAZZAROTTI FILHO, Ari. As práticas corporais de aventura nos cursos de Educação Física das instituições públicas de ensino superior do Centro-Oeste do Brasil. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. I.], v. 10, n. 1, p. e4616, 2025c. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4616>. Acesso em: 28 out. 2025.

INÁCIO, Humberto Luis de Deus. Educação Física e Ecologia: dois pontos de partida para o debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ijuí, v. 18, n.2, p.135-140, 1997. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/educacao-fisica-ecologia-dois-pontos-partida-para-o-debate/>. Acesso em: 02.04.2024.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; PERETI, Éden Silva; SILVA, Ana Paula Salles e; LIESENFELD, Patrícia Athaydes. Bastidores das práticas de aventura na natureza. In: SILVA, Ana Márcia. DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauemblu e Ciência e Arte, 2005. p. 69-87.

INACIO, Humberto Luis de Deus; MORAES, Thais Messias; SILVEIRA, Amanda Batista de. Educação Física e Educação Ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, SP, v. 11, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/d5b249f8-1a76-4d58-81a6-6c5bdfac7406> - Acesso em: 02.04.2025.

INÁCIO, Humberto Luis de Deus. Práticas corporais de aventura na natureza. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ed. Ijuí: Unijuí, p. 522-528. 2014.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; CAUPER, Dayse Camara; GOMES, Gleyson; SILVA, Luzia Paula; CASTRO, Caroline; MACHADO, Lídia Ferreira. Práticas corporais de aventura [na natureza] na Educação Física Escolar: uma experiência em escolas da Rede Municipal de Goiânia. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória, ES, 2015. Disponível em: <https://http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7223/>. Acesso em: 20 de fev. de 2024.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; CAUPER, Dayse Alisson Camara; SILVA, Luzia Antônia de Paula; MORAIS, Gleison Gomes de. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, v. 28, p. 168-187, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p168> - Acesso em: 02.04.2025.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; SOUSA, Caroline Castro; MACHADO, Lídia Ferreira. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório. *Rev. Motriviv.*, Florianópolis , v. 32, n. 63, e76350, 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422020000300100&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 mar. 2024.

INÁCIO, Humberto Luís 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, p. e005321, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/JBt8mVCrp38pdD6KxPWjPZM/> - Acesso em: 02.04.2025.

INEP. Educação superior – graduação: sinopse estatística da educação superior 2023. Brasília: INEP, 2023. Disponivel em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-ainformacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 24/06/2025

KOIFMAN, Lilian. A TEORIA DE CURRÍCULO E A DISCUSSÃO DO CURRÍCULO MÉDICO. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 22, n. 2-3, p. 37–47, set. 1998. Disponivel em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/jb4dbSdMCHmQXr57sdjYD5m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

LAZZAROTTI FILHO LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Marcia; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; SILVA, Ana Paula Salles da; LEITE, Jaciara Oliveira. O termo “práticas corporais” na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Movimento**, v.16, n. 1, jun., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9000>. Acesso em: 20 jan. de 2024.

LEITE, Luciana Rodrigues; VERDE, Ana Paula dos Santos Reinaldo; OLIVEIRA, Francisco das Chagas Rodrigues de; NUNES, João Batista Carvalho. Abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação: análise à luz de Creswell . **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e243789, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147243789>. Acesso em: 16 de out. de 2025.

LEONARDO FILHO, Paulo Cesar Goncalves; BRAZ, Mariana Antunes; BARROS, Jéssica Renata Figueiredo; PEREIRA, Caio Zacharias; OLIVEIRA, Matheus Leite de; SILVA, Hellen Costa da; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Práticas corporais de aventura na educação infantil: experiências docentes mediadas pelo Programa Residência Pedagógica. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023017, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674133>. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

LEONARDO, Lucas; KRAHENBÜHL, Tathyane; SCAGLIA, Alcides José. Validação e confiabilidade metodológica na pesquisa qualitativa: aplicações a

um estudo em pedagogia do esporte. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 01-22, jul. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/94050>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez,

LIMA, Gercina Ângela de. Gênesis da classificação: uma análise de conteúdo a partir da definição. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 26, n. 1, p. 197–237, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/zxmSk67N5DLbTgFsvnBr3dy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 4a.ed., São Paulo: Cortez, 1995.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 389–406, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PwmGj5kXrVpdj6YgnRpptgt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

MANSKE, George Saliba. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, [S. I.], v. 28, p. e28001, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.118810. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/118810>>. Acesso em: 31 out. 2023.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. 9a ed. Campinas: Papirus. 2002.

MARCHI, Kátia Bortolotti. **Do surf ao tow-in : do processo civilizador à sociedade de risco**. Curitiba, 2017. 173 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. 2017.

MARCHI, Kátia Bortolotti; SOUZA, Juliano; MARCHI , Wanderley; CAVICHIOLLI, Fernando Renato. DO SURF AO TOW-IN - POR UMA ANÁLISE DA EMERGÊNCIA DO CAMPO DOS “ESPORTES DE PRANCHA”. **Journal of Physical Education**, v. 28, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/J3MKNdxtzkdYG9DBr7Rwqx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 de out. de 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini. (Orgs.). **Turismo, Lazer e Natureza**. Barueri/SP: Manole, 2003.

MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini. (Org.). **Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza**. Barueri, SP: Manole, 2006.

MARINHO, Alcyane; UVINHA, Ricardo Ricci. (Org.). **Lazer, esporte, turismo e aventura: a natureza em foco**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

MARTINES, Isabel Cristina. **A Educação Ambiental da formação docente em Educação Física** - 2023. 274 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – Maringá, 2023.

MELO, Victor Andrade de. Porque devemos estudar história da educação física/esportes nos cursos de graduação? **MOTRIZ** - Volume 3, Número 1, Junho/1997. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6501>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

MELO, Gertrudes Nunes de; NUNES, Ana Clara Cassimiro; RODRIGUES, Raizabel; SANTOS, Samara Celestino dos; SOUTO, Giulyanne Maria Silva. Práticas corporais de aventura como conteúdos nas aulas de Educação Física do IFPB. **Revista Motrivivência**, Florianópolis , v. 33, n. 64, e79944, 2021 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422021000100312. Acesso em: 20 de out. de 2024.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. (2021). Revista Brasileira de História da Educação, 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e154>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/BvnwNPjjKtt8H5fPgjq9CXd/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 20 de out. de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**.12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SCHWARTZ, Gisele Maria. "Caminho da fé": reflexões sobre lazer e ambiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 559-570, jul./set. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/motriz/a/WwPBpQWKpLVgTNHTnFQfwtQ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 5 de out. de 2024.

NASCIMENTO, Oromar Augusto dos Santos; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O periodismo científico da educação física brasileira: periódicos, instituições e indexadores. **Movimento**, [S. I.], v. 29, p. e29049, 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/mov/a/zxwhdjnWzGBs5L38YBTbKVq/> - Acesso em: 02.02.2025.

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, p. e0244258, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/vZMFQyfqvLhFsPVQDvKvKPP/?lang=pt>. Acesso em: 02 de fev. De 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215–223, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsQL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 de fev. De 2025.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista enfermagem UERJ**, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-512081>. Acesso em: 10 de out. De 2024.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de; SILVA, Rayanne Medeiros da; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e004421, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/?lang=pt>. Acesso em: 10 de out. De 2024.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/m4k387MDxgC3ytSjPHVT7LD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2025.

PARANHOS, Ranulfo; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da; FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos em Ciência Política. **Sociologias**, [S. I.], v. 18, n. 42, 2016. DOI: 10.1590/15174522-018004221. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/54268>. Acesso em: 16 out. 2025.

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de; KOCHHANN, Andréa. Práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar e a inclusão da criança com deficiência. **Olhar de Professor**, [S. I.], Ponta Grossa, v. 23, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15118>. Acesso em: 10 de nov. de 2024.

PEREIRA, Dimitri Wuo.; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais e de ação na escola**. 1. ed. Jundiaí: Fontoura, 2010.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Aventuras de Lazer na natureza: o que buscar nelas? In: MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini. (Org.). **Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza**. Barueri, SP: Manole, 2006.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 3, p. 687–700, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/w4WmkyJMtPrGCYCbmhSkcyP/> - Acesso em: 02.04.2024.

QUINAUD, Ricardo Teixeira; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Formação Profissional do Gestor Esportivo para o Mercado de Trabalho: A (In)Formação dos Cursos de Bacharelado em Educação Física do Brasil. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1111–1124, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75557>. Acesso em: Acesso em: 02.04.2025.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. Brasília: Brasiliense, 2017.

ROSA, Luiza Gremelmaier; MORMUL, Felipe de Paula Striker; BEIRITH, Mariana Klauck; BRASIL, Vinicius Zeilmann; GONÇALVES, Gabriel Henrique Treter. Mapeamento da Pedagogia do Esporte no Brasil: uma análise sistemática dos grupos e linhas de pesquisa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 47. 10.1590/rbce.47.e20240095. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/hxVDNtX7H9k8MdVjqvnR48D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de jun de 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 1998- Reimpressão 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 16–35.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Penso, 2017.

SANTOS, Priscila Mari dos; MANFROI, Miraíra Noal; FIGUEIREDO, Juliana de Paula; BRASIL, Vinicius Zeilmann; MARINHO, Alcyane. Formação profissional e percepção de competências de estudantes de educação física: uma reflexão a partir da disciplina de esportes de aventura e na natureza. **Revista da Educação Física/UEM**, 26, 529-540. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/h66qwK5J8ny8RqFVzgjJn3r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 de out. de 2024.

SCHWARTZ, Gisele Maria. (Org.). **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí: Fontoura, 2006.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. A importância da ciência e das universidades públicas na resolução de problemas sociais. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 1, p. 1–4, jan.

2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/ZK4KwSNtrWhNN8qHkcJDhWL/?format=html&lang=pt>. Acesso em 7 de dez. de 2025.

SILVA JUNIOR, Edmilson Pereira; OLIVEIRA, Fábio Freire de; SOUSA, José Carlos de. E. P.; OLIVEIRA, F. F. de; SOUSA, J. C. de. Unidade didática para o ensino das práticas corporais de aventura no ensino médio integrado. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 9, n. 3, p. 211-228, 2021. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/2>. Acesso em: 02 de fev. De 2025.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes; Silva Rocha, Francisco Lucas; Henrique da Silva, Maria Eleni; Rocha, Liana lima; Pimentel, Giuliano Gomes de Assis. Práticas corporais de aventura: o que anunciam os/as alunos/as do ensino médio? **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 4, e241, 2022. Disponível em: <https://revistas.unlp.edu.ar/efyc/article/view/14147>. Acesso em: 02 de fev. De 2025.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivo Movimento. [Internet]**. 2014. 10(1):5-20. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9228>. Acesso em: 2 abril de 2024.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, . **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física**. Vol. 1. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte; 2005.

SILVA, Ana Márcia; LAZAROTTI FILHO, Ari; ANTUNES, Priscila de Cesaro. Práticas corporais. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí; 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3a ed. 1^a reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Rebeka Martins Florêncio de; NUNES, Ana Clara Cassimiro; SOUTO, Giulyanne Maria Silva, SANTOS, Samara Celestino dos; MELO, Gertrudes Nunes de. Práticas corporais de aventura, currículo e formação docente na paraíba. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v.22, n.01, p.53-61, 2023. ISSN: 1981-4313. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/praticas-corporais-de-aventura-curriculo-e-formacao-docente-na-paraiba/> - Acesso em: 02.04.2025.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Diagnóstico sobre a abordagem das práticas corporais de aventura em aulas de educação física escolar em Ilhéus/BA. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 973–986, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/P5VbM4Px66MnSGLCdhDQsTG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2024.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Proposta de unidade didática acerca das práticas corporais de aventura, trilhas interpretativas, educação física escolar e tecnologias de informação e comunicação (TIC). **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 19, n. 2, p. 55-68, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/corpoconsciencia/article/view/3616>. Acesso em: 2 out. 2024.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem Desenvolvimentista**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O que é Esporte**. Rio de Janeiro. Editora Brasiliense, 1993.

UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, Lazer e Esportes Radicais**. Barueri/SP, Editora Manole, 1ª Edição, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

8 – APÊNDICE

APÊNDICE A - Relação das IES com cursos de Educação Física por região e categoria administrativa

SIGLA DA IES	NOME DA IES	CATEGORIA ADM	REGIÃO
UNIEURO	CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO-AMERICANO	PRIVADA	CENTRO-OESTE
FAMAG	FACULDADES MAGSUL	PRIVADA	CENTRO-OESTE
PUC GOIÁS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	PRIVADA	CENTRO-OESTE
UNEMAT	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO – UNEMAT	PÚBLICA	CENTRO-OESTE
UFGD	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	PÚBLICA	CENTRO-OESTE
IFMT	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO	PÚBLICA	CENTRO-OESTE
IF GOIANO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO	PÚBLICA	CENTRO-OESTE
UFG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	PÚBLICA	CENTRO-OESTE
UFMT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	PÚBLICA	CENTRO-OESTE
UFMS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	PÚBLICA	CENTRO-OESTE
UNIAGES	CENTRO UNIVERSITÁRIO AGES	PRIVADA	NORDESTE
UNIFG	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOS GUARARAPES	PRIVADA	NORDESTE
UNILEÃO	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO	PRIVADA	NORDESTE
UNIFG	CENTRO UNIVERSITÁRIO FG	PRIVADA	NORDESTE
UNIJORGE	CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO	PRIVADA	NORDESTE
FACULDADE AGES	FACULDADE AGES DE JACOBINA	PRIVADA	NORDESTE
FACULDADE AGES	FACULDADE AGES DE SENHOR DO BONFIM	PRIVADA	NORDESTE
FACAPI	FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS PIAUIENSE	PRIVADA	NORDESTE
FPB	FACULDADE INTERNACIONAL DA PARAÍBA	PRIVADA	NORDESTE
FAST	FACULDADE SANTÍSSIMA TRINDADE	PRIVADA	NORDESTE

FATENE	FACULDADE TERRA NORDESTE	PRIVADA	NORDESTE
UNP	UNIVERSIDADE POTIGUAR	PRIVADA	NORDESTE
UNIFACS	UNIVERSIDADE SALVADOR	PRIVADA	NORDESTE
UNIATENEU	CENTRO UNIVERSITÁRIO ATENEU	PRIVADA	NORDESTE
FACESA	FACULDADE DO COMPLEXO EDUCACIONAL SANTO ANDRÉ	PRIVADA	NORDESTE
FTM	FACULDADE TRÊS MARIAS	PRIVADA	NORDESTE
CESMAC	CENTRO UNIVERSITÁRIO CESMAC	PRIVADA	NORDESTE
ASCES-UNITA	CENTRO UNIVERSITÁRIO TABOSA DE ALMEIDA	PRIVADA	NORDESTE
FIED	FACUDADE IEDUCARE – FIED	PRIVADA	NORDESTE
FAT	FACULDADE ANÍSIO TEIXEIRA DE FEIRA DE SANTANA	PRIVADA	NORDESTE
FESC	FACULDADE CATÓLICA DA PARAÍBA	PRIVADA	NORDESTE
UNIARAXÁ	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PLANALTO DE ARAXÁ	PRIVADA	NORDESTE
UPE	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	PÚBLICA	NORDESTE
UERN	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	NORDESTE
UEFS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	PÚBLICA	NORDESTE
UESPI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	PÚBLICA	NORDESTE
UVA	UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ	PÚBLICA	NORDESTE
UNIVASF	FUNDÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO	PÚBLICA	NORDESTE
IFCE	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ	PÚBLICA	NORDESTE
UFPI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	PÚBLICA	NORDESTE
UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	NORDESTE
UNIRG	UNIVERSIDADE DE GURUPI	PRIVADA	NORTE
FAMETRO	CENTRO UNIVERSITÁRIO CEUNI – FAMETRO	PRIVADA	NORTE
FACES	FACULDADE CATHEDRAL	PRIVADA	NORTE
UNITOP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ITOP	PRIVADA	NORTE
FCC	FACULDADE CONHECIMENTO & CIÊNCIA	PRIVADA	NORTE
UNIGRANRIO	UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA HERDY	PRIVADA	NORTE

UNILASALLE	FACULDADE LA SALLE	PRIVADA	NORTE
UEPA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	PÚBLICA	NORTE
UNIR	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	PÚBLICA	NORTE
UFT	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	PÚBLICA	NORTE
UNIFAP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	PÚBLICA	NORTE
UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	PÚBLICA	NORTE
ENIAC	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE EXCELÊNCIA ENIAC	PRIVADA	SUDESTE
IBMR	CENTRO UNIVERSITÁRIO IBMR	PRIVADA	SUDESTE
MULTIVIX	CENTRO UNIVERSITÁRIO MULTIVIX VITÓRIA	PRIVADA	SUDESTE
UNIANCHIETA	CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ANCHIETA	PRIVADA	SUDESTE
UMA	CENTRO UNIVERSITÁRIO UMA	PRIVADA	SUDESTE
UMA	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE BETIM	PRIVADA	SUDESTE
UMA	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE BOM DESPACHO	PRIVADA	SUDESTE
UMA	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE CONTAGEM	PRIVADA	SUDESTE
UNIFACIG	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACIG	PRIVADA	SUDESTE
MULTIVIX CASTELO	FACULDADE DE CASTELO - MULTIVIX CASTELO	PRIVADA	SUDESTE
FAIT	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA	PRIVADA	SUDESTE
FACEMG	FACULDADE DE ENSINO DE MINAS GERAIS	PRIVADA	SUDESTE
FAF	FACULDADE DO FUTURO	PRIVADA	SUDESTE
FACENAU	FACULDADE ENAU	PRIVADA	SUDESTE
FG	FACULDADE GALILEU	PRIVADA	SUDESTE
FASAP	FACULDADE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA	PRIVADA	SUDESTE
USJT	FACULDADE SÃO JUDAS DE GUARULHOS	PRIVADA	SUDESTE
USJT	FACULDADE SÃO JUDAS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO	PRIVADA	SUDESTE
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SUDESTE
USJT	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	PRIVADA	SUDESTE
UVA	UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA	PRIVADA	SUDESTE

UNIATENAS	CENTRO UNIVERSITÁRIO ATENAS	PRIVADA	SUDESTE
UNI-BH	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	PRIVADA	SUDESTE
UNIVR	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO VALE DO RIBEIRA	PRIVADA	SUDESTE
CSJT	CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JUDAS TADEU	PRIVADA	SUDESTE
MULTIVIX SERRA	FACULDADE MULTIVIX SERRA	PRIVADA	SUDESTE
UAM	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	PRIVADA	SUDESTE
UVV	UNIVERSIDADE VILA VELHA	PRIVADA	SUDESTE
UNIACADEMIA	CENTRO UNIVERSITÁRIO ACADEMIA	PRIVADA	SUDESTE
UNILESTE	CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DO LESTE DE MINAS GERAIS	PRIVADA	SUDESTE
UBM	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA	PRIVADA	SUDESTE
UNIFOA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA	PRIVADA	SUDESTE
UNIFEOB	CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO DE ENSINO OCTÁVIO BASTOS – FEOB	PRIVADA	SUDESTE
UNIFUCAMP	CENTRO UNIVERSITÁRIO MÁRIO PALMÉRIO	PRIVADA	SUDESTE
UNIFIPA	CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ALBINO	PRIVADA	SUDESTE
FAC - SAUDE ARTHE	FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE ARCHIMEDES THEODORO	PRIVADA	SUDESTE
UNIPAC	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE UBERLÂNDIA	PRIVADA	SUDESTE
FIEL	FACULDADES INTEGRADAS EINSTEIN DE LIMEIRA	PRIVADA	SUDESTE
ITCSAS/CENSA	INSTITUTO TECNOLÓGICO E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E DA SAÚDE DO CENTRO EDUC. N. SR ^a AUXILIADORA	PRIVADA	SUDESTE
PUC-CAMPINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	PRIVADA	SUDESTE
UCP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	PRIVADA	SUDESTE
UNIARA	UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA	PRIVADA	SUDESTE
UNIUBE	UNIVERSIDADE DE UBERABA	PRIVADA	SUDESTE
UNIVÁS	UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ	PRIVADA	SUDESTE
UNIMES	UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	PRIVADA	SUDESTE
UNIVALE	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE	PRIVADA	SUDESTE

UNISUAM	CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA	PRIVADA	SUDESTE
UCL	CENTRO UNIVERSITÁRIO CELSO LISBOA	PRIVADA	SUDESTE
UNIDOCTUM	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOCTUM DE TEÓFILO OTONI	PRIVADA	SUDESTE
CLARETIANOBT	CLARETIANO - CENTRO UNIVERSITÁRIO	PRIVADA	SUDESTE
FACAP	FACULDADE CATÓLICA PAULISTA	PRIVADA	SUDESTE
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	PÚBLICA	SUDESTE
UEMG	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	PÚBLICA	SUDESTE
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	PÚBLICA	SUDESTE
ESEFEX	ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO	PÚBLICA	SUDESTE
IFMG	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS	PÚBLICA	SUDESTE
IFSEMG	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS	PÚBLICA	SUDESTE
IF SUL DE MINAS	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS	PÚBLICA	SUDESTE
UFJF	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	PÚBLICA	SUDESTE
UFLA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	PÚBLICA	SUDESTE
UFSJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	PÚBLICA	SUDESTE
UFU	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	PÚBLICA	SUDESTE
UFTM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	PÚBLICA	SUDESTE
UFVJM	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	PÚBLICA	SUDESTE
UFRRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	SUDESTE
USCS	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	PÚBLICA	SUDESTE
UDC	CENTRO UNIVERSITÁRIO DINÂMICA DAS CATARATAS	PRIVADA	SUL
UNISOCIESC	CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIESC	PRIVADA	SUL
FACDOMBOSCO	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO	PRIVADA	SUL
HORUS	FACULDADE PINHALZINHO	PRIVADA	SUL

SOCIESC	FACULDADE SOCIESC DE JARAGUÁ DO SUL	PRIVADA	SUL
UP	UNIVERSIDADE POSITIVO	PRIVADA	SUL
UNICV	CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE	PRIVADA	SUL
FADERGS	CENTRO UNIVERSITÁRIO FADERGS	PRIVADA	SUL
UNIOPET	CENTRO UNIVERSITÁRIO OPET	PRIVADA	SUL
UNIRITTER	CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS	PRIVADA	SUL
UNIFACEAR	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACEAR	PRIVADA	SUL
UNIBAVE	CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE	PRIVADA	SUL
UCP	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO CENTRO DO PARANÁ	PRIVADA	SUL
UNOCHAPECÓ	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	PRIVADA	SUL
UNIVILLE	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	PRIVADA	SUL
UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	PRIVADA	SUL
UNICRUZ	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	PRIVADA	SUL
UPF	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	PRIVADA	SUL
UNISUL	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	PRIVADA	SUL
UNIVALI	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJÁÍ	PRIVADA	SUL
FEEVALE	UNIVERSIDADE FEEVALE	PRIVADA	SUL
UNILASALLE	UNIVERSIDADE LA SALLE	PRIVADA	SUL
UNIJUI	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA	SUL
URI	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	PRIVADA	SUL
CATÓLICA EM JARAGUÁ	CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JARAGUÁ DO SUL	PRIVADA	SUL
UNIFIL	CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA	PRIVADA	SUL
UNISINOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	PRIVADA	SUL
UEL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PÚBLICA	SUL
UEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PÚBLICA	SUL
UNICENTRO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE	PÚBLICA	SUL

UENP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	PÚBLICA	SUL
UNIOESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	PÚBLICA	SUL
UNESPAR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	PÚBLICA	SUL
UNIPAMPA	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA	PÚBLICA	SUL
IFPR	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ	PÚBLICA	SUL
UFPEL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	PÚBLICA	SUL
UFSC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	PÚBLICA	SUL
UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	SUL
UTFPR	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	PÚBLICA	SUL
FAFIMAN	FUNDAÇÃO FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE MANDAGUARI	PÚBLICA	SUL
FURB	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	PÚBLICA	SUL

Fonte: dados da pesquisa

OBS: Dados organizados por ordem alfabética das regiões

APÊNDICE B – Caracterização das disciplinas relacionadas às Práticas Corporais de Aventura nos cursos de Educação Física

Cur- so	Cate- goria adm	Grau	Modalida- dade	Nome da disciplina	Tipo de oferta (obrigatória, optativa e eletiva)	Carga Horária
1	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes radicais e na natureza	Obrigatória Específica	40
2	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	36
3 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Educação física no ensino médio e na educação de jovens e adultos	Obrigatória - Não específica	160
4 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
5 *	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
6	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Esportes de participação e natureza	Obrigatória Específica	48

7	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	Não informa
8	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes na Natureza	Obrigatória Específica	Não informa
9 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de Aventura e Endurance.	Obrigatória Específica	30
10 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes diversos	Obrigatória - Não específica	30
11	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Tópicos especiais em educação física	Obrigatória Específica	80
12	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Ginástica de academia	Obrigatória - Não específica	Não informa
13	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Atividades físicas no meio ambiente	Obrigatória Específica	40
14	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes radicais e na natureza	Obrigatória Específica	66
15	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	60
16 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Prática Esportiva/ Pedagógica: Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	40
17 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Prática Esportiva/ Pedagógica: Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	40
18	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
19 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes Radicais, de Aventura e de Ação	Obrigatória Específica	Não informa
20 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes Radicais, de Aventura e de Ação	Obrigatória Específica	Não informa
21 *	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes Radicais, de Aventura e de Ação	Obrigatória Específica	Não informa
22 *	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Esportes Radicais, de Aventura e de Ação	Obrigatória Específica	Não informa
23 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	60
24 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	60
25	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes em Meio a Natureza, Recreação e Lazer	Obrigatória Específica	40
26	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	40
27 *	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes não convencionais, de aventura e da natureza	Obrigatória Específica	Não informa
28 *	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Esportes não convencionais, de aventura e da natureza	Obrigatória Específica	Não informa

29	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Esportes Emergentes	Obrigatória Específica	40
30	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
31 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação ambiental, lazer e sociedade	Obrigatória - Não específica	40
32 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação ambiental, lazer e sociedade	Obrigatória - Não específica	40
33 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de aventura	Obrigatória Específica	40
34 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de aventura	Obrigatória Específica	40
35	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
36	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
37	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esp. Alternativos e Aventura	Obrigatória Específica	60
38	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes Individuais e de Aventura	Obrigatória Específica	Não informa
39 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Educação física no ensino médio e na educação de jovens e adultos	Obrigatória - Não específica	160
40 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
41 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
42 *	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
43	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esporte de aventura	Obrigatória Específica	68
44	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Lazer, esporte de aventura e meio ambiente	Obrigatória Específica	Não informa

45	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esporte Outdoor e Indoor	Optativa Específica	40
46	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Atividades de Aventura	Optativa Específica	Não informa
47	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes radicais;	Obrigatória Específica	40
				Estágio; esportes radicais	Obrigatória Específica	80
48 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes alternativos 1	Obrigatória - Não específica	36
				Esportes alternativos 2	Obrigatória - Não específica	36
49 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes alternativos 1	Obrigatória - Não específica	36
				Esportes alternativos 2	Obrigatória - Não específica	36
50	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Atividades físicas alternativas e esportes de aventura	Obrigatória Específica	Não informa
51	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
52	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
53 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
54 *	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Educação física no ensino médio e na educação de jovens e adultos	Obrigatória - Não específica	160
55 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Teoria e Metodologia das Atividades Físicas na Natureza	Obrigatória Específica	60
56 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Teoria e Metodologia das Atividades Físicas na Natureza	Obrigatória Específica	60
57 * #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
58 * #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
59 * #	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160

60 * #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
61 * #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
62 * #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
63 * #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
64	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	64
65 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes Radicais e na Natureza	Obrigatória Específica	60
66 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes Radicais e na Natureza	Obrigatória Específica	60
67	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Práticas Corporais Não Convencionais e Alternativas	Obrigatória - Não específica	40
68	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de Aventura I - Montanhismo,	Eletiva - Não Específica	20
				Esportes de Aventura II - Mergulho	Eletiva Não Específica	20
69	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esporte e atividade física na natureza	Obrigatória Específica	45
70 * #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Educação física no ensino médio e na educação de jovens e adultos	Obrigatória - Não específica	160
71 * #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esporte e atividade física na natureza	Obrigatória Específica	45
72 * #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Educação física no ensino médio e na educação de jovens e adultos	Obrigatória - Não específica	160
73 * #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
74	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de aventura	Obrigatória Específica	54
75	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	72

76	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	34
77	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Práticas Integrativas III - Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	110
78	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de Aventura e na Natureza	Obrigatória Específica	60
79	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Atividades de Aventura	Optativa Específica	Não informa
80	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	60
81	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Estágio supervisionado 1	Obrigatória - Não específica	60
				Estágio supervisionado 2	Obrigatória - Não específica	60
82 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes Alternativos, Esportes de Natureza, Meio Ambiente e Sustentabilidade	Obrigatória Específica	60
83 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes Alternativos, Esportes de Natureza, Meio Ambiente e Sustentabilidade	Obrigatória Específica	60
84	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	20
85 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de Aventura e da Natureza	Obrigatória Específica	40
86 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes de Aventura e da Natureza	Obrigatória Específica	40
87 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física em ambientes naturais e sustentabilidade	Obrigatória Específica	72
88 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física em ambientes naturais e sustentabilidade	Obrigatória Específica	72
89	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	60
90 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Prática curricular IV	Obrigatória Específica	70
91 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	40
92	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura e lazer	Obrigatória Específica	100
93	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de aventura I	Obrigatória Específica	Não informa
				Esportes de aventura II	Obrigatória Específica	Não informa
94	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
95 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Recreação, Lazer e Esportes na Natureza	Obrigatória Específica	80
96 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Recreação, Lazer e Esportes na Natureza	Obrigatória Específica	80
97	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Atividades de Aventura	Optativa Específica	Não informa

98	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Metodologia do ensino de esportes radicais	Obrigatória Específica	60
99 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Metodologia da Atividade Física na Natureza e em Ambientes não Urbanos	Obrigatória Específica	40
100 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Metodologia da Atividade Física na Natureza e em Ambientes não Urbanos	Obrigatória Específica	40
101	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Recreação, Lazer e Práticas de Aventura	Obrigatória Específica	60
102	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esporte de Aventura	Obrigatória Específica	33
103 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
104 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
105 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
106 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
107 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Lazer e esporte de aventura	Obrigatória Específica	60
108 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Lazer e esporte de aventura	Obrigatória Específica	60
109	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes de Aventura e da Natureza	Obrigatória Específica	Não informa
110	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes não convencionais	Obrigatória Específica	40
111 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Recreação, Lazer e Práticas Corporais De Aventura	Obrigatória Específica	60
112 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Recreação, Lazer e Práticas Corporais De Aventura	Obrigatória Específica	60
113 **	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	70
114 **	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	70
115	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Teoria e prática dos esportes de aventura	Optativa Específica	36
116	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Atividades Físicas e esportes de aventura	Obrigatória Específica	40

117	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Esporte de orientação	Eletiva - Não Específica	45
118	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Bases Pedagógicas dos Esporte Radicais	Obrigatória Específica	60
119	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	60
120 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	60
121 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	60
122	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura na Escola	Obrigatória Específica	34
				Esporte da escola	Obrigatória Não Específica	34
123	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais alternativas	Obrigatória Não Específica	30
124 * #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	40
125 * #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais na Natureza e de Aventura	Obrigatória Específica	40
126	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	40
127	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Educação Física, Ecologia e Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	49,5
128 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes II	Obrigatória Específica	55
129 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes II	Obrigatória Específica	55
130 **	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Esporte na natureza e sustentabilidade	Obrigatória Específica	51
131 **	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Esporte na natureza e sustentabilidade	Obrigatória Específica	51
132 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Atividades esportivas na natureza	Obrigatória Específica	Não informa
133 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Atividades esportivas na natureza	Obrigatória Específica	Não informa
134 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Atividades e esportes de aventura na natureza	Obrigatória Específica	68
135 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Atividades e esportes de aventura na natureza	Obrigatória Específica	68
136	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes de Aventura e da Natureza	Obrigatória Específica	40
137 *	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160

				Educação física no ensino médio e na educação de jovens e adultos	Obrigatória - Não específica	160
138 *	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento;	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas ;	Obrigatória - Não específica	160
139	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Natureza e Atividades Físicas Esportivas	Obrigatória Específica	36
140 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	40
141 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	40
142 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes Alternativos e de Raquete	Obrigatória Específica	36
143 ** #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes Alternativos e de Raquete	Obrigatória Específica	36
144 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes Alternativos e de Raquete	Obrigatória Específica	36
145 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esporte de Aventura	Obrigatória Específica	Não informa
146 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esporte de Aventura	Obrigatória Específica	Não informa
147 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	40
148 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	40
149	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Lazer e práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	80
				Atividade física na natureza	Optativa Específica	30
150 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Atividade física e ecologia	Optativa - Não específica	45
151 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação Física em Ambientes não Urbanos e de Aventura	Obrigatória Específica	60
152 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esporte e Atividades de Aventura ao Ar Livre	Obrigatória Específica	80
				Esportes e Atividades de Aventura e Risco Junto à Natureza	Obrigatória Específica	40
153 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esporte e Atividades de Aventura ao Ar Livre	Obrigatória Específica	80
				Práticas Corporais de Aventura Escolar	Obrigatória Específica	40
154 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Atividades Físicas e Esportivas de Aventura	Obrigatória Específica	45
				Ensino Atividades Físicas e Esportivas de Aventura	Obrigatória Específica	60
155 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Atividades Físicas e Esportivas de Aventura	Obrigatória Específica	30
				Lazer, cultura e educação	Obrigatória - Não específica	60
156 **	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Remo	Optativas Eletiva - Não	30

					Especifica	
				Canoagem	Optativas Eletiva - Não Especificific	30
157 **	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Remo	Optativa Livre - Não Especificific	30
				Canoagem	Optativa Livre - Não Especificific	30
158 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes radicais e de aventura	Obrigatória Específica	54
159 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes radicais e de aventura	Obrigatória Específica	54
160 *	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes radicais e de aventura	Obrigatória Específica	72
161 *	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Esportes radicais e de aventura	Obrigatória Específica	72
162	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura na Educação Física escolar	Obrigatória Específica	60
163 * #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	30
164 * #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	30
165 * #	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Esporte e meio ambiente	Obrigatória Específica	45
166 * #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	45
167 * #	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	60
168 * #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura e Educação Física	Obrigatória Específica	30
169 * #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais e Meio Ambiente	Obrigatória Específica	30
170 ** #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura, Meio Ambiente e Educação Física	Obrigatória Específica	80
171 ** #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura, Meio Ambiente e Educação Física	Obrigatória Específica	80
172 **#	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura, Meio Ambiente e Educação Física	Obrigatória Específica	80
173 ** #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura, Meio Ambiente e Educação Física	Obrigatória Específica	80
174 ** #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura, Meio Ambiente e Educação Física	Obrigatória Específica	80
175 ** #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura, Meio Ambiente e Educação Física	Obrigatória Específica	80
176 ** #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura, Meio Ambiente e Educação Física	Obrigatória Específica	80

177 ** #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura, Meio Ambiente e Educação Física	Obrigatória Específica	80
178 * #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Metodologia das Práticas Corporais de aventura	Obrigatória Específica	60
179 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	45
180 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	45
181	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes de Aventura e Natureza	Obrigatória Específica	45
182 * #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
183 * #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
184 * #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
185 * #	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
186 * #	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Educação física no ensino médio e na educação de jovens e adultos	Obrigatória - Não específica	160
187 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura e na Natureza	Obrigatória Específica	30
188 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura e na Natureza	Obrigatória Específica	30
189 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura e na Natureza	Obrigatória Específica	30
190	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Esportes Urbanos e da Natureza	Obrigatória Específica	66
191	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esporte de Aventura	Obrigatória Específica	32
192	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Metodologia das Práticas Corporais de aventura	Obrigatória Específica	60
193	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Atividades de Aventura	Obrigatória Específica	45
194 * #	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de Aventura Urbano e na Natureza	Obrigatória Específica	68

195 * #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes de Aventura Urbano e na Natureza	Obrigatória Específica	68
196 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	34
197 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	34
198 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	34
199 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura -	Obrigatória Específica	34
200	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Atividades de Aventura	Obrigatória Específica	68
201 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes Complementares e Atividades em Contato com a Natureza	Obrigatória Específica	30
202 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes Complementares e Atividades em Contato com a Natureza	Obrigatória Específica	30
203 **	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Atividade Física de Aventura na Natureza	Obrigatória Específica	34
204 **	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Atividade Física de Aventura na Natureza	Obrigatória Específica	34
205	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais e meio ambiente	Obrigatória Específica	90
				Educação física na educação básica	Obrigatória - Não específica	60
206	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	30
207	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar	Obrigatória Específica	30
208	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de aventura	Obrigatória Específica	60
209	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	60
210 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Fundamentos Teórico-Metodológicos das Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	48
211 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Fundamentos Teórico-Metodológicos das Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	48
212	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	60
213	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Atividade física na natureza	Obrigatória Específica	68
214	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Atividade física na natureza	Obrigatória Específica	68
215 * #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais alternativa	Optativa - Não Específica	64
216 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura	Obrigatória Específica	48

217 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar	Obrigatória Específica	32
218 **	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes na natureza	Optativa Específica	51
219 ** #	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes na natureza	Optativa Específica	51
220 **	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes na natureza	Obrigatória Específica	51
221 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física e meio ambiente	Obrigatória - Não específica	30
				Atividades de Aventura	Optativa Específica	30
				Esportes 2 (skate);	Optativa - Não Específica	30
				Esportes 3 (surf)	Optativa - Não Específica	30
				Esportes 3 (remo)	Optativa - Não Específica	30
222 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física e meio ambiente	Obrigatória - Não específica	30
				Atividades de Aventura	Optativa Específica	30
				Esportes 2 (skate);	Optativa - Não Específica	30
				Esportes 3 (surf)	Optativa - Não Específica	30
				Esportes 3 (remo)	Optativa - Não Específica	30
223 **	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Teoria e Metodologia dos Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	72
224 **	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Teoria e Metodologia dos Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	72
225	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais na natureza, urbanas e de aventura	Optativa Específica	Não informa
226	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Tópicos em Esportes - Esportes de Aventura, Orientação, Trekking e Rapel	Optativa Específica	30
227	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Recreação e Lazer Integrada a Natureza	Obrigatória - Não específica	60
228	Pública	Licenciatura	Educação a Distância	Natureza e Educação Física Escolar	Obrigatória Específica	60
229 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Atividade de lazer na natureza e nas mídias	Eletiva - Não Específica	60
230 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Atividade de lazer na natureza e nas mídias	Eletiva - Não Específica	60
231 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Eletiva Específica	60
232	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	30
233	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	60
234 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Fundamentos da Educação Física na natureza	Obrigatória Específica -	60

				Esporte surfe	Eletiva - Não Específica	60
				Esporte remo	Eletiva - Não Específica	60
				Esporte orientação	Eletiva - Não Específica	60
				Esporte na natureza	Eletiva Específica	60
				Esporte canoagem	Eletiva - Não Específica	60
				Esporte vela	Eletiva - Não Específica	60
235 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Fundamentos da Educação Física na natureza	Obrigatória Específica	60
				Esporte surfe	Eletiva - Não Específica	60
				Esporte remo	Eletiva - Não Específica	60
				Esporte orientação	Eletiva - Não Específica	60
				Esporte na natureza	Eletiva Específica	60
				Esporte canoagem	Eletiva - Não Específica	60
				Esporte vela	Eletiva - Não Específica	60
236	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de aventura	Obrigatória Específica	45
237 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura e Lazer	Obrigatória Específica	60
238 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais de Aventura e Lazer	Obrigatória Específica	60
239	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Fundamentos das atividades e esportes de aventura	Obrigatória Específica	30
240 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Atividades na natureza e de aventura	Obrigatória Específica	80
241 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Atividades na natureza e de aventura	Obrigatória Específica	80
242 *	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Atividades na natureza e de aventura	Obrigatória Específica	80
243 *	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Atividades na natureza e de aventura	Obrigatória Específica	80
244 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Recreação, Lazer e Esportes na Natureza	Obrigatória Específica	80
245 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Recreação, Lazer e Esportes na Natureza	Obrigatória Específica	80
246	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esporte e meio ambiente	Obrigatória Específica	Não informa
247 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	80
248 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	80
249 ** #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20

272 ** #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
273 ** #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
274 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
274 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
276 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
277 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
278 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
279 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
280 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
281 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
282 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
283 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
284 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
285 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
286 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
287 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
288 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
289 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
290 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
291 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
292 ** #	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Optativa Específica	20
293 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes radicais e de aventura	Obrigatória Específica	30

294 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Esportes radicais e de aventura	Obrigatória Específica	30
295 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
296 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
297 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
298 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
299 **	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Educação física no ensino médio e na educação de jovens e adultos	Obrigatória - Não específica	160
300 **	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
301 *	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas Corporais e de Aventura	Obrigatória Específica	54
302 *	Pública	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas Corporais e de Aventura	Obrigatória Específica	54
303 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	80
304 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	80
305 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	80
306 **	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Práticas corporais de aventura	Obrigatória Específica	80
307 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Atividades Físicas Escolar na Natureza	Optativa Específica	40
308 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Atividades Físicas na Natureza	Obrigatória Específica	40
309 * #	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Recreação, Lazer e Natureza	Obrigatória - Não específica	40
				Atividades Físicas de Aventura na Natureza	Eletiva Específica	40
310 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160

				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
311 **	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
312 **	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
313 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
314 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
315 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Práticas corporais contemporâneas	Obrigatória - Não específica	160
316 *	Privada	Licenciatura	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Educação física no ensino médio e na educação de jovens e adultos	Obrigatória - Não específica	160
317 *	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Educação física, arte, corpo e movimento	Obrigatória - Não específica	160
				Educação física no ensino médio e na educação de jovens e adultos	Obrigatória - Não específica	160
318	Pública	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes alternativos e de aventura	Obrigatória Específica	60
319	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Esportes de Aventura	Obrigatória Específica	80
320 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Lazer, Esporte de Aventura e Meio Ambiente	Obrigatória Específica	66
321 *	Privada	Bacharelado	Educação Presencial	Lazer, Esporte de Aventura e Meio Ambiente	Obrigatória Específica	66
322 *	Privada	Licenciatura	Educação Presencial	Lazer, Esporte de Aventura e Meio Ambiente	Obrigatória Específica	66
323	Privada	Bacharelado	Educação a Distância	Estágio Profissional em Educação Física I - Práticas Corporais de Lazer e Aventura	Obrigatória Específica	60

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: * Indica que são cursos da mesma IES e que ofertam a licenciatura e bacharelado; ** Indica que são cursos da mesma IES e ofertam a licenciatura e bacharel (o uso desse é para diferenciar as IES quando os cursos estão em sequência); # Indica que a IES oferta o curso em outros polos.