

**Patins, skate e parkour:
*movimentos por justiça social***

Manoela de Castro Marques Ribeiro¹
Bruna Oliveira Alves²
Luiz Sanches Neto³

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi investigar limites, dificuldades e possibilidades pedagógicas de incluir patins, skate e parkour no ensino médio, com foco na promoção da justiça social (Flor et al., 2024). Realizada em uma escola pública estadual de Fortaleza–CE, contou com nove estudantes de graduação e oito monitores da escola. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e método descritivo, utilizando diário de campo, Técnica do Incidente Crítico (TIC) e grupo focal. Observou-se que a falta de equipamentos, escassez de materiais e tempo limitado constituíram obstáculos significativos às atividades. Ao mesmo tempo, os incidentes críticos favoreceram a percepção e o enfrentamento de injustiças sociais nas aulas. A pesquisa contribui para a educação física escolar ao propor práticas corporais que articulam reflexão crítica, formação cidadã e enfrentamento de desigualdades.

Palavras-chave: Aventura; Ensino médio; Justiça social.

**Rollerblading, skateboarding and parkour:
movements for social justice**

Abstract: This study aimed to investigate the limits, challenges, and pedagogical possibilities of including roller skating, skateboarding, and parkour in high school, focusing on the promotion of social justice (Flor et al., 2024). Conducted in a public school in Fortaleza–CE, Brazil, the study involved nine undergraduate students and eight school monitors. A qualitative, descriptive approach was adopted, using field diaries, the Critical Incident Technique (CIT), and focus groups. Findings indicate that lack of safety equipment, scarce materials, and limited time were significant obstacles to the activities. At the same time, critical incidents enabled participants to perceive and confront social injustices during lessons. This research contributes to physical education by proposing body practices that foster critical reflection, civic formation, and the reduction of social inequalities.

Keywords: Adventure; High school; Social justice.

**Patines, skate y parkour:
movimientos por la justicia social**

Resumen: El objetivo de esta investigación fue investigar los límites, las dificultades y las posibilidades pedagógicas de incluir el patinaje, el skate y el parkour en la enseñanza secundaria, centrándose en la promoción

¹ Professora de Educação Física da rede estadual de educação (SEDUC/CE); Mestra em Educação Física (UFC); Membro do grupo de Estudos GEPEFE/UECE e AIP/UFC. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2096-6745>, e-mail: manoelaribeiro86@hotmail.com

² Professora de Educação Física da rede municipal de ensino de Fortaleza. Participante do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar - GEPEFE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4606-765X>, e-mail: bruna_alves_87@hotmail.com

³ Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9143-8048>, e-mail: luizsanchesneto@ufc.br

de la justicia social (Flor et al., 2024). Realizada en una escuela pública estatal de Fortaleza (Ceará), contó con la participación de nueve estudiantes universitarios y ocho monitores de la escuela. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y un método descriptivo, utilizando un diario de campo, la técnica del incidente crítico (TIC) y un grupo focal. Se observó que la falta de equipamiento, la escasez de materiales y el tiempo limitado constituían obstáculos significativos para las actividades. Al mismo tiempo, los incidentes críticos favorecieron la percepción y la lucha contra las injusticias sociales en las clases. La investigación contribuye a la educación física escolar al proponer prácticas corporales que articulan la reflexión crítica, la formación ciudadana y la lucha contra las desigualdades.

Palabras-clave: Aventura; Educación secundaria; Justicia social.

1 INTRODUÇÃO

O que antes era restrito a aventureiros/as em busca de adrenalina hoje atrai um público diversificado, motivado pelo desejo de superar desafios pessoais ou vivenciar experiências inéditas. Modalidades como skate, escalada e surfe foram incluídas nos Jogos Olímpicos, consolidando-se como fenômenos culturais e esportivos globais (Ribeiro, 2024).

Em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, as práticas corporais de aventura (PCA) emergem como ferramentas de transformação, possibilitando que indivíduos de grupos marginalizados ressignifiquem seus limites e ampliem seu repertório de possibilidades (Ribeiro, 2024).

Carvalho e Peres (2020) conceituam justiça social como princípio ético-moral que garante direitos humanos, equidade distributiva, solidariedade e dignidade humana, e destacam a importância de criar condições para que todos possam transformar suas próprias circunstâncias.

Observa-se, entretanto, uma lacuna de análises sobre como desigualdades sociais são reproduzidas e enfrentadas, evidenciando a necessidade de investigação crítica que articule democratização das PCA, equidade de gênero, antirracismo e cooperação como eixos da formação cidadã (Ribeiro, 2024; Flor et al., 2024). Ribeiro (2024) aponta que as PCA podem atuar como dispositivos pedagógicos, promovendo cooperação, sustentabilidade e transformação sociocultural. Flor et al. (2024) enfatizam que a integração da justiça social à prática docente qualifica o ensino e a aprendizagem, tornando-os processos dialógicos de problematização da realidade.

Diante disso, este estudo teve como objetivo analisar os desafios, limitações e potencialidades da implementação de modalidades como patins, skate e parkour no contexto escolar, com foco no seu potencial como ferramentas de enfrentamento das desigualdades sociais.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi caracterizado por uma abordagem qualitativa. O método escolhido para realizar a pesquisa foi o descritivo. A abordagem qualitativa e o método descritivo mostram-se adequados para investigar práticas corporais relacionadas à justiça social, pois permitem compreender os significados, valores e percepções que os sujeitos atribuem às suas experiências corporais. Essa perspectiva possibilita analisar como as práticas se manifestam em contextos sociais específicos, revelando relações de poder, inclusão e desigualdade. O método descritivo, por sua vez, contribui para caracterizar e interpretar essas vivências em sua realidade concreta, sem reduzi-las a números, mas valorizando a compreensão profunda dos fenômenos humanos e sociais envolvidos. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de educação profissional, situada na cidade de Fortaleza-CE, no bairro Praia do Futuro. A instituição oferece o nível médio integrado ao ensino profissionalizante com os cursos técnicos em administração, logística, petróleo e gás, portos e informática. A referida escola de ensino médio profissionalizante possui 12 turmas, quatro de cada série, tendo em média 45 alunos/as por turma.

Participaram da pesquisa dezessete estudantes, sendo nove bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará (UFC) e oito estudantes monitores da disciplina de Educação Física de uma escola pública parceira. Os/as bolsistas matriculados/as no 4º semestre do curso, atuavam nas atividades do PIBID no período de realização da pesquisa. Já os/as monitores da escola foram selecionados pela professora-pesquisadora no início do ano letivo, considerando o interesse demonstrado pela disciplina e pela colaboração em aulas e eventos esportivos.

Foram adotados como critérios de inclusão estar regularmente matriculado/a nas instituições participantes, participar ativamente das atividades pedagógicas e manifestar interesse em contribuir com o estudo. Foram excluídos/as os/as estudantes que não participaram integralmente das atividades ou não entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O grupo apresentou idades entre 15 e 23 anos. A escolha dessa amostra justifica-se pela atuação direta desses sujeitos nas práticas pedagógicas e nas relações entre a universidade e a escola, o que favoreceu uma compreensão ampliada das experiências investigadas.

O convite à participação ocorreu em encontros presenciais, nos quais foram explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa. Somente após o aceite e a assinatura do TCLE é que os/as participantes foram incluídos/as no estudo. Os/as bolsistas contribuíram com registros e observações de aulas, enquanto os/as monitores participaram de um grupo focal destinado à avaliação das experiências vivenciadas.

Foram utilizados como instrumentos o diário de campo, a Técnica do Incidente Crítico (TIC) (Philpot et al., 2021) e o grupo focal. O diário de campo foi elaborado pela professora-pesquisadora ao final de cada aula, registrando observações e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades e as interações entre os participantes. A TIC foi aplicada pela professora-pesquisadora e pelos/as bolsistas do PIBID sempre que ocorria um episódio considerado crítico e relacionado à justiça social. Já o grupo focal foi realizado com os/as estudantes monitores ao término do bimestre em que se desenvolveram as atividades sobre práticas corporais de aventura, buscando identificar percepções e aprendizagens relacionadas às aulas.

A técnica do incidente crítico, conforme desenvolvida por Flanagan (1954), constitui um método sistemático para analisar eventos-chave que determinam o êxito ou a falha em determinada prática. Esta abordagem substitui avaliações subjetivas pelo registro objetivo de comportamentos observáveis, os quais servem como evidências empíricas para análise. A categorização desses comportamentos críticos permite estabelecer um inventário preciso das competências e requisitos necessários para o desempenho eficaz em uma dada atividade.

A coleta de dados foi feita nas aulas de educação física relacionadas às práticas corporais de aventura, nas turmas de 2 anos do ensino médio a partir dos registros no diário de campo e identificação de incidentes críticos que tenham relação com justiça social da professora-pesquisadora e bolsistas do PIBID.

Ao encerrar as aulas, foi organizado o grupo focal com oito estudantes que são monitores da disciplina e três bolsistas do PIBID que atuaram como observadores. No início do encontro, foi apresentado o objetivo da pesquisa e encontro, os TCLE foram assinados e recolhidos, além de ser oferecido um lanche para deixá-los/as mais à vontade em participar da pesquisa. O encontro ocorreu em um laboratório da escola e durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos de diálogo. Todo o encontro foi gravado em aplicativo gravador de voz, e posteriormente feita a transcrição do áudio para análise.

Esse percurso se coaduna ao objetivo da pesquisa, pois ao fazer o registro das aulas por meio de observação, poderemos apontar as limitações, dificuldades e possibilidades para aplicação dessas práticas na escola, além de capturar incidentes críticos com potencial para trabalhar temas relacionados à justiça social e as práticas corporais de aventura.

A pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas metodológicas. Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico com base nas propostas dos autores que discutem a temática. No segundo momento, foi realizado um planejamento das aulas sobre as práticas de patins, skate e parkour para os/as alunos/as do 2º ano do Ensino Médio. No terceiro momento, foram realizadas as ações pedagógicas sobre essas práticas. No quarto momento, foi produzido pela professora-pesquisadora o diário de campo com a descrição das aulas e observações críticas do momento observado. Na quinta etapa, foi realizado um grupo focal com estudantes monitores para avaliação das aulas desenvolvidas.

A análise dos dados foi realizada por meio de análise temática (Minayo, 2010) dos diários de campo, dos incidentes críticos e das falas dos/as estudantes no grupo focal. As categorias de análise foram definidas a partir dos objetivos do estudo, voltados a investigar as possibilidades, dificuldades e limitações na realização das PCA na escola. A triangulação ocorreu pelo cruzamento das informações dos três instrumentos, identificando

convergências e complementaridades entre percepções, observações e incidentes críticos, possibilitando uma compreensão mais ampla do processo pedagógico.

Como procedimentos éticos a pesquisa foi adotado a resolução no 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2013), que garante a integridade dos seres humanos participantes da pesquisa e na Resolução 510 de 2016 (Brasil, 2016), que estabelece normas das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, por envolver a dados obtidos dos/as participantes da pesquisa. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética com parecer nº 6.435.862

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para análise dos dados, foram definidas três categorias: dificuldades, possibilidades e limitações. As informações registradas no diário de campo, grupo focal e incidentes críticos foram interpretados subjetivamente de acordo com a análise de conteúdo temática de Minayo (2010), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Análise de conteúdo temática.

POSSIBILIDADE	DIFICULDADE	LIMITAÇÃO
Diversão	não autorização dos/as responsáveis	tempo de aula
incentivo/cooperação/ aprendizagem		
	equipamento de segurança	
debate sobre temas relacionando as PCA com questões de justiça social	falta de engajamento nas aulas em sala	
Medo	Medo	

Fonte: Ribeiro, 2024

No contexto desta pesquisa, em que as PCA são trabalhadas sob uma perspectiva de justiça social, as categorias “dificuldade”, “limitação” e “possibilidade” consideram os aspectos corporais, sociais e simbólicos da prática. A dificuldade refere-se a obstáculos à expressão corporal, físicos, sociais ou simbólicos, como a falta de espaços adequados, preconceitos ou medo, que em alguns momentos levou alunos/as a deixarem de participar das atividades. Conforme Freire (1996), as dificuldades são parte do processo de

conscientização, pois revelam as condições concretas que limitam a ação e impulsionam a busca pela transformação da realidade.

A limitação diz respeito a restrições estruturais e institucionais, como normas urbanas, esportivização da prática e desigualdades de acesso. De acordo com Bourdieu (1983), essas limitações refletem as relações de poder e os mecanismos de dominação simbólica que estruturam os campos sociais, delimitando os capitais e as possibilidades de participação dos sujeitos.

Já a possibilidade refere-se às potencialidades emancipadoras e educativas das PCA, promovendo participação, inclusão e autonomia. Como propõe Gallo (2003), a possibilidade nasce no encontro entre corpo e mundo, quando a experiência se converte em espaço de aprendizagem, autonomia e transformação, nesse sentido, o medo também se configura como oportunidade, pois, ao ser enfrentado, estimula a superação e o desenvolvimento de confiança corporal.

A seguir, será apresentada a organização das aulas desenvolvidas ao longo do bimestre, com foco nas Práticas Corporais de Aventura, especialmente patins, *skate* e *parkour*. Essa sequência didática foi planejada para integrar fundamentos teóricos, vivências práticas e momentos de avaliação, garantindo tanto a participação ativa dos/as alunos/as quanto a reflexão sobre os conteúdos abordados.

O cronograma inicia com a escolha dos temas e um diagnóstico inicial por meio de questionários, seguido por aulas conceituais e históricas sobre esportes urbanos. Na etapa prática, os/as alunos/as vivenciam atividades como patinação, *skate* e *parkour*, com espaços para análise e ajustes. Por fim, há a culminância com apresentações de trabalhos, assegurando que todos/as os/as estudantes tenham oportunidade de demonstrar seus aprendizados, mesmo aqueles/as que não participaram diretamente das vivências.

Em fevereiro, ocorreram a escolha dos conteúdos e a aplicação de um questionário sobre as práticas corporais de aventura. No início de agosto, houve a organização do bimestre. Em seguida, foram abordados os conceitos e classificações das práticas corporais de aventura, além dos aspectos históricos do patins, *skate* e *parkour*. Nas aulas seguintes, os/as alunos/as tiveram vivências práticas com patins e *skate*. Posteriormente, foi realizada

a avaliação da aula anterior e a organização das próximas atividades. No final de agosto, ocorreu uma vivência de *parkour*. Já no final de setembro, houve a organização das apresentações de trabalhos para os/as alunos/as que não participaram das vivências práticas. Por fim, em outubro, foram realizadas as apresentações desses trabalhos, que tiveram como temas a relação dessas práticas com gênero, marginalização do *skate*, custos e possibilidades de onde podem praticar essas atividades.

Na aula sobre a experimentação dos patins e *skate* (<https://drive.google.com/file/d/1qkcKmZq4CRwb1L8c6cOU1P5We4dhlgQ/view?usp=sharing> - vídeo da vivência de patins/*skate*), foi possível identificar possibilidades, como a cooperação entre os/as estudantes que já dominavam a prática dos patins e aqueles que nunca tinham vivenciado tal experiência. Além disso, foram observados alguns/mas alunos/as fazendo os movimentos explicados em sala. Também foi observado o quanto eles/as estavam se divertindo e superando seus medos, conforme depoimentos a seguir:

Eu acho que na minha turma, por exemplo, teve mais um sentimento de união. Porque tinha muitas pessoas que tinham medo de fazer tais coisas e a turma começou a acolher essas pessoas. Incentivar. Bora fazer? Vai ser divertido. Tem gente que está aqui para a nossa segurança, não vai fazer mal para você. Bora fazer, bora fazer. Inclusive a E9. Toda vez que ela ia fazer alguma coisa, a turma começava: IIIIIIIIIII!!! Eu acho que teve esse sentimento de união e leveza. (E6)

Quando teve a aula de patins e skate, eu ensinei várias pessoas a andar de skate e pessoas que eu nunca pensei que se interessavam pelo skate. Chegaram em mim e falaram: ei me ensina porque eu tenho muita vontade de aprender, de subir no skate e tal, e isso me deixou muito feliz por eu ser um atleta de skate, ver que outras pessoas se interessam pelo skate, mas tem medo e por eu estar ali ensinando, porque é ótimo ver que outras pessoas querem aprender. (E8)

Por mais que a gente tivesse medo, sempre tinha alguém ali para incentivar a pessoa a fazer aquilo, sabe, vai, vai ser massa. Se cair, levanta, não vai dar em nada, então vamos? Vail! não vai ter outra oportunidade de fazer isso. Então, eu acho que o incentivo dos colegas também foi bastante importante para que esse medo, essa barreira mesmo fosse quebrada. (E8)

Aprendi que não precisamos ter medo de algo. Por mais que tenhamos medo, a gente precisa quebrar a barreira do medo para ter algo divertido. A gente precisa do apoio das pessoas como incentivo, porque quando as pessoas estão incentivando a fazer algo, você cria uma vontade. Você diz: Ah, tão me apoiando a fazer isso. Então, se algo der errado aqui para mim, se eu cair ou acontecer algo comigo, elas vão me ajudar. Então, eu acho que a questão do incentivo é questão da presença das pessoas te apoiando. É questão da querência que você tiver, por

mais que você tenha medo, superar o medo é fazer algo que tipo no final, vale muito a pena. (E5)

Pelo que ouvi bastante depois das aulas, foi um sentimento de, como eu posso dizer, alegria mesmo, sabe? deu para perceber que depois das aulas, as pessoas da turma ficaram mais alegres, ficaram mais leves. (E8)

“Nos patins, muita gente ficou na dúvida: Ah, eu vou ficar caindo toda hora. Não sei se eu vou ficar caindo, eu vou e foi.” (E1)

Superar um desafio vai além do mérito individual. Na maioria das vezes, é conquistado graças à colaboração de um grupo unido, onde os/as alunos/as se auxiliam, motivam e compartilham cada vitória, não importa quem tenha atingido o objetivo. Essa dinâmica reforça o valor do coletivo e da cooperação dentro do grupo (Tomio; Dascastagné; Tahara, 2018).

Essa experiência demonstra como as atividades de aventura podem desenvolver valores fundamentais: desde a construção coletiva até o crescimento pessoal. Um processo especialmente rico quando observado em estudantes nesta etapa formativa (Tomio; Dascastagné; Tahara, 2018).

Schittler et al. (2011) destacam que o desenvolvimento de comportamentos cooperativos, a promoção da inclusão social e o enfrentamento de medos e barreiras pessoais estão intrinsecamente relacionados ao aspecto sociopedagógico, configurando-se como um eficaz mecanismo de construção social.

Durante a vivência de *parkour* (<https://drive.google.com/file/d/1IYwM6XpBH2SQEPGdIMSZt8GI4MYOBIQe/view?usp=sharing> - vídeo da vivência de *parkour*), observou-se também algumas possibilidades, dentre elas, a manifestação e superação do medo pelos/as estudantes.

Sobre o medo nessa e em outras aulas, E8 afirmou: “ao mesmo tempo que o medo assusta, ele também incentiva a pessoa a querer descobrir o novo”. Reforçando a percepção de que o incentivo dos/as colegas foi importante para encorajá-los/as, E1 disse: “Não teve muito bloqueio assim, porque muitos da sala ficaram incentivando a galera e eles foram. Eles foram porque também foi uma coisa nova que eles aprenderam, uma diversão lá na hora. E foi algo novo para eles.”

O medo é um sentimento presente durante essas aulas e nas falas dos/as estudantes:
“Omedo.” (E6)

Eu queria falar sobre a perca do medo, porque tem muita gente que não fazia essas práticas de aventura porque tinha medo de fazer alguma coisa, tipo, eu não vou fazer parkour porque eu posso me quebrar, eu posso cair (como a professora Cris) então, até pode, mas é difícil quando só tem que pular uma grade. (E5)

A motivação é um componente central nas atividades de aventura, assim como em outras práticas corporais, influenciando tanto a decisão de começar quanto a de permanecer nelas. O que impulsiona os/as praticantes é a combinação de prazer, adrenalina e o desafio de superar barreiras – elementos que transformam essas atividades em experiências únicas e cativantes. Mais do que os aspectos físicos envolvidos, são as emoções que frequentemente servem como o verdadeiro combustível para a prática. Ao se entregarem a essas vivências, os/as participantes não só fortalecem o corpo, mas também cultivam resiliência, autoconfiança e satisfação pessoal, fatores que, juntos, elevam significativamente sua qualidade de vida (Nascimento-Cardoso; Rodrigues; Fukushima, 2018).

Diante dos/as estudantes que hesitavam por medo ou vergonha de errar, a professora adotava estratégias de incentivo, desconstruindo a ideia de perfeição. Ao revelar que também tinha dificuldades com certos movimentos, ela criava um espaço mais inclusivo, onde o importante era participar e não executar com precisão.

Para Freire (1996), a verdadeira educação transcende a simples reprodução técnica de movimentos. O autor defende uma prática pedagógica sensível às dimensões afetivas dos/as educandos/as - seus anseios, temores e potencialidades. Nesta perspectiva, ao acolher as vulnerabilidades e fomentar a confiança, o/a educador/a transforma o espaço educativo em um ambiente genuinamente humanizador.

Após o encerramento das vivências, os/as alunos/as que não participaram foram solicitados a desenvolver um trabalho, oferecendo também oportunidade para debate crítico sobre a temática. As equipes foram organizadas, os temas escolhidos e definida a data de apresentação. Observou-se que alguns grupos abordaram os temas de forma superficial; nesses casos, a docente realizou intervenções estratégicas, propondo questões norteadoras para qualificar as discussões, embora o interesse da turma tenha sido menor. Já nos grupos

que problematizaram adequadamente os temas, houve aumento significativo da participação e da interação coletiva.

Além do tema sobre gênero, o tópico sobre inclusão e marginalização do *skate* também trouxe reflexões importantes que a professora não tinha refletido a respeito. A aluna que apresentou sobre a marginalização no *skate* falou de situações que ela e amigos/as passam todos os dias, trazendo para o debate questões reais, provocando reflexão e envolvimento de toda a turma no tema:

O meu tema foi o tema que eu queria muito falar para todo mundo, sei lá, eu podia pegar aquele tema e falar para a escola todinha, porque o tema foi: por que o skate ainda é tão marginalizado, sabe? E eu vivo isso todo dia, quando eu vou andar de skate, eu vejo, eu tô ali vivenciando e poder chegar na minha turma e falar e mostrar os atletas cearenses que a gente tem aqui que pouquíssima gente conhece, para mim foi uma honra. Então, para mim, foi muito gratificante fazer aquele trabalho, poder falar e mostrar para outras pessoas que o skate não é como é tão falado, né? Porque o skate agora só é falado porque é olímpico e tem Raissa leal. Tem Leticia Bufoni e várias outras pessoas, né? Então, eu acho que foi bastante importante. Eu fiquei muito feliz de ter pegado aquele tema. (E8)

A implementação dessas práticas exige mais do que simplesmente garantir sua oferta - é imprescindível problematizá-las através de lentes interseccionais, considerando marcadores sociais como gênero, raça e desigualdade econômica. Essa perspectiva demanda superar abordagens reducionistas centradas exclusivamente em benefícios fisiológicos ou desempenho atlético. O verdadeiro desafio reside em construir uma pedagogia holística que transcenda o ensino técnico-instrumental, fomentando nos/as educandos/as a habilidade de analisar criticamente os significados e implicações sociais dessas atividades corporais (Rocha, 2023).

Freire (1987) fundamenta sua proposta educacional na valorização do repertório cultural e das vivências dos/as educandos/as como alicerce para a construção do conhecimento. O autor propõe que os/as educadores/as estabeleçam uma relação dialógica com os saberes prévios dos/as estudantes, transformando-os/as em fundamento para novas aprendizagens. Essa perspectiva favorece uma prática pedagógica emancipatória, onde o ato de aprender se torna um processo ativo de questionamento e ressignificação da realidade.

Dessa forma, a metodologia dos temas geradores (Freire, 1987) representa mais que uma técnica pedagógica - é um convite à leitura crítica do mundo. Quando ancorados nas experiências concretas dos/as alunos/as, esses temas transformam a sala de aula em espaço de investigação e ação, onde o conhecimento nasce do diálogo entre a realidade vivida e as possibilidades de intervenção nessa mesma realidade.

A implementação da aula prática com patins e *skate* revelou desafios significativos, apesar do cuidadoso planejamento e das estratégias de engajamento desenvolvidas. Entre as principais dificuldades observadas, destacam-se: a indisponibilidade de equipamentos de segurança essenciais, a ausência de parte dos/as estudantes (seja por faltas no dia, seja pela não autorização dos/as responsáveis, mesmo com os esclarecimentos oferecidos) e casos específicos de desinteresse pela atividade proposta.

Na fala da estudante E3, ela destaca a dificuldade de participação por falta de autorização dos/as responsáveis: “tem também as partes dos pais, mas pouca gente também, tipo uma ou duas pessoas não foram por causa dos pais”.

Em relação aos protocolos de segurança, reconhecemos uma falha grave ao não garantir todos os equipamentos de proteção necessários para a atividade. Essa omissão decorreu de dois fatores principais: a limitação de materiais disponíveis para aluguel (apenas alguns capacetes) e uma subestimação, por parte da docente, da gravidade dessa situação. Os/As próprios/as estudantes, em suas avaliações, destacaram essa deficiência como um ponto crítico da experiência:

Eu acho, também, que realmente teve mesmo um déficit dessa questão de equipamentos, né? Principalmente na parte dos patins e do skate, que tem a joelheira, cotoveleira, né? capacete, tudo, né? Mas eu não vi, mas realmente eu usava quando era criança porque eu tinha medo de me machucar, e teve pessoas que realmente tiveram impacto, a menina que torceu a perna, né, alguma coisa assim, aí eu acho que não sei, eu acho que com a joelheira não sei se tivesse acontecido, ninguém sabe, né? Mas eu acho que realmente teve esse déficit (E7).

Eu acho que deveria ter tido os equipamentos, pelo menos nos patins, porque quando eu andava de patins, eu usava os equipamentos. Mas eu acho que o skate é mais saber cair, sabe? Porque, querendo ou não, é um esporte que, se você não tiver equilíbrio, querendo ou não, uma hora ou outra, você vai cair no chão. (E8)

E7 e E8 relembram que quando eram crianças utilizavam equipamentos de segurança ao andar de patins e concordam que realmente deveria ter os equipamentos, pois vários/as alunos/as apresentaram hematomas no dia seguinte, e talvez o uso do equipamento teria evitado hematomas e acidentes mais graves como ocorreu com uma aluna que machucou o joelho durante a aula.

Segundo Assis, Pinto e Pimentel (2021), a implementação adequada de práticas de aventura exige um sistema rigoroso de gerenciamento de riscos, compreendendo: (1) o planejamento meticuloso dos recursos materiais; (2) a análise sistemática dos potenciais perigos; e (3) o domínio técnico-pedagógico das especificidades de cada modalidade. Esta tríade visa capacitar os participantes para a identificação consciente das situações de risco, transformando a segurança em componente educativo intrínseco à atividade.

A gestão de riscos está profundamente relacionada às habilidades, experiência e compreensão individual sobre a atividade em questão. O risco, entendido como a probabilidade de ocorrência de eventos indesejados, exige um planejamento cuidadoso dos equipamentos e um conhecimento estatístico sólido para que a análise de riscos seja efetiva, especialmente em atividades ao ar livre e de aventura. Para gerenciar adequadamente os riscos durante a prática, é essencial dominar os métodos e procedimentos específicos de cada modalidade, o que não apenas garante maior segurança, mas também estimula os/as estudantes a reconhecerem e avaliarem criticamente os perigos envolvidos. Segundo Assis, Pinto e Pimentel (2021), essa abordagem vai além da simples prevenção de acidentes, transformando a gestão de riscos em um processo formativo que desenvolve autonomia, pensamento analítico e tomada de decisão consciente.

Contrapondo à necessidade de equipamentos de segurança, para alguns/mas estudantes, esse material não seria tão necessário:

Apesar de a gente não ter o equipamento necessário, a cotovelleira, caneleira e tal, a senhora pelo menos deu uma aula de como a gente deveria cair, ou então pelo menos tentar. A senhora disse que nos patins, se a gente fosse cair, a gente botava a mão no joelho, se agachava um pouco, esperava ficar, entre aspas, equilibrado. Então, apesar de a gente não ter uma questão de equipamento de segurança, a senhora forneceu uma instrução bem útil, que até muitas pessoas usaram para aprender a andar em si. (E5)

Para E5, apesar da falta de equipamento de segurança, houve orientações de como eles/as deveriam cair e no momento da aula, percebeu vários/as colegas colocando em prática o que foi ensinado em sala.

O/A aluno/a busca vencer seus temores ao seguir as orientações do/a educador/a e fazer uso adequado dos equipamentos de proteção. Nesse processo, aplica o conceito de risco calculado - ao mesmo tempo que reconhece a possibilidade de ocorrência de acidentes, consegue enfrentar esse receio através do conhecimento técnico adquirido, transformando a ameaça em desafio superável (Martins, 2016).

Todos os esportes que a senhora botou para a gente fazer tinha uma questão de risco, porque é aventura e aventura corre risco. E assim, no skate, até os mais profissionais caem uma hora ou outra. Então é normal essa queda. A questão é saber cair como eles mesmo falaram. (E6)

Já para E6, qualquer atividade de aventura envolve riscos, e que até profissionais do esporte estão sujeitos a acidentes, e que é importante aprender a cair para evitar acidentes.

Mas Martins (2016) alerta que desafiar limites nos esportes de aventura requer muito mais que coragem - exige técnica apurada e total atenção à segurança. Acidentes podem acontecer, mas isso torna ainda mais importante planejar cada detalhe e antecipar os possíveis riscos, sem espaço para erros por falta de habilidade ou descuido.

Durante a vivência de *parkour*, foram identificadas dificuldades por parte da professora em demonstrar os movimentos aos estudantes devido à falta de habilidade motora específica. Por ser uma prática que ela nunca havia realizado antes, durante o planejamento da aula, a docente experimentou pessoalmente todos os obstáculos e movimentos que seriam propostos. Em razão de não dominar completamente a técnica, em diversas ocasiões a professora precisou solicitar que os próprios alunos demonstrassem os movimentos para a turma. Essa limitação, no entanto, tornou-se um exemplo concreto para os/as estudantes, mostrando que não era necessário preocupar-se excessivamente com a execução perfeita dos movimentos, mas sim com o processo de aprendizagem e experimentação segura.

A falta de infraestrutura adequada e de formação continuada representa um obstáculo recorrente para os/as professores/as, dificultando a substituição de métodos

tradicionais de treinamento esportivo por abordagens mais alinhadas com os objetivos educacionais escolares (Silva, 2021). A falta de infraestrutura adequada e de formação continuada representa um obstáculo recorrente para os/as professores/as de Educação Física, dificultando a substituição de métodos tradicionais de treinamento esportivo por abordagens mais coerentes com os objetivos educacionais escolares (Silva, 2021). Dados do Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) indicam que a Meta 15, que prevê garantir formação específica de nível superior na área de atuação para todos os docentes da educação básica, não foi integralmente cumprida até o prazo previsto (2024), apresentando maiores defasagens em áreas consideradas não prioritárias, como a Educação Física (Brasil, 2024). Essa realidade revela a persistência de desigualdades regionais e estruturais que comprometem o desenvolvimento profissional docente e a efetivação das políticas públicas educacionais.

Além disso, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheça as práticas corporais como componentes fundamentais da formação integral do estudante — compreendendo-as como manifestações culturais, sociais e identitárias — o documento não estabelece diretrizes mínimas sobre infraestrutura, financiamento ou condições de implementação dessas práticas nas escolas (Brasil, 2018). Tal ausência reforça o descompasso entre o discurso normativo e as condições materiais para uma educação física crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

Também nessa aula, em um incidente crítico capturado pela professora-pesquisadora (quadro 02), foi observado que a maioria dos/as estudantes mudaram a postura, passando a elogiar e bater palmas para aqueles/as que tinham mais dificuldade.

Quadro 02 – Incidente crítico 1.

Observação: Aula prática *parkour*.

Descrição da escola: Escola pública da Rede Estadual do Ceará. Nível: Ensino Médio profissionalizante.			
Descrição da professora: Professora titular: professora de educação física, 38 anos. 14 anos de experiência.		Descrição da classe: Turma do ensino médio (15-17 anos) de uma escola pública estadual de educação profissional do Ceará, que faz o curso técnico em petróleo e gás. A aula era sobre <i>parkour</i> .	
O incidente capturado.	Descrição das ações da professora.	Ação dos estudantes.	Questão de justiça social.
Durante os exercícios de <i>parkour</i> , alunos/as com mais habilidades estavam rindo dos/as alunos que tinham mais dificuldades ou que faziam o movimento incorretamente.	Interrompi a aula e chamei atenção daqueles/as que estavam rindo, enfatizando que ninguém era atleta, e todos/as estavam aprendendo.	Após minha intervenção eles/as pararam de rir, e começaram a bater palmas, elogiando quando os/as alunos cumpriam a atividade proposta.	bullying com os/as menos habilidosos/as.

Fonte: Adaptado de Philpot *et al.*, 2021.

Na aula seguinte à vivência de patins e *skate*, a professora fez uma avaliação com os/as estudantes, e foi unânime em todas as turmas a vontade de fazer novamente essa aula, ou que tivesse mais tempo para eles/as aproveitarem mais o momento.

Uma fala constante dos/as estudantes sobre essas aulas é o pouco tempo de vivência, como disse o/a estudante E6 durante grupo focal: “Eu acho que o que falta é o tempo, precisava de mais tempo para ter essas aulas, por exemplo, usar o dia todo para fazer.”

Apesar das possibilidades não totalmente realizadas de ampliação das vivências, a experiência mostrou-se pedagogicamente válida ao observar três conquistas fundamentais: a alegria vivenciada durante as atividades, a construção de conhecimentos sobre a prática e,

especialmente, a motivação gerada para que os/as alunos/as possam dar continuidade a essas experiências em outros contextos de vida (Ribeiro, 2024).

Tais conquistas demonstram que a experiência transcendeu a mera aquisição de conteúdo, ancorando-se em princípios de uma pedagogia transformadora. A primeira observação, a alegria vivenciada, não constitui um mero indicativo de satisfação, mas sim um fator intrínseco e catalisador da aprendizagem significativa. Segundo Snyders (1988), a educação deve ter como objetivo a alegria que advém do acesso e da apropriação da cultura humana elaborada, operando como um potente motor de engajamento que supera a motivação baseada em obrigações externas. Essa perspectiva é corroborada pela teoria de Wallon (s.d.), que enfatiza a integração indissociável entre a dimensão afetiva e a cognitiva no desenvolvimento humano, onde a emoção positiva facilita a abertura dos canais cognitivos.

Além disso, a relevância do lúdico, conforme postulado por Vygotsky (s.d.), permite que o aluno atue em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de maneira espontânea e prazerosa. Esse engajamento afetivo, por sua vez, prepara o terreno para a segunda conquista fundamental: a construção de conhecimentos sobre a prática. Este princípio é alicerçado na filosofia pragmática de Dewey (1938), para quem a experiência só é educativa quando é seguida de reflexão, transformando a ação em conhecimento.

De modo mais crítico, a experiência se enquadra no conceito freireano de práxis, que consiste no ciclo de ação-reflexão-ação (Freire, 1987), no qual o conhecimento autêntico é construído sobre a análise crítica da própria ação. A atividade válida transforma o aluno em um prático reflexivo, capaz de analisar e aprimorar sua *performance*, conforme discute Schön (1983). A solidez desse conhecimento, gerado pela práxis reflexiva, é o que garante a conquista mais valiosa para a educação: a motivação para a continuidade em outros contextos de vida. Esta é a prova da aprendizagem significativa, que ocorre quando o novo conhecimento se ancora de forma substantiva na estrutura cognitiva preexistente do aluno (Ausubel; Novak; Hanesian, 2003).

A experiência, ao gerar significado e relevância pessoal, estimulou a motivação intrínseca, o desejo de continuar aprendendo por razões internas. Por fim, essa motivação é

o indicativo de que a experiência contribuiu para o objetivo máximo da pedagogia da libertação, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica do indivíduo (Freire, 1996).

A realização de atividades extracurriculares exige um planejamento minucioso e grande responsabilidade por parte de todos os envolvidos. É fundamental compartilhar essa responsabilidade com os/as estudantes, tornando-os/as corresponsáveis pelo sucesso da iniciativa. Paralelamente, o apoio da equipe gestora e dos/as demais educadores/as se mostra indispensável, uma vez que tais atividades invariavelmente impactam a dinâmica escolar como um todo - desde a reorganização de horários de aula até a adaptação dos períodos de intervalo, exigindo flexibilidade e compreensão coletiva (Ribeiro, 2024).

Silva (2021) aponta que a precariedade estrutural e a escassez de recursos materiais nas escolas públicas configuram-se como um obstáculo central para a qualidade educacional, reflexo direto de políticas governamentais negligentes com o setor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências pedagógicas com práticas corporais de aventura, como *parkour*, patins e *skate*, revela desafios e potencialidades que transcendem o aspecto técnico das atividades. A falta de infraestrutura adequada e de formação continuada limita a atuação docente, muitas vezes impedindo a plena realização de práticas inovadoras. No entanto, mesmo diante dessas limitações, as vivências mostraram-se pedagogicamente valiosas ao promoverem não apenas o desenvolvimento motor, mas também aspectos como cooperação, superação de medos e autoconfiança.

As dificuldades enfrentadas – desde a falta de equipamentos de segurança até as próprias limitações da professora em demonstrar movimentos – transformaram-se em oportunidades para reforçar que o erro e a aprendizagem progressiva fazem parte do processo educativo. Os relatos evidenciam ainda a importância da flexibilidade no planejamento e do apoio institucional para atividades que fogem à rotina tradicional. A

ousadia pedagógica deve estar ancorada em responsabilidade – princípio que se aplica tanto às decisões didáticas quanto à necessária cobrança por melhores condições estruturais.

Por fim, as experiências descritas reforçam que as práticas corporais de aventura, quando contextualizadas criticamente, podem ser poderosas ferramentas de formação integral. Elas desafiam a comunidade escolar a repensar espaços, metodologias e prioridades, transformando limitações em possibilidades criativas de ensino-aprendizagem.

As possibilidades observadas nas aulas apontam para caminhos promissores. A busca por parcerias com estudantes, gestão e comunidade é palavra-chave para conseguir desenvolver não somente as PCA, mas qualquer atividade que vá além dos esportes tradicionais. Podemos enriquecer essas parcerias ao utilizar o planejamento participativo e uma avaliação diagnóstica como metodologia para verificar o interesse dos estudantes e buscar alternativas em conjunto. A atribuição de nota pode estimular o engajamento e a elaboração de trabalhos para aqueles que não participaram, são estratégias que podem contribuir para um maior envolvimento dos alunos. Além disso, a técnica do incidente crítico pode auxiliar na percepção das injustiças que ocorrem nas aulas e na elaboração de temáticas para discussões mais profundas com os/as estudantes.

Sugere-se mais pesquisas voltadas para as práticas corporais de aventura uma vez que sua natureza é intrinsecamente complexa, que desafia os modelos tradicionais de avaliação e implementação pedagógica. A pesquisa é fundamental não apenas para legitimar as PCAs no currículo, mas também para garantir que seu potencial transformador seja realizado de forma segura e eficaz, especialmente em contextos de limitação estrutural.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, J.; PINTO, B.; PIMENTEL, G. G. A. Estado da arte sobre gestão de riscos em aventura esportiva no lazer. In: XI Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. E V Congresso Internacional de Atividades de Aventura, 2021, Goiânia, GO. **Anais eletrônicos**. Goiânia. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1KQxYZkOTPXbiGCnx25Teg38CrOuW9sC1>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Resolução nº. 466 do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 13, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 510 de 7 de abril de 2016**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília: INEP/MEC, 2024.

CARVALHO, J.; PERES, A. N. Justiça social e educação: a pertinência da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 56, p. 101-118, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi56.28>. Acesso em: 30 abr. 2025.

COSTA, A. L.; KALLICK, B. Through the lens of a critical friend. **Educational Leadership**, 51(2), 49-51, 1993.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

FLANAGAN, J. C. A técnica do incidente crítico. **Boletim Psicológico** 51(4): 327–358. 1954.

FLOR, B. J. M. S.; SOUZA, R. V. O.; GONÇALVES, Y.; SILVA, J.P.; LOPES, F. J. C; RIBEIRO, M. C. M.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. (2024) Explorando a técnica de incidentes críticos sobre temas de justiça social com professores-pesquisadores de educação física brasileiros. **Frontiers in Education**. 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1231010/full>. Acesso em: 20 mai. 2024.

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

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

GALLO, Silvio. **A filosofia e seu ensino: uma proposta libertária**. Campinas: Papyrus, 2003.

MARTINS, C. **A prática de esportes de aventura na escola e o risco calculado: manual sobre as normas de segurança**. Volta Redonda: UniFOA, 2016. Dissertação (Mestrado) –

UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2016.

MINAYO, C de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec; 2010.

NASCIMENTO-CARDOSO, A. M.; RODRIGUES, N. H. R.; FUKUSHIMA, R. L. M. Estados emocionais e atividades de aventura: aspectos motivacionais envolvidos. In: X Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. E IV Congresso Internacional de Atividades de Aventura, 2018, Diamantina, MG. **Anais eletrônicos**. Diamantina. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1KQxYZkOTPXbiGCnx25Teg38CrOuW9sC1>. Acesso em: 16 abr. 2024.

PHILPOT, R., *et al.* Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. **European Physical Education Review**, 27(1), 57-75. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921541>. Acesso em 24 jun. 2023.

RIBEIRO, M. C. M. **Práticas Corporais de Aventura no Ensino Médio**: implicações à justiça social nas aulas de educação física. Orientador: Luiz Sanches Neto. 2024. 149 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação Física e Esportes - IEFES, Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77381>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ROCHA, L. L. **"Respeita as mina"**: o ensino do skate na educação física escolar. 2023. 191 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza- CE, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/74455>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SCHITTLER, A. F.; *et al.* Atividade física de aventura na natureza e sua relação com a educação física escolar. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA, 2011, Pelotas, RS. **Anais eletrônicos**. Pelotas: Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1KQxYZkOTPXbiGCnx25Teg38CrOuW9sC1>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, A. S. Atividades de aventura no âmbito escolar: algumas dificuldades para a abordagem pedagógica. In: XI Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. E V Congresso Internacional de Atividades de Aventura, 2021, Goiânia, GO. **Anais eletrônicos**. Goiânia. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1KQxYZkOTPXbiGCnx25Teg38CrOuW9sC1>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SILVA, João Paulo. Desafios da docência em Educação Física: entre o discurso pedagógico e as condições estruturais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 2, p. 145-160, 2021.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Lisboa: Edições 70, 1988.

TOMIO, B. W.; DASCAGNÉ, G.; TAHARA, A. K. Atividades de aventura: relato de experiência sobre as possibilidades para sua inserção no âmbito escolar. In: X Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. E IV Congresso Internacional de Atividades de Aventura, 2018, Diamantina, MG. **Anais eletrônicos**. Diamantina. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1KQxYZkOTPXbiGCnx25Teg38CrOuW9sC1>. Acesso em: 16 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, s.d. (Sem data).

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, s.d. (Sem data).

Recebido em: 30/09/2025

Aceito em: 30/11/2025

Publicado online em: 08/12/2025