



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Instituto de Educação/UFRRJ
Programa de Pós-graduação em Educação Física
Campus de Seropédica – Rio de Janeiro

**PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O ENSINO
E APLICAÇÃO DO PARKOUR NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: Um estudo exploratório**

Joanna Las Casas e Souza

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e Processos de
Ensino e Aprendizagem

SEROPÉDICA - RJ

2025

**PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O ENSINO
E APLICAÇÃO DO PARKOUR NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: Um estudo exploratório**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação Física.

Joanna Las Casas e Souza

Orientador: Prof. Dr. Aldair José de Oliveira

SEROPÉDICA - RJ

2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L337p LAS CASAS, Joanna, 1999-
Percepção dos(as) professores(as) sobre o ensino e aplicação do Parkour na Educação Física Escolar: um estudo exploratório / Joanna Las Casas. - Seropédica, 2025.
151 f.
Orientador: Aldair José de Oliveira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, 2025.
1. Parkour. 2. Educação Física Escolar. 3. Ensino. 4. Práticas Corporais de Aventura. I. Oliveira, Aldair José de, ---, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL**

JOANNA LAS CASAS E SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação Física, no Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Área de Concentração em Educação Física Escolar.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/03/2025.

Membros da banca:

ALDAIR JOSÉ DE OLIVEIRA. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da banca)

VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES. Dra. UFRRJ (Examinador interno)

LEANDRO GOUVEIA ALMEIDA. Dr. IFRJ (Examinador externo a Instituição)



TERMO N° 230/2025 - PROEF (11.39.00.37)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 03/04/2025 09:31)

ALDAIR JOSE DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROEF (11.39.00.37)
Matrícula: ###393#6

(Assinado digitalmente em 07/04/2025 15:55)

VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matrícula: ###184#1

(Assinado digitalmente em 03/04/2025 20:46)

LEANDRO GOUVEIA ALEMIDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.197-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **230**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **03/04/2025** e o código de verificação: **986b321370**

AGRADECIMENTOS

Às forças invisíveis que me guiaram e a todas as mãos, muitas vezes silenciosas, que sustentaram cada passo desta jornada, dedico minha mais profunda gratidão. À vida, que semeou em mim o amor pelo saber e me presenteou com encontros valiosos, e ao tempo, que me ensinou a paciência e a persistência diante dos desafios, ofereço meu reconhecimento. A cada ser, a cada olhar, a cada palavra que nutriram meu caminhar, o meu sincero obrigada, por fazerem parte de uma história que é, em essência, a somatória de afetos e inspirações.

Aos meus pais, agradeço com o coração repleto de carinho e reconhecimento. Eles são os seres humanos mais incríveis e extraordinários que tem nesse mundo e fizeram tudo para que eu pudesse trilhar meu caminho com segurança e propósito. Meu pai, um exímio e incansável motorista carreteiro, percorreu longas estradas com a firmeza de quem leva consigo a vontade de construir algo maior para sua família. Cada viagem que ele faz carrega um pedaço do sonho de me oferecer um futuro melhor, e, de algum modo, sinto que ele sempre traz de volta, junto com a saudade, a esperança de dias prósperos. Ele percorreu todas as estradas para garantir que a minha fosse mais suave, retirando o máximo de pedras possíveis para que eu pudesse caminhar com leveza e seguir em frente.

Minha mãe, uma professora dedicada, nunca deixou de acreditar na força da educação, e ela mesma foi minha primeira e mais constante mestra. Seu amor pelo conhecimento não apenas me inspirou, mas me deu a base para ser quem sou hoje. Enquanto meu pai enfrentava as estradas, minha mãe me mostrava que a vida é uma estrada cheia de descobertas, e, com ela, aprendi que o saber é a maior riqueza que alguém pode ter. Ela foi o farol que iluminou meu caminho, sempre me ensinando.

Ambos, em suas maneiras únicas, foram pilares e inspiração, e tudo o que construí até aqui deve-se a essa união entre a força do meu pai e a sabedoria da minha mãe. Eles construíram para mim uma estrada que, embora com desafios, foi sempre pavimentada com amor, cuidado, esforço, afeto e a certeza de que eu poderia ser feliz e me realizar, não importa o que o futuro me reservasse, portanto, eu não poderia deixar de expressar a minha gratidão.

À minha irmã caçula, Jullia, que chegou para transformar o caminho que meus pais pavimentaram, preencho este espaço com amor e gratidão. Se antes dela a estrada era sólida, mas vazia, foi a presença dela que trouxe cor, asfalto, iluminação, placas, paisagem e vida ao meu trajeto. Ela nasceu sendo a companhia que faltava, um espírito livre, traquina e arteiro, capaz de me fazer rir e, claro, de aprontar boas travessuras, com direito a algumas broncas da nossa mãe por causa dela. E mesmo com as pedras que ela mesma colocava no meu caminho, a felicidade que ela me trouxe sempre foi maior do que qualquer tropeço. Eu a amo com todo o meu coração e sei que, sem ela, esta jornada não teria a mesma beleza ou sentido.

Aos amigos Milena e Saulo, que, mesmo tendo chegado nesta estrada há pouco tempo, fizeram dela um caminho ainda mais vibrante e repleto de aprendizado, deixo meu profundo agradecimento. Já dizia Emicida: “Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós”, e com eles descobri o real significado dessa frase. Eles não só me acompanharam, mas foram o motor e a energia que impulsionaram esta jornada. Minha estrada já era completa, sim, mas eles vieram como o carro que, sem hesitar, atravessou comigo os percursos difíceis e celebrou cada conquista. A cada quilômetro, aprendi mais sobre amizade, resiliência e parceria verdadeira. Eles são a prova de que, nas curvas da vida, é o 'nóis' que faz a diferença.

Aos meus professores, que, como marcos ao longo dessa estrada, orientaram minha direção e fortaleceram cada trecho do caminho, dedico um agradecimento especial. Entre esses guias, destaco meu orientador, Aldair, cuja paciência e compreensão foram luz no momento em que a estrada parecia se fechar em um ponto de difícil travessia. Eu achava que iria enguiçar e ele soube me esperar com respeito e empatia, permitindo que eu me encontrasse, sem as pressões e friezas comuns em tantos programas de pós-graduação.

E à professora Valéria, que foi mais do que uma mestra: sua presença iluminou minha jornada de um modo que nunca imaginei. Mais que uma educadora, ela se tornou uma amiga, alguém que, ao invés de apenas apontar os rumos, decidiu caminhar ao meu lado. Sua capacidade de encontrar luz em qualquer horizonte me ensinou a olhar para além dos obstáculos e a valorizar a paisagem da vida. Quando minha estrada parecia dura e interminável, Valéria trouxe flores para o trajeto e me ajudou a enxergar a beleza nos pequenos

detalhes, nas conquistas de cada etapa. Seu sorriso e sua alegria constante foram como um céu claro em dias nublados, fazendo com que eu seguisse sempre em frente, com confiança e esperança.

Há pessoas que aparecem em nossa estrada e deixam marcas que nem o tempo apaga, como aquelas placas que nos indicam um caminho muito antes de percebermos que um dia voltaríamos a percorrê-lo. O professor Leandro foi essa placa para mim. Ele esteve lá no início, na especialização em Educação Física Escolar, quando meu olhar para o *Parkour* se abriu pela primeira vez. Foi ele quem me ajudou a enxergar esse trajeto, a reconhecer os primeiros contornos dessa jornada que, naquele momento, ainda parecia distante. E, como todo caminho tem voltas inesperadas, ele reapareceu quando precisei novamente, trazendo com sua orientação a certeza de que algumas direções não são coincidência, mas parte de um percurso que sempre esteve destinado a ser trilhado. A sua presença, tanto no passado quanto agora, foi essencial para que eu seguisse em frente com mais clareza e convicção.

Não poderia seguir sem mencionar os colegas de mestrado que compartilharam comigo essa estrada de desafios, tornando o percurso mais leve, acolhedor e, acima de tudo, inesquecível. Pela primeira vez, encontrei em uma turma não apenas companheiros, mas verdadeiros amigos, aqueles que fazem cada momento valer a pena.

Milton, com sua luz própria e energia vibrante, é como um sol que ilumina qualquer trecho do caminho. Sempre disposto a ouvir, ele esteve presente nas horas mais desafiadoras, trazendo humor e positividade como combustível para seguir em frente. Camila, por sua vez, é como uma locomotiva veloz, decidida e cheia de força, empurrando todos nós com seu contagiante 'bora, bora, bora!' — uma força que nunca nos deixou estacionar. Elias, tão gentil e dedicado, é aquele que inspira segurança, como um marco de confiança em cada curva. Sua doçura é um lembrete constante do que realmente importa. Rodrigo, nosso filósofo, traz reflexões profundas e sensatas, sendo a voz do equilíbrio e da ponderação no grupo, nos mantendo conectados ao que importa, sempre com palavras que fazem pensar e seguir com clareza. É a voz que ecoa sabedoria e torna o trajeto mais significativo. E Anne, é a força que atravessa a estrada como um vendaval de coragem e determinação, uma verdadeira lutadora em todos os sentidos. Sua faixa preta de judô não é apenas um símbolo de sua disciplina e resiliência, mas

também uma metáfora da garra com que ela enfrenta a vida, pronta para cair, levantar e seguir com mais força. Ela é o vento fresco que alivia o calor da estrada, espalhando alegria e descontração por onde passa.

Eles são a prova viva das palavras de Emicida: “Quem tem um amigo tem tudo ... Se a bala come, mano, ele se põe de escudo ... Pronto pro que vier mesmo a qualquer segundo ... É um ombro pra chorar depois do fim do mundo”. Cada um, à sua maneira, se colocou como um escudo, um abrigo, e também como uma força que me ajudou a caminhar. Juntos, trouxeram não só a força para vencer os desafios, mas a beleza de uma amizade que ficará para sempre.

Ao Dayson, que dividiu a estrada comigo, devo um profundo reconhecimento. Em um momento em que minha confiança parecia desaparecer na poeira do caminho, ele foi quem trouxe ânimo e me empurrou para fazer a prova do mestrado (ProEF). Foi esse incentivo que me deu a coragem para iniciar esta etapa. Ele se fez presente e foi um grande apoiador na jornada, oferecendo forças para enfrentar as subidas e celebrar as vitórias.

Em cada trecho desta jornada, marcada por encontros, aprendizados e recomeços, descubro que a estrada da vida é traçada não apenas pelo asfalto ou pelas curvas, mas pela companhia, pelo amor e pelos desafios que encontramos pelo caminho. A todos que caminharam comigo dedico minha eterna gratidão.

A estrada, com todas as suas paradas e paisagens imprevistas, não se encerra aqui. Este é apenas mais um ponto de partida, um acesso para bifurcações ainda invisíveis e para novas pontes que certamente cruzarei. Que venham as encruzilhadas, os viadutos e as rodovias inexploradas. Porque é essa estrada da vida, sempre em movimento, que nos leva adiante, nos renova e nos permite continuar descobrindo quem somos, a cada passo e a cada novo horizonte.

Assim, encerro este trecho com o coração repleto de gratidão e com o olhar voltado para o que vem. Obrigada a cada um que, de alguma forma, tornou esse percurso mais pleno e mais significativo. Pois no final, é o próprio caminho, e não o destino, que dá sentido à jornada.

EPÍGRAFE

Não importa quem você é ou o ambiente em que está, Parkour é sobre onde seu corpo pode te levar, onde seu poder pode te levar. Além de um método de treinamento físico, além de uma disciplina sobre movimento e ultrapassagem de obstáculos, o Parkour vai te abrir um novo mundo, um jeito de aprender mais sobre você mesmo e uma nova maneira de viver.

(David Belle)

LAS CASAS, Joanna. **Percepção dos(as) professores(as) sobre o ensino e aplicação do Parkour na Educação Física Escolar**: um estudo exploratório. Orientador: Aldair José de Oliveira. 2025. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

RESUMO

A pesquisa analisou a percepção e a competência dos(as) professores(as) de Educação Física sobre o ensino e aplicação do *Parkour* na Educação Física Escolar (EFE), considerando os desafios e possibilidades de sua implementação no contexto da rede municipal de São Gonçalo/RJ. Reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma Prática Corporal de Aventura (PCA), o *Parkour* apresenta potencial pedagógico ao ampliar o repertório motor dos(as) estudantes, além de promover valores como resiliência, autossuperação e criticidade. O estudo, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, foi realizado com 60 professores(as) da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ, distribuídos pelos oito polos educacionais do município. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado no *Google Forms*, composto por 9 questões abertas e 21 fechadas, organizadas nos eixos de Conhecimento, Habilidade e Atitude. A análise dos dados combinou Análise de Conteúdo Categórica Semântica por Frequência e Estatística Descritiva para apresentação e discussão dos achados. Os resultados revelaram que, apesar do reconhecimento do potencial educativo do *Parkour*, sua implementação enfrenta entraves como a falta de formação específica, preocupações com segurança, resistência institucional e limitações estruturais. A grande maioria dos(as) professores(as) demonstrou interesse em capacitação adicional, sendo a oficina pedagógica a modalidade de formação mais desejada. Diante disso, a pesquisa culminou na elaboração de um Recurso Educacional, estruturado como uma oficina teórico-prática para subsidiar os(as) professores(as) na tematização do *Parkour* na escola. Espera-se que este estudo contribua para o debate sobre a ampliação das práticas corporais na EFE e para a qualificação docente, possibilitando a aplicação segura e significativa do *Parkour* no ambiente escolar.

Palavras-chave: *Parkour*; Educação Física Escolar; Ensino; Práticas Corporais de Aventura.

LAS CASAS, Joanna. **Percepção dos(as) professores(as) sobre o ensino e aplicação do Parkour na Educação Física Escolar**: um estudo exploratório. Orientador: Aldair José de Oliveira. 2025. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

ABSTRACT

The research analyzed the perception and competence of Physical Education teachers regarding the teaching and application of Parkour in School Physical Education, considering the challenges and possibilities of its implementation within the municipal education network of São Gonçalo/RJ. Recognized by the Brazilian Common Core Curriculum (BNCC) as an Adventure Physical Practice (PCA), Parkour presents pedagogical potential by expanding students' motor repertoire, as well as promoting values such as resilience, self-improvement, and critical thinking. The study, with a qualitative approach and exploratory nature, was conducted with 60 teachers from the Municipal Department of Education of São Gonçalo/RJ, distributed across the city's eight educational centers. Data collection was carried out through a structured questionnaire in Google Forms, composed of 9 open-ended and 21 closed-ended questions, organized into the axes of Knowledge, Skill, and Attitude. Data analysis combined Categorical Semantic Content Analysis by Frequency and Descriptive Statistics to present and discuss the findings. The results revealed that, despite the recognition of Parkour's educational potential, its implementation faces obstacles such as the lack of specific training, safety concerns, institutional resistance, and structural limitations. The vast majority of teachers expressed interest in additional training, with pedagogical workshops being the most preferred training modality. Consequently, this research resulted in the development of an Educational Resource, structured as a theoretical-practical workshop to support teachers in incorporating Parkour into schools. This study is expected to contribute to the discussion on expanding physical practices in SPE and to teacher qualification, enabling the safe and meaningful application of Parkour in the school environment.

Keywords: Parkour; School Physical Education; Teaching; Adventure Body Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades da Unidade Temática PCA 33

Quadro 2 – Organização dos Polos Educacionais da SEMED/SG 61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de Docentes de EF lotado em escolas por Polo.....	62
Tabela 2 – Idade	72
Tabela 3 – Em qual Polo Educacional desta prefeitura você leciona atualmente?	74
Tabela 4 – Qual a sua carga horária semanal de trabalho total (inclusive a soma de mais de um vínculo)?	76
Tabela 5 – Como você definiria o <i>Parkour</i> em termos de prática corporal?	81
Tabela 6 – Que conhecimentos você acredita que ainda precisa adquirir para trabalhar com o <i>Parkour</i> ?	85
Tabela 7 – Quais benefícios pedagógicos você acredita que o <i>Parkour</i> pode oferecer?	90
Tabela 8 – Acha o <i>Parkour</i> uma prática segura para a escola? Justifique.....	94
Tabela 9 – Que habilidades você acredita que ainda precisa desenvolver para tematizar o <i>Parkour</i> ?	105
Tabela 10 – Quais estratégias você utilizaria para adaptar o <i>Parkour</i> à realidade de sua escola?	109
Tabela 11 – Na sua opinião, o <i>Parkour</i> pode contribuir para alcançar os objetivos da Educação Física escolar? Justifique.	116
Tabela 12 – Você acredita que o <i>Parkour</i> poderia motivar os alunos de forma diferente se comparado às atividades convencionais da Educação Física? Quais fatores você acredita que mais motivariam? Justifique.	119
Tabela 13 – Você acredita que a administração escolar e a comunidade (pais e responsáveis) estariam receptivas à inclusão do <i>Parkour</i> nas aulas de Educação Física? Justifique.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero.....	71
Gráfico 2 – Etnia.....	73
Gráfico 3 – Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.	75
Gráfico 4 – Em quantas escolas você trabalha?	77
Gráfico 5 – Atuação por Nível de Ensino	79
Gráfico 6 – Como descreveria seu nível de compreensão sobre <i>Parkour</i> ?	80
Gráfico 7 – Você se sente preparado(a) para planejar e aplicar atividades de <i>Parkour</i> em suas aulas de Educação Física?	101
Gráfico 8 – Você já incluiu o <i>Parkour</i> em suas aulas?	103
Gráfico 9 – Como você avalia sua disposição em incluir o <i>Parkour</i> como conteúdo nas aulas de Educação Física?	114
Gráfico 10 – Que tipo de formação seria mais relevante para sua prática? ...	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EFE – Educação Física Escolar

EF – Educação Física

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCA – Práticas Corporais de Aventura

CF – Constituição Federal de 1988

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

SEMED/SG – Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TAI – Termo de Anuência Institucional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CNS – Conselho Nacional de Saúde

ProEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

UE – Unidades Escolares

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Objetivo	20
1.1.1 <i>Objetivos Específicos</i>	20
1.2 Recurso Educacional.....	21
2 MARCO TEÓRICO.....	22
2.1 Educação Física Escolar e as Práticas Corporais na BNCC.....	23
2.1.1 <i>Educação Física Escolar: Transformações</i>	23
2.1.2 <i>A Base Nacional Comum Curricular e as PCA</i>	30
2.2 O <i>Parkour</i> como Prática Corporal de Aventura	34
2.2.1 <i>Origem e Desenvolvimento do Parkour</i>	34
2.2.2 <i>O Potencial Pedagógico do Parkour na EFE</i>	40
2.2.3 <i>Resistências e Desafios na Implementação do Parkour na EFE</i>	43
2.3 Formação Docente e Tematização de Práticas Corporais Inovadoras	49
2.3.1 <i>Formação Inicial e Continuada de Professores(as) de EF</i>	49
2.3.2 <i>A Tematização do Parkour: Estratégias e Possibilidades</i>	54
2.3.3 <i>O Papel do(a) Professor(a) na Mediação do Currículo</i>	57
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	61
3.1 Universo da Pesquisa	61
3.2 Participantes.....	62
3.3 Materiais e Métodos	63
3.4 Procedimentos para a Coleta de Dados.....	65
3.5 Procedimentos para a Análise de Dados	66
3.5.1 <i>Análise Qualitativa</i>	66
3.5.2 <i>Análise Quantitativa</i>	68
3.6 Aspectos Éticos.....	69
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128

REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	139
APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional (TAI).....	140
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	142
APÊNDICE C – Questionário	145
APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do CEP	148
APÊNDICE E – Imagens do Recurso Educacional	150

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Educação Física Escolar (EFE) no Brasil historicamente priorizou práticas tradicionais e esportivizadas, deixando em segundo plano outras manifestações da cultura corporal que poderiam enriquecer a formação dos(as) estudantes. Essa visão reducionista vem sendo questionada por movimentos acadêmicos e pedagógicos que defendem uma Educação Física (EF) mais inclusiva, crítica e conectada com a diversidade cultural e as realidades sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete essa mudança ao incluir as Práticas Corporais de Aventura (PCA)¹ como Unidade Temática, ampliando o repertório de conteúdos e estabelecendo uma conexão entre o corpo, o ambiente e o movimento. Nesse contexto, o *Parkour*², caracterizado pela superação de obstáculos da vida cotidiana de forma criativa, segura e eficiente, surge como uma prática urbana capaz de proporcionar experiências³ educativas únicas e desafiadoras.

No entanto, embora sua introdução na EFE seja alinhada às diretrizes da BNCC, o *Parkour* ainda enfrenta resistência na implementação como conteúdo escolar. Essa resistência está relacionada à falta de formação inicial e continuada dos(as) professores(as), ausência de materiais didáticos específicos com proposições de ensino relacionadas ao *Parkour* no âmbito escolar, infraestrutura vista como inadequada e, sobretudo, à visão social que associa a prática ao risco. Essas barreiras reforçam a necessidade de explorar formas de inserção segura e pedagógica do *Parkour* na EFE, aproveitando seu potencial para contribuir com o desenvolvimento físico, social e emocional. Conforme apontam Inácio *et al.* (2020) e Corrêa (2023), se faz necessário capacitar os(as) professores(as) e desenvolver estratégias para viabilizar o ensino do *Parkour* de maneira segura e significativa nas aulas.

¹ Como uma novidade se comparado aos conteúdos tradicionais da Educação Física escolar, esta Unidade Temática foi indicada por corresponder a um tema que precisa ser tematizado com os alunos nas aulas de Educação Física, pois oferece diferentes experiências corporais e de expressão (Brasil, 2018).

² Palavra de origem francesa que significa “percurso”. É uma prática corporal que concilia habilidades humanas naturais como: escalar, correr, saltar, andar sobre quatro apoios, equilibrar-se, com o principal objetivo de superar obstáculos tornando o corpo mais ágil, fluente e eficaz em qualquer espaço possível (Stramandinoli *et al.*, 2012).

³ Larrosa Bondía (2002) diferencia vivência de experiência, destacando que a experiência é aquilo que nos transforma, que nos atravessa e nos modifica, indo além do mero acúmulo de informações ou da repetição de práticas.

A inclusão do *Parkour* na EFE também carrega implicações mais amplas. Como enfatizam Sehn; Neuenfeldt (2022), a inclusão de conteúdos inovadores como o *Parkour* exige uma ruptura com o paradigma tradicional que domina as aulas de EF, centradas em esportes coletivos e competitivos. A implementação das PCA nas escolas não apenas diversifica o currículo, mas também desafia os(as) estudantes a desenvolverem competências físicas, sociais e emocionais que favoreçam a construção de uma visão crítica e transformadora de mundo. Nesse sentido, a prática do *Parkour* convida a refletir sobre temas como a relação do corpo com o ambiente, os valores de solidariedade e superação, e a importância da adaptação criativa às adversidades, proporcionando aos(as) estudantes uma leitura mais ampla de sua realidade, com criticidade e autonomia, para inserir-se, de maneira transformadora nessa realidade.

Apesar de seu potencial pedagógico, a inserção do *Parkour* na EFE é permeada por dificuldades pedagógicas, pois muitos(as) professores(as) consideram inviável a abordagem de práticas corporais não tradicionais devido à resistência de gestores(as), a falta de integração curricular e o tempo limitado para planejamento serem entraves significativos que comprometem a inclusão de práticas inovadoras como o *Parkour* (Capaverde *et al.*, 2012; França; Domingues, 2023).

Diante desse panorama, esta pesquisa se propõe a investigar como os(as) professores(as) de Educação Física da Prefeitura Municipal de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, percebem o *Parkour* como uma prática pedagógica, suas competências para integrá-lo nas aulas, quais benefícios eles atribuem a essa prática e quais desafios enfrentam ou enfrentariam ao aplicá-lo no contexto escolar. O conceito de “competência” adotado neste estudo segue a definição de Zabala; Arnau (2010), que a compreende como a inter-relação de conhecimentos, habilidades e atitudes. Nesse sentido, espera-se avaliar o domínio dos(as) professores(as) quanto aos saberes acerca do *Parkour* (conhecimento), à capacidade de transformar esses saberes em práticas pedagógicas efetivas (habilidade) e à disposição ética e motivacional para atuar de forma criativa e inclusiva (atitude). Para tanto, apresenta-se a questão problema deste estudo: Qual a percepção e competência dos(as) professores(as) para o ensino e aplicação do *Parkour* na Educação Física escolar?

A relevância desta pesquisa reside em seu potencial para promover uma EF mais inclusiva e inovadora, alinhada às demandas contemporâneas da BNCC. Além disso, os resultados poderão subsidiar a construção de materiais e estratégias que contribuam para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), incentivando-os(as) a incorporar práticas corporais não hegemônicas em suas aulas. Ao ampliar a compreensão sobre as possibilidades e desafios do ensino do *Parkour*, espera-se contribuir para o fortalecimento da EF como componente curricular essencial para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Ao longo deste trabalho, será realizada uma revisão da literatura sobre as PCA e o *Parkour* no contexto escolar, seguida pela apresentação da metodologia utilizada para a coleta e análise de dados. Os resultados obtidos serão discutidos à luz da literatura, buscando apontar contribuições para o ensino do *Parkour*. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e recomendações para futuras pesquisas, reforçando a importância de práticas corporais inovadoras e diversificadas no ensino da EFE.

1.1 Objetivo

Analisar a percepção e a competência dos(as) professores(as) sobre o ensino e aplicação do *Parkour* na EFE no município de São Gonçalo/RJ.

1.1.1 Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil sociodemográfico, acadêmico e profissional dos(as) professores(as) de EFE.
- Identificar os fatores que influenciam os(as) professores(as) na decisão de incluir ou não essa prática em suas aulas.
- Verificar os desafios e possibilidades relacionados à implementação do *Parkour* nas aulas de EFE.
- Mapear os conhecimentos, habilidades e tipos de suporte necessários pelos(as) professores(as) para incluir o *Parkour* em suas intervenções pedagógicas.

1.2 Recurso Educacional

No âmbito do ProEF, a construção de um recurso educacional é um dos elementos essenciais para a intervenção pedagógica e a formação continuada dos(as) professores(as). Essa exigência fundamenta-se no princípio da práxis pedagógica, que compreende a indissociabilidade entre teoria e prática, possibilitando aos(às) docentes identificar, interpretar, compreender e intervir em suas realidades escolares (Albuquerque *et al.*, 2022). Nesse contexto, o presente estudo culminará na elaboração de um recurso educacional que visa subsidiar os(as) professores(as) no ensino do *Parkour* como PCA na EFE.

A construção deste material, entretanto, não se limita a cumprir um requisito formal do programa. Ele nasce de um compromisso com a transformação da prática pedagógica e da necessidade de suprir uma lacuna identificada na BNCC: a ausência de diretrizes claras sobre como integrar o *Parkour* de forma acessível e segura no ambiente escolar. Assim, este recurso educacional é concebido não apenas como um produto acadêmico, mas como um instrumento que possibilita aos(às) professores(as) apropriarem-se dessa prática corporal, ampliando suas possibilidades pedagógicas e garantindo que o *Parkour* não permaneça apenas como um conteúdo mencionado na BNCC.

Com base nos dados coletados na pesquisa, identificou-se que a Oficina Pedagógica foi a opção mais indicada pelos(as) professores(as) como recurso formativo. Dessa forma, a proposta será estruturada em uma oficina teórico-prática, na qual os(as) docentes poderão vivenciar, analisar e sistematizar possibilidades pedagógicas para o ensino do *Parkour* na escola. Sua construção seguirá os princípios da formação reflexiva e dialógica, promovendo a troca de experiências entre os(as) participantes e estimulando a autonomia docente na adaptação e implementação da prática em diferentes contextos escolares.

Espera-se que este material contribua para a ampliação das práticas corporais abordadas na escola, fomentando a inserção do *Parkour* como um conteúdo viável, seguro e alinhado às diretrizes curriculares contemporâneas. Além disso, a proposta não se limita a um evento formativo pontual, mas busca consolidar-se como um instrumento de transformação do ensino da EFE. Ao final desta dissertação, algumas imagens do Recurso Educacional que sistematiza a oficina pedagógica serão apresentadas.

2 MARCO TEÓRICO

O Ensino da EFE no Brasil tem sido objeto de amplos debates e reflexões, particularmente no que se refere à necessidade de diversificação de suas práticas pedagógicas e à valorização de manifestações corporais não hegemônicas (Maldonado *et al.*, 2018). Nesse sentido, compreender o que se entende por práticas corporais não hegemônicas se faz necessário.

A hegemonia de determinadas práticas corporais na EFE é um reflexo da imposição de um modelo único e dominante de conhecimento, que historicamente privilegiou esportes institucionalizados e modalidades formais em detrimento de expressões corporais populares e alternativas. Santos; Meneses (2013), na obra *Epistemologias do Sul*, argumentam que o pensamento hegemônico impõe uma monocultura do saber, invisibilizando formas de conhecimento e práticas que emergem de realidades diversas. No contexto da EFE, essa lógica se manifesta na predominância dos esportes tradicionais – como futebol, voleibol, handebol e basquetebol – enquanto práticas corporais urbanas e não convencionais, como o *Parkour*, ainda enfrentam resistência para serem reconhecidas como conteúdos legítimos.

Essa marginalização está associada ao que Santos; Meneses (2013) denominam "epistemicídio", ou seja, o apagamento de formas de conhecimento que não se enquadram na lógica eurocêntrica e colonial. O currículo da EF, historicamente centrado em esportes de rendimento e práticas padronizadas, reproduz esse processo ao limitar a diversidade de experiências corporais e restringir sua relação com o movimento a formatos predefinidos.

Diante dessa realidade, no contexto contemporâneo, a BNCC surge como um importante documento normativo que orienta a ampliação do repertório cultural e corporal dos(as) estudantes, promovendo uma EFE mais inclusiva, crítica e conectada com a realidade social.

Entre os conteúdos inovadores propostos pela BNCC (Brasil, 2018), destacam-se as PCA, que convidam à exploração do movimento em interação com o meio ambiente, seja ele natural ou urbano. Dentre essas práticas, o *Parkour* se apresenta como uma Unidade Temática capaz de proporcionar experiências educativas transformadoras, incentivando a superação de desafios cotidianos e a ressignificação do espaço urbano. No entanto, a inclusão do

Parkour como conteúdo pedagógico na EFE ainda enfrenta resistências e desafios, relacionados tanto com barreiras estruturais quanto à formação docente.

Neste sentido, a presente revisão de literatura busca estabelecer uma base teórica que subsidie a análise e a compreensão das percepções dos(as) professores(as) sobre o ensino do *Parkour* na EFE. O marco teórico está estruturado em três capítulos principais, que se complementam para abarcar os aspectos fundamentais do tema.

O primeiro capítulo abordará o contexto histórico e normativo da EFE no Brasil, com foco nas transformações que culminaram na proposta de diversificação dos conteúdos curriculares até a implementação da BNCC. Em seguida, o segundo capítulo explorará o *Parkour* como uma PCA, apresentando sua origem, princípios e potencial pedagógico, além de discutir as resistências e os desafios para sua implementação nas escolas. Por fim, no terceiro capítulo discutir-se-á a formação docente e as estratégias pedagógicas para a tematização de práticas corporais inovadoras, com ênfase na necessidade de capacitação para o ensino do *Parkour*.

Esta revisão de literatura não apenas contextualiza o tema no campo da EFE, mas também busca identificar lacunas e possibilidades para sua prática pedagógica. A partir das exposições apresentadas, pretende-se contribuir para a construção de um olhar crítico e propositivo sobre o *Parkour*, oferecendo subsídios para a análise dos dados coletados e para o fortalecimento do diálogo entre teoria e prática.

2.1 Educação Física Escolar e as Práticas Corporais na BNCC

2.1.1 Educação Física Escolar: Transformações

A trajetória histórica da EF no Brasil é marcada por profundas transformações, refletindo as mudanças ideo-políticas, sociais e culturais do país. Desde a sua introdução formal no ambiente escolar, esse componente curricular assumiu diferentes funções, ora como instrumento de controle social, ora como elemento de formação integral dos(as) estudantes. Essa complexidade

revela a importância de compreender as Tendências⁴ e Abordagens⁵ que nortearam a EF ao longo do tempo e como elas se transformaram para responder às demandas da sociedade e da educação.

A origem da EF no Brasil remonta ao final do século XIX, em um momento em que o país buscava consolidar sua identidade nacional e modernizar suas instituições. Inspirada nos modelos europeus, especialmente nos sistemas francês, sueco e alemão, sua prática tinha como foco principal a promoção da saúde, a prevenção de doenças e disciplinamento dos corpos, corroborando o discurso da **Tendência Higienista** que predominava na época (Milagres *et al.*, 2018).

Acreditava-se que corpos saudáveis eram indispensáveis para o progresso da nação, e a EF passou a ser vista como um meio eficaz de combater epidemias, melhorar as condições sanitárias e promover a eugenia, atribuindo-se à prática corporal a função de "purificar" o corpo social dentro de uma Abordagem Biologicista⁶ (Milagres *et al.*, 2018). Essa perspectiva, que pode ser considerada reducionista e limitava a EF a um papel que desconsiderava seus potenciais educativos e culturais, "encerrou" em 1930, com a preocupação com as guerras e não mais com a promoção da saúde (Ghiraldelli Junior, 1998).

Foi nesse sentido que, no início do século XX, a EF começou a ganhar espaço em instituições formais de ensino, embora seu alcance ainda fosse restrito às elites. Foi apenas nas décadas seguintes, com o advento do Movimento Escolanovista, que sua presença nas escolas se ampliou, incorporando uma visão pedagógica mais abrangente. Entretanto, o caráter disciplinador e normativo ainda prevalecia, influenciado por um contexto político que exigia cidadãos obedientes e aptos a servir ao Estado. Nessa fase, as preocupações com as possíveis guerras e os conflitos que o país poderia ser

⁴ Entende-se por Tendência da EF aquelas relacionadas com os períodos históricos do Brasil em que suas características acompanham o contexto sociocultural que o país atravessa com base na classificação de Ghiraldelli Junior (2004).

⁵ São as diferentes discussões, principalmente a partir da década de 80, para entender o que é a Educação Física e qual o seu papel. São as diferentes formas de entendê-la com base em autores, ou grupo de autores.

⁶ Essa abordagem tinha como caráter principal estar baseada em preceitos científicos e trazer um conjunto de técnicas que promoviam a utilização racional dos movimentos, sempre embasados por conceitos que reduziam o ser humano a sua dimensão apenas biológica (Júnior *et al.*, 2009).

envolvido chegam à EF, pois se caracteriza entre o final da 1ª e a 2ª Guerra Mundial, portanto, uma época de agitação política (Ferreira; Sampaio, 2013).

Durante esse período, chamado de Estado Novo, a EFE consolidou-se a partir da **Tendência Militarista** (particularmente entre os anos de 1930-1945), diretamente associada aos ideais nacionalistas e autoritários do governo de Getúlio Vargas. As aulas enfatizaram atividades físicas padronizadas, com ênfase na disciplina, na força e na preparação física para o trabalho e a defesa da pátria (Nunes; Lima, 2023). Esse modelo, amplamente difundido nas escolas, refletia uma visão instrumental da EF, que priorizava o controle dos corpos em detrimento de sua expressão e criatividade. Nesse período, o componente curricular pouco contribuiu para a formação integral dos(as) estudantes, limitando-se a atender os interesses de um Estado centralizador.

Após, sob influência do período pós 2ª Guerra Mundial, entre os anos de 1945-1964, tivemos a predominância da **Tendência Pedagógica**. Ela representou uma tentativa de reorientar a EF, afastando-se exclusivamente do militarismo que prevaleceu nas décadas anteriores. Influenciada por correntes pedagógicas mais progressistas, essa tendência passou a enfatizar o desenvolvimento integral do(a) estudante, abrangendo não apenas aspectos físicos, mas também emocionais e sociais. As práticas corporais ganharam um caráter mais educativo e menos disciplinador, com maior preocupação em adaptar os conteúdos às necessidades e interesses dos(as) estudantes (Menech; Cardoso, 2021). No entanto, essa orientação ainda mantinha resquícios do controle social sobre os corpos, especialmente em relação aos padrões de comportamento e disciplina, e permanência limitada por uma visão que valorizava mais o desenvolvimento das capacidades motoras do que a interação entre corpo, cultura e sociedade. Apesar dessas limitações, essa tendência pavimentou o caminho para debates mais aprofundados sobre o papel da EF na formação escolar.

A EF brasileira parecia caminhar em direção à evolução, passando a direcionar-se para uma discussão teórica mais aprofundada no campo educacional, contudo, encontrou um obstáculo que levou, de forma abrupta, novamente às concepções biologicistas e tecnicistas: a Ditadura Militar (1964-1985) (Ferreira; Sampaio, 2013).

Mais evidentemente, a partir do golpe de 1964, o avanço do esporte enquanto característica cultural global começou a influenciar significativamente a EFE. A **Tendência Competitivista**, também chamada popularmente de Esportivista ou Mecanicista, trouxe um novo dinamismo às aulas, ao priorizar a prática de modalidades esportivas tradicionais. Embora essa tendência tenha popularizado a EF entre os(as) estudantes e ampliado sua visibilidade, também acarretou críticas importantes (Araújo; Furtado, 2019). O foco quase exclusivo no esporte competitivo reforçou a exclusão daqueles(as) com menos aptidão física e relegou outros(as) a papéis secundários. Além disso, ela restringiu o repertório cultural dos(as) estudantes, limitando a vivência das práticas corporais às modalidades formais e institucionalizadas (Leal *et al.*, 2024). O foco era em uma Abordagem Tecnicista, marcada pela exigência na perfeição da execução do movimento esportivo, tendo como característica a repetição excessiva dos movimentos.

De modo geral, a Tendência Competitivista estava a serviço de uma hierarquização e elitização social, de modo a usar a EFE como objeto de adestramento físico e doutrinação de padrões e valores, bem como, desvio de atenção da população para as questões sociopolíticas (Mioto; Moreira, 2007; Reij; Lüdorf, 2012).

Vale ressaltar que a partir dos anos 80, a ditadura começou a perder os privilégios e a força que a sustentava no poder. Os movimentos pró-democracia começaram a ganhar força, entre eles as Diretas Já⁷. O Brasil não havia conseguido se tornar potência olímpica, pelo contrário, o desempenho em competições internacionais não era expressivo. Com eleição de um presidente civil e a retomada da democracia, a EF adentra outra tendência.

Essa nova fase, a partir da década de 80, em meio ao contexto de redemocratização do Brasil, traz à tona a **Tendência Popular**, que representa um marco na EFE ao incorporar as demandas dos movimentos sociais. Nesse quadro que se encontra o Brasil que surgem as propostas curriculares questionando os modelos tradicionais de ensino da EFE, as chamadas Teorias Críticas e Pós-críticas. Isso se deu devido a abertura política, e de acordo com

⁷ A campanha Diretas Já foi a maior mobilização popular da história do Brasil. Milhões de pessoas foram às ruas em 1984 exigir a retomada das eleições diretas para o cargo de presidente da República após vinte anos de Ditadura Militar (Assis, 2021).

Moreira (2003, p. 15): “É nesse momento que explode, em todo o país, uma literatura pedagógica de cunho mais progressista”.

Com essa tendência nasce, em um contexto de ampliação dos debates sobre cidadania, a justiça social e a inclusão, trazendo uma visão transformadora para a EFE. Nessa perspectiva, as práticas corporais passam a ser compreendidas como expressões culturais que refletem as condições sociais, econômicas e políticas dos indivíduos e grupos.

Assim, conforme Moreira (2003), a EF deixa de ser vista apenas como um campo voltado para o desenvolvimento físico ou esportivo, assumindo um papel educativo mais amplo, centrado na problematização das desigualdades e na valorização das manifestações culturais populares. Essa tendência fortalece a criticidade e a participação ativa dos(as) estudantes, integrando reflexões sobre questões de classe, etnia e gênero às práticas corporais, com o objetivo de promover uma educação emancipadora e inclusiva.

As Teorias Críticas e Pós-críticas, embora tenham perspectivas que podem contribuir para a formação crítica e reflexiva dos(as) professores(as) e para a formação integral dos(as) alunos(as), possuem diferenças.

As Teorias Críticas (Silva, 2013; Pereira *et al.*, 2023) baseiam suas análises na economia política do poder, utilizando uma abordagem materialista influenciada pelo marxismo. Isso significa que elas dão ênfase às estruturas econômicas e às relações de classe como determinantes fundamentais das desigualdades e opressões sociais. Seu foco está na análise de como a economia e o poder moldam a sociedade e nas formas de ideologia que perpetuam essas estruturas. Em resumo, as Teorias Críticas olham para as bases econômicas e materiais que sustentam as desigualdades e buscam estratégias para transformá-las.

Por outro lado, as Teorias Pós-críticas deslocam esse foco para a análise de formas textuais e discursivas. Em vez de se concentrarem na economia e nas estruturas materiais, essas teorias buscam entender como os discursos – isto é, as formas como falamos, pensamos e representamos o mundo – constroem e mantêm as relações de poder. Fundamentadas no pós-modernismo e no pós-estruturalismo, as Teorias Pós-críticas questionam as verdades absolutas e enfatizam que o significado é construído socialmente, variando conforme o contexto. Enquanto as Teorias Críticas buscam transformar as estruturas

econômicas e sociais, as Pós-críticas buscam desconstruir discursos e narrativas, revelando como eles moldam as identidades e as relações de poder (Silva, 2013; Pereira *et al.*, 2023).

Assim, ambas as teorias oferecem ferramentas inovadoras para compreender e transformar a sociedade, mas o fazem a partir de perspectivas distintas. Entre as Teorias Críticas as principais Abordagens que existem são a Crítico-superadora (Coletivo de Autores) e a Crítico-emancipatória (Kunz), enquanto nas Pós-críticas tem-se a Cultural (Daolio e Neira) e a Plural (Daolio e Vago) (Araújo *et al.*, 2015; Pereira *et al.*, 2023; Sousa, 2023).

A partir das discussões sobre Teorias Críticas e Pós-críticas, é possível perceber como essas reflexões teóricas e pedagógicas foram desenvolvidas de modo a transformar a compreensão do papel da EFE na sociedade brasileira. Essa transformação também encontra respaldo em documentos normativos que orientaram a educação nacional a partir do final do século XX, culminando em marcos legais como a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos consolidaram a importância da educação enquanto direito social e refletiram os avanços teóricos que vieram sendo debatidos na área da EF e da pedagogia em geral.

A CF/88 representou um marco fundamental na consolidação da democracia e na ampliação dos direitos sociais, incluindo o direito à educação. No artigo 205, a educação é definida como um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse princípio reforça a ideia de formação integral, na qual a EF assume um papel essencial ao abordar dimensões físicas, sociais, culturais e emocionais dos(as) estudantes. Além disso, o artigo 206 estabelece como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e à valorização do ser humano, valores que dialogam diretamente com as concepções críticas e inclusivas que começaram a ganhar expressividade na EF (Brasil, 1988).

A LDB, promulgada em 1996, aprofundou e detalhou os princípios estabelecidos pela CF/88. A LDB (Brasil, 1996) reafirma a importância da

educação integral e destaca, no seu artigo 26, que o currículo do ensino básico deve abranger as áreas de conhecimento de forma integrada, incluindo a EF como componente curricular obrigatório. Esse dispositivo amplia o entendimento sobre a EFE, destacando sua contribuição para o desenvolvimento global dos(as) estudantes. Além disso, a LDB incentiva a valorização das diversidades culturais e regionais, promovendo uma educação que reconheça e respeite as múltiplas manifestações culturais presentes no Brasil. Essa perspectiva abriu caminho para uma abordagem mais crítica e diversificada, que transcende a simples reprodução de modelos esportivistas.

Na década de 1990, surgiram os PCNs, como uma tentativa de oferecer diretrizes pedagógicas que orientassem a construção dos currículos escolares em todo o país. Os PCNs (Brasil, 1997) foram fundamentais para consolidar a EF como um espaço pedagógico que valoriza o corpo e o movimento em sua relação com a cultura e a sociedade. Eles introduzem a ideia de práticas corporais como elemento central da EFE, destacando a importância de tematizar esportes, danças, lutas e outras expressões corporais em diálogo com as realidades dos(as) estudantes. Além disso, os PCNs trouxeram à tona a necessidade de contextualizar o ensino da EF, rompendo com a lógica tecnicista e enfatizando a formação cidadã. A perspectiva multicultural proposta nos PCNs também dialoga com as teorias pós-críticas, ao propor uma EF que reconheça as diferenças e promova a inclusão.

Por fim, a BNCC (Brasil, 2018) consolidou a evolução do pensamento pedagógico sobre a EFE. Estruturada por áreas de conhecimento, a BNCC posiciona a EF como parte da área de Linguagens, enfatizando seu papel na formação integral dos(as) estudantes. Ela organiza os conteúdos em Unidades Temáticas promovendo a diversidade e a interdisciplinaridade no ensino. Além disso, a BNCC destacou a importância da criticidade e da reflexão no processo educativo, alinhando-se tanto às teorias críticas quanto às pós-críticas, ao proporcionar que as práticas corporais sejam exploradas em sua relação com o contexto social, cultural e histórico dos(as) estudantes.

A relação entre EF e formação integral, nesse sentido, não se restringe ao desenvolvimento motor ou à prática esportiva. A EFE contemporânea é entendida como um espaço privilegiado para a vivência de experiências corporais que promovem a criticidade, a autonomia e o engajamento social. Ao

tematizar práticas corporais diversas, a EF permite que os(as) estudantes explorem sua corporeidade em interação com o mundo, desenvolvendo competências como empatia, resiliência e cooperação. Além disso, contribui para o fortalecimento de identidades culturais e para a construção de uma cidadania ativa e transformadora (Neira, 2020).

Essa perspectiva integradora reafirma a importância da EF enquanto área de conhecimento que transcende o movimento pelo movimento, aproximando-se de uma educação humanista e emancipadora. Ao incorporar as PCA, por exemplo, a EFE desafia os(as) estudantes a ressignificarem o ambiente e a superarem desafios de forma criativa e colaborativa. Tais experiências enriquecem o repertório cultural dos(as) estudantes e os(as) preparam para interagir com o mundo de maneira crítica e reflexiva.

Contudo, é importante ressaltar que essas Tendências e Abordagens foram aqui descritas em sequência para fins didáticos, facilitando a compreensão de suas características e influências ao longo do tempo. Na realidade, elas não se desenham como linhas nítidas e estanques, mas sim como traços fluídos que se sobrepõem no tempo, formando um mosaico de influências que dialogam e se ressignificam. Seus contornos, longe de serem rígidos, se dissolvem e se misturam, e, ao se encontrarem, criam novas nuances.

Ainda que algumas perspectivas tenham ganhado força em determinados momentos históricos, as marcas das que vieram antes permanecem impregnadas na prática cotidiana, ora visíveis, ora sutis. O passado, longe de ser uma página virada, continua a reverberar nos gestos, nas escolhas pedagógicas e nas resistências que habitam as escolas. Compreender essa tessitura de continuidades e rupturas é fundamental para que os(as) professores(as) possam olhar para sua prática com criticidade e reinventá-la à luz de novos horizontes.

2.1.2 A Base Nacional Comum Curricular e as PCA

Inicia-se este subcapítulo aclarando, em consonância com Nascimento *et al.* (2019), um posicionamento favorável à existência de um documento normativo, uma vez que se considera a BNCC uma evolução ao possibilitar às escolas a garantia de que os(as) estudantes tenham acesso a um conjunto de

aprendizagens essenciais. A abertura proporcionada pela BNCC para inclusão de conteúdos inovadores, embora não seja explicitado como os(as) professores(as) deverão fazê-los, destaca-se como um aspecto positivo, portanto, um avanço. Isto posto, pode-se iniciar as discussões.

A BNCC marca uma nova fase na história da educação brasileira ao estabelecer as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes da Educação Básica em todo o país. Este documento normativo orienta a construção dos currículos escolares, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade que promova equidade, inclusão e desenvolvimento integral. Em seu texto, a BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância da formação integral, compreendendo o(a) estudante como um ser multidimensional, cujas necessidades ultrapassam o desenvolvimento cognitivo e o envolvimento também das dimensões físicas, emocionais, culturais e sociais. Nesse cenário, a EFE reafirma um papel central como componente curricular obrigatório e integrado à área de Linguagens. No documento, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem.

Ao posicionar a EF dentro da área de Linguagens, a BNCC permite seu papel como meio de expressão, comunicação e interação social, ressignificando a visão tradicional que, por muito tempo, restringiu a disciplina às atividades de movimento e práticas esportivas. De acordo com Brasil (2018) a área de Linguagens deve, por sua vez, focar:

[...] na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (p. 470).

Essa reorganização curricular impulsiona uma concepção ampliada de EF, que vá além do enfoque esportivista e técnico, na qual as práticas corporais são tematizadas em suas relações com o contexto cultural, social e histórico. Essa abordagem promove o desenvolvimento de competências que não apenas exploram o potencial físico dos(as) estudantes, mas também estimulam a criticidade, a criatividade e a cidadania (Darido; Rangel, 2005).

Entre as inovações apresentadas pela BNCC, destaca-se a organização dos conteúdos da EF em Unidades Temáticas⁸, que incluem Jogos e Brincadeiras, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes e Práticas Corporais de Aventura (PCA). Essa estruturação representa um avanço em relação aos modelos tradicionais que priorizavam o esportivismo e oferece uma visão ampliada das práticas corporais enquanto manifestações culturais. Cada Unidade Temática possui habilidades, contribuindo para a ampliação do repertório cultural e corporal dos(as) estudantes. Segundo Neira; Nunes (2020), essa diversidade temática é essencial para superar a abordagem tecnicista que dominou a EF por décadas, ampliando o acesso dos(as) estudantes a experiências significativas e conectadas com suas realidades, considerando ainda, suas múltiplas e singulares formas de expressão.

Um ponto de destaque na BNCC é a introdução das PCA como Unidade Temática, uma inovação que amplia o horizonte da EFE. Conforme Brasil (2018), elas são entendidas como:

[...] 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 (p. 218).

As PCA incluem atividades realizadas em diferentes ambientes, e como outras práticas, são objeto de classificação: urbanas e na natureza. As práticas corporais de aventura realizadas na natureza são caracterizadas por explorar as incertezas proporcionadas pelo ambiente natural, gerando sensações de vertigem e a experiência de risco controlado como, por exemplo, corrida de orientação, rapel, tirolesa e arborismo. Por outro lado, as práticas de aventura urbanas utilizam os elementos do ambiente urbano, como estruturas de concreto, para criar condições semelhantes de desafio e controle, como ocorre nas atividades de *Parkour*, skate, patins e bicicleta (Brasil, 2018).

⁸ Definem a organização dos objetos de conhecimento ao longo da Educação Básica adequada às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada Unidade Temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento - aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos (Brasil, 2018).

Essa diversidade de cenários e desafios faz das PCA uma ferramenta pedagógica poderosa no contexto educacional. Conforme Tahara; Darido (2016), as PCA oferecem um potencial único, ao integrar dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais, promovendo habilidades como resiliência, cooperação e criatividade. Além disso, essas práticas permitem abordar questões contemporâneas, como sustentabilidade e o impacto das atividades humanas no meio ambiente, ademais sensibilizar sobre a necessidade de um uso mais consciente dos recursos.

Além da sua contribuição pedagógica, as PCA também permitem a integração de temas transversais ao currículo escolar, como saúde, meio ambiente e diversidade cultural. Essa interdisciplinaridade reforça a relevância da BNCC como um documento que incentiva a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma educação mais significativa e contextualizada.

Essa integração de temas transversais, no entanto, só é possível graças à mudança na forma como a EF é compreendida e praticada no contexto escolar. Como destacam Sehn; Neuenfeldt (2022), a tematização das PCA representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para os(as) professores(as). Essas práticas não apenas diversificam o repertório corporal dos(as) estudantes, mas também os incentivam a refletir sobre temas como a interação com o espaço, a importância do trabalho em equipe e a adaptação às adversidades. Nesse sentido, as PCA dialogam diretamente com os princípios da formação integral.

Pensando nessa formação integral, os(as) professores(as) devem tematizá-las com foco a desenvolver as seguintes habilidades (*Vide* Quadro 1):

Quadro 1 – Habilidades da Unidade Temática PCA

(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.

(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.

(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para prática segura em diversos espaços.

(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.

(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.

Fonte: Brasil (2018).

Por fim, a BNCC reafirma a relevância da EFE como um campo pedagógico que promove o desenvolvimento multidimensional dos(as) estudantes. Essa perspectiva, ao mesmo tempo em que traz desafios, reforça a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que articulem teoria e prática, promovendo uma EF que esteja alinhada às demandas contemporâneas e às necessidades de uma sociedade plural.

Nesse contexto, entre as PCA sugeridas pela BNCC, e pensando em uma ampliação do horizonte da EFE, que o *Parkour* se destaca. Assim, opta-se por explorá-lo como foco principal deste estudo, buscando compreender suas possibilidades, limitações e impactos no ambiente escolar.

2.2 O *Parkour* como Prática Corporal de Aventura

2.2.1 Origem e Desenvolvimento do Parkour

O *Parkour*, enquanto PCA urbana, possui uma trajetória singular que reflete tanto as transformações culturais contemporâneas quanto os anseios de

indivíduos por expressão, superação e interação com o ambiente urbano. Embora seja reconhecido dessa forma a partir da BNCC, nem sempre teve essa configuração.

O *Parkour* é uma prática contemporânea que se destaca por seu valor significativo na maneira como o ser humano se relaciona com a cidade, as pessoas e o ambiente ao seu redor. Essa interação foi moldada por uma filosofia que promove a eficiência, a adaptação e a superação de desafios, enquanto ressignifica os espaços urbanos como cenários de expressão e movimento. O *Parkour* tem suas raízes no *Parcours du Combattant*, um método de treinamento militar desenvolvido por Raymond Belle, que enfatizava a preparação física e mental para superar obstáculos o mais rápido e eficientemente possível, com o objetivo de formar seres hábeis fisicamente, e no *Méthode Naturlle*, ou Método Natural⁹, de Georges Hébert, que defendia movimentos corporais funcionais em harmonia com a natureza. Consolidada na década de 1980, em Lisses, uma periferia localizada na França, essa prática foi liderada por David Belle, filho de Raymond, que adaptou essas influências à realidade urbana de sua geração (Belle, 2009; Soares, 2003).

Tudo começou quando David Belle, inspirado nas técnicas desenvolvidas por seu pai durante sua atuação como bombeiro e combatente da Guerra do Vietnã, reuniu um grupo de amigos para explorar novas formas de movimentação no ambiente urbano. Como destaca Angel (2011), eles utilizaram as estruturas da cidade – como muros, corrimãos, telhados e outros elementos inovadores – para praticar movimentos que uniam força, equilíbrio e criatividade. Esses encontros tiveram origem em uma prática que logo seria batizada de *Parkour*, caracterizada pela busca de deslocamento eficiente e pela ressignificação dos espaços urbanos como um campo de desafios e oportunidades.

A descrição desse contexto está em consonância com Marques (2011, p. 5) quando relata que:

[...] um grupo de crianças, entre elas David Belle e Sebastien Foucan, enfrentam a falta de equipamentos de lazer fora da escola. Muitos deles entram em contato com modalidades esportivas “tradicionais” no ambiente escolar, tais como a ginástica olímpica e as artes marciais,

⁹ O Método Natural surgiu a partir de 1905 como uma proposta metódica, progressiva e contínua, para crianças e adultos proporcionando desenvolvimento integral (corpo e mente), tornando o ser humano um participante da sociedade forte e útil (Soares, 2015).

entretanto, fora do ambiente escolar encontram um ambiente hostil às práticas de lazer. Esse grupo de jovens passa então a explorar as potencialidades lúdicas dos equipamentos urbanos de Lisses, pulavam corrimões, bancos, monumentos.

Esse cenário demonstra como a falta de espaços adequados para práticas esportivas e de lazer no contexto urbano pode trabalhar a criatividade e a adaptação, levando esses jovens a ressignificarem os equipamentos e estruturas da cidade como instrumentos para a experimentação corporal. Esses jovens, se tornaram em 1997, o original *traceur*¹⁰ – um grupo chamado de associação *Yamakasi*, termo de origem africana, que significa corpo forte, espírito forte. Formado por David Belle, Sébastien Foucan, Yann Hnautra, Frederic Hnautra, Charles Perrière, Malik Diouf, Guylain N’Guba-Boyeke, Châu Belle-Dinh e Williams Belle, o grupo teve como objetivo organizar a prática, desenvolver sua filosofia e nomear os movimentos que hoje compõem a base do *Parkour* (Stramandinoli *et al.*, 2012).

Inicialmente, a prática ficou conhecida como *Parcours*, palavra de origem francesa que significa “percurso”, “rota” ou “caminho”. Esse nome reflete a essência funcional da prática, que buscava a superação de obstáculos no caminho de forma eficiente e criativa. Posteriormente, foi adotado o termo *L’art du déplacement* (“a arte de se mover”), que, embora menos difundido pela mídia, permanece em uso e destaca o caráter artístico e filosófico da prática. Com o tempo, surgiu o nome *Parkour*, o termo pelo qual é amplamente conhecido hoje. Essa denominação foi sugerida por Hubert Coundé, amigo de David Belle, que substituiu a consoante C de *Parcours* por K, para transmitir uma sensação de agressividade, e removeu o silencioso S, conferindo uma originalidade maior à manifestação corporal (Marques, 2011).

Em 2003, o termo *Freerunning* foi apresentado por Sébastien Foucan durante uma entrevista no documentário *Jump London*, que teve grande repercussão no Reino Unido. Após a dissolução da primeira associação *Yamakasi*, Foucan seguiu seu próprio caminho, conduzindo uma prática para novos territórios e reinterpretando seus princípios. Enquanto o *Parkour* mantém o foco na eficiência e no deslocamento direto, o *Freerunning* modifica uma

¹⁰ Substantivo masculino derivado do verbo *tracer*, designado aos praticantes de *Parkour*. No feminino é *traceuse*.

perspectiva mais estética e criativa, incorporando elementos acrobáticos e movimentos expressivos. Essa bifurcação ilustra a riqueza e a flexibilidade da prática, que continua a evoluir em diferentes contextos ao redor do mundo (Angel, 2011).

Neste sentido, atualmente, o *Parkour* pode ser vivenciado de três formas distintas, cada uma refletindo aspectos filosóficos e práticos que emergiram ao longo de sua evolução. A primeira é o *L'art du déplacement*, que enfatiza um espírito de coletividade e colaboração. Essa vertente valoriza o compartilhamento de ensinamentos e a ideia de que ser forte não é apenas uma habilidade individual, mas também uma forma de contribuir para o grupo. A segunda abordagem é aquela idealizada por David Belle, que considera o *Parkour* como a maneira mais eficiente de deslocamento do ponto A ao ponto B. Esse estilo, profundamente funcional, elimina acrobacias ou movimentos desnecessários, concentrando-se na filosofia de Hébert: "Ser forte para ser útil" (Soares, 2015). Por fim, há o *Freerunning*, introduzido por Sébastien Foucan, que incorpora elementos acrobáticos, como giros, saltos e mortais. Nesse estilo, a ultrapassagem dos obstáculos é guiada pela liberdade de movimento e pela expressão artística, sem a preocupação com o tempo ou com a eficiência.

Essas formas de vivenciar o *Parkour* refletem sua adaptabilidade e a diversidade de perspectivas que a prática pode incorporar, desde a funcionalidade direta até a expressão artística e coletiva. Essa pluralidade foi essencial para o crescimento e a propagação dessa manifestação corporal, especialmente no início dos anos 2000, quando passou a ganhar notoriedade internacional. Filmes como "*Yamakasi – Les samouraïs des temps modernes*" (2001), criados por membros do grupo original *traceur*, e documentários como "*Jump London*" (2003), somados aos vídeos amadores que viralizavam na *internet*, valorizaram o *Parkour* a um público maior, ampliando suas fronteiras e consolidando-o como uma manifestação cultural global.

Essa popularização não apenas consolidou o *Parkour* como uma manifestação cultural, mas também consolidou o surgimento de comunidades locais em diversos países, incluindo o Brasil. Por aqui, a prática começou a se desenvolver em 2004, com jovens entusiastas que adaptaram as influências internacionais ao contexto urbano brasileiro. Entre os pioneiros destacam-se Eduardo Bittencourt, criador do *Le Parkour* Brasil, e Leonard Ribeiro Jacinto,

conhecido como “Leonard Akira” ou simplesmente “Akira”, fundador do Grupo *Parkour* Brasil (Stramandinoli *et al.*, 2012). Esses grupos desempenharam um papel fundamental na introdução e organização da prática no país.

Logo, o *Parkour* tornou-se uma atividade amplamente praticada nas grandes capitais brasileiras, atraindo um número crescente de adeptos. Inicialmente consolidado em São Paulo, a prática rapidamente se expandiu para cidades como Rio de Janeiro, Brasília, Curitiba e Florianópolis. De acordo com uma pesquisa realizada por Palavro (2016), que entrevistou 247 praticantes brasileiros, os amigos foram a principal forma de conhecer o *Parkour* (43,3%), seguidos pela internet (31,6%), que trabalharam como um importante meio de disseminação. As plataformas digitais e redes sociais se destacaram na propagação de vídeos, documentários, textos e relatos de experiências, permitindo que a prática ultrapassasse barreiras geográficas e alcançasse novos públicos.

Em julho de 2004, foi criada a primeira comunidade brasileira de *Parkour* na plataforma *Orkut*, intitulada “Le *Parkour* Brasil”, consolidando um ponto de encontro virtual para interessados na prática. Essa comunidade desempenhou um papel fundamental na sistematização do conhecimento sobre o *Parkour* no Brasil, promovendo debates, compartilhando informações técnicas e filosóficas, e buscando conquistar um espaço de reconhecimento para a prática no país (Stramandinoli *et al.*, 2012). Esse esforço organizacional foi essencial para o fortalecimento da identidade do *Parkour* em território nacional e para sua expansão contínua.

De acordo com Stramandinoli *et al.* (2012, p. 21): “Em razão de suas características e aparente radicalidade, o *Parkour* no Brasil causou certa polêmica e seus praticantes foram, frequentemente, confundidos com vândalos por utilizar diferentes ambientes urbanos de maneira não convencional”. Esse tipo de percepção negativa reflete a resistência de parte da sociedade em compreender o propósito e a filosofia da prática. A interação com elementos urbanos como muros, corrimões e monumentos, característicos do *Parkour*, desafiava as convenções sobre o uso do espaço público, o que muitas vezes gerava estranhamento ou desaprovação. Apesar dessas dificuldades, os praticantes persistiram, utilizando essas críticas como uma oportunidade para

esclarecer os valores do *Parkour*, que incluem o respeito ao meio ambiente, a segurança e a criatividade na superação de desafios.

Já em 2005, foi criada a Associação Brasileira de *Parkour* (ABPK), com o objetivo de promover e divulgar a prática no país, organizar encontros e estabelecer diretrizes éticas para seus praticantes. A associação enfatizava a preservação do *Parkour* como uma manifestação livre, sem caráter competitivo, que valorizasse a autossuperação e o respeito ao espaço urbano. Nesse mesmo período, Leonard Akira iniciou a difusão do *Parkour* no interior de São Paulo, compartilhando seus conhecimentos com amigos e praticantes de artes marciais. Sua abordagem comunitária e acessível permitiu que a prática se tornasse cada vez mais conhecida, especialmente entre iniciantes que buscavam orientação técnica e filosófica (Alves; Corsino, 2013).

Em 2006, Leonard Akira formalizou a criação da equipe *Parkour* Brasil, fortalecendo sua posição como um dos pioneiros da prática no Brasil. Posteriormente, em 2008, ele desenvolveu a primeira formação sobre *Parkour* do país, introduzindo uma sua metodologia original chamada de "Método Leparano". Esse método foi concebido para proporcionar aos praticantes uma experiência de aprendizagem dinâmica e envolvente, com foco no desenvolvimento de habilidades de forma prática e criativa. Essa foi uma iniciativa primordial para expandir a visibilidade do *Parkour* no Brasil, consolidando-o como uma referência na formação de novos praticantes e na divulgação de conhecimentos técnicos e filosóficos sobre a prática. Por meio da equipe de *Parkour*, ele contribuiu significativamente para o crescimento e fortalecimento da comunidade de praticantes no Brasil (Alves; Corsino, 2013).

Em 2011, a ABPK oficializou o "Manifesto *Parkour*", um documento fundamental que visava defender, promover e conceituar a prática no Brasil. Esse manifesto destacava os princípios filosóficos e éticos do *Parkour*, reafirmando sua essência como uma atividade não competitiva, voltada para a autossuperação e o respeito ao ambiente e aos praticantes. Além disso, o documento se posicionou firmemente contra as iniciativas de esportivização da modalidade, argumentando que essas propostas distorcem os valores originais que fundamentam o *Parkour* e comprometem sua natureza inclusiva e criativa (Fernandes; Galvão, 2016).

Conforme Marques (2011), a popularização do *Parkour* no Brasil foi amplamente impulsionada pelos veículos midiáticos, que desempenharam um papel fundamental na difusão dessa prática corporal por todo o país. A exposição em programas de TV, documentários e plataformas de compartilhamento de vídeos, como o *YouTube*, não apenas atraiu novos adeptos, mas também contribuiu para consolidá-lo como uma expressão cultural significativa no cenário nacional. Essa expansão, aliada à sua filosofia, abre possibilidades para reflexões sobre como o *Parkour* pode ser incorporado ao ambiente educacional. No próximo subcapítulo, explorar-se-á o potencial pedagógico do *Parkour*, destacando como essa prática pode contribuir para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

2.2.2 O Potencial Pedagógico do *Parkour* na EFE

O *Parkour*, enquanto PCA urbana, apresenta um potencial pedagógico significativo para a EFE ao desafiar paradigmas tradicionais e propor novas formas de interação entre o corpo e o ambiente. Sua essência, fundamentada na superação de obstáculos de maneira criativa e eficiente, alinha-se aos princípios da BNCC, que preconizam um desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Além de aprimorar habilidades motoras, o *Parkour* instiga reflexões sobre autoconfiança, resiliência e trabalho em equipe, tornando-se uma ferramenta educacional que transcende a prática corporal pela prática em si (Stramandinoli *et al.*, 2012).

Sua aplicabilidade pedagógica enfatiza o aprendizado ativo e transformador, priorizando a autonomia e a experimentação em detrimento do desempenho competitivo. No contexto escolar, essa abordagem amplia a vivência dos(as) estudantes, favorecendo a construção de um repertório motor diversificado e promovendo experiências educacionais alinhadas à criticidade e à adaptação ao meio.

Cabe destacar que, embora o texto organize a análise a partir de diferentes dimensões – física, emocional, social e ética –, tal divisão não expressa uma perspectiva dualista ou reducionista do corpo, mesmo que a linguagem possa, à primeira vista, parecer segmentada. Pelo contrário, entende-se o ser humano como uma totalidade complexa e integrada, em que mente e

corpo são indissociáveis. A referência a essas dimensões, portanto, cumpre apenas uma função didática e analítica – um recurso metodológico, não ontológico –, com o intuito de sistematizar os argumentos de forma clara e acessível para os(as) professores(as), sem aderir à lógica fragmentadora herdada do pensamento cartesiano, que separa corpo e mente.

A partir dessa perspectiva, no âmbito físico, da corporeidade, o *Parkour* exige um domínio motor amplo, estimulando força, equilíbrio, coordenação, agilidade e resistência. Ao interagir com diferentes superfícies e obstáculos, os(as) estudantes desenvolvem habilidades corporais em contextos dinâmicos e desafiadores. Fernandes; Galvão (2016) destacam que, quando sistematizado pedagogicamente, o *Parkour* pode ser adaptado às capacidades individuais, respeitando as limitações de cada aluno(a) e garantindo um processo de aprendizagem seguro e progressivo.

Para além do desenvolvimento técnico-funcional, o *Parkour* impacta significativamente a dimensão emocional dos(as) estudantes. Como observa Pirollo (2015), essa prática possibilita liberdade de expressão e adaptação ao ambiente, diferindo das modalidades tradicionais que seguem padrões rígidos de regras e técnicas. No entanto, é necessário evitar uma interpretação reducionista que instrumentalize o *Parkour* apenas como um mecanismo de resiliência individual ou superação pessoal. Seu potencial pedagógico deve ser compreendido de forma ampliada, promovendo tanto a construção subjetiva quanto o fortalecimento de experiências coletivas. No ambiente escolar, onde os(as) estudantes lidam não apenas com desafios físicos, mas também com pressões sociais e emocionais, a prática pode ser explorada como um meio de experimentação e apropriação do espaço, respeitando as individualidades e promovendo um ambiente inclusivo.

No campo social, o *Parkour* se diferencia por sua filosofia colaborativa e de respeito mútuo. Enquanto práticas esportivas tradicionais frequentemente enfatizam a competitividade, o *Parkour* fundamenta-se na ideia de autossuperação em harmonia com o coletivo. Scopel *et al.* (2020) argumentam que sua resistência à esportivização competitiva reforça sua natureza inclusiva, promovendo relações interpessoais baseadas na cooperação e no suporte mútuo. No ambiente escolar, essa perspectiva pode ser utilizada para criar um

espaço de ensino mais acolhedor, em que os(as) estudantes aprendem a valorizar a diversidade e a importância do trabalho conjunto.

Além disso, o *Parkour* dialoga com questões contemporâneas, como sustentabilidade e criticidade em relação ao espaço urbano. Sua prática estimula a ressignificação do ambiente, incentivando o uso criativo e consciente dos espaços públicos. No contexto educacional, esse aspecto pode ser potencializado por meio de abordagens interdisciplinares, que conectam a EF a outras áreas do conhecimento, ampliando seu impacto pedagógico (Lima, 2020).

Diante das limitações estruturais enfrentadas por muitas escolas brasileiras, o *Parkour* destaca-se como uma alternativa viável e acessível, uma vez que pode ser praticado com recursos já existentes no ambiente escolar. Moura; Henriques (2018) evidenciam que essa manifestação corporal permite a construção de vivências utilizando estruturas simples, como bancos, muros e barras, eliminando a necessidade de equipamentos sofisticados e tornando a prática democrática e inclusiva. Além disso, essa característica incentiva a criatividade e a adaptabilidade, elementos essenciais para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos(as) estudantes.

A convergência entre acessibilidade, criticidade e sustentabilidade reforça a relevância do *Parkour* na EFE. Ao propor a experimentação do corpo em interação com o ambiente, ele amplia as possibilidades pedagógicas, favorecendo a inclusão e a valorização das diferentes vivências corporais no espaço escolar.

Outro aspecto relevante é o papel do *Parkour* na construção de valores éticos e sociais. Alves; Corsino (2013) destacam que sua prática transforma o ambiente urbano em um espaço de aprendizado, estimulando o respeito e o senso de responsabilidade social. No contexto escolar, esses valores podem ser integrados ao currículo como parte de uma formação ética mais ampla.

Fernandes; Galvão (2016) apontam que o *Parkour* se baseia em princípios como altruísmo, respeito, responsabilidade e solidariedade, sintetizados na máxima "ser forte para ser útil". No entanto, é fundamental questionar: útil para quê e para quem? No contexto educativo, essa ideia deve ser compreendida de forma coletiva, e não apenas individualmente. A força adquirida no *Parkour* não se resume ao aprimoramento físico, mas deve estar a serviço da autonomia, da criticidade e da construção de um ambiente

cooperativo. Ao enfatizar a superação pessoal aliada ao cuidado com o outro, essa prática pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e socialmente engajados.

O alinhamento do *Parkour* às diretrizes curriculares brasileiras reforça sua importância para a EFE. A BNCC valoriza a diversificação das práticas corporais como estratégia para um ensino mais inclusivo e significativo. Sena; Lemos (2020) argumentam que sua inserção no currículo escolar oferece uma alternativa inovadora às práticas tradicionais, incentivando uma participação mais ativa dos(as) estudantes e promovendo aprendizagens alinhadas ao contexto social e cultural em que estão inseridos.

Dessa forma, ao integrar diferentes dimensões – física, emocional, social e ética –, o *Parkour* revela-se uma prática pedagógica potente e transformadora. Seu caráter inclusivo e interdisciplinar possibilita experiências educacionais enriquecedoras, que vão além da técnica, promovendo reflexões críticas sobre o corpo, o espaço e as relações sociais. Entretanto, sua implementação no contexto escolar ainda enfrenta resistências e desafios significativos. O próximo subcapítulo dedicar-se-á a explorar esses desafios, examinando os principais obstáculos que dificultam a implementação do *Parkour* no contexto escolar e refletindo sobre os impactos dessas resistências na EF contemporânea.

2.2.3 Resistências e Desafios na Implementação do *Parkour* na EFE

A introdução das PCA nas aulas de EFE enfrenta consideráveis dificuldades de planejamento e implementação. Isso ocorre devido ao que Corrêa (2023) aponta como desconfiança, pois “tais práticas corporais carregam em si um ‘risco’ à saúde do/a praticante, e isto é visto como um dos muitos obstáculos à sua inserção no meio escolar, além da forte presença de tal risco no imaginário social, o que leva a uma resistência [...]” (p. 114).

Essa percepção de risco associada ao *Parkour* se manifesta tanto no imaginário social quanto entre os(as) professores(as), que muitas vezes carecem de formação específica para lidar com as PCA. Pereira *et al.* (2020) ressaltam que o *Parkour*, por sua natureza desafiadora e urbana, é frequentemente percebido como perigoso, especialmente em contextos escolares onde a segurança dos estudantes é prioridade constante. Essa

percepção, entretanto, muitas vezes ignora o potencial pedagógico do *Parkour*, que, quando bem planejado e conduzido, oferece estratégias de progressão seguras e acessíveis. Nesse cenário, muitos professores(as), acostumados(as) a práticas tradicionais e menos alternativas, demonstram hesitação em incorporar atividades que exigem uma abordagem metodológica inovadora. Isso reflete a necessidade de esforço em desconstruir preconceitos associados a práticas corporais não hegemônicas.

A implementação do *Parkour* como conteúdo da EFE enfrenta resistências que vão além das questões práticas, envolvendo limitações estruturais, pedagógicas e culturais profundamente arraigadas. Embora o *Parkour* se destaque como uma alternativa viável e acessível mesmo diante das limitações materiais das escolas, ele ainda é frequentemente percebido como uma prática difícil ou inviável. Essa percepção decorre, em grande parte, de uma cultura pedagógica que associa PCA à necessidade de espaços e equipamentos sofisticados, desconsiderando seu potencial de adaptação ao ambiente escolar com recursos simples (Corrêa, 2023). Assim, tais resistências não estão necessariamente ancoradas na inviabilidade concreta da prática, mas na permanência de concepções tradicionais sobre o que pode ou não ser ensinado na EF. Esse contexto evidencia a persistência de paradigmas que dificultam a diversificação do currículo, criando um ambiente em que resistências culturais e estruturais se retroalimentam, reforçando a exclusão do *Parkour*, por exemplo.

Ainda sobre a ausência de infraestrutura adequada em muitas escolas, principalmente na rede pública, Rehbein (2013) destaca que, embora o *Parkour* seja acessível em termos de materialidade, sua prática requer atenção à segurança e planejamento no uso dos espaços disponíveis. É certo que a realidade de muitas instituições brasileiras inclui quadras deterioradas, ausência de pátios, escassez de equipamentos e ambientes pouco estimulantes para práticas corporais alternativas. No entanto, mesmo diante dessas limitações, o *Parkour* pode ser adaptado com criatividade, utilizando os poucos recursos existentes de maneira pedagógica. O desafio, portanto, não está apenas na infraestrutura em si, mas na ausência de apoio institucional e de formação que encoraje os(as) professores(as) a explorar novas possibilidades. Assim, essa limitação estrutural contribui para que eles(as) optem por conteúdos mais

convencionais, que exijam menos esforço de adaptação e sejam mais facilmente aceitos pela comunidade escolar.

No caso do *Parkour*, a adaptação do ambiente escolar é um aspecto relevante, uma vez que essa prática envolve a interação com obstáculos e superfícies variadas. Segundo Capaverde *et al.* (2012), a precariedade estrutural é um dos principais fatores que desestimulam os(as) professores(as), levando-os muitas vezes a desistir de abordar essa temática em suas aulas. De fato, muitas escolas públicas enfrentam a ausência de quadras funcionais, pátios seguros ou áreas externas adequadas. No entanto, essa limitação não inviabiliza completamente o ensino do *Parkour*. Quando encarado como oportunidade de reinvenção metodológica, a escassez de recursos pode ser transformada em cenário de aprendizagem, desde que se priorize a segurança e o desenvolvimento progressivo. Assim, o desafio não está apenas na infraestrutura física, mas na construção de uma cultura pedagógica que reconheça o potencial do *Parkour* mesmo em contextos adversos.

Além das questões estruturais, há resistências culturais enraizadas na visão tradicional da EFE, que muitas vezes privilegia esportes de caráter competitivo e coletivo, como futebol, voleibol, handebol e basquetebol. Fernandes; Pimentel (2016) destacam que práticas inovadoras, como o *Parkour*, são frequentemente marginalizadas por não se alinharem aos moldes hegemônicos que ainda predominam nos currículos escolares. Essa resistência reflete uma tendência de associar o valor educacional da EF ao desempenho técnico e à competitividade, negligenciando práticas que estimulam a autonomia, a criatividade e a experimentação. Assim, a preferência histórica por atividades tradicionais não apenas limita a diversificação dos conteúdos, mas também enrijece uma visão reducionista do papel da EF, dificultando a inclusão de práticas que desafiem os paradigmas estabelecidos.

A ausência de formação específica é um dos desafios mais evidentes. Muitos(as) professores(as) relatam que sua formação inicial não abordou as PCA de maneira sistematizada, deixando-os(as) despreparados(as) para tematizar práticas que necessitam habilidades específicas, como a gestão de risco e a adaptação de ambientes escolares para atividades inovadoras. De acordo com Inácio *et al.* (2020), a falta de capacitação adequada leva os(as) professores(as) a evitar temas que possam gerar insegurança tanto para

eles(as) quanto para os(as) alunos(as) ou questionamentos por parte da comunidade escolar. Esse cenário é agravado pelo baixo número de referências bibliográficas sobre o tema e menos ainda a quantidade de professores(as) que se apropriaram das mesmas, e pela escassez de materiais didáticos que os(as) auxiliam nas aulas planejadas que incluem as PCA, como o *Parkour*. A carência de referências sobre o tema limita a formação continuada e perpetua a resistência ao novo, criando um ciclo em que as práticas inovadoras permanecem marginalizadas. Além disso, a falta de conhecimento sobre como implementar essas atividades impede o avanço das PCA no currículo escolar, comprometendo seu potencial pedagógico.

Ademais, a resistência da comunidade escolar é uma das barreiras mais frequentemente mencionadas como obstáculo significativo à implementação do *Parkour* na EFE. Como apontam França; Domingues (2023), pais, responsáveis e gestores(as) escolares muitas vezes desconhecem os benefícios das PCA, interpretando-as estereotipadamente como perigosas ou desnecessárias. Esse imaginário social, reforçado por uma visão tradicionalista da EFE, dificulta a aceitação de práticas inovadoras que fogem dos moldes convencionais.

É importante destacar, entretanto, que toda e qualquer prática corporal envolve algum nível de risco. A possibilidade de lesões não é exclusiva do *Parkour*, sendo também presente em modalidades amplamente difundidas, como o futebol, as Danças ou a ginástica. O diferencial está no planejamento pedagógico seguro e progressivo, na mediação docente qualificada e na adaptação dos conteúdos à realidade escolar. Portanto, os riscos inerentes ao *Parkour* não devem ser vistos como impeditivos, mas como aspectos a serem cuidadosamente geridos, tal como se faz com outras práticas na escola.

Causa estranhamento que o risco seja amplamente apontado como impeditivo apenas quando se trata do *Parkour* e de algumas manifestações bastante específicas, enquanto outras práticas com alta incidência de acidentes são naturalizadas no cotidiano escolar. Em última instância, viver é arriscado – o próprio ato de levantar da cama, ir para a rua, envolve risco. Por isso, não se sustenta, do ponto de vista pedagógico, a deslegitimação de uma prática corporal com base apenas em sua suposta periculosidade. Ainda assim, é preciso reconhecer, também, que esse tipo de resistência não nasce do acaso: ela se enraíza em uma formação docente historicamente compartimentalizada,

que favoreceu abordagens convencionais e fortaleceu a repetição do que já funcionou. Assim, o medo de inovar não pode ser tratado como ignorância, mas como uma expressão legítima de um percurso formativo e das condições concretas de trabalho nas escolas públicas brasileiras.

No caso do *Parkour*, que envolve movimentos dinâmicos e, à primeira vista, arriscados, essa resistência é ainda mais pronunciada. A percepção de risco, reforçada pela falta de informações claras sobre como essas práticas podem ser conduzidas de maneira segura, leva à perpetuação de estigmas sobre sua viabilidade no ambiente escolar. Sem o apoio da comunidade escolar, especialmente de gestores(as) e familiares, os(as) professores(as) se veem em uma posição vulnerável, enfrentando dificuldades para incluir e sustentar conteúdos que não se alinham aos padrões tradicionais, dificultando o avanço de práticas pedagógicas que divergem da hegemonia.

A limitação de tempo destinada às aulas de EF também se apresenta como um desafio para a inclusão do *Parkour* na EFE. Muitas vezes, os(as) professores(as) enfrentam a pressão de cumprir um currículo extenso em períodos reduzidos, o que os(as) leva a priorizar conteúdos tradicionais e amplamente consolidados em detrimento de práticas menos exploradas e consideradas não hegemônicas. Essa priorização reflete a visão esportivista que ainda predomina em muitas escolas brasileiras, marcada pelo foco no rendimento, na competição e no desenvolvimento técnico, conforme apontam Francisco *et al.* (2020). O *Parkour*, por sua abordagem interdisciplinar e necessidade de adaptação metodológica, demanda um planejamento pedagógico mais elaborado e um tempo maior para a execução das atividades, o que nem sempre é viável dentro do modelo tradicional de organização das aulas. Essa restrição temporal contribui para que os(as) professores(as) enfrentem dificuldades adicionais na inclusão de práticas inovadoras que promovam o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Os desafios não se limitam a questões estruturais e administrativas. Há também uma dimensão cultural e pedagógica que precisa ser considerada. Como destacam Sehn; Neuenfeldt (2022), a preocupação com a segurança é uma das principais fontes de hesitação entre os(as) professores(as) ao considerar a inclusão do *Parkour* no currículo escolar. Muitos(as) educadores(as) relatam sentir-se inseguros quanto à capacidade de garantir a

integridade física dos(as) estudantes, especialmente em escolas onde os recursos e a supervisão são limitados. Essa apreensão é válida, pois a segurança é uma prioridade no ambiente escolar, mas, sem a devida capacitação e apoio, essa preocupação pode se transformar em um obstáculo significativo à implementação de práticas inovadoras. A falta de formação específica para lidar com os riscos controlados das PCA impede que os(as) professores(as) se sintam confiantes para experimentar e explorar novas abordagens pedagógicas. Assim, a resistência gerada pela falta de conhecimento não apenas limita a inovação no ensino da EF, mas também reforça o conformismo com práticas mais tradicionais, que são percebidas como mais seguras e, portanto, mais fáceis de ensinar.

Nesse contexto, soma-se a visão de fragmentação do currículo escolar, que ao desconsiderar as interconexões entre áreas de conhecimento, perpetua uma abordagem compartimentalizada que pouco contribui para uma educação integral e contextualizada. Para Sehn; Neuenfeldt (2022), a ausência de integração interdisciplinar enfraquece o potencial do *Parkour* em abordar temas transversais como sustentabilidade, cidadania e relações interpessoais. Essa limitação corrobora para uma visão reducionista da EFE, restringindo-a à prática corporal isolada, sem explorar sua capacidade de interagir com questões culturais, ambientais e sociais mais amplas.

Outrossim, a resistência institucional e a ausência de incentivos refletem um desafio estruturante na implementação das PCA, incluindo o *Parkour*, na EFE. Embora a BNCC represente um avanço ao reconhecer as PCA como Unidade Temática, ela apresenta lacunas significativas no detalhamento de diretrizes práticas. Essa omissão resulta em incertezas para os(as) professores(as), deixando-os em uma posição debilitável, que se veem sem um guia claro sobre como integrar essas práticas à realidade de suas escolas. Essa vulnerabilidade é agravada pela falta de políticas públicas que forneçam suporte técnico, pedagógico e financeiro, limitando a capacidade dos(as) professores(as) de planejar e executar aulas que transcendam o modelo tradicional de ensinar. Assim, a resistência institucional emerge não apenas de uma inércia cultural, mas também de uma falha sistêmica em alinhar as aspirações curriculares às condições concretas de ensino.

Para concluir este subcapítulo, é importante destacar que as resistências e desafios enfrentados na implementação do *Parkour* na EFE revelam a necessidade urgente de um repensar pedagógico. A falta de infraestrutura, a resistência cultural, a fragmentação curricular e a ausência de políticas públicas direcionadas evidenciam, de acordo com muitos(as) docentes, um cenário que limita a inovação nas práticas corporais escolares. Apesar disso, reconhecer essas barreiras é o primeiro passo para superá-las. Nesse ínterim, a formação docente ganha centralidade como estratégia para viabilizar a tematização de práticas corporais inovadoras, como o *Parkour*, no ambiente escolar.

O próximo capítulo abordará justamente o papel da formação inicial e continuada de professores(as) de EF na superação dessas resistências, explorando como estratégias pedagógicas e a mediação do currículo podem transformar desafios em oportunidades para o desenvolvimento de uma EFE mais inclusiva, criativa e conectada às demandas contemporâneas.

2.3 Formação Docente e Tematização de Práticas Corporais Inovadoras

2.3.1 Formação Inicial e Continuada de Professores(as) de EF

A formação de professores(as) é um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras na EFE. À medida que novos desafios e demandas emergem no cenário educacional, como a implementação de conteúdos diversificados e não hegemônicos, torna-se essencial refletir sobre os processos de formação inicial e continuada que os capacitam para atuar de forma crítica e criativa.

Na EF, essa formação é tradicionalmente pautada em um currículo que privilegia práticas corporais esportivas e hegemônicas. Essa abordagem historicamente negligencia a diversidade cultural e corporal, limitando o repertório dos(as) futuros(as) professores(as) para lidar com práticas inovadoras como o *Parkour*, pois muitos cursos de licenciatura em EF ainda não incluem tais práticas em suas matrizes curriculares, deixando-os pouco preparados para abordá-las em suas intervenções pedagógicas. Segundo Sena; Lemos (2020), essa lacuna formativa gera uma insegurança nos(as) professores(as) ao lidar com atividades que exigem técnicas específicas e um planejamento cuidadoso.

Essa falta de preparo técnico e pedagógico resulta, muitas vezes, na exclusão dessas práticas do planejamento escolar, perpetuando a predominância de atividades mais tradicionais.

É importante destacar que essa resistência não deve ser interpretada como desinteresse ou incapacidade, muito menos incompetência, mas como reflexo de uma formação historicamente compartimentada, que favoreceu a segurança das práticas tradicionais e gerou apreensão diante de manifestações inovadoras.

A limitação da formação inicial para abordar práticas inovadoras também pode ser compreendida à luz do conceito de competência discutido por Zabala; Arnau (2010). Para os autores, o termo competência surge como uma resposta às limitações do ensino tradicional, que reduzia a aprendizagem ao simples ato de memorização, sem garantir a aplicabilidade dos conhecimentos na vida real. Essa abordagem tradicional está desconectada das demandas do cotidiano escolar contemporâneo, que exige que os(as) professores(as) sejam capazes de integrar conhecimentos teóricos (saber), habilidades práticas (saber fazer) e atitudes reflexivas (saber ser). Essa tríade é essencial para que os(as) professores(as) não apenas conheçam os fundamentos do *Parkour*, mas saibam adaptá-los ao contexto escolar e desenvolvam uma postura favorável à inovação pedagógica.

Nesse contexto, Becker (2021) destaca que a formação inicial dos professores é frequentemente limitada por uma visão instrumental da prática docente, que prioriza a reprodução de modelos prontos em detrimento de uma abordagem reflexiva e crítica. Essa concepção reflete-se na dificuldade de tematizar as PCA como o *Parkour*, que exigem uma postura ativa dos(as) professores(as) para adaptar a prática ao contexto escolar e às necessidades dos(as) estudantes. Segundo o autor, superar essa perspectiva instrumental requer a inclusão de metodologias ativas¹¹ na formação inicial e ações

¹¹ As metodologias ativas são estratégias de ensino que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa na construção do conhecimento. Diferentemente do modelo tradicional, em que o professor assume um papel predominantemente expositivo, as metodologias ativas valorizam a interação, a experimentação e a problematização. Entre as abordagens mais conhecidas, destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Sala de Aula Invertida. Essas estratégias favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da capacidade de tomada de decisão dos(as) estudantes, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo (Bacich; Moran, 2018).

formativas que integrem os sujeitos a realidade cotidiana, ao chão da escola, baseados na colaboração e na troca de experiências entre professores(as), permitindo-os desenvolver a autonomia e a criatividade para enfrentar os desafios da prática pedagógica contemporânea.

Ao abordar as PCA, especialmente o *Parkour*, é necessário que os cursos de licenciatura a nível de graduação promovam uma formação que dialogue com as demandas contemporâneas da BNCC e inclua competências que auxiliem os(as) professores(as) em formação a tematizar esses conteúdos. Segundo Inácio *et al.* (2020), a ausência de conteúdos que tematizem as PCA na formação inicial resulta em insegurança e resistência dos(as) professores(as) ao tentar implementá-las no contexto escolar.

A formação continuada emerge, nesse cenário, como uma estratégia indispensável para atualizar e ressignificar a práxis pedagógica. Conforme Zabala; Arnau (2010), a formação continuada deve oferecer aos(as) professores(as) oportunidades concretas de vivenciar situações práticas, onde possam aplicar o que aprenderam e refletir criticamente sobre suas ações. Essa abordagem está alinhada à ideia de que o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e das atitudes só ocorre plenamente quando são desafiados(as) a conectar teoria e prática em contextos reais. Soma-se a isso o posicionamento de Freire (1996). O autor defende que o ato de ensinar exige uma constante reinvenção, e programas de formação continuada precisam oportunizar aos(as) professores(as) a vivência de práticas inovadoras, como o *Parkour*, em um ambiente de troca colaborativa. Esses programas podem fortalecer os(as) docentes ao proporcionar vivências práticas e reflexões teóricas que conectem o movimento às dimensões éticas, sociais e emocionais do desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

À vista disso, Cristino (2007) observa que formações continuadas que priorizam a contextualização prática, como oficinas e projetos colaborativos, são mais eficazes para capacitar os(as) professores(as) a tematizar o *Parkour* de forma significativa. Ressalta ainda que elas devem abordar aspectos de segurança, progressão pedagógica e adaptação dos espaços escolares para garantir a viabilidade da prática.

A esse respeito, Sehn; Neuenfeldt (2022) abordam que a falta de iniciativas voltadas para práticas corporais que dialoguem com culturas juvenis

e urbanas limita a eficácia desses programas. Essa brecha impede que os(as) professores(as) se apropriem plenamente das possibilidades pedagógicas oferecidas pelo *Parkour* e dificulta que o compreendam não apenas como uma prática corporal, mas como uma ferramenta pedagógica que pode transformar a dinâmica da EFE. Ao incorporar o *Parkour*, os(as) professores(as) precisam mobilizar competências que envolvam a capacidade de traduzir conceitos em práticas pedagógicas concretas, ao mesmo tempo em que demonstram uma atitude aberta ao novo e disposição para enfrentar desafios inerentes à prática. Essa mobilização, segundo Zabala; Arnau (2010), é central para superar a resistência e criar ambientes de aprendizagem mais significativos.

Outro ponto crítico é a desconexão entre a formação inicial e continuada, que muitas vezes resulta na fragmentação do desenvolvimento profissional docente. Tahara; Darido (2016) destacam que essa desconexão impede a construção de uma práxis pedagógica coerente, especialmente para práticas que rompem com paradigmas tradicionais. Enquanto a formação inicial oferece um panorama geral, a continuada tem o potencial de aprofundar conhecimentos e alinhar a prática às demandas contemporâneas. Isso é particularmente importante no caso do *Parkour*, que exige tanto domínio técnico quanto uma compreensão crítica de suas possibilidades pedagógicas. Afinal, compreender como essa prática pode contribuir para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes e dialogar com temas transversais é indispensável para sua efetiva implementação na EFE.

Por conseguinte, a formação continuada pode superar essas lacunas ao integrar estudos de caso, narrativas e relatos de experiência de professores(as) que já implementaram práticas corporais inovadoras, como o *Parkour*. Essa abordagem não apenas promove a troca de saberes entre os pares, mas também oferece subsídios concretos para enfrentar os desafios da inserção dessa prática no contexto escolar. Ao compartilhar experiências reais, os(as) professores(as) podem identificar estratégias eficazes, aprender com as dificuldades e soluções de seus colegas e, assim, fortalecer a confiança na aplicação de práticas pedagógicas inovadoras (Luiz *et al.*, 2016; Santos *et al.*, 2021). Essas vivências contribuem para o desenvolvimento das competências atitudinais, destacadas por Zabala; Arnau (2010) como essenciais para superar medos e preconceitos associados a práticas não tradicionais.

Essa articulação também depende de políticas públicas que incentivem e financiem a formação continuada, especialmente em práticas inovadoras. A inclusão de disciplinas que abordem as PCA nos cursos de licenciatura e a oferta de formação continuada específicas para a EFE poderiam reduzir a resistência docente ao *Parkour*. De acordo com Krug *et al.* (2019), experiências formativas que valorizam a experimentação prática e a troca de saberes entre pares são fundamentais para a preparação para desafios como a implementação do *Parkour*. Para isso, essa formação precisa superar a vaziez, indo além de encontros pontuais, de modo a oferecer aos(as) professores(as) oportunidades para vivenciar a prática, compreender seus fundamentos e, sobretudo, refletir sobre como traduzi-los pedagogicamente para a EFE.

Ademais, a construção de uma cultura de formação permanente requer o envolvimento ativo das instituições de ensino superior e das secretarias de educação. Parcerias entre universidades e escolas são um caminho promissor para criar espaços de diálogo e experimentação, onde professores(as) possam compartilhar experiências, testar abordagens pedagógicas e desenvolver projetos colaborativos. Nóvoa (2019) enfatiza que a formação docente é, antes de tudo, um processo coletivo, que se fortalece na interação entre os sujeitos e na construção compartilhada de saberes. No caso do *Parkour*, essa interação é essencial para que os(as) professores(as) compreendam como adaptar a prática ao contexto escolar e explorar seu potencial educativo.

Por fim, a formação inicial e continuada deve alinhar-se às demandas de uma educação inclusiva e diversificada, que valorize as culturas juvenis e urbanas e reconheça a importância de práticas corporais inovadoras no currículo escolar. O *Parkour*, como prática que rompe com paradigmas tradicionais, oferece uma oportunidade ímpar para repensar o papel da EF na formação integral dos(as) estudantes. Contudo, para que seu potencial pedagógico seja plenamente explorado, é indispensável investir em uma formação docente que promova a reflexão crítica, a experimentação prática e o engajamento ético com os desafios e possibilidades de uma EF contemporânea.

Assim, a formação inicial e continuada de professores(as) de EF emerge como um elemento crucial para a superação das resistências e limitações relacionadas à inclusão de práticas corporais inovadoras, como o *Parkour*. Ao investir em processos formativos que articulem teoria, prática e reflexão crítica,

cria-se um caminho para a valorização de abordagens pedagógicas que dialoguem com a realidade contemporânea e com a pluralidade dos(as) estudantes. Nesse sentido, explorar estratégias e possibilidades para tematizar o *Parkour* nas aulas de EF torna-se o próximo passo indispensável, oferecendo subsídios para a implementação dessa prática de maneira significativa e inclusiva no contexto escolar.

2.3.2 A Tematização do *Parkour*: Estratégias e Possibilidades

A inclusão do *Parkour* na EFE, enquanto prática corporal inovadora, requer um planejamento pedagógico que vá além da mera adaptação do currículo. É necessário compreender a prática em sua essência, identificar as necessidades do contexto escolar e desenvolver estratégias que permitam sua aplicação de forma significativa, segura e alinhada às diretrizes educacionais, como a BNCC. Ao tematizar o *Parkour*, os(as) professores(as) precisam não apenas dominar os fundamentos técnicos, mas também promover reflexões que conectem essa prática ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Assim, este subcapítulo explora estratégias e possibilidades que podem facilitar a inserção do *Parkour* na EFE.

Para tal, utilizam-se os pressupostos de Zabala; Arnau (2010), pois o *Parkour* apresenta um enorme potencial pedagógico, especialmente quando estruturado em torno da aprendizagem por competências, que envolve conhecimentos, habilidades e atitudes, assim como preconiza a BNCC. Essas competências oferecem uma base sólida para a construção de estratégias de ensino que não apenas introduzem o *Parkour* como uma prática corporal inovadora, mas também promovem o desenvolvimento multidimensional dos(as) estudantes.

Para que o *Parkour* seja efetivamente tematizado nas aulas, é essencial que os(as) professores(as) garantam a construção de um conhecimento teórico significativo. O *Parkour*, mais do que um conjunto de movimentos, é uma prática com raízes filosóficas que enfatizam eficiência, criatividade e superação de desafios (Pirollo, 2015). Nesse sentido, é fundamental que os(as) estudantes sejam introduzidos aos conceitos históricos e culturais da prática, desde suas

origens em Lisses, na França, até sua disseminação como uma manifestação contemporânea global.

Além disso, o ensino do *Parkour* deve explorar sua conexão com temas transversais, como a relação do corpo com o ambiente e a sustentabilidade. Atividades que envolvam a análise do impacto urbano no espaço público, por exemplo, ajudam a situar a prática em um contexto mais amplo, estimulando reflexões sobre a convivência social e o uso consciente dos espaços coletivos (Corrêa, 2023). Propostas interdisciplinares que conectem o *Parkour* com outras áreas do conhecimento também podem enriquecer o aprendizado.

A dimensão prática do *Parkour* exige que os(as) professores(as) planejem progressões pedagógicas que respeitem o nível de cada estudante, promovendo desafios seguros e motivadores. Segundo Sehn; Neuenfeldt (2022), circuitos adaptados são uma estratégia eficiente para desenvolver habilidades motoras, como coordenação, agilidade, força e equilíbrio. Esses circuitos podem ser construídos com materiais simples e disponíveis na escola, como cones, bancos, cadeiras, cordas e mochilas, promovendo um ambiente inclusivo e acessível.

A sistematização do ensino é crucial para garantir a segurança e a eficácia das atividades. Isso inclui ensinar técnicas básicas, como aterrissagens seguras e deslocamentos controlados, antes de introduzir desafios mais complexos. Além disso, a proposta de Zabala; Arnau (2010) destaca que o desenvolvimento de habilidades deve estar atrelado à resolução de problemas práticos, incentivando os(as) estudantes a aplicar os movimentos de forma criativa e eficiente em diferentes situações.

A prática do *Parkour* também se destaca por seu potencial para desenvolver competências atitudinais, como resiliência, autoconfiança e cooperação. Ao enfrentar desafios físicos e superar medos, os(as) estudantes aprendem a lidar com suas limitações e a reconhecer seus avanços, fortalecendo sua inteligência emocional. De acordo com Marques (2011), o ambiente de experimentação característico do *Parkour* é especialmente propício para o desenvolvimento de atitudes positivas, pois permite erros e oferece oportunidades de aprendizado constante.

Para fomentar essas atitudes, os(as) professores(as) podem propor atividades colaborativas, nas quais os(as) estudantes resolvam desafios em grupo, compartilhando estratégias e apoiando-se mutuamente. Essas dinâmicas

ajudam a construir valores como solidariedade e respeito à diversidade, essenciais em um contexto educacional.

A utilização de recursos didáticos adequados é fundamental para a efetivação dessas estratégias. A elaboração de materiais específicos, como guias práticos, vídeos tutoriais e infográficos que expliquem as progressões pedagógicas do *Parkour*, pode auxiliar tanto professores(as) quanto estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, projetos pedagógicos interdisciplinares, que envolvam outras disciplinas e ampliem o alcance educativo dessa manifestação corporal, têm o potencial de enriquecer o currículo escolar.

Metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)¹², por exemplo, podem ser aplicadas ao ensino do *Parkour*, desafiando os(as) estudantes a encontrar soluções para superar obstáculos reais e simbólicos. Essa abordagem não apenas estimula o pensamento crítico, mas também conecta a prática física a questões sociais e culturais, tornando a experiência de aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Para viabilizar a implementação do *Parkour*, é imprescindível que as escolas e redes de ensino ofereçam apoio institucional aos(as) professores(as). Isso inclui a disponibilização de infraestrutura adequada, como espaços seguros e materiais básicos, que são sempre bem-vindos, apesar do *Parkour* não precisar de muito, e a promoção de programas de formação continuada que abordem as especificidades do ensino dessa prática corporal. Segundo Corrêa (2023), essa formação deve incluir não apenas aspectos técnicos, mas também estratégias pedagógicas e de gestão de risco.

Além disso, a criação de redes de professores(as) que compartilhem experiências e boas práticas pode fortalecer a capacidade coletiva de tematizar

¹² É um método que busca o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio de trabalhos colaborativos como uma nova forma de ensinar e aprender, contrapondo-se aos métodos tradicionais. Na ABP o professor colabora para que o aluno pesquise, conheça as fontes de informações, domine o caminho para acessá-las e aprenda a selecioná-las, compará-las, criticá-las e integrá-las ao seu mundo intelectual, sendo fonte de informações e de experiências práticas para o seu aluno. Professor e aluno são parceiros na construção do conhecimento e, por meio dela, abre-se o diálogo para que o professor conheça as dificuldades do aluno, assumindo o papel de mediador da aprendizagem (Borochovcicius; Tassoni, 2021).

o *Parkour* nas escolas. A troca de saberes entre pares é uma ferramenta poderosa para superar resistências e consolidar práticas pedagógicas inovadoras.

Por fim, destaca-se que a implementação do *Parkour* depende não apenas da preparação dos(as) professores(as), mas também do fortalecimento de políticas públicas e da promoção de uma cultura escolar que valorize a inovação pedagógica. Com isso, o *Parkour* pode consolidar-se como uma prática educativa significativa, conectando corpo, mente e sociedade em uma dinâmica de aprendizagem verdadeiramente transformadora. Desta forma, este subcapítulo se encerra com um convite à reflexão sobre o papel do(a) professor(a) na mediação do currículo, tema central da próxima discussão.

2.3.3 O Papel do(a) Professor(a) na Mediação do Currículo

O currículo, enquanto espaço de articulação entre os saberes escolares e a realidade sociocultural, exige do(a) professor(a) um papel central na sua mediação. Saviani (2016) afirma que o currículo é uma reinvenção cultural que se manifesta nas práticas pedagógicas e está profundamente vinculado às escolhas feitas e decisões tomadas pelos(as) professores(as) no cotidiano escolar. Essas escolhas não são neutras; pelo contrário, carregam significados políticos, éticos, estruturais e pedagógicos que refletem a complexidade das demandas contemporâneas da educação.

Nesse sentido, Silva (2013) aponta que o currículo não pode ser compreendido apenas como um instrumento neutro de organização do ensino, mas sim como um espaço de disputa e poder, onde diferentes perspectivas competem pela legitimação de conhecimentos, práticas e valores. Assim, a definição do que deve ser ensinado e de como os conteúdos são estruturados reflete não apenas interesses educacionais, mas também disputas ideológicas e sociais. A inserção de práticas corporais não hegemônicas, como o *Parkour*, no currículo da EFE, evidencia esse embate, pois questiona a predominância dos esportes tradicionais e propõe novas formas de compreender e experienciar o movimento. Dessa forma, o(a) professor(a) não apenas implementa o currículo, mas também o tensiona, ressignifica e o adapta às realidades dos(as)

estudantes, sendo um(a) agente ativo(a) nesse processo de negociação e transformação.

A BNCC destaca que a EFE deve contribuir para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, indo além do desempenho físico e incorporando dimensões éticas, sociais, culturais e emocionais. Essa visão amplia o papel do(a) professor(a), que deve atuar como um(a) facilitador(a) da aprendizagem, utilizando o currículo como um guia flexível e adaptável às realidades locais e aos interesses dos(as) estudantes. Conforme Zabala; Arnau (2010), a mediação curricular requer uma abordagem por competências que integre saberes teóricos, aplicação prática e desenvolvimento de atitudes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Essa integração exige que o(a) professor(a) crie estratégias pedagógicas que conectem os conteúdos à formação integral dos(as) estudantes, permitindo que eles(as) construam conhecimentos com relevância para suas vidas.

Portanto, o(a) professor(a) ocupa uma posição central, sendo o principal mediador(a) entre as diretrizes educacionais, as expectativas institucionais e a realidade dos(as) estudantes. No contexto da EFE, essa mediação assume particular importância, pois envolve a tarefa de traduzir orientações curriculares amplas, como a BNCC, em práticas pedagógicas significativas, que dialoguem com a diversidade de contextos e experiências dos(as) estudantes. Ao tratar de práticas corporais inovadoras como o *Parkour*, o papel do(a) professor(a) torna-se ainda mais desafiador, pois exige não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades pedagógicas e uma atitude reflexiva e propositiva. Assim, é no currículo em ação que o(a) professor(a) exerce sua maior influência.

Freire (1996) reforça essa perspectiva ao definir o(a) professor(a) como um(a) agente transformador(a), cuja atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo o estímulo à autonomia, à criticidade e à curiosidade. Essa postura é essencial para a inserção de práticas corporais alternativas, como o *Parkour*, na EFE. Ao planejar essas atividades, o(a) professor(a) precisa não apenas desenvolver habilidades motoras, mas também fomentar reflexões sobre a interação com o ambiente urbano, a sustentabilidade e a superação de desafios. Nesse contexto, a mediação curricular exige criatividade e flexibilidade para lidar com resistências institucionais, limitações estruturais e possíveis dificuldades de adaptação por parte da comunidade escolar.

Ademais, a mediação curricular requer um diálogo constante entre os diferentes atores do processo educativo. Como afirma Sacristan (1998), o(a) professor(a) atua como um(a) articulador(a), conectando as expectativas da comunidade escolar, as demandas dos(as) estudantes e as políticas educacionais. Isso implica não apenas a capacidade de adaptar os conteúdos às realidades locais, mas também a de fomentar um ambiente de aprendizagem que valorize o protagonismo discente. No caso de práticas corporais inovadoras, como o *Parkour*, essa mediação envolve a tarefa de problematizar o currículo oficial, ampliando suas possibilidades e tornando-o mais inclusivo e relevante para os(as) estudantes.

A BNCC oferece um ponto de partida, mas é na prática cotidiana que o currículo se concretiza, transformando-se em um espaço de negociação e construção coletiva. O(a) professor(a), ao interpretar as diretrizes curriculares à luz de sua realidade escolar, promove a inclusão de práticas que valorizem a diversidade cultural e corporal, ampliando a significância das aulas para os(as) estudantes. Como observa Zabala; Arnau (2010), essa mediação deve integrar conhecimentos teóricos e práticos de forma a favorecer o desenvolvimento de competências para a vida, conectando o aprendizado escolar a experiências concretas e significativas.

Outro aspecto relevante do papel do(a) professor(a) na mediação do currículo é o desafio de lidar com as tensões entre as demandas institucionais e as necessidades locais. Como observa Melo *et al.* (2023), o currículo é sempre um campo de negociação, no qual o(a) professor(a) precisa equilibrar as prescrições dos documentos oficiais com as particularidades do contexto em que atua. Na prática, isso significa que o(a) professor(a) deve ser capaz de selecionar, adaptar e até mesmo criar novos conteúdos e metodologias que respondam às demandas de seus(as) estudantes. Por exemplo, ao incorporar o *Parkour* nas aulas de EF, o(a) professor(a) não apenas atende às diretrizes da BNCC, mas também responde a um interesse crescente dos(as) jovens por práticas urbanas, criativas e desafiadoras.

É importante destacar que a mediação do currículo exige um processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional. Como destaca Nóvoa (2019), o(a) professor(a) é um(a) eterno(a) aprendiz, e a qualidade de sua prática pedagógica está diretamente ligada à sua disposição para refletir, investigar e

inovar. No contexto de práticas corporais como o *Parkour*, essa formação assume uma importância ainda maior dado que muitas ainda são pouco exploradas. Assim, é fundamental que o(a) professor(a) busque ampliar seu repertório técnico e pedagógico por meio de cursos, oficinas e experiências práticas, bem como pelo diálogo com colegas e especialistas da área.

Portanto, o papel do(a) professor(a) na mediação do currículo é complexo e multifacetado, exigindo não apenas habilidades técnicas e pedagógicas, mas também uma postura crítica, reflexiva e ética. No contexto da EFE, e particularmente na inserção de PCA como o *Parkour*, o(a) professor(a) se configura como um(a) agente transformador(a), capaz de conectar as diretrizes curriculares às realidades e interesses dos(as) estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, significativa e inovadora.

A análise da percepção e competência dos(as) professores(as) sobre o ensino do *Parkour* na EFE, realizada nesta pesquisa, baseia-se nesse entendimento ampliado do papel docente. Ao investigar como os(as) professores(as) se percebem em relação ao ensino do *Parkour*, busca-se compreender em que medida eles(as) estão preparados(as) para exercer a mediação curricular de forma efetiva. Além disso, as competências identificadas servirão como base para a proposição de recursos educacionais que possam apoiar os(as) professores(as) no enfrentamento dos desafios e na implementação de estratégias pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas.

Encerrando este subcapítulo, reforça-se que o(a) professor(a) é um(a) protagonista na tematização do *Parkour* na EFE, sendo sua mediação curricular um elemento central para transformar essa prática em uma experiência educativa significativa. Essa mediação requer não apenas competências específicas, mas também um compromisso ético com a inovação pedagógica e a valorização da pluralidade cultural e corporal. Ao conectar teoria e prática, o(a) professor(a) atua como um(a) facilitador(a) de aprendizagens que transcendem a sala de aula, preparando os(as) estudantes para interagir de forma consciente e transformadora com o mundo. Assim, o presente trabalho avança para a analisar as percepções e as competências dos(as) professores(as), buscando compreender como o *Parkour* pode ser integrado de maneira efetiva, significativa e inovadora no contexto escolar da Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Apresentam-se neste capítulo os aspectos referentes aos procedimentos metodológicos adotados neste estudo que, por conseguinte, irão contribuir nas respostas às perguntas elaboradas bem como aos objetivos do estudo.

3.1 Universo da Pesquisa

O universo da pesquisa é composto por professores(as) de Educação Física que lecionam em turmas da Educação Básica. A pesquisa foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED/SG), Estado do Rio de Janeiro.

A SEMED/SG atende 116 (cento e dezesseis) instituições de ensino que oferecem a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I e II, distribuídas em 8 (oito) Polos Educacionais (*Vide* Quadro 2). Nestes polos identificou-se que 72 (setenta e duas) possuem professores(as) de Educação Física ativos em lotação.

Quadro 2 – Organização dos Polos Educacionais da SEMED/SG

POLO	BAIRRO
1	Neves, Porto Novo, Gradim, Paraíso, Porto da Madama, Vila Lage, Mangueira, Parada 40, Patronato, Porto da Pedra e Porto Velho;
2	Boaçu, Boa Vista, Nova Cidade, São Miguel, Estrela do Norte, Mutuá, Mutuaguaçu, Zé Garoto, Centro da Cidade, Brasilândia, Camarão, Rosane e Vila Iara;
3	Alcântara, Coelho, Colubandê, Galo Branco, Rocha, Raul Veiga, Jardim Alcântara, Bairro Almerinda, Jardim República, Trindade, Mutondo e Vila Três;
4	Santa Izabel, Pacheco, Jardim Amendoeira, Amendoeira, Miriambi, Jardim Tiradentes, Barracão, Anaia Grande, Eliane, Guarani, Ieda, Lagoinha e Sacramento;
5	Jardim Catarina, Santa Luzia, Vista Alegre, Guaxindiba, Monjolos, Jardim Bom Retiro, Gebara, Laranjal, Largo da Ideia e Marambaia;
6	Morro do Castro, Engenho Pequeno, Venda da Cruz, Zumbi, Santa Catarina, Barro Vermelho, Covanca, Pita e Tenente Jardim e Lindo Parque;
7	Bairro das Palmeiras, Luiz Caçador, Fazenda dos Mineiros, Mutuapira, Salgueiro, Itaúna, Antonina, Cruzeiro do Sul, Porto do Rosa, Itaoca e Recanto das Acácias;
8	Maria Paula, Novo México, Tribobó, Engenho do Roçado, Rio do Ouro, Arrastão, Anaia Pequeno, Ipiíba, Jockey, Arsenal, Várzea das Moças e Vila Candoza.

Fonte: A autora.

Ao analisar o quantitativo de docentes, verificou-se a presença de 107 professores(as) no quadro superior do cargo, Docente I/Educação Física QD SUP e Professor Docente I/Educação Física. No entanto, 1 (um) servidor está lotado na subsecretaria de ensino e apoio pedagógico e 1 (um) encontra-se afastado, logo, fora do ambiente escolar. Vê-se a seguir a tabela com o quantitativo de professores(as) lotados em escola e divididos por polo:

Tabela 1 – Quantitativo de Docentes de EF lotado em escolas por Polo

Polo	Nº de Prof.
1	8
2	12
3	18
4	11
5	25
6	5
7	16
8	10
Total	105

Fonte: A autora.

3.2 Participantes

Os participantes envolvidos no estudo foram 60 (sessenta) professores(as) de EF ativos em turmas da Educação Básica da Prefeitura Municipal de São Gonçalo, lotados em escola, que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Bem como, para a seleção, foi utilizada a técnica de amostragem em bola de neve (Vinuto, 2014), ou *snowballing*.

Esta técnica foi escolhida, com base em Vinuto (2014), por sua adequação em situações em que o universo de participantes possui características específicas ou é composto por grupos difíceis de serem acessados ou estudados. Essas dificuldades podem ser encontradas nos mais variados tipos de amostra, mas de acordo com Vinuto (2014, p. 204, grifo nosso), aparecem especialmente naquelas que “[...] contêm poucos membros e **que estão espalhados por uma grande área**; os estigmatizados e reclusos; e os membros de um grupo de elite que não se preocupam com a necessidade de dados do pesquisador”.

Como o objetivo foi estudar um grupo composto por 105 professores(as) distribuídos em 8 Polos Educacionais que abrangem um município cuja área territorial é de 248,160 Km² (IBGE, 2023), de que o acesso é desafiador, a amostragem em bola de neve permitiu que os próprios participantes iniciais indicassem novos participantes, facilitando a formação de uma amostra relevante e representativa para a pesquisa.

Os critérios de inclusão dos participantes foram: professores(as) de EFE ativos em turmas da Educação Básica da Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ. Os critérios de exclusão corresponderam aos(as) professores(as) que não estavam em pleno exercício da docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II.

3.3 Materiais e Métodos

Este estudo parte de uma abordagem quali-quantitativa do tipo exploratória, fundamentada na necessidade de compreender a percepção e as competências docentes em relação à implementação do *Parkour* na EFE. Segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar uma visão geral sobre determinado fenômeno, reunindo informações e analisando suas características a fim de ampliar o conhecimento sobre um tema ainda pouco estudado. Nesse sentido, trata-se de um estudo que visa compreender um fenômeno, sem a pretensão de estabelecer relações causais rígidas, mas sim de descrever e interpretar aspectos essenciais do objeto de investigação.

A pesquisa exploratória se justifica principalmente em contextos onde o campo de estudo ainda é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele. No caso do *Parkour* na EFE, sua inclusão como prática pedagógica é um tema recente, e a literatura disponível ainda não consolida um consenso sobre os desafios e possibilidades de sua implementação escolar. Dessa forma, essa abordagem permite identificar aspectos relevantes do tema, levantar hipóteses e delinear futuras investigações, conforme apontam Marconi; Lakatos (2003). Além disso, favorece uma compreensão holística do fenômeno estudado, já que possibilita a coleta de diferentes perspectivas e experiências dos(as) professores(as) da rede pública de ensino do município de São Gonçalo/RJ.

Dentro dessa proposta metodológica, adotou-se um questionário como instrumento de coleta de dados, uma técnica frequentemente utilizada em pesquisas exploratórias, devido à sua capacidade de atingir um público mais amplo e garantir maior diversidade de respostas. Conforme Gil (1999), o questionário se caracteriza como uma:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (p. 128).

A escolha do questionário justifica-se tanto pela abrangência geográfica, possibilitando alcançar professores(as) de diferentes Polos Educacionais, quanto pela objetividade na análise de dados, ao sistematizar informações a partir de respostas. Além disso, essa técnica permitiu minimizar a minha interferência enquanto pesquisadora na formulação das respostas, tornando os dados coletados mais espontâneos e próximos da realidade dos(as) participantes.

Nesse contexto, o instrumento foi aplicado de forma *online* através da ferramenta *Google Forms*, favorecendo a otimização da coleta de dados e possibilitando uma maior taxa de participação dos(as) professores(as). O questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, de modo a contemplar tanto a expressão subjetiva e pessoal dos(as) participantes quanto a descrição quantificada de aspectos relevantes sobre suas percepções e competências em relação ao ensino do *Parkour* na EFE. Conforme Chaer *et al.* (2011), perguntas abertas permitem maior liberdade de respostas, possibilitando a formulação de discursos mais autênticos, enquanto perguntas fechadas favorecem a sistematização das informações e facilitam descrever dados a partir de uma amostra.

O questionário (Anexo 3) foi constituído por 30 questões, sendo 9 abertas e 21 fechadas, desenvolvidas especificamente para a coleta de dados de forma criteriosa. Os aspectos investigados incluem: perfil sociodemográfico, formação acadêmica, atuação profissional, infraestrutura do local ao qual trabalha, percepção sobre o *Parkour* e competências para implementação na EFE (prática pedagógica, integração nas aulas, benefícios atribuídos e desafios que

enfrentam ou enfrentariam ao aplicá-lo no contexto escolar) e interesse em participar de formação continuada sobre o tema.

Essa abordagem possibilitou mapear as diferentes percepções docentes, analisando suas concepções sobre a viabilidade do *Parkour* na EFE, as dificuldades encontradas e as estratégias que poderiam facilitar sua implementação.

A pesquisa exploratória, ao possibilitar uma visão ampliada e contextualizada do fenômeno, ofereceu subsídios relevantes para a análise dos dados coletados e contribuiu para futuras reflexões e investigações sobre a temática. Dessa forma, ao estruturar este estudo dentro dessa abordagem, buscou-se não apenas descrever a realidade da prática docente em relação ao *Parkour*, mas também compreender como essa manifestação corporal pode ser integrada de maneira significativa ao ensino da EFE.

3.4 Procedimentos para a Coleta de Dados

Inicialmente, foi enviado à SEMED/SG o Termo de Anuência Institucional (TAI – Anexo 1) solicitando autorização para realização da pesquisa com os(as) professores(as) dos cargos Docente I - Educação Física QD SUP e Professor Docente I - Educação Física vinculados à Secretaria. Após, foi realizada uma reunião com o Secretário Municipal de Educação, o Dr. Maurício Nascimento, com vistas a informá-lo verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia deste estudo, para que o mesmo concordasse em autorizar a realização na instituição que representa.

Uma vez autorizada e para auxiliar no aprofundamento e embasamento do tema, foram enviados, por meio digital aos(as) professores(as) que fazem parte da minha própria rede de contatos, cartas explicativas de modo a elucidar: “a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter resposta, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável [...]” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 203).

Além desse procedimento, a coleta de dados seguiu a técnica de amostragem em bola de neve, que conforme preceitos de Vinuto (2014), é “[...] uma forma de amostra não probabilística que utiliza cadeias de referência” (p.

201). Iniciou-se com um grupo inicial de participantes que atendem aos critérios estabelecidos para a pesquisa, e estes foram orientados a indicar outros 3 (três) colegas que também preenchessem os mesmos critérios, formando uma rede de contatos. A cada nova inclusão, os novos participantes foram solicitados a continuar as indicações até que o número desejado de participantes fosse alcançado ou até que não houvesse mais novas indicações relevantes. Isso permitiu alcançar um grupo significativo de participantes alinhados ao perfil investigado, ampliando o alcance da coleta de dados e garantindo a diversidade de perspectivas dentro do universo pesquisado. Ao todo, a participação (60) representou 57,14% do total de professores(as) lotados(as) nas escolas da rede municipal de ensino de São Gonçalo/RJ.

Os respondentes comunicados sobre a participação no estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 2), o qual consta os objetivos, a metodologia utilizada, a garantia de anonimato dos(as) professores(as) e das respectivas instituições escolares, bem como a contribuição da pesquisa aos participantes e eventuais riscos envolvidos na participação da pesquisa.

O questionário elaborado através do *Google Forms* foi disponibilizado em sequência à assinatura do TCLE, sendo necessário o consentimento dos(as) professores(as) antes de acessar as perguntas do formulário.

3.5 Procedimentos para a Análise de Dados

Para interpretação dos dados obtidos a partir do Questionário utilizou-se duas abordagens complementares: Análise de Conteúdo, aplicada às questões abertas (dados qualitativos), e Estatística Descritiva, utilizada para apresentar os dados numéricos provenientes das questões fechadas e abertas (dados quantitativos).

3.5.1 Análise Qualitativa

Para os dados qualitativos, obtidos a partir das questões abertas, utilizou-se a Análise de Conteúdo Categorical Semântica por frequência, fundamentada nos pressupostos teóricos de Bardin (2016). Este método é caracterizado por um

conjunto sistemático de técnicas que descrevem e interpretam o conteúdo das mensagens de maneira objetiva e inferencial, permitindo a identificação de significados recorrentes nas respostas dos(as) participantes. A escolha desta técnica de análise justifica-se pela sua adequação ao tratamento de dados qualitativos oriundos das respostas ao questionário aplicado neste estudo (Mendes; Miskulin, 2017).

A Análise Categral Semântica por Frequência considera a ocorrência e a repetição das unidades de registro, possibilitando a organização das respostas em categorias semânticas (a partir do desmembramento temático) formadas a partir de padrões identificados no material textual. Esse método permite não apenas classificar os dados, mas também compreender a relevância e a ênfase que os(as) participantes atribuem a determinados conceitos por meio da repetição de termos, expressões e ideias.

Conforme apresentado pela autora (Bardin, 2016), essa técnica é dividida nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que foram operacionalizadas da seguinte forma:

- 1) Pré-análise:** Foi o momento de organização e sistematização do *corpus*, na qual realizou-se a leitura flutuante das unidades de contexto (respostas completas) para familiarização inicial com os dados, permitindo traçar um panorama geral das informações. Após, foram selecionadas apenas as respostas completas e relevantes para os objetivos da pesquisa, garantindo a representatividade e alinhamento com o problema. Para finalizar a etapa, as unidades de contexto foram transcritas e analisadas com auxílio do *Microsoft Excel* versão 2019.
- 2) Exploração do Material:** Após a realização da pré-análise, iniciou-se a codificação. As unidades de contexto foram fragmentadas em unidades de registro (palavras, frases ou trechos importantes) representando ideias ou conceitos relevantes para os objetivos da pesquisa. Após, na categorização, as unidades de registro foram agrupadas em categorias temáticas escolhidas à posteriori, com base na frequência e no sentido das palavras e expressões. Para finalizar, realizou-se a quantificação das ocorrências das unidades de registro (frequência absoluta e relativa), visando identificar tendências e padrões dentro do material analisado.

3) Tratamento dos Resultados: Consistiu em interpretar os dados categorizados e transformá-los em inferências que respondam às perguntas de pesquisa e atendam aos objetivos propostos. As categorias analíticas primárias foram definidas à priori: Conhecimento, Habilidade e Atitude. Assim como as secundárias: Definição do *Parkour*, Conhecimento a adquirir, Benefícios Pedagógicos, Percepção sobre Segurança, Habilidade a Desenvolver, Estratégias, Motivação dos Alunos e Recepção da Administração e Comunidade. Após, as subcategorias, definidas à posteriori, criadas a partir das respostas dos participantes (*Vide Resultados e Discussão*). Para apresentação das categorias e dos resultados encontrados recorreu-se a construção de tabelas descritivas apresentando as frequências absolutas (n) e relativas (%) de ocorrência de cada subcategoria. Para finalizar, os dados foram considerados com base no referencial teórico.

Essa organização permite que os resultados sejam apresentados de forma integrada, destacando os principais achados e suas implicações para a formação de professores(as) e para a prática pedagógica da EFE. A divisão em etapas como mostrada é, de acordo com Bardin (2016), essencial para ajudar o investigador a identificar quando continuar, quando parar ou quando modificar a trajetória da pesquisa, e ao fim, alcançar a confiabilidade, validade e garantir o rigor científico.

3.5.2 Análise Quantitativa

Os dados quantitativos foram analisados por meio da Estatística Descritiva, a qual tem como objetivo organizar, resumir e apresentar os dados de forma acessível e compreensível. Conforme indicado por Marconi; Lakatos (2003), a estatística descritiva é uma abordagem que sintetiza informações por meio de frequências e percentuais, possibilitando uma visão panorâmica do perfil e das percepções dos(as) participantes da pesquisa.

Nesta pesquisa, a análise quantitativa não tem como objetivo estabelecer relações causais ou generalizar os achados para além do grupo estudado. Os

dados numéricos foram utilizados para contextualizar os resultados e identificar padrões dentro da amostra investigada.

Os procedimentos estatísticos adotados foram: distribuição de frequências absolutas e relativas para representar a proporção de respostas em cada categoria de questões, cálculo de medidas de tendência central, quando aplicável, para descrever o comportamento dos dados coletados, e visualização dos dados em gráficos e tabelas, facilitando a compreensão dos padrões encontrados.

A integração entre os achados qualitativos e quantitativos permite que os resultados numéricos contextualizem e complementem as percepções expressas nas respostas discursivas. Esse processo contribuirá para uma análise mais ampla e aprofundada do fenômeno investigado, favorecendo reflexões sobre as competências e desafios docentes na implementação do *Parkour* na EFE.

3.6 Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tendo sido aprovada sob o parecer de número 7.310.654, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 85422224.5.0000.0311. O estudo seguiu rigorosamente os preceitos éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. A coleta de dados teve início somente após a aprovação do CEP, garantindo que todas as diretrizes e recomendações de proteção aos participantes fossem atendidas.

Para garantir a transparência do estudo e a autonomia dos(as) participantes, todos foram previamente informados sobre os objetivos, metodologia, riscos e benefícios da pesquisa por meio do TCLE. Este documento detalhava a natureza do estudo, os direitos dos(as) participantes, a forma de coleta de dados e os princípios de confidencialidade adotados. A participação foi voluntária, e os(as) professores(as) puderam retirar seu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa ou prejuízo de qualquer natureza.

A pesquisa foi conduzida inteiramente de forma remota. Como medida adicional de segurança, os dados foram anonimizados, garantindo que nenhuma informação coletada pudesse ser associada à identidade dos(as) participantes ou às instituições onde atuam. Nenhum dado sensível foi registrado, e os resultados foram tratados de forma agregada, impedindo a identificação individual dos respondentes.

Além disso, a pesquisa considerou os potenciais riscos e desconfortos que poderiam surgir durante a participação no estudo, como reflexões sobre desafios profissionais e possíveis desconfortos emocionais ao abordar questões sobre suas práticas pedagógicas. Para mitigar essas questões, o TCLE informava claramente que os(as) participantes poderiam interromper a participação a qualquer momento e que o contato da pesquisadora ficaria disponível para esclarecimento de dúvidas ou para acolhimento de eventuais preocupações.

Por fim, todos os dados coletados foram armazenados em ambiente digital seguro, acessível apenas à pesquisadora responsável. Os resultados da pesquisa poderão ser compartilhados em publicações acadêmicas e eventos científicos, sempre garantindo a preservação do sigilo dos(as) participantes e a utilização das informações exclusivamente para fins científicos e educacionais.

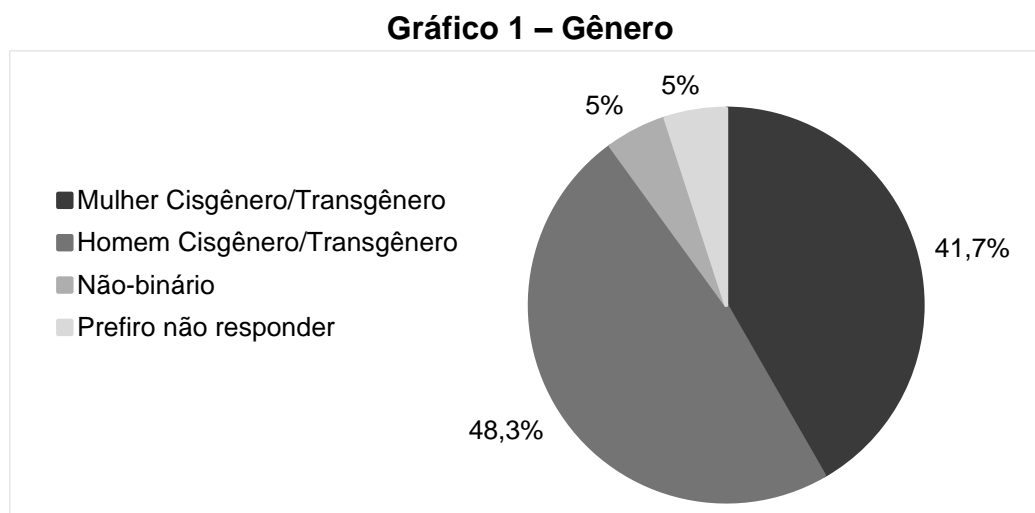
Com essas precauções, assegurou-se que a pesquisa respeitasse integralmente os princípios éticos da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, conforme estabelecido pelas normativas éticas nacionais e internacionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os achados da pesquisa realizada, analisando as percepções e a competência dos(as) professores(as) de EF sobre o ensino do *Parkour* no contexto escolar da Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ. A análise dos dados foi estruturada a partir dos três grandes eixos que compõem a Competência: Conhecimento, Habilidades e Atitudes, assim como preconiza Zabala; Arnau (2010), permitindo uma visão aprofundada das representações e desafios relacionados à inserção dessa prática corporal alternativa na EFE.

Para contextualizar os achados, inicia-se a discussão apresentando o perfil sociodemográfico dos(as) participantes, caracterizando os(as) docentes que contribuíram com suas percepções sobre a prática do *Parkour* na EFE. Essa caracterização possibilita compreender como diferentes fatores, como tempo de experiência docente, nível de formação acadêmica e participação em formações continuadas, podem estar relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes em relação ao ensino dessa prática corporal.

Inicialmente, os(as) participantes da pesquisa foram convidados(as) a autodeclarar sua identidade de gênero. O gráfico 1 apresenta a distribuição das respostas entre as diferentes identidades de gênero. Veja a seguir:



Fonte: A autora.

A partir dos dados coletados, observa-se que a maioria dos(as) professores(as) participantes se identificam como homens cisgênero ou

transgênero (48,3%), seguidos de mulheres cisgênero ou transgênero (41,7%). Além disso, uma parcela menor dos(as) respondentes declarou-se não-binário (5%), e uma proporção equivalente optou por não responder (5%).

Essa distribuição sugere uma relativa equidade entre homens e mulheres no quadro de docentes de EF na rede municipal de ensino de São Gonçalo/RJ, um cenário que reflete o aumento da participação feminina na área ao longo dos últimos anos (Castellani Filho, 2005). No entanto, é importante considerar que o gênero pode influenciar diretamente as concepções pedagógicas e as práticas corporais abordadas na EFE, especialmente no que diz respeito a práticas de aventura, como o *Parkour*.

Dando continuidade à caracterização do perfil sociodemográfico, analisou-se a faixa etária dos(as) professores(as) participantes da pesquisa. A seguir (*Vide* Tabela 2) apresenta-se a distribuição das idades dos(as) professores(as) para compreender a composição etária do grupo.

Tabela 2 – Idade

	(n)	(%)
18 a 24 anos	4	6,7%
25 a 34 anos	14	23,3%
35 a 44 anos	18	30%
45 a 54 anos	14	23,3%
55 a 64 anos	9	15%
65 ou mais	1	1,7%

Fonte: A autora.

A partir dos dados, observa-se que a maior parte dos(as) docentes situa-se nas faixas 35 a 44 anos (30%), seguidas de um percentual equivalente de professores(as) entre 25 a 34 anos (23,3%) e entre 45 a 54 anos (23,3%). Já a presença de docentes entre 55 a 64 anos (15%) e 65 anos ou mais (1,7%) indica uma menor representatividade de profissionais mais experientes na amostra. Bem como, apenas 6,7% são aqueles com 18 a 24 anos. Destaca-se ainda que a média de idade dos(as) participantes foi de $41,73 \pm 11,73$ anos.

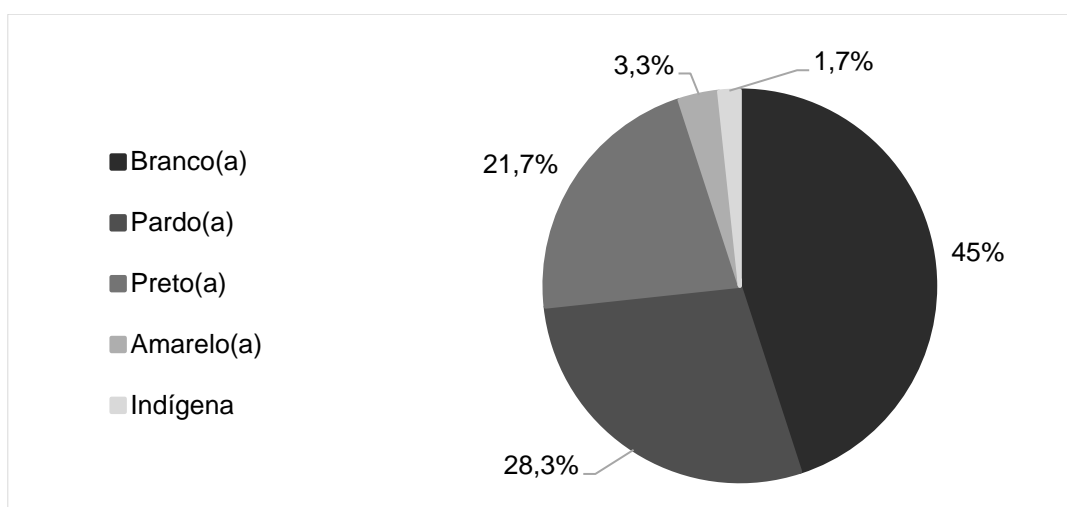
A composição etária dos(as) professores(as) podem influenciar diretamente a abordagem pedagógica, a disposição para incorporar novas práticas e a familiaridade com modalidades alternativas, como o *Parkour*. Estudos apontam que professores(as) mais jovens tendem a demonstrar maior

interesse e flexibilidade na adoção de práticas inovadoras, enquanto docentes com mais tempo de experiência podem apresentar maior resistência, especialmente quando se trata de conteúdos menos explorados na EFE tradicional (Kirk, 2010).

Além disso, a experiência profissional e a idade podem impactar a percepção sobre riscos e segurança na prática do *Parkour*, uma vez que docentes mais experientes podem demonstrar maior cautela na implementação da prática, enquanto aqueles(as) mais jovens podem estar mais inclinados(as) a experimentar novas abordagens metodológicas. Assim, compreender a distribuição etária do grupo investigado é essencial para analisar futuramente possíveis tendências na aceitação e aplicação do *Parkour* na EFE.

Sobre a composição étnico-racial dos(as) participantes, foi solicitado que realizassem a autodeclaração, como vê-se a seguir:

Gráfico 2 – Etnia



Fonte: A autora.

Os dados indicam que a maior parte dos(as) professores(as) se identifica como branco(a) (45%), seguido pelos(as) pardos(as) (28,3%) e pretos(as) (21,7%). Já os(as) docentes amarelos(as) e indígenas representam 3,3% e 1,7%, respectivamente. A apresentação desses dados permite compreender a diversidade étnico-racial do grupo investigado, fornecendo um panorama mais amplo sobre o perfil dos(as) profissionais que atuam na EFE na rede municipal analisada.

Em relação a distribuição dos(as) professores(as) nos diferentes polos educacionais da Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ, revelou-se uma presença mais expressiva de respostas no Polo 5 (21,7%), enquanto os demais polos apresentam percentuais relativamente equilibrados, variando entre 8,3% e 13,3%, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 3 – Em qual Polo Educacional desta prefeitura você leciona atualmente?

Polo	(n)	(%)
1	8	13,3%
2	8	13,3%
3	7	11,7%
4	8	13,3%
5	13	21,7%
6	5	8,3%
7	5	8,3%
8	6	10%

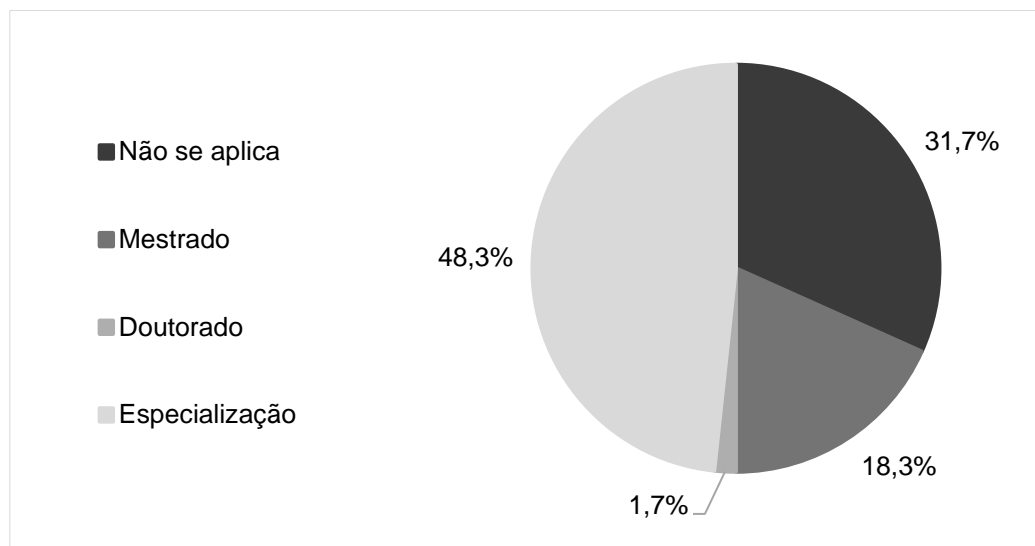
Fonte: A autora.

Essa dispersão sugere que a percepção sobre o ensino do *Parkour* pode ser influenciada por fatores específicos de cada polo, como infraestrutura disponível, apoio da gestão escolar e acesso a formações continuadas. A presença significativa de docentes em múltiplos polos contribuiu para uma compreensão mais ampla da realidade da EFE no município, possibilitando identificar desafios e oportunidades para a implementação do *Parkour* no contexto escolar.

Sobre a formação inicial dos(as) professores(as), a análise evidenciou que a maioria dos participantes concluiu o curso de Licenciatura em Educação Física em instituições públicas, sendo 43,3% em universidades federais e 21,7% em instituições estaduais, enquanto 35% realizaram sua graduação em instituições privadas. Esse dado sugere uma distribuição significativa entre diferentes tipos de ensino superior, refletindo a diversidade de trajetórias formativas na área. Além disso, observa-se que todos(as) os(as) participantes cursaram a graduação na modalidade presencial, o que pode indicar uma formação com maior ênfase na vivência prática e no contato direto com metodologias de ensino.

Dando sequência, será apresentada a formação continuada dos(as) participantes, aspecto essencial para compreender a atualização profissional e a relação dos docentes com o ensino do *Parkour* na EFE (*Vide Gráfico 3*).

Gráfico 3 – Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.



Fonte: A autora.

A formação continuada revelou um cenário diversificado em relação à titulação acadêmica. Como indicado no gráfico, observa-se que a maior parte dos(as) professores(as) possui especialização (48,3%), evidenciando um comprometimento significativo com a qualificação profissional após a graduação. Além disso, 18,3% dos(as) docentes possuem mestrado e 1,7% doutorado, representando um grupo com aprofundamento acadêmico na área.

Por outro lado, 31,7% dos(as) participantes indicaram que não possuem titulação de pós-graduação, o que pode sugerir desafios no acesso à formação continuada ou diferentes trajetórias profissionais dentro da EFE. Considerando a importância do aprofundamento teórico-prático para a diversificação dos conteúdos da disciplina, a formação continuada pode ser um fator relevante na adoção de práticas corporais alternativas, como o *Parkour*, dentro da rede municipal de ensino.

Seguindo para a experiência docente dos(as) participantes da pesquisa, verificou-se uma distribuição variada, com a presença de profissionais tanto iniciantes quanto mais experientes no ensino da EFE: 11,7% possuem mais de 20 anos de atuação, enquanto 23,3% lecionam entre 15 e 20 anos, e um

percentual equivalente (23,3%) atua há um período de 10 a 15 anos. Já 15% dos(as) professores(as) possuem entre 6 e 9 anos de experiência, 5% entre 3 e 5 anos, e 21,7% há até 2 anos. A média de tempo de docência foi de $11,2 \pm 7,3$ anos, indicando um equilíbrio relativo entre professores(as) mais novos e aqueles(as) com maior tempo de serviço.

A experiência docente pode impactar significativamente a receptividade a novas abordagens pedagógicas, incluindo práticas corporais alternativas como o *Parkour*. Estudos indicam que docentes com mais anos de atuação tendem a se apoiar em métodos já consolidados, enquanto profissionais em início de carreira podem demonstrar maior abertura a novas práticas e metodologias (Tardif, 2014). No entanto, o tempo de experiência por si só não define a adesão a inovações pedagógicas, sendo necessário considerar também o acesso à formação continuada e o suporte institucional para a implementação de novas práticas na EFE.

Em continuidade à caracterização profissional dos(as) docentes, a carga horária semanal apresentou uma distribuição relativamente equilibrada entre diferentes faixas de tempo de trabalho. Veja a seguir:

Tabela 4 – Qual a sua carga horária semanal de trabalho total (inclusive a soma de mais de um vínculo)?

	(n)	(%)
Até 20h	14	23,3%
Até 30h	15	25%
Até 40h	16	26,7%
Mais de 40h	15	25%

Fonte: A autora.

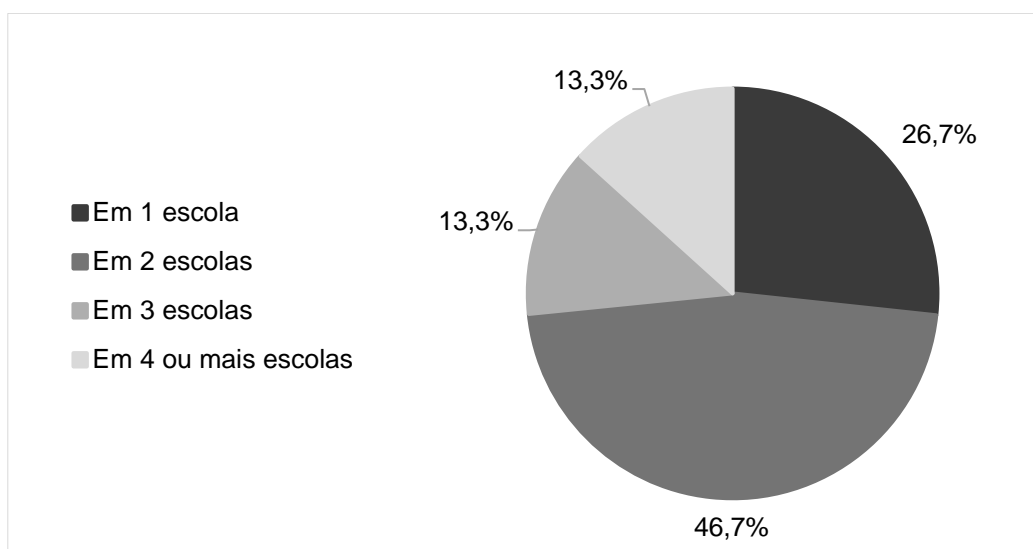
Conforme os dados apresentados, a maior parte dos(as) participantes possuem uma carga horária de até 40 horas semanais, enquanto 25% trabalham até 30 horas e outros 25% ultrapassam 40 horas de trabalho semanal. Um percentual menor, mas ainda expressivo, de 23,3%, leciona até 20 horas semanais.

A carga horária desempenha um papel fundamental na organização e na disposição dos(as) professores(as) para inovar em suas práticas pedagógicas. Docentes com uma jornada de trabalho mais extensa podem enfrentar desafios adicionais na implementação de novas abordagens devido à sobrecarga de

demandas, o que pode dificultar a introdução de práticas como o *Parkour* na EFE. Por outro lado, aqueles(as) que possuem uma carga horária menos intensa podem apresentar maior disponibilidade para planejamentos mais detalhados e experimentação metodológica (Pacheco, 2017).

Dessa forma, compreender a carga horária permite situar outros desafios e possibilidades relacionados à adoção de novas práticas corporais no currículo da EFE. No próximo gráfico, será analisado o número de escolas em que esses(as) docentes atuam, o que também pode influenciar sua capacidade de inovar e diversificar as práticas pedagógicas.

Gráfico 4 – Em quantas escolas você trabalha?



Fonte: A autora.

Os(as) professores(as) participantes da pesquisa atuam em diferentes quantidades de escolas, o que pode impactar diretamente sua organização pedagógica e disponibilidade para inovação. Conforme os dados apresentados, 46,7% dos(as) professores(as) trabalham em duas escolas, enquanto 26,7% exercem suas funções em apenas uma unidade. Já um percentual menor, de 13,3%, atua em três escolas, assim como outros 13,3% que lecionam em quatro ou mais instituições.

A multiplicidade de vínculos pode representar tanto um desafio quanto uma oportunidade para os(as) docentes. Professores(as) que trabalham em várias escolas precisam adaptar suas estratégias a diferentes contextos institucionais, o que pode gerar maior flexibilidade pedagógica, mas também

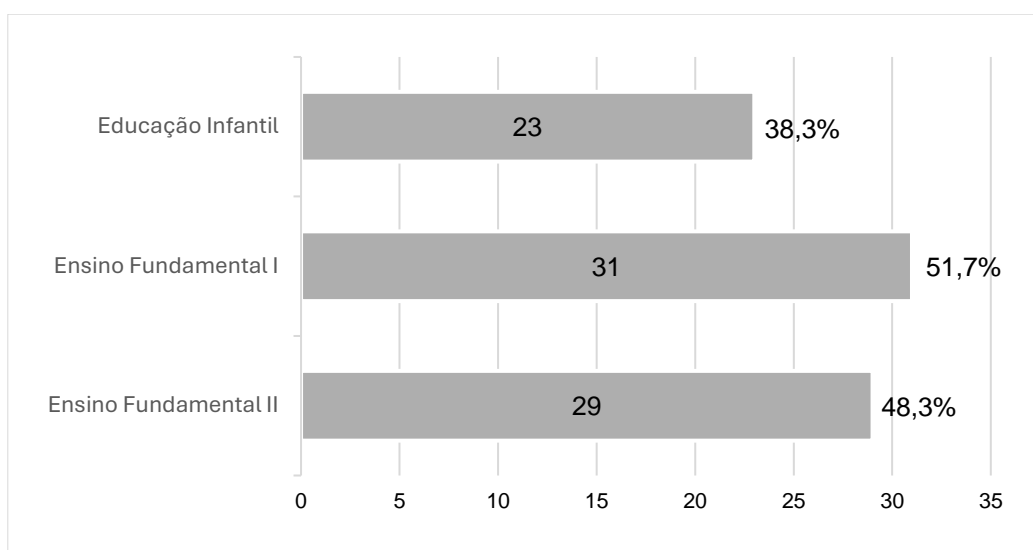
aumentar a carga de trabalho e reduzir a possibilidade de aprofundamento em propostas inovadoras, como a implementação do *Parkour* nas aulas de EF (Souza; Batista, 2019).

Além disso, o fato de quase metade dos(as) docentes atuar em mais de uma escola reforça a necessidade de um planejamento estruturado para a adoção de novas práticas corporais no ambiente escolar. A transposição de conteúdos inovadores para múltiplas realidades pode exigir um suporte maior da gestão escolar e a criação de condições adequadas para a experimentação pedagógica.

A qualidade do vínculo dos(as) docentes com a Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ é um fator relevante para compreender a estabilidade profissional e as possibilidades de planejamento e inovação pedagógica. Dentre os(as) participantes da pesquisa, 56,7% já possuem estabilidade no cargo, enquanto 43,3% ainda estão em estágio probatório.

A estabilidade no serviço público pode proporcionar maior segurança aos(as) docentes para explorar novas abordagens. Professores(as) efetivos(as) tendem a ter maior autonomia para desenvolver e consolidar projetos a longo prazo, favorecendo a continuidade de práticas inovadoras na escola. Em contrapartida, docentes em estágio probatório podem enfrentar desafios relacionados à adaptação ao ambiente escolar e à necessidade de cumprir diretrizes institucionais mais rigorosas, o que pode influenciar sua disposição para experimentar práticas menos convencionais.

Acerca da distribuição dos docentes por nível de ensino revelou-se um panorama diversificado da atuação. A distribuição está apresentada no Gráfico 5, evidenciando que 51,7% dos(as) participantes atuam no Ensino Fundamental I, 48,3% no Ensino Fundamental II e 38,3% na Educação Infantil. Cabe destacar que essa questão permitia múltiplas respostas, possibilitando que os(as) professores(as) indicassem mais de um nível de ensino no qual lecionam. Dessa forma, o total de respostas individuais não corresponde ao número total de participantes, refletindo a diversidade de atuação dos(as) docentes na rede municipal.

Gráfico 5 – Atuação por Nível de Ensino

Fonte: A autora.

Sobre a formação continuada específica sobre *Parkour*, a maioria dos(as) docentes participantes da pesquisa (93,3%) indicou não ter participado de nenhuma, enquanto apenas 6,7% relataram ter tido essa experiência. Esse dado evidencia uma lacuna significativa na formação docente relacionada a essa prática corporal, sugerindo que a inclusão do *Parkour* na EFE pode encontrar desafios no que se refere à capacitação dos(as) professores(as) para o seu ensino.

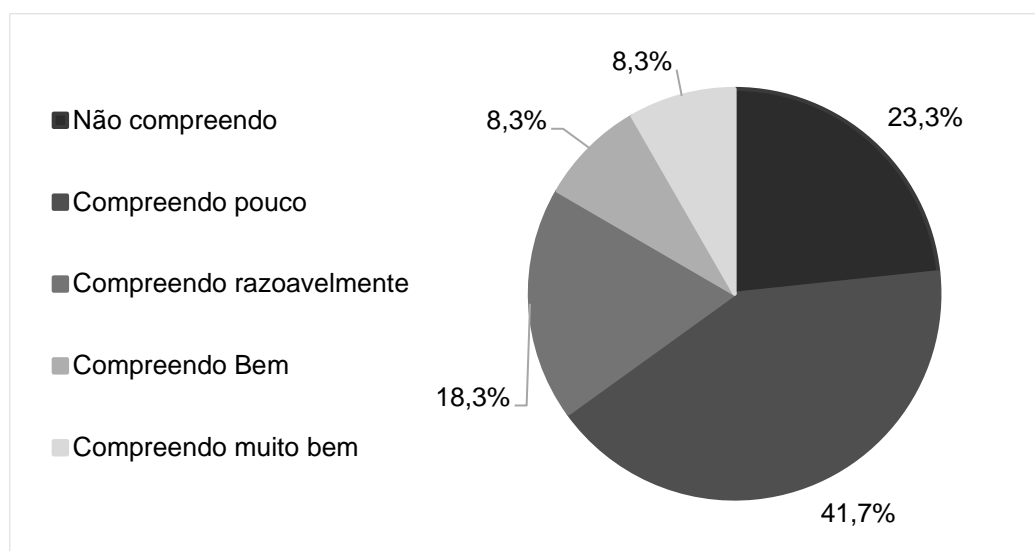
Para dar sequência à discussão e aprofundar a análise, após a caracterização do perfil sociodemográfico dos(as) participantes, passa-se à apresentação e análise do primeiro eixo da Competência: **Conhecimento**. Neste eixo, buscou-se compreender as concepções e percepções dos(as) professores(as) sobre o *Parkour*, suas experiências prévias com a prática e o nível de familiaridade com seus fundamentos teóricos e metodológicos. Para tanto, foram abordadas questões que investigaram como os(as) professores(as) descrevem seu conhecimento sobre o *Parkour*, suas definições da prática enquanto manifestação corporal, os conhecimentos que consideram necessários para ensiná-la, as possíveis contribuições pedagógicas que atribuem a essa manifestação corporal e sua percepção sobre a segurança no contexto escolar.

A análise dessas questões permite avaliar em que medida o conhecimento dos(as) professores(as) sobre essa prática corporal influencia sua abordagem pedagógica e sua viabilidade na EFE. Além disso, possibilita

identificar lacunas formativas e desafios para a implementação do *Parkour* nas aulas, contribuindo para reflexões sobre a formação docente e as necessidades de capacitação específica.

A fim de compreender a familiaridade dos(as) professores(as) com o *Parkour*, foi questionado como avaliam seu próprio nível de compreensão sobre essa prática corporal (Vide Gráfico 6).

Gráfico 6 – Como descreveria seu nível de compreensão sobre *Parkour*?



Fonte: A autora.

Os dados indicam que a maior parte dos(as) professores(as) (41,7%) afirmam compreender pouco o *Parkour*, enquanto 23,3% declararam não compreender a prática. Um percentual menor (18,3%) considera ter compreensão razoável, seguido por 8,3% que afirmam compreender bem e outros 8,3% que relatam compreender muito bem.

Esses resultados evidenciam que a maioria dos(as) professores(as) possui um conhecimento limitado sobre o *Parkour*, o que pode impactar diretamente sua disposição e segurança para inseri-lo no contexto escolar. O baixo percentual que afirmam compreender bem ou muito bem a prática reforça a necessidade de iniciativas voltadas à formação continuada, possibilitando que esses(as) profissionais adquiram maior embasamento teórico e metodológico para a aplicação desse conteúdo na EFE.

A fim de aprofundar essa análise acerca do conhecimento, a Tabela 5 apresenta as subcategorias identificadas na definição do *Parkour* pelos(as)

participantes quando questionados, acompanhadas de suas respectivas frequências absolutas e relativas. Veja a seguir:

Tabela 5 – Como você definiria o *Parkour* em termos de prática corporal?

			Frequência de Ocorrência	
Categoria Primária	Categoria Secundária	Subcategoria	Absoluta (n)	Percentual (%)
Conhecimento	Definição do <i>Parkour</i>	Exploração do Ambiente	18	30,51%
		Desafio físico e mental	12	20,34%
		Esporte Radical	10	16,95%
		Superação de Obstáculos	6	10,17%
		Expressão Corporal Criativa	5	8,47%
		Prática questionável	8	13,56%

Fonte: A autora.

A análise das respostas dos(as) participantes à pergunta "Como você definiria o *Parkour* em termos de prática corporal?" permitiu identificar diferentes compreensões, refletindo a diversidade de percepções e graus de familiaridade com o tema. A partir da análise, emergiram categorias que revelam os elementos conceituais mais recorrentes na caracterização do *Parkour* pelos(as) professores(as). Essas categorias foram organizadas com base na ocorrência e na natureza das definições, considerando tanto aspectos físico-motores quanto filosófico-pedagógicos da prática.

A subcategoria mais recorrente entre as definições dos(as) professores(as) refere-se à **Exploração do Ambiente** (30,51%). Esse dado indica que a percepção do *Parkour* está frequentemente associada à interação do corpo com os espaços, elemento central na prática conforme destacado por Belle (2009). Diversos participantes enfatizaram essa característica, descrevendo o *Parkour* como uma "*atividade complexa de exploração do ambiente urbano*" e um "*meio de explorar o ambiente*". Essas definições evidenciam o reconhecimento da prática como uma forma de interação dinâmica entre corpo e espaço, reforçando sua relação com as PCA, conforme previsto na BNCC (Brasil, 2018).

A segunda subcategoria mais mencionada foi o **Desafio Físico e Mental** (20,34%). Essa compreensão alinha-se à proposta pedagógica do *Parkour* como uma prática que exige tanto habilidades motoras quanto tomadas de decisão rápidas e estratégicas. Alguns(as) professores(as) destacaram essa dimensão,

descrevendo-o como “*um movimento urbano que desafia limites físicos e psicológicos*” e “*uma prática baseada em deslocamento fluido e superação de barreiras*”. Essas percepções evidenciam que a prática não se restringe apenas à dimensão física, mas também envolve um componente mental importante, relacionado à superação de medos e incertezas ao lidar com desafios.

Outro aspecto relevante identificado nas respostas foi a associação do *Parkour* à necessidade de planejamento motor e controle corporal. Um(a) participante descreveu a prática como “*uma combinação de técnica, foco e percepção corporal para deslocamento eficiente*”, ressaltando a importância da consciência corporal e do domínio motor para a execução dos movimentos com segurança. Essa visão reforça os achados de Scopel *et al.* (2020), que apontam a superação de desafios no *Parkour* como um meio de desenvolver a resiliência e a autonomia dos(as) praticantes.

Com 16,95% de frequência, a subcategoria **Esporte Radical** reforça a percepção do *Parkour* como uma atividade de risco e adrenalina, possivelmente influenciada pela imagem midiática da prática. Muitos(as) participantes associaram o *Parkour* a um esporte extremo, descrevendo-o como “*um esporte radical que exige destreza e controle corporal*” e “*um esporte de aventura*”. No entanto, é fundamental destacar que o *Parkour* não é um esporte, mas sim uma prática corporal que se diferencia das modalidades esportivas tradicionais, pois não possui competições estruturadas ou a busca por desempenho baseado em classificação.

Além disso, uma resposta se destacou em relação à aplicabilidade do *Parkour* no ambiente escolar, sugerindo que “[...] *parece mais um esporte radical do que algo para a escola*”. Essas categorizações simplificadoras evidenciam um desconhecimento por parte dos(as) professores(as) sobre os princípios e a filosofia do *Parkour*, que valoriza a autossuperação e a interação livre com o ambiente. Esse resultado destaca a necessidade de dissociar o *Parkour* de uma visão exclusivamente radical e reforçar seu potencial educativo. Conforme Fernandes; Galvão (2016), a EFE pode ressignificá-lo, evidenciando sua aplicação segura e progressiva no contexto pedagógico.

A subcategoria **Superação de Obstáculos** foi mencionada (10,17%), no entanto, reforçando a natureza “funcional” do *Parkour*. Muitos(as) professores(as) destacaram essa característica ao definir a prática como

“técnica de locomoção eficiente sobre obstáculos” ou *“uma forma de deslocamento corporal que usa obstáculos para potencializar movimentos”*. Essas percepções indicam que, para uma parcela dos(as) professores(as), o *Parkour* é essencialmente um meio de transpor barreiras físicas, explorando habilidades motoras como salto, rolamento e equilíbrio.

Entretanto, vale refletir que a prática enfatiza não apenas o deslocamento físico através dos obstáculos, mas também a superação de desafios simbólicos, promovendo confiança e autoeficácia. Conforme Tahara; Darido (2016), essa característica pode ser explorada pedagogicamente para incentivar a autonomia dos(as) estudantes, permitindo que desenvolvam não apenas capacidades motoras, mas também resiliência e habilidades cognitivas ao lidar com situações adversas.

A relação do *Parkour* com a **Expressão Corporal Criativa** apareceu com frequência de 8,47%. Essa visão alinha-se à perspectiva do *Freerunning*, enfatizada por Foucan (2011), que trata o *Parkour* como uma arte do movimento. Alguns(as) participantes evidenciaram essa dimensão ao descrever a prática como *“uma forma de expressão corporal que permite a exploração do ambiente livremente”* ou *“um exercício que desafia a força e possibilita a criatividade e a consciência corporal”*. Essas respostas indicam que, para uma parcela dos(as) docentes, o *Parkour* não se restringe a desafios motores, mas também oferece possibilidades expressivas e subjetivas para os(as) praticantes.

Além disso, a ênfase na criatividade aparece em falas como *“uma maneira de reinventar as aulas de Educação Física”* e *“uma prática inovadora que pode trazer desafios em ambiente escolar”*, demonstrando que alguns(as) professores(as) percebem o potencial do *Parkour* para transformar as experiências corporais dos(as) estudantes. Essa abordagem amplia o repertório motor e expressivo, permitindo que cada aluno(a) explore movimentos de acordo com suas próprias habilidades e percepções do espaço. A literatura da área aponta que esse caráter exploratório pode ser um fator motivacional importante na EFE, pois rompe com a rigidez de práticas mais tradicionais e incentiva o protagonismo do(a) estudante na construção do próprio movimento.

Por fim, o *Parkour* como uma **Prática Questionável** apareceu com 13,56% de frequência. As respostas indicaram que alguns(as) professores(as) percebem essa manifestação como uma prática questionável e, ou,

potencialmente inadequada para a escola. Essa resistência pode estar relacionada à falta de informação sobre como adaptar o *Parkour* para o ambiente escolar, bem como à visão de que essa prática envolve riscos excessivos ou requer infraestrutura altamente especializada. Muitos(as) docentes demonstraram incerteza sobre sua aplicabilidade na Educação Física Escolar, como expresso nas falas: *“parece um movimento sem regras que pode parecer caótico em um ambiente escolar”*, *“interessante, mas difícil de aplicar na escola devido à falta de espaço”*, *“algo que precisa de muito espaço e segurança para ser praticado”*, *“uma atividade moderna, mas não vejo aplicabilidade dentro da escola”*, *“uma prática atlética interessante, mas talvez não seja acessível a todos os alunos”* e *“Talvez útil, mas não sei se os alunos iriam se engajar”*.

Essas percepções indicam que a falta de conhecimento sobre o *Parkour* e sua adaptação ao contexto escolar contribui para a resistência dos(as) professores(as). A preocupação com a segurança e com a infraestrutura disponível evidencia um desconhecimento sobre a possibilidade de realizar a prática de maneira progressiva, utilizando mobiliários escolares e adaptações simples para reduzir riscos e tornar a atividade acessível. Além disso, a visão de que o *Parkour* seria uma prática desorganizada e sem regras pode estar relacionada à maneira como é estereotipadamente divulgada, com foco apenas em desafios extremos e habilidades acrobáticas, o que gera receios sobre sua viabilidade pedagógica.

Outro ponto relevante é a percepção de que o *Parkour* pode não ser acessível a todos(as) os(as) estudantes. Esse receio pode estar atrelado à ideia de que a prática exige habilidades físicas avançadas, desconsiderando que sua abordagem pedagógica pode ser planejada de forma inclusiva. Como indicado por Neira; Nunes (2020), capacitação e experiências práticas podem auxiliar os(as) professores(as) a desconstruírem mitos sobre a segurança e viabilidade da prática.

Após a análise das definições de *Parkour* fornecidas pelos(as) participantes, torna-se essencial compreender quais conhecimentos os(as) professores(as) reconhecem como necessários para que se sintam preparados(as) para ensinar essa prática corporal na EFE. A familiaridade com os fundamentos do *Parkour*, as possíveis metodologias pedagógicas e sua adaptação ao ambiente escolar são fatores determinantes para a implementação

com segurança e propósito educativo. Assim, na sequência, apresenta-se a Tabela 6, que sintetiza as percepções dos(as) professores(as) sobre os conhecimentos que ainda precisam adquirir para trabalhar com o *Parkour*, proporcionando uma visão mais detalhada dos desafios formativos enfrentados no contexto escolar.

Tabela 6 – Que conhecimentos você acredita que ainda precisa adquirir para trabalhar com o *Parkour*?

			Frequência de Ocorrência	
Categoria Primária	Categoria Secundária	Subcategoria	Absoluta (n)	Percentual (%)
Conhecimento	Conhecimento a adquirir	Técnicas e Fundamentos	20	30,77%
		Metodologia e Planejamento Pedagógico	9	13,85%
		Segurança e lesões	15	23,08%
		Adaptação ao Espaço das UE	9	13,85%
		<i>Parkour</i> e Currículo	4	6,15%
		Todos	8	12,31%

Legenda: UE = Unidades Escolares.

Fonte: A autora.

Os dados apresentados revelam que os(as) professores(as) reconhecem lacunas em sua formação para trabalhar com o *Parkour* na EFE. A subcategoria mais citada foi **Técnicas e Fundamentos** (30,77%), indicando que a maior parte dos(as) professores(as) sente necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre os princípios básicos da prática. Muitas respostas indicam a busca por um aprendizado técnico mais estruturado, destacando a necessidade de compreender “*técnicas de salto, pouso e subida em objetos*”, “*técnicas de amortecimento de queda*” e “*o nome dos movimentos e saber executá-los minimamente para poder mostrar aos alunos antes do início de uma aula prática*”. Esses depoimentos demonstram que a falta de conhecimento prático é um dos principais desafios para a implementação do *Parkour* na EFE.

Além disso, algumas respostas evidenciam a necessidade de compreender a biomecânica dos movimentos, como indicado por docentes que afirmam “*sinto necessidade de entender melhor a biomecânica do Parkour*” e “*acho que preciso aprender sobre os princípios biomecânicos do Parkour*”. Essa preocupação é essencial, pois um domínio maior da mecânica do movimento pode auxiliar na aplicação da prática de maneira mais segura e eficiente. Estudos

indicam que o conhecimento biomecânico pode contribuir significativamente para a redução do risco de lesões e para a melhor adaptação das atividades ao nível de cada aluno(a) (Scopel *et al.*, 2020).

Outro ponto relevante levantado pelos(as) participantes é a falta de experiência prática, evidenciada por falas como “*mais conhecimento da vivência prática*” e “*nunca fiz Parkour, então não me sinto confortável ensinando*”. Esse resultado sugere que, para muitos(as) professores(as), a falta de domínio sobre os movimentos essenciais do *Parkour* representa um obstáculo significativo para sua aplicação nas aulas. Esse achado reforça a importância de formações específicas que abordem os elementos técnicos de maneira acessível e adaptável ao ambiente escolar, permitindo que os(as) docentes adquiram segurança para ensinar a prática progressivamente.

Outro aspecto relevante identificado na análise é a preocupação com a **Segurança e lesões** (23,08%), destacada como a segunda maior necessidade de aprendizado. Esse dado indica que os(as) professores(as) veem o *Parkour* como uma atividade potencialmente arriscada e desejam adquirir conhecimentos sobre estratégias para minimizar riscos e garantir a integridade dos(as) estudantes. Algumas respostas reforçam essa preocupação, como “*preciso conhecer maneiras de minimizar o risco de lesões*” e “*sinto necessidade de estudar mais sobre as formas seguras de aterrissagem*”, demonstrando que a falta de informações sobre segurança é um dos principais desafios para a implementação do *Parkour* na escola.

Além disso, a insegurança sobre o ambiente adequado para a prática também foi mencionada, com participantes afirmando “*preciso aprender sobre materiais e estruturas seguras para o ensino do Parkour*” e “*não sei como preparar o ambiente para a prática sem equipamentos adequados*”. Essas respostas indicam que, para uma parcela dos(as) professores(as), a ausência de recursos estruturais específicos pode representar um obstáculo significativo para a aplicação da prática. Esse receio está alinhado a estudos que apontam a necessidade de planejamento pedagógico cuidadoso para garantir a segurança em práticas corporais que envolvem superação de desafios (Tahara; Darido, 2016).

Além disso, a necessidade de aprimorar conhecimentos em **Metodologia e Planejamento Pedagógico** (13,85%) e **Adaptação ao Espaço das Unidades**

Escolares (13,85%) evidencia que os(as) professores(as) não apenas carecem de informações sobre o *Parkour* em si, mas também sobre como estruturar sua abordagem pedagógica dentro das condições reais das escolas. Muitas instituições de ensino possuem limitações de espaço e infraestrutura, o que pode gerar insegurança sobre a viabilidade da prática. Nesse sentido, é essencial que a formação docente inclua estratégias para adaptar o *Parkour* a diferentes cenários, demonstrando como ele pode ser ensinado com os recursos disponíveis e de maneira acessível a todos(as) os(as) alunos(as).

Os(as) professores(as) destacaram essa preocupação em suas respostas, expressando dúvidas sobre “*não sei como planejar atividades de Parkour dentro da Educação Física*”, “*não tenho ideia de como estruturar uma aula com esse tema*”, e “*não sei como organizar uma progressão didática para ensinar Parkour*”. Esses depoimentos revelam que, mesmo que haja interesse na prática, os(as) professores(as) sentem falta de diretrizes pedagógicas claras sobre como implementá-lo de maneira estruturada. Isso reforça a necessidade de recursos que auxiliem na elaboração de planos de aula progressivos e adaptáveis ao nível dos(as) estudantes.

Além disso, a preocupação com o espaço disponível na escola também foi levantada em diversas respostas, como “*trabalhar com pouco espaço e sem material*” e “*vejo o Parkour como importante, mas não sei como ensiná-lo sem correr riscos*”. Essas falas indicam que a adaptação do *Parkour* ao contexto escolar ainda é uma barreira para muitos(as) professores(as). No entanto, estudos apontam que a prática pode ser desenvolvida mesmo em espaços reduzidos, desde que haja um planejamento adequado e a utilização de materiais acessíveis, como bancos, tatames e demarcações no solo para representar obstáculos (Scopel *et al.*, 2020).

Outro ponto que merece destaque é a baixa frequência da subcategoria **Parkour e Currículo** (6,15%), o que sugere que poucos(as) docentes percebem a necessidade de compreender a relação do *Parkour* com os documentos normativos da EFE, como a BNCC. Esse dado pode indicar um distanciamento entre a prática e sua fundamentação curricular, reforçando a necessidade de articular melhor o ensino do *Parkour* com os objetivos educacionais da disciplina. Como apontam Neira; Nunes (2020), compreender o alinhamento de novas

práticas corporais com as diretrizes curriculares pode facilitar sua aceitação e implementação no contexto escolar.

Algumas respostas demonstram essa lacuna ao expressar dúvidas sobre a conexão entre o *Parkour* e os conteúdos mais consolidados da EF, como “*ainda não sei como relacionar o Parkour com os outros conteúdos*” e “*preciso entender melhor a relação entre Parkour e BNCC*”. Essas falas indicam que, mesmo reconhecendo o potencial da prática, os(as) professores(as) não possuem clareza sobre como inseri-la de forma estruturada no planejamento pedagógico. Isso pode limitar a adoção do *Parkour* como conteúdo escolar, uma vez que sua inclusão precisa estar fundamentada nas competências e habilidades previstas nos documentos normativos.

Outro fator que pode contribuir para essa dificuldade é a falta de materiais de apoio que auxiliem na construção de propostas pedagógicas alinhadas ao currículo. Alguns(as) professores(as) mencionaram “*diretrizes claras sobre como aplicar o parkour nas aulas*”, evidenciando que a ausência de referências concretas pode gerar insegurança na implementação da prática. Como destacado por Scopel *et al.* (2020), práticas corporais alternativas precisam ser fundamentadas em abordagens didáticas bem estruturadas para que possam ser plenamente incorporadas ao ambiente escolar.

Por fim, alguns(as) docentes indicaram que sentem necessidade de aprofundamento em **todas as áreas** (12,31%), o que demonstra uma percepção geral de insegurança quanto ao ensino do *Parkour*. Esse resultado reforça a importância de programas de formação continuada que contemplem uma abordagem integral, abordando desde os aspectos técnicos até as questões pedagógicas e de segurança, para que os(as) professores(as) possam incorporar essa prática de forma estruturada e eficaz na EFE.

Diversas respostas elucidaram essa lacuna formativa, com professores(as) afirmando que “*todos eles, não conheço absolutamente nada*”, “*total*”, e “*preciso de formação para compreender a didática do Parkour*”. Essas falas indicam que, para uma parcela dos(as) professores(as), o *Parkour* ainda é um conteúdo desconhecido e pouco explorado, o que gera insegurança quanto à sua aplicação no ambiente escolar.

Além da falta de conhecimento técnico, algumas respostas apontam dificuldades em aspectos pedagógicos e curriculares, como “*não sei como*

justificar pedagogicamente a inclusão do Parkour na escola” e *“talvez precise conhecer melhor exemplos de pessoas que já o incluíram”*. Essas falas reforçam a importância de referências práticas e claras sobre como estruturar o ensino do *Parkour*, garantindo que ele seja incorporado de maneira fundamentada.

Embora a maioria dos(as) professores tenha apontado a necessidade de adquirir novos conhecimentos para ensinar o *Parkour*, uma resposta destoou desse padrão ao afirmar: *“Não acho que precisaria aprender, pois não planejo ensinar isso”*. Essa declaração evidencia um posicionamento de rejeição à prática dentro do contexto da EFE, sugerindo que, para alguns(as) professores(as), o *Parkour* não se apresenta como um conteúdo relevante ou necessário. Essa visão pode estar atrelada a uma resistência à inclusão de novas práticas corporais na escola, o que já foi observado em pesquisas sobre a implementação de conteúdos inovadores na disciplina (Neira; Nunes, 2020; Corrêa, 2023; Alves; Corsino, 2013; Fernandes; Galvão, 2016).

A recusa em aprender sobre o *Parkour* pode ter diferentes motivações, como a falta de interesse pessoal, a percepção de que a prática não se encaixa no planejamento curricular ou até mesmo a ausência de uma demanda institucional para seu ensino. No entanto, essa resistência também pode estar relacionada à carência de informações sobre o potencial educativo do *Parkour*, que vai além da simples superação de obstáculos e se alinha a diversas competências da BNCC. Conforme apontam Scopel *et al.* (2020), o desconhecimento sobre determinada prática pode levar à sua marginalização, impedindo que os(as) estudantes tenham acesso a novas experiências corporais.

Dessa forma, mesmo que alguns(as) professores não planejem ensinar o *Parkour*, como se isso fosse uma escolha, é importante que programas de formação continuada ofereçam oportunidades para que conheçam suas possibilidades pedagógicas antes de tentar descartá-lo como conteúdo. Essa abertura pode contribuir para que os(as) professores(as) avaliem de maneira mais fundamentada se a prática pode enriquecer suas aulas, permitindo que ela seja inserida de forma consciente e alinhada aos objetivos educacionais da EFE.

Após a análise das lacunas formativas e das dificuldades percebidas pelos(as) professores(as) para trabalhar com o *Parkour* na EFE, é fundamental compreender quais benefícios pedagógicos eles(as) atribuem a essa prática

corporal. A identificação dessas potencialidades pode contribuir para a valorização do *Parkour* como um conteúdo relevante para o ambiente escolar, justificando sua inclusão no currículo da EF. A seguir (*Vide* Tabela 7) apresentam-se os principais benefícios pedagógicos reconhecidos pelos(as) professores(as), categorizados conforme a frequência de ocorrência nas respostas.

Tabela 7 – Quais benefícios pedagógicos você acredita que o *Parkour* pode oferecer?

			Frequência de Ocorrência	
Categoria Primária	Categoria Secundária	Subcategoria	Absoluta (n)	Percentual (%)
Conhecimento	Benefícios Pedagógicos	Desenvolvimento motor e físico	17	27,87%
		Criatividade e Consciência Corporal	7	11,48%
		Cooperação e Socialização	8	13,11%
		Superação de Desafios	14	22,95%
		Aplicabilidade Pedagógica Questionável	5	8,2%
		Inclusão	10	16,39%

Fonte: A autora.

A análise das respostas dos(as) professores(as) sobre os benefícios pedagógicos do *Parkour* sugere que, embora reconheçam algumas potencialidades da prática, a frequência de ocorrência elucida que esse reconhecimento ocorre de forma superficial e fundamentado em concepções generalistas sobre o movimento humano. As respostas mais frequentes indicam percepções que, por mais certas que sejam, poderiam ser atribuídas a qualquer prática corporal da EFE, como o **desenvolvimento motor e físico**. Essa tendência sugere que, para a maioria dos(as) participantes, o *Parkour* ainda não é compreendido em sua especificidade como uma prática com potencial educativo estruturado. A predominância de respostas voltadas a aspectos motores básicos pode indicar um conhecimento limitado sobre as possibilidades pedagógicas do *Parkour*, o que reforça a necessidade de formação e aprofundamento teórico para que os(as) professores(as) possam enxergá-lo de forma mais ampla e significativa no contexto escolar.

Os dados apresentados revelam que a subcategoria mais mencionada foi o **Desenvolvimento motor e físico** (27,87%), destacando que a maioria dos(as)

professores percebe o *Parkour* como um meio eficaz para aprimorar capacidades físicas essenciais, como força, coordenação, equilíbrio e agilidade. Essa percepção se reflete em respostas como “*contribui para o desenvolvimento da força e da agilidade*”, “*ajuda no desenvolvimento da paciência e persistência*”, “*pode melhorar o desempenho físico dos alunos*” e “*pode ser um recurso interessante para trabalhar equilíbrio e postura*”. Essas falas indicam que o *Parkour* é visto, sobretudo, como uma atividade que promove condicionamento físico e habilidades motoras gerais, que se alinha às discussões de Francisco *et al.* (2020), que ressaltam que as PCA, incluindo o *Parkour*, ampliam o repertório motor dos(as) estudantes e estimulam a diversidade de movimentos no contexto escolar. Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a necessidade de desenvolver habilidades motoras variadas, garantindo que os(as) alunos(as) tenham acesso a diferentes experiências corporais ao longo de sua formação.

Outro benefício amplamente reconhecido é a **Superação de Desafios** (22,95%), indicando que o *Parkour* pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da autoconfiança, autonomia e resiliência dos(as) alunos(as). A superação de obstáculos físicos e simbólicos é um dos princípios centrais da prática e reforça a importância do *Parkour* como um instrumento pedagógico para trabalhar o enfrentamento de dificuldades de maneira segura e progressiva. Conforme apontam Alves; Corsino (2013), ao vivenciar desafios e aprender a superá-los, os(as) estudantes tornam-se mais preparados(as) para lidar com adversidades no cotidiano.

Os(as) participantes reforçaram essa percepção ao destacar que o *Parkour* “*ajuda na superação de desafios e no desenvolvimento da resiliência*”, “*aprimore o controle emocional dos alunos diante de desafios*”, “*ensina os alunos a lidarem com quedas e a se levantarem com mais facilidade*” e “*ajuda a diminuir o medo do erro e incentiva a tentativa de novas soluções*”. Essas respostas sugerem que os(as) docentes reconhecem a prática como um meio para desenvolver habilidades emocionais e cognitivas, auxiliando os(as) estudantes a enfrentarem situações adversas com maior segurança e confiança.

A **Cooperação e Socialização** (13,11%) também foi mencionada por uma parcela dos(as) professores(as), evidenciando que, embora o *Parkour* seja frequentemente associado à autonomia individual, ele também pode estimular o trabalho em equipe e o respeito mútuo. Quando incorporado de maneira

colaborativa na EFE, o *Parkour* pode fomentar a construção de vínculos entre os(as) estudantes, promovendo interações sociais mais significativas. De acordo com Freire (1996), a prática pedagógica deve ser dialógica e incentivar processos de aprendizagem que valorizem o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento.

Os(as) participantes destacaram essa característica ao apontarem que o *Parkour* “*melhora a consciência do trabalho em equipe*”, “*estimula a cooperação entre os alunos*” e “*possibilita que alunos de diferentes habilidades pratiquem juntos*”. Essas respostas indicam que, ao contrário da percepção tradicional de que o *Parkour* é uma prática individualizada, há um reconhecimento de que ele pode ser explorado em dinâmicas coletivas, onde os(as) estudantes trabalham em conjunto para enfrentar desafios e aprimorar suas habilidades. Como apontam Francisco *et al.* (2020), práticas que enfatizam desafios e superação de limites favorecem a construção da autoimagem e do senso de pertencimento, elementos fundamentais para o engajamento dos(as) estudantes na escola.

A relação entre o *Parkour* e a **Criatividade e Consciência Corporal** (11,48%) foi outro aspecto levantado pelos(as) professores(as), destacando que a prática estimula a experimentação do movimento de maneira não padronizada. O *Parkour* permite que cada estudante explore seus próprios limites e encontre soluções para transpor obstáculos, o que favorece a expressão corporal e a criatividade. Essa característica o aproxima de abordagens pedagógicas que valorizam a autonomia dos(as) alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem, conforme discutido por Darido; Rangel (2005).

Os(as) docentes expressaram essa percepção em falas como “*desenvolvimento da criatividade no movimento*” e “*ajuda na construção da autoestima ao mostrar evolução no desempenho*”. Essas respostas indicam que o *Parkour* é visto como uma prática que permite a cada aluno(a) desenvolver estratégias próprias para superar desafios, favorecendo um aprendizado motor mais exploratório e menos mecanizado. Como destaca Corrêa (2023), práticas que incentivam a experimentação corporal e a adaptação do movimento às condições do ambiente promovem um desenvolvimento mais amplo das habilidades dos(as) estudantes. Bem como, Alves; Corsino (2013), apontam que o movimento livre e adaptativo, característico do *Parkour*, favorece uma percepção mais refinada do próprio corpo.

Outro dado relevante é que os(as) professores(as) associaram o *Parkour* à **Inclusão** (16,39%), reconhecendo seu potencial para ser adaptado a diferentes perfis de alunos(as). Esse achado reforça a importância de um planejamento pedagógico que contemple estratégias para tornar a prática acessível, garantindo a participação de todos(as) os(as) estudantes, independentemente de suas habilidades motoras. Segundo Francisco *et al.* (2020), as PCA possuem grande potencial de adaptação, permitindo que estudantes com diferentes condições físicas e motoras possam participar das atividades de maneira significativa.

Os(as) professores(as) reforçaram essa ideia ao destacarem que o *Parkour* “*torna as aulas mais inclusivas ao oferecer formas diferentes de movimento*”, “*possibilita que alunos de diferentes habilidades pratiquem juntos*” e “*facilita o engajamento dos alunos que não gostam de esportes tradicionais*”. Essas falas indicam que a prática do *Parkour* pode ser utilizada como um meio de diversificar as vivências corporais na EFE, ampliando as oportunidades de participação para aqueles(as) que, muitas vezes, se sentem excluídos(as) das atividades convencionais. Conforme Alves; Corsino (2013), se faz necessário um ensino que valorize as diferenças e respeite as individualidades, evitando a reprodução de práticas excludentes dentro das aulas.

Por outro lado, a subcategoria **Aplicabilidade Pedagógica Questionável** (8,2%) também foi manifestada. Alguns(as) professores(as) expuseram dúvidas quanto aos benefícios pedagógicos, evidenciando que ainda há incertezas sobre a viabilidade da prática na escola. Essa preocupação pode estar associada à falta de formação específica para o ensino do *Parkour* e à percepção de desafios estruturais, como a ausência de espaços considerado adequados.

Esse ceticismo é evidente em falas como “*Acho desnecessário, já temos conteúdos suficientes para atender aos objetivos da Educação Física*” e “*Poucos, acredito que os outros conteúdos já atendem bem os objetivos da EF*”. Essas respostas indicam que, para alguns(as) professores(as), o *Parkour* não é visto como um conteúdo essencial dentro da EFE, o que pode estar relacionado à falta de familiaridade com sua aplicabilidade pedagógica ou à sua ausência nos currículos tradicionais de formação docente. Essa dificuldade em reconhecer o potencial educativo de novas práticas corporais é um fenômeno recorrente na EFE, conforme discutem França; Domingues (2023), que apontam que

conteúdos não convencionais frequentemente encontram resistência na sua implementação.

Além das incertezas sobre a aplicabilidade pedagógica do *Parkour*, outra questão fundamental para sua inserção na EFE refere-se à percepção dos(as) professores(as) sobre a segurança da prática no ambiente escolar. O *Parkour*, por envolver deslocamentos rápidos, saltos e interações com obstáculos, pode ser erroneamente interpretado apenas como uma atividade de risco. Entretanto, sua estruturação pedagógica, a adaptação dos espaços e a formação docente são fatores que influenciam diretamente na segurança e na viabilidade de sua implementação. Dessa forma, a última questão do eixo **Conhecimento** (Vide Tabela 8) buscou investigar se os(as) professores(as) consideram o *Parkour* uma prática segura para a escola, bem como os argumentos que justificam suas percepções.

Tabela 8 – Acha o *Parkour* uma prática segura para a escola? Justifique.

			Frequência de Ocorrência	
Categoria Primária	Categoria Secundária	Subcategoria	Absoluta (n)	Percentual (%)
Conhecimento	Percepção sobre Segurança	Inadequação dos Espaços	21	32,81%
		Riscos e Lesões	13	20,31%
		Ensino Progressivo	9	14,06%
		Formação Específica	6	9,38%
		Forma de Planejar	9	14,06%
		De jeito nenhum	6	9,38%

Fonte: A autora.

A principal preocupação apontada pelos(as) professores(as) em relação à segurança do *Parkour* na escola está associada à **Inadequação dos Espaços** (32,81%). A maior parte dos(as) participantes considera que a infraestrutura escolar não está preparada para comportar a prática, seja pela falta de equipamentos específicos, seja pela ausência de locais adaptados para a realização segura dos movimentos.

Esse receio é evidenciado por falas como “*não há espaços adequados para a prática na escola*”, “*a estrutura da escola não permite que os alunos pratiquem sem risco*” e “*a maioria das escolas não tem um ambiente seguro para esse tipo de atividade*”. Essas respostas sugerem que, para os(as)

professores(as), a falta de um espaço apropriado representa um obstáculo significativo para a implementação do Parkour na EFE.

A preocupação com a adequação dos espaços está alinhada às discussões de Francisco *et al.* (2020), que destacam que a implementação de PCA no contexto escolar exige adaptações nos locais de ensino e estratégias metodológicas que permitam um ensino seguro. No entanto, a ausência de uma infraestrutura específica não inviabiliza a prática, visto que o *Parkour* pode ser adaptado para diferentes contextos e recursos disponíveis, desde que haja planejamento pedagógico adequado.

Cabe, aqui, reafirmar uma das características mais potentes do *Parkour*: sua acessibilidade. Trata-se de uma prática corporal que não exige equipamentos sofisticados, tampouco espaços mirabolantes. A essência do *Parkour* está justamente na criatividade e na capacidade de ressignificar o espaço cotidiano, bancos, muretas, paredes baixas, estruturas do mobiliário escolar, como possibilidade de movimento. Assim, ao invés de depender da existência de uma “infraestrutura ideal”, o *Parkour* propõe uma outra leitura do ambiente, incentivando professores(as) e estudantes a reinventarem o espaço disponível como campo de experiência corporal.

Essa abordagem é especialmente significativa em contextos marcados pela escassez de recursos, pois promove um ensino crítico e criativo, alinhado aos princípios da BNCC e aos pressupostos de uma EF que se pretende inclusiva, formativa e conectada com a realidade concreta dos(as) estudantes. A ideia, portanto, não é negar os desafios estruturais — que de fato existem —, mas afirmar que o *Parkour*, quando bem planejado e orientado, pode não apenas se adequar a esses espaços, mas também se tornar uma resposta pedagógica inventiva diante das limitações.

Além disso, algumas falas sugerem que a percepção sobre a necessidade de um espaço específico pode estar relacionada a um modelo tradicional de ensino da EF, no qual práticas corporais são frequentemente condicionadas à presença de equipamentos estruturados. No entanto, Darido; Rangel (2005) apontam que a criatividade na utilização dos espaços escolares pode ser um elemento fundamental para a diversificação das práticas, permitindo que conteúdos como o *Parkour* sejam trabalhados de maneira viável e segura.

A segunda subcategoria mais frequente na análise foi **Riscos e Lesões** (20,31%), indicando que uma parcela significativa dos(as) professores(as) percebe o *Parkour* como uma prática potencialmente perigosa para o ambiente escolar. Esse receio se fundamenta na natureza da atividade, que possui elementos que podem aumentar a probabilidade de quedas e contusões se a prática não for devidamente orientada e adaptada ao contexto da escola.

As respostas refletem essa preocupação ao enfatizar a necessidade de supervisão constante e de um ensino estruturado, como nas falas “*Precisa ser bem supervisionado para evitar lesões*”, “*Os riscos são semelhantes aos de outras práticas corporais, como a ginástica*” e “*Se os alunos aprenderem técnicas de queda, o risco pode ser reduzido*”. Essas afirmações sugerem que, para muitos(as) docentes, a questão central não é necessariamente a impossibilidade de ensinar *Parkour* na escola, mas sim a necessidade de estratégias pedagógicas que garantam a segurança dos(as) estudantes.

O receio de lesões também está atrelado à falta de materiais apropriados e à infraestrutura escolar considerada inadequada, como evidenciado em falas como “*A falta de materiais adequados pode tornar a prática perigosa*”, “*A ausência de equipamentos de proteção pode ser um problema*” e “*As superfícies duras das escolas podem tornar os impactos mais perigosos*”. Esses relatos reforçam a percepção de que o *Parkour* não pode ser simplesmente inserido na escola sem um planejamento pedagógico cuidadoso, que contemple medidas para reduzir os impactos e adaptar a prática às condições do ambiente escolar.

A preocupação com a segurança também pode estar relacionada à visão tradicional da EF, na qual movimentos que envolvem risco são frequentemente evitados ou restritos. No entanto, conforme apontam Alves; Corsino (2013), a insegurança em relação a novas práticas corporais pode ser superada com formação específica e abordagens progressivas, garantindo que os(as) professores(as) adquiram conhecimentos sobre métodos de ensino que minimizem os riscos e promovam uma experiência segura.

Diante das preocupações relacionadas aos riscos e à segurança do *Parkour* no ambiente escolar, 14,06% foi a frequência identificada na subcategoria **Ensino Progressivo** como um fator determinante para tornar a prática segura. Esse dado sugere que, para uma parcela dos(as) professores(as), o risco do *Parkour* pode ser minimizado quando há uma

estruturação pedagógica adequada, que respeite as etapas de aprendizado e o desenvolvimento das habilidades motoras dos(as) estudantes.

As respostas reforçam essa percepção ao destacar que o ensino do *Parkour* deve ocorrer de forma gradual e planejada, como evidenciado em falas como “*Se for ensinado de forma progressiva, pode ser seguro*”, “*A segurança depende do respeito às etapas de aprendizado*”, e “*O Parkour ensina a importância de progredir de forma gradual, começando com os movimentos mais simples e aumentando a complexidade pouco a pouco*”. Essas afirmações indicam que, assim como em outras práticas corporais, o *Parkour* não deve ser introduzido de maneira abrupta, mas sim por meio de uma progressão didática que desenvolva a confiança e a autonomia dos(as) estudantes.

A abordagem progressiva na EF é amplamente discutida por Rehbein (2013) e Alves; Corsino (2013), que ressaltam que o ensino de PCA deve respeitar o nível de habilidade dos(as) alunos(as), proporcionando desafios progressivos que promovam o desenvolvimento motor e a adaptação ao ambiente. Esse conceito também é abordado por Darido; Rangel (2005), que defendem que metodologias que respeitam o tempo de aprendizado e a construção gradual das habilidades motoras favorecem a adesão dos(as) estudantes e reduzem as chances de acidentes.

Além disso, algumas respostas sugerem que o ensino progressivo não apenas garante a segurança da prática, mas também desenvolve habilidades importantes para os(as) estudantes, como autoconfiança, autocontrole e respeito aos próprios limites. Esse ponto é evidenciado em falas como “*Esta atividade ensina os alunos a respeitarem seus próprios limites, promovendo autoconfiança e autocontrole*”. Essa visão está alinhada com os princípios do *Parkour*, que enfatizam a autonomia e a adaptação ao ambiente de forma consciente, valorizando a superação pessoal sem a necessidade de competir com os(as) outros(as).

Portanto, os(as) professores(as) que associaram o ensino progressivo à segurança do *Parkour* demonstram uma compreensão mais elaborada da prática, reconhecendo que o risco não está na atividade em si, mas na forma como ela é ensinada. Esse dado reforça a importância de formação continuada para que os(as) professores(as) possam estruturar o ensino do *Parkour* de

maneira didática e acessível, garantindo que os(as) estudantes tenham experiências seguras e enriquecedoras na escola.

Uma preocupação expressiva levantada pelos(as) professores(as) em relação à segurança do *Parkour* na escola foi a necessidade de **Formação Específica** (9,38%) para que a prática possa ser ensinada de maneira adequada. Essa subcategoria indica que, para alguns(as) professores(as), o principal fator que impacta a segurança da prática não está apenas no espaço físico ou nos riscos inerentes ao movimento, mas na falta de capacitação para ensinar o *Parkour* de forma didática e segura.

Essa percepção se reflete em falas como “*Não muito, e a minha falta de conhecimento só piora*”, “*A escola precisaria adotar medidas preventivas para garantir a segurança*” e “*Os alunos precisam de orientação contínua para evitar acidentes*”. Essas respostas sugerem que, mesmo se reconhecer o potencial do *Parkour*, os(as) professores(as) sentem que não possuem a preparação necessária para aplicar a prática de maneira adequada no ambiente escolar.

A importância da formação docente para a inserção de novas práticas corporais na EFE é discutida por Francisco *et al.* (2020), que apontam que a falta de conhecimento técnico e metodológico é um dos principais fatores que dificultam a implementação das PCA na escola. Além disso, Alves; Corsino (2013) ressaltam que, sem formação adequada, os(as) professores(as) tendem a evitar conteúdos que consideram arriscados ou complexos, mantendo-se dentro de abordagens mais tradicionais.

Outro ponto relevante levantado por alguns(as) professores(as) é que a falta de formação específica pode gerar insegurança e resistência à prática, o que pode impactar diretamente a experiência dos(as) estudantes. A ausência de capacitação pode levar os(as) professores(as) a reproduzirem discursos de risco e inviabilidade, limitando a possibilidade de diversificação curricular na EF. Esse aspecto reforça a necessidade de investimentos em formação continuada, garantindo que os(as) docentes tenham acesso a cursos, oficinas, entre outros, que os(as) preparem para ensinar o *Parkour*.

A **Forma de Planejar** o ensino do *Parkour* na escola também foi apontada como um fator determinante para garantir sua segurança (14,06%). Os(as) professores(as) que mencionaram esse aspecto indicam que o planejamento pedagógico estruturado pode minimizar riscos, garantir uma progressão

adequada dos movimentos e criar um ambiente mais seguro para a prática. Essa visão reforça que a segurança do *Parkour* não depende apenas da infraestrutura disponível ou da experiência prévia dos(as) estudantes, mas de como a atividade é organizada no contexto escolar.

Essa percepção é evidenciada por respostas como “*Com um bom planejamento pedagógico, os riscos podem ser minimizados*” e “*A prática pode ser segura se houver delimitação clara dos movimentos*”. Essas falas indicam que, para uma parcela dos(as) participantes, o risco do *Parkour* pode ser gerenciado com estratégias pedagógicas bem estruturadas, respeitando a progressão didática e os limites dos(as) estudantes. A organização das aulas e a adaptação dos conteúdos ao contexto da escola e ao perfil dos(as) alunos(as) são fundamentais para a segurança e o sucesso da aprendizagem. Esse princípio se aplica especialmente ao *Parkour*, que requer um ensino progressivo e adaptável para que os(as) estudantes desenvolvam consciência corporal sem comprometer a integridade física (Darido; Rangel, 2005).

Além disso, algumas respostas destacaram a importância do planejamento para evitar improvisações que possam aumentar os riscos da prática, como nas falas “*Pode ser perigoso se não houver um planejamento adequado*” e “*A falta de planejamento pode fazer com que os alunos tentem movimentos sem preparo*”. Essas preocupações reforçam a necessidade de diretrizes pedagógicas claras para o ensino do *Parkour* na escola, garantindo que a prática seja introduzida de maneira estruturada e segura.

Embora a maioria dos(as) professores(as) tenham identificado fatores que podem tornar o *Parkour* seguro na escola, 9,38% foi a frequência de respostas na subcategoria **De Jeito Nenhum**, rejeitando completamente essa possibilidade, afirmando que a prática não pode ser considerada segura de forma alguma. Ela reflete uma visão mais resistente e categórica, na qual os(as) professores(as) não enxergam possibilidades de adaptação ou planejamento que possam viabilizar o ensino do *Parkour* na EFE.

Essa resistência pode ser observada em falas como “*De jeito nenhum, os alunos podem se lesionar bastante*”, “*Não, pode estimular os alunos a tentarem manobras perigosas sem supervisão*”, “*Na minha escola não seria seguro*” e “*Não, precisa de estrutura para isso e minha escola não possui*”. Essas respostas indicam que, para esses(as) professores(as), o risco da prática supera qualquer

possibilidade de mitigação, seja por conta da falta de infraestrutura, do perfil dos(as) estudantes ou da percepção de que a atividade pode incentivar comportamentos arriscados.

A rejeição completa de determinados conteúdos na EFE não é um fenômeno isolado. Fernandes; Pimentel (2016) e França; Domingues (2023) apontam que a resistência à implementação de PCA muitas vezes está relacionada à falta de conhecimento sobre como ensiná-las de forma segura e progressiva. Alves; Corsino (2013) também destacam que a insegurança diante de novas práticas pode levar à sua exclusão do currículo escolar, mesmo quando existem estratégias pedagógicas que poderiam viabilizá-las.

Outro fator que pode influenciar essa percepção é a falta de formação específica, mencionada em outras subcategorias, o que leva os(as) professores(as) a associarem o *Parkour* exclusivamente à radicalidade e ao alto risco, sem considerar sua adaptação para o ambiente escolar. Essa visão está presente em respostas como “*Não muito, e a minha falta de conhecimento só piora*”, evidenciando que a ausência de familiaridade com a prática pode gerar desconforto e insegurança quanto à sua aplicação.

Dessa forma, a subcategoria De jeito nenhum evidencia que, para uma parcela dos(as) professores(as), o *Parkour* ainda é visto como uma prática inviável e excessivamente perigosa para a escola. No entanto, essa resistência pode ser superada por meio de formações que demonstrem a viabilidade pedagógica da prática e por estratégias que apresentem o *Parkour* como uma atividade acessível e adaptável ao contexto da EFE.

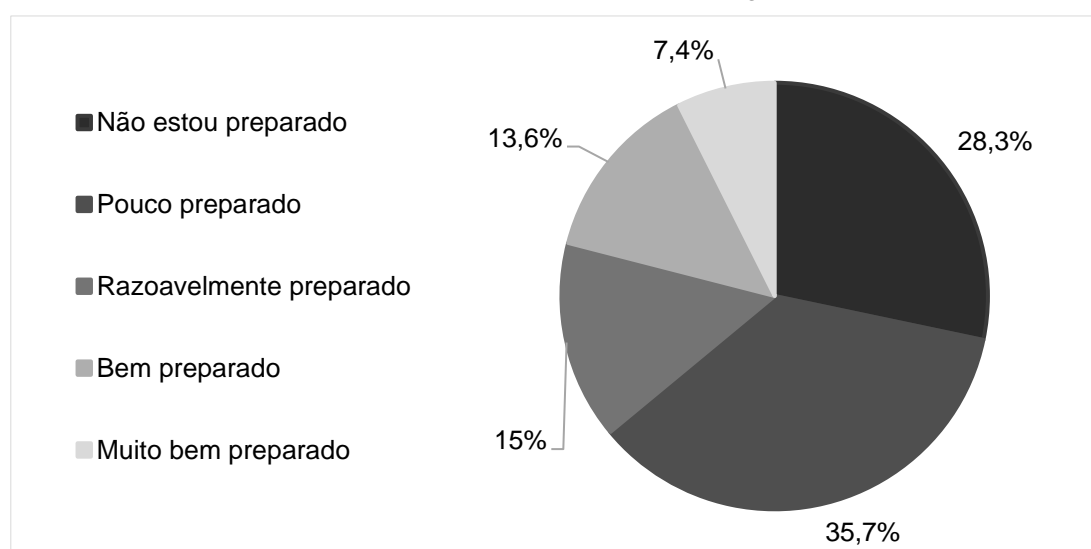
A análise das percepções dos(as) professores(as) sobre o conhecimento em relação ao *Parkour* revelou que, embora alguns reconheçam seu potencial educativo, há uma predominância de concepções generalistas e uma lacuna significativa na compreensão da prática em sua especificidade. Questões como infraestrutura inadequada, riscos e a falta de formação específica foram apontadas como desafios que impactam a segurança e a viabilidade da implementação do *Parkour* na EFE. No entanto, os dados também demonstram que uma abordagem pedagógica progressiva e um planejamento estruturado podem minimizar esses obstáculos, tornando a prática mais acessível e segura para os(as) estudantes.

Diante desse cenário, para além da compreensão teórica, é essencial considerar as habilidades práticas e didáticas necessárias para a implementação do *Parkour* na escola. O domínio de técnicas fundamentais, a adaptação das atividades ao contexto escolar e a capacidade de orientar os(as) estudantes de maneira segura são aspectos essenciais para sua efetiva aplicação. Com isso, o eixo **Habilidade** busca aprofundar como os(as) professores(as) percebem suas próprias competências para planejar e aplicar atividades de *Parkour*, quais habilidades ainda precisam desenvolver e quais estratégias consideram viáveis para adaptar a prática à realidade da escola.

Com base nessas considerações, torna-se fundamental investigar o nível de preparo dos(as) professores(as) para planejar e aplicar atividades de *Parkour* e compreender como os(as) professores(as) avaliam seu próprio preparo. Os dados coletados nessa etapa oferecem um panorama das percepções dos(as) professores(as) sobre sua qualificação, permitindo analisar quais fatores impactam a confiança no ensino do *Parkour* e quais aspectos ainda representam desafios para a sua implementação.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 7, que elucida a distribuição das respostas dos(as) professores(as) em relação ao seu nível de preparo para planejar e aplicar atividades de *Parkour* na escola.

Gráfico 7 – Você se sente preparado(a) para planejar e aplicar atividades de *Parkour* em suas aulas de Educação Física?



Fonte: A autora.

A análise das respostas apresentadas evidencia que a maioria dos(as) professores(as) não se sente plenamente preparados(as) para planejar e aplicar atividades de *Parkour* na EFE. Os dados revelam que 64% dos(as) participantes se classificam entre “não estou preparado(a)” (28,3%) e “pouco preparado(a)” (35,7%), demonstrando um alto índice de insegurança em relação ao ensino da prática. Apenas 21% afirmam estar “bem preparados(as)” (13,6%) ou “muito bem preparados(as)” (7,4%), enquanto 15% se consideram razoavelmente preparados(as).

Esses resultados indicam que o *Parkour* ainda é um conteúdo pouco explorado na formação docente e, conseqüentemente, pouco trabalhado na escola. Essa falta de familiaridade impacta diretamente a confiança dos(as) professores(as) na sua aplicação, como apontam Alves; Corsino (2013) ao discutirem que novas práticas corporais encontram resistência na EF quando os(as) docentes não possuem embasamento técnico e didático para sua implementação. Essa insegurança também está alinhada às dificuldades já identificadas no Eixo Conhecimento, onde os(as) professores(as) relataram falta de formação específica e dúvidas quanto à adaptação da prática ao ambiente escolar.

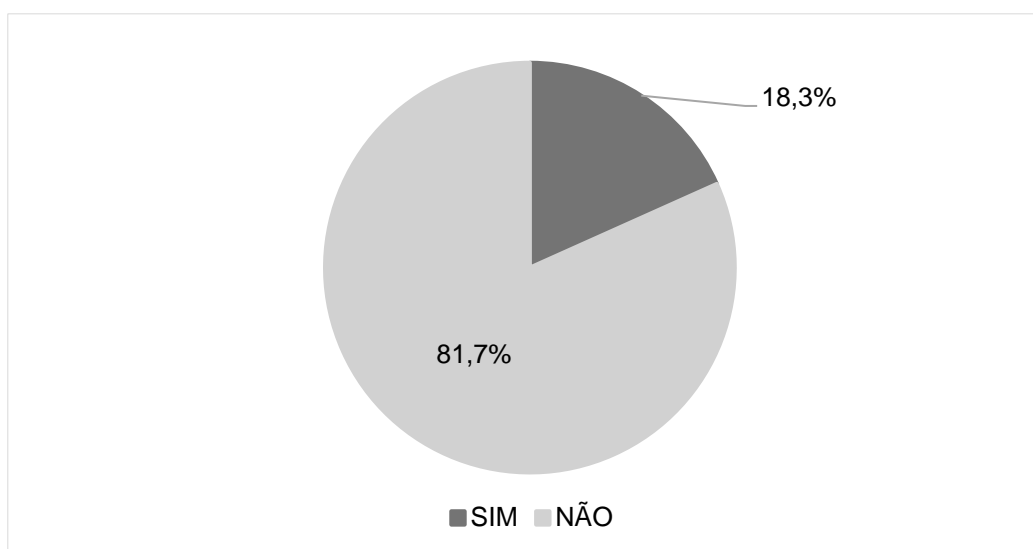
A percepção de despreparo docente pode estar relacionada à ausência do *Parkour* nos currículos de formação inicial e continuada, bem como à predominância de conteúdos tradicionais no ensino da EFE. Conforme apontam Darido; Rangel (2005), a formação de professores(as) ainda prioriza modalidades esportivas convencionais, deixando em segundo plano práticas corporais alternativas. Esse cenário reforça a necessidade de repensar a formação para que os(as) professores(as) tenham oportunidades de vivenciar e compreender novas abordagens de ensino.

Além disso, a baixa percepção de preparo entre os(as) professores(as) pode influenciar diretamente sua disposição para inserir o *Parkour* nas aulas. Alves; Corsino (2013) destacam que a segurança docente na aplicação de um conteúdo impacta diretamente sua efetiva implementação, pois a ausência de domínio técnico e didático pode levar à evasão de práticas menos exploradas na formação acadêmica. Esse fenômeno pode explicar por que uma parcela expressiva dos(as) participantes não se sente apta a ensinar *Parkour*, mesmo reconhecendo alguns de seus benefícios pedagógicos.

Por outro lado, a presença de 21% de professores(as) que se consideram bem ou muito bem preparados(as) sugere que, apesar dos desafios, há professores(as) que já possuem familiaridade com o *Parkour*, seja por experiências pessoais ou por formações extracurriculares. Esses dados indicam que a formação continuada pode ser um caminho essencial para ampliar o repertório docente e proporcionar mais segurança na aplicação da prática, conforme discutido por Francisco *et al.* (2020).

Essa insegurança reflete-se na baixa adoção da prática nas aulas, como demonstrado no Gráfico 8, que revela que 81,7% dos(as) professores(as) nunca incluíram o *Parkour* em suas aulas, enquanto apenas 18,3% afirmaram já ter trabalhado com esse conteúdo.

Gráfico 8 – Você já incluiu o *Parkour* em suas aulas?



Fonte: A autora.

Esses dados confirmam a falta de inserção do *Parkour* na realidade escolar. Entre os(as) participantes que não incluem o *Parkour* em suas aulas, os principais desafios mencionados foram falta de compreensão sobre o conteúdo (40%) e insegurança na aplicação da prática (40%), seguidos por falta de apoio institucional (35%) e falta de infraestrutura (33,3%). Essas dificuldades aparecem nas respostas dos(as) professores(as), que destacam a ausência de conhecimento técnico e didático como um fator impeditivo: "*não sei como ensinar o conteúdo*", "*não me sinto seguro para aplicar a prática com os alunos*" e "*preciso aprender mais antes de levar para a escola*". A insegurança dos(as)

professores(as) demonstra que, apesar do reconhecimento de que o *Parkour* poderia ser trabalhado na escola, a falta de formação e domínio da prática dificulta sua aplicação, o que corrobora os dados analisados anteriormente sobre a percepção da necessidade de mais capacitação.

Além disso, 35% dos(as) participantes mencionaram a falta de apoio institucional como um obstáculo. Algumas respostas indicam que a resistência por parte da equipe gestora e a ausência de incentivo da escola dificultam a implementação da prática, como exemplificado por falas como “*a escola não permite inserir esse tipo de atividade*”. Esse depoimento evidencia que a introdução do *Parkour* na escola não depende apenas da iniciativa dos(as) professores(as), mas também de um ambiente institucional favorável, que incentive a diversificação dos conteúdos e forneça suporte para sua execução.

Outro desafio relevante apontado pelos(as) professores(as) foi a falta de infraestrutura adequada (33,3%). Muitos(as) associam a prática a um espaço específico que a escola não oferece, conforme expresso nas respostas “*não temos equipamentos que possibilitem a prática com segurança*” e “*a estrutura da escola não favorece esse tipo de atividade*”. Essas falas indicam que, para uma parte significativa, a viabilidade do *Parkour* na EFE está diretamente ligada à disponibilidade de um espaço físico adequado, o que pode gerar uma percepção negativa sobre sua aplicabilidade. Embora o *Parkour* possa ser adaptado a diferentes contextos, essa adaptação ainda não é amplamente compreendida pelos(as) professores(as), resultando em sua exclusão.

Além desses desafios principais, algumas justificativas individuais também foram registradas. Algumas respostas indicam que o *Parkour* ainda não faz parte do planejamento curricular de alguns segmentos, como exemplificado pela fala “*o conteúdo ainda não abrange a matriz curricular para educação infantil e 1º segmento*” (1,7%). Outras justificativas reforçam a percepção de que os(as) alunos(as) não possuem condições para praticá-lo, conforme expresso em “*os alunos não têm condições para isso*” (1,7%). Há, ainda, uma visão que questiona a relevância do conteúdo para a escola, como expresso na afirmação “*não acho que seja para a escola*” (1,7%). Essas falas demonstram que, além dos desafios técnicos e estruturais, há também percepções individuais que contribuem para a não inclusão da prática no planejamento das aulas, muitas vezes baseadas em

concepções tradicionais da EF e em uma visão limitada do potencial pedagógico do *Parkour*.

Por outro lado, 18,3% dos(as) professores(as) afirmaram que já o incluem em suas aulas, o que demonstra que, mesmo diante das dificuldades apontadas, há professores(as) que conseguem adaptar a prática ao contexto escolar. Isso indica que a implementação do *Parkour* não é impossível, mas exige conhecimento prévio, estratégias metodológicas e apoio da instituição para que seja aplicada de maneira estruturada e segura.

Seguindo a análise acerca das habilidades, os(as) professores foram convidados(as) a relatar quais acreditam que ainda precisam desenvolver para a tematização do *Parkour* (Vide Tabela 9). Os dados revelam que os(as) professores(as) reconhecem a necessidade de aprimorar diferentes habilidades e a variedade de respostas demonstra que a insegurança docente não está apenas ligada ao desconhecimento técnico da prática, mas também a desafios pedagógicos, metodológicos e estruturais que envolvem sua implementação no contexto escolar.

Tabela 9 – Que habilidades você acredita que ainda precisa desenvolver para tematizar o *Parkour*?

			Frequência de Ocorrência	
Categoria Primária	Categoria Secundária	Subcategoria	Absoluta (n)	Percentual (%)
Habilidade	Habilidade a Desenvolver	Propriedade sobre o assunto	9	10,98%
		Adaptação das Aulas	7	8,54%
		Técnicas	15	18,29%
		Planejamento	12	14,63%
		Prevenção de Lesões	12	14,63%
		Inclusão e Acessibilidade	6	7,32%
		Motivar e engajar	7	8,54%
		Tentativa	6	7,32%
		Interdisciplinaridade	8	9,76%

Fonte: A autora.

A subcategoria mais mencionada foi **Técnicas** (18,29%), evidenciando que a maior parte dos(as) professores(as) sente que precisa adquirir mais conhecimento sobre os aspectos técnicos do *Parkour* antes de aplicá-lo na escola. Essa necessidade fica clara em respostas como “*não conheço basicamente nada de Parkour*”, “*a de demonstrar os movimentos, nunca fiz*”.

Parkour”, “*aprender técnicas de ensino que tornem o Parkour seguro e progressivo*” e “*compreender melhor os aspectos biomecânicos dos movimentos do Parkour*”. Essas falas indicam que, para muitos(as) professores(as), a falta de vivência prática representa um dos principais entraves para a tematização da prática na escola. Esse dado corrobora discussões anteriores sobre a importância da formação docente para a inserção de novas práticas corporais na EFE (Darido; Rangel, 2005).

Além disso, o **Planejamento** e a **Prevenção de Lesões** (ambos com 14,63%) também foram mencionados como aspectos fundamentais para que os(as) professores(as) se sintam preparados(as) para ensinar o *Parkour*. As respostas indicam que os(as) professores(as) compreendem a importância de uma abordagem pedagógica estruturada para garantir a segurança dos(as) estudantes. Entre as respostas que reforçam essa percepção, destacam-se “*criar um plano de aula progressivo e estruturado para o Parkour*”, “*aprender a utilizar espaços escolares de forma criativa para o ensino do Parkour*” e “*desenvolver estratégias para motivar os alunos a praticarem o Parkour com segurança*”. Essas respostas demonstram que, além da necessidade de domínio técnico, há uma preocupação em como tornar a prática viável e segura dentro do ambiente escolar.

A preocupação com a **Adaptação das Aulas** foi evidenciada com uma frequência de 8,54%, apontando a necessidade de aprender a ajustar o conteúdo do *Parkour* às condições da escola e às necessidades dos(as) estudantes. Essa dificuldade é ilustrada por falas como “*descobrir como incentivar a prática segura do Parkour fora da escola*”, “*como fazer os alunos com dificuldade de movimento realizarem os saltos*” e “*criar formas de adaptar o Parkour para espaços pequenos*”. Essas respostas reforçam a importância de um ensino flexível, que permita que todos(as) os(as) estudantes tenham acesso à prática, independentemente das condições estruturais da escola.

Outro dado relevante foi a menção à **Inclusão e Acessibilidade** (7,32%), evidenciando que parte dos(as) professores(as) reconhece a necessidade de estratégias para tornar o *Parkour* acessível a todos(as) os(as) alunos(as). Algumas respostas fortificam essa preocupação, como “*desenvolver habilidades para ensinar o Parkour de forma inclusiva*” e “*estudar como adaptar o Parkour para alunos com deficiência*”. Esses relatos sugerem que, para alguns(as)

professores(as), o desafio não está apenas em aprender sobre a prática, mas em encontrar formas de garantir que ela seja acessível a diferentes públicos, o que se alinha com as discussões sobre a democratização do ensino das práticas corporais na escola (Francisco *et al.*, 2020).

A **Interdisciplinaridade** (9,76%) também foi um aspecto mencionado por alguns(as) professores(as), demonstrando que há um reconhecimento do potencial do *Parkour* para dialogar com outras áreas do conhecimento. Respostas como “*explorar metodologias interdisciplinares que incluam o Parkour*” e “*entender como o Parkour pode contribuir para o desenvolvimento emocional dos alunos*” indicam que os(as) docentes enxergam possibilidades pedagógicas além dos aspectos motores, mas ainda precisam de ferramentas para integrar a prática a diferentes componentes curriculares.

Outra dificuldade mencionada pelos(as) professores(as) foi a falta de **Propriedade sobre o assunto** (10,98%), ou seja, o conhecimento aprofundado sobre seus fundamentos, princípios e possibilidades pedagógicas. Essa necessidade aparece em respostas como “*nível de propriedade no assunto*” e “*compreender melhor as regras e princípios que fundamentam o Parkour*”. Esses relatos sugerem que o *Parkour* ainda é um conteúdo pouco estudado e explorado, o que pode gerar insegurança na sua aplicação.

A busca por maior embasamento teórico indica um reconhecimento por parte dos(as) professores(as) de que não basta apenas ter conhecimento prático, mas também compreender as bases do *Parkour* como um conteúdo pedagógico estruturado. Como discutem Darido; Rangel (2005), a apropriação teórica dos conteúdos da EF é essencial para que os(as) professores(as) consigam aplicá-los com intencionalidade pedagógica, garantindo que a prática vá além da simples experimentação.

A habilidade **Motivar e Engajar** (8,54%) também foi apontada como essencial pelos(as) professores(as) na prática do *Parkour*. Algumas respostas que ilustram essa preocupação incluem “*desenvolver estratégias para motivar os alunos a praticarem o Parkour*”, “*explorar formas de tornar o Parkour atrativo para alunos desmotivados*” e “*trabalhar a autoconfiança dos alunos por meio do Parkour*”. Esses relatos indicam que a dificuldade não está apenas no ensino da prática, mas na conquista do interesse e da participação dos(as) alunos(as).

Esse desafio pode estar relacionado ao fato de que o *Parkour* ainda não faz parte da cultura escolar da maioria dos(as) estudantes, sendo uma prática menos familiar para eles(as) em comparação com outras manifestações corporais. Para que o *Parkour* seja bem recebido, é necessário que os(as) professores(as) saibam apresentar a prática de forma envolvente, destacando suas possibilidades de experimentação e adaptação ao ambiente escolar.

Como apontam Fernandes; Galvão (2016), o engajamento dos(as) alunos(as) em novas práticas corporais está diretamente relacionado à maneira como o conteúdo é apresentado, à construção de um ambiente motivador e à valorização da participação ativa dos(as) estudantes no processo de aprendizagem. Portanto, estratégias lúdicas, desafios progressivos e uma abordagem inclusiva podem ser elementos-chave para o sucesso da implementação do *Parkour* na escola.

Um grupo de professores(as) também mencionou a necessidade de desenvolver a habilidade de **Tentativa** (7,32%), ou seja, superar a própria insegurança e experimentar a prática do *Parkour* antes de ensiná-la. Algumas respostas tonificam essa dificuldade, como “*a de tentar*”, “*de tentativa*”, “*conseguir aplicar*”, “*a de ensinar efetivamente, não sei como colocar esse conteúdo em prática, é muito novo*” e “*aprimorar minha própria prática para me sentir mais seguro ensinando*”. Esses relatos demonstram que o receio de errar e a falta de experiência prática são fatores que podem impedir alguns(as) professores(as) de inserir o *Parkour* em suas aulas.

Essa dificuldade reflete uma característica comum entre professores(as) ao se depararem com conteúdos pouco explorados na sua formação: a relutância em ensinar algo que não dominam completamente. No entanto, Francisco *et al.* (2020) destacam que a experimentação por parte do(a) professor(a) é um passo fundamental para que novas práticas corporais sejam incorporadas ao ensino de forma confiante.

Dessa forma, a subcategoria Tentativa evidencia que o primeiro obstáculo para a inserção do *Parkour* na escola pode ser a resistência do(a) próprio(a) professor(a) em experimentar a prática. Para superar essa barreira, é essencial que a formação continuada incentive a vivência prática do *Parkour* pelos(as) docentes, possibilitando que adquiram maior segurança e confiança antes de levá-lo para os(as) estudantes.

Por fim, uma pequena parcela dos(as) professores(as) demonstrou descrença em relação à necessidade de desenvolver essas habilidades, como expresso na fala “*não vejo necessidade de desenvolver habilidades sobre isso, como eu disse não acho que seja algo para a escola*”. Esse posicionamento reflete parte da resistência observada anteriormente em relação à inclusão do *Parkour* na EFE e reforça a necessidade de formação continuada para ampliar a compreensão sobre o potencial pedagógico da prática.

Nesse ínterim, a análise das habilidades que os(as) professores(as) consideram essenciais para tematizar o *Parkour* na escola revelou uma ampla gama de desafios, que vão desde o domínio técnico até a necessidade de desenvolver estratégias didáticas para adaptação, inclusão e engajamento dos(as) estudantes. Esses dados indicam que a resistência à prática não se dá apenas por fatores estruturais ou normativos, mas também pela percepção dos(as) próprios(as) docentes sobre sua capacidade de ensinar o *Parkour*.

No entanto, compreender quais habilidades precisam ser aprimoradas é apenas um dos passos para a implementação do *Parkour* na EFE. Assim, é fundamental explorar as estratégias que os(as) professores(as) consideram viáveis para adaptar a prática à realidade de suas escolas. Isso leva à próxima questão da pesquisa (Vide Tabela 10), que busca identificar as soluções apontadas pelos(as) professores(as) para viabilizar o ensino do *Parkour* no contexto escolar.

Tabela 10 – Quais estratégias você utilizaria para adaptar o *Parkour* à realidade de sua escola?

			Frequência de Ocorrência	
Categoria Primária	Categoria Secundária	Subcategoria	Absoluta (n)	Percentual (%)
Habilidade	Estratégias	Adaptação do Espaço	11	18,03%
		Materiais Alternativos	6	9,84%
		Planejamento Progressivo	10	16,39%
		Prevenção de Lesões	9	14,75%
		Ludicidade	5	8,2%
		Relacionar com Esportes Tradicionais	6	9,84%
		Dificuldade em Pensar Estratégias	14	22,95%

Fonte: A autora.

A análise das respostas dos(as) professores(as) sobre as estratégias para adaptar o *Parkour* à realidade da escola revela diferentes abordagens, desde a utilização de espaços e materiais alternativos até a dificuldade em pensar em estratégias devido à falta de familiaridade com a prática. Esses dados demonstram que, embora haja um interesse na adaptação do conteúdo, muitos(as) professores(as) ainda enfrentam barreiras relacionadas à falta de formação e experiência prévia.

A subcategoria mais frequente foi **Dificuldade em Pensar Estratégias** (22,95%), evidenciando que uma parcela significativa dos(as) professores(as) não sabe como viabilizar a inserção do *Parkour* nas aulas. Respostas como “*não faço ideia de como adaptar, pois nunca ensinei ou vi uma aula de Parkour*”, “*não consigo imaginar como encaixar ele nas minhas aulas*” e “*se houvesse formação, eu poderia pensar em maneiras de adaptar, mas hoje não sei*” revelam um desconhecimento sobre como estruturar essa prática dentro das possibilidades da escola. Essa incerteza pode estar associada à falta de referências concretas sobre o ensino do *Parkour* na EFE, reforçando a necessidade de formações que contemplem estratégias práticas e aplicáveis ao contexto escolar.

A segunda subcategoria mais mencionada foi **Adaptação do Espaço** (18,03%), indicando que muitos(as) professores(as) enxergam o uso criativo do ambiente escolar como um meio de viabilizar a prática do *Parkour*. Algumas respostas reforçam essa perspectiva, como “*utilizaria o próprio mobiliário da escola*”, “*adaptaria os percursos conforme o nível de cada turma*” e “*usaria obstáculos naturais e artificiais para desafiar os alunos de maneira progressiva*”. Essas falas demonstram que há um reconhecimento do potencial do espaço escolar para a prática do *Parkour*, o que está alinhado às discussões sobre o aproveitamento do ambiente na EFE (Darido; Rangel, 2005). No entanto, a necessidade de adaptações reforça a preocupação com a segurança, evidenciada em outras respostas que apontam a necessidade de planejamento detalhado e medidas preventivas.

A **Prevenção de Lesões** (14,75%) também foi um fator destacado pelos(as) professores(as) como essencial para a adaptação do *Parkour*. Respostas como “*aplicaria exercícios preparatórios para garantir segurança na prática*” e “*ensinaria técnicas básicas antes de explorar percursos mais desafiadores*” indicam que, para alguns(as) docentes, a segurança dos(as)

alunos(as) é um fator determinante para viabilizar o ensino da prática. Essa preocupação está alinhada à necessidade de um ensino progressivo, que permita que os(as) estudantes desenvolvam suas habilidades de maneira segura e gradual, reduzindo os riscos de lesões.

O **Planejamento Progressivo** (16,39%) foi outra estratégia mencionada por um número expressivo de professores(as). Muitas respostas enfatizaram a importância de uma introdução gradual da prática, como *“criaria desafios progressivos para desenvolver habilidades motoras”* e *“desenvolveria sequências didáticas com progressão, do mais fácil ao mais difícil”*. Essas respostas indicam um entendimento de que o *Parkour* deve ser ensinado por meio de etapas estruturadas, permitindo que os(as) alunos(as) adquiram confiança antes de enfrentar desafios mais complexos. Essa abordagem é defendida por Alves; Corsino (2013), que destacam a importância de uma progressão didática para o ensino de PCA na escola.

Outra estratégia mencionada foi o uso de **Materiais Alternativos** (9,84%), indicando que alguns(as) professores(as) enxergam a possibilidade de utilizar recursos acessíveis para tornar a prática viável. Respostas como *“bancos, cordas e etc.”*, *“cadeiras, bancos, cones”* e *“usaria tatames, cadeiras, bancos e o próprio ambiente para uma prática minimamente segura do Parkour”* demonstram que há um entendimento de que a prática pode ser adaptada com os recursos disponíveis na escola. Essa percepção está alinhada com as propostas que enfatizam a criatividade e a adaptação do espaço como elementos fundamentais para a implementação de novas práticas corporais na EFE (Fernandes; Galvão, 2016).

A **Ludicidade** (8,2%) também foi mencionada como uma possível estratégia, indicando que alguns(as) professores(as) reconhecem que o uso de abordagens lúdicas pode facilitar a inserção do *Parkour* na escola. Respostas como *“criaria desafios em grupo para incentivar a cooperação e segurança”* e *“trabalharia com inovação e criatividade, explorando o ambiente e criação de obstáculos alternativos”* sugerem que os desafios podem ser ferramentas pedagógicas eficazes para engajar os(as) alunos(as) na prática. Essa abordagem pode ser essencial para motivar os(as) estudantes, especialmente aqueles(as) que têm receio da prática ou que não se identificam com as práticas tradicionais.

Por fim, alguns(as) professores(as) mencionaram a estratégia de **Relacionar o *Parkour* com Esportes Tradicionais** (9,84%), indicando que uma forma de tornar o conteúdo mais acessível seria conectá-lo a práticas já consolidadas na escola. Respostas como “*relacionaria o Parkour a outros esportes praticados na escola para facilitar a aceitação*” e “*adaptaria exercícios tradicionais da Educação Física para incluir elementos do Parkour*” demonstram que, para alguns(as) professores, o ensino do *Parkour* pode ser facilitado ao ser integrado a conteúdos já presentes no currículo. Essa estratégia pode ser eficaz para diminuir a resistência inicial e criar um ponto de partida para a implementação gradual da prática na EFE.

Dessa forma, a análise das respostas revela que, enquanto alguns(as) professores(as) conseguem visualizar estratégias para adaptar o *Parkour* ao contexto escolar, uma parcela significativa ainda se sente despreparada para pensar em soluções viáveis. Esse dado reforça a importância da formação continuada e da troca de experiências entre os(as) professores(as) para que novas práticas corporais possam ser incorporadas à EFE.

Entretanto, para que qualquer estratégia seja viável, é fundamental considerar as condições estruturais das escolas, uma vez que constatou-se que a disponibilidade de espaços e materiais pode impactar diretamente na possibilidade de tematização do *Parkour* na EFE por parte dos(as) professores(as). Assim, a próxima questão buscou compreender suas percepções sobre a infraestrutura disponível em suas unidades de ensino para práticas como o *Parkour*, investigando em que medida o espaço escolar favorece ou limita a implementação dessa prática.

Os dados sobre a infraestrutura escolar para práticas como o *Parkour* evidenciam um grande desafio para sua implementação na EFE na rede municipal de ensino. A maioria dos(as) professores(as) (56,7%) afirmou que suas escolas não possuem infraestrutura adequada para a prática, enquanto 28,3% consideram que há uma infraestrutura parcialmente adequada e apenas 15% acreditam que a escola oferece condições apropriadas para o ensino do *Parkour*. Esses números revelam que, para muitos(as) professores(as), a falta de recursos estruturais representa um dos principais obstáculos para sua introdução no ambiente escolar.

A percepção majoritária de inadequação pode estar relacionada à ausência de espaços planejados para práticas corporais alternativas nas escolas, como apontado por Francisco *et al.* (2020), que destacam que a maioria das instituições de ensino ainda mantém um modelo tradicional voltado para esportes convencionais, as vezes nem isso. Assim, quando confrontados(as) com a possibilidade de ensinar o *Parkour*, os(as) professores(as) podem sentir que os espaços disponíveis não são seguros.

No entanto, a visão de que a infraestrutura é um limitador absoluto pode estar relacionada à falta de conhecimento sobre formas de adaptação da prática ao ambiente escolar. Alves; Corsino (2013) ressaltam que a criatividade na organização do espaço e a utilização de materiais alternativos podem viabilizar a aplicação do *Parkour* mesmo em locais com estrutura limitada. Além disso, Darido; Rangel (2005) apontam que a ressignificação dos espaços escolares é uma estratégia fundamental para diversificar as práticas corporais na EF, permitindo que o *Parkour* seja explorado dentro das condições existentes.

Os(as) 28,3% dos(as) professores(as) que afirmaram possuir uma infraestrutura parcialmente adequada indicam que, em algumas escolas, existem elementos que poderiam ser aproveitados para a prática, ainda que não sejam ideais. Isso reforça a necessidade de planejamento pedagógico para a adaptação do *Parkour* ao contexto de cada escola, aproveitando diferentes espaços e recursos de maneira criativa e segura. Já os(as) 15% que consideram que suas escolas possuem infraestrutura adequada demonstram que, embora em menor número, há realidades onde a prática poderia ser implementada com mais facilidade, evidenciando que a inserção do *Parkour* na escola depende não apenas da infraestrutura, mas também da intencionalidade pedagógica e da capacitação dos(as) professores(as).

Dessa forma, os dados refletem a necessidade de formação específica para os(as) professores(as), possibilitando que desenvolvam estratégias para superar os desafios estruturais e explorar o potencial do *Parkour* na escola. Além disso, evidenciam a importância de investimentos institucionais na melhoria da infraestrutura e na ampliação do acesso a práticas corporais diversificadas, garantindo que a EFE contemple uma gama maior de possibilidades de ensino.

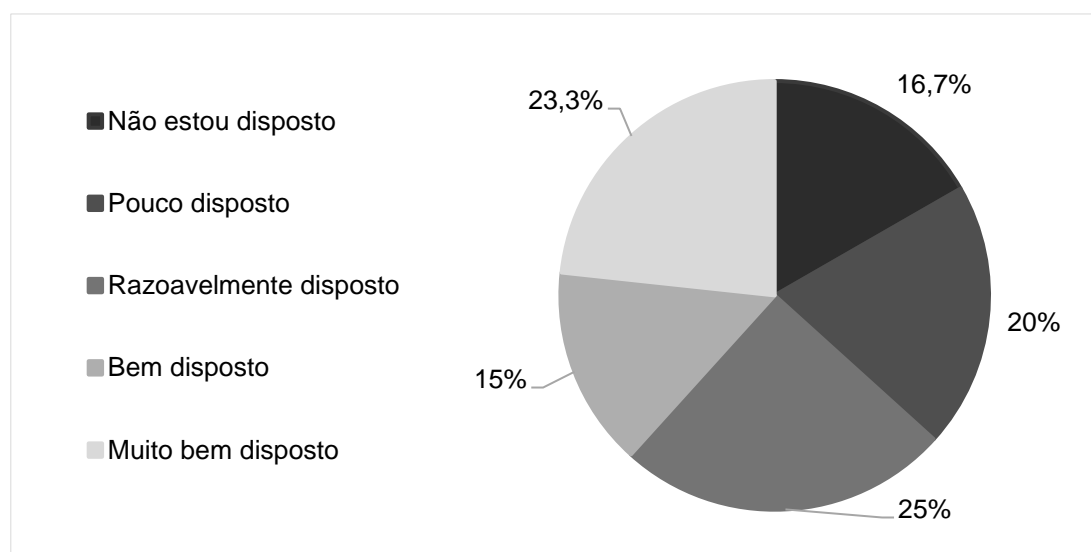
No entanto, além do conhecimento e da habilidade, a implementação de novas práticas corporais na EFE também depende da postura e da disposição

dos(as) professores em explorar conteúdos menos convencionais. Assim, torna-se essencial compreender não apenas o que os(as) professores(as) sabem ou quais recursos possuem, mas também suas atitudes em relação ao *Parkour*.

O eixo **Atitude** busca aprofundar a forma como os(as) professores(as) percebem sua própria disposição para ensinar o *Parkour*, os desafios que consideram mais significativos e sua abertura para aprender e inserir essa prática na escola. A análise desse eixo permitirá compreender se há resistência ou receptividade por parte dos(as) professores(as) e como essas percepções impactam na implementação do *Parkour* na EFE.

Para isso, inicia-se com a análise das respostas sobre a disposição dos(as) professores(as) para incluir o *Parkour* como conteúdo na EFE que revela um cenário de divisão entre os(as) participantes. Como demonstrado no Gráfico 9, 36,7% dos(as) participantes indicam baixa disposição para trabalhar com a prática, sendo 16,7% que não estão dispostos(as) e 20% que estão pouco dispostos(as). Por outro lado, 38,3% demonstram uma disposição positiva, com 15% bem dispostos(as) e 23,3% muito bem dispostos(as). Já 25% dos(as) professores(as) se classificam como razoavelmente dispostos(as), o que indica que sua receptividade pode estar condicionada a fatores como infraestrutura, apoio institucional e formação.

Gráfico 9 – Como você avalia sua disposição em incluir o *Parkour* como conteúdo nas aulas de Educação Física?



Fonte: A autora.

Esses dados sugerem que, apesar dos desafios previamente discutidos nos eixos Conhecimento e Habilidade, há uma parcela significativa de professores(as) que demonstra interesse na tematização do *Parkour* na escola. Esse indicativo aponta para uma abertura à diversificação curricular, mas evidencia que essa implementação depende de condições adequadas, como formação específica e apoio. A disposição positiva de uma parcela expressiva dos(as) docentes reflete a possibilidade de ampliação do *Parkour* na EF na rede municipal de ensino de São Gonçalo, especialmente se forem fornecidos recursos que minimizem as dificuldades identificadas anteriormente.

No entanto, a resistência expressa por 36,7% dos(as) professores(as) evidencia que ainda existem barreiras significativas para a aplicação do *Parkour* na escola. A falta de conhecimento técnico, a insegurança na prática e as dificuldades estruturais, já apontadas nos eixos anteriores, podem ser fatores determinantes para essa baixa adesão. Como discutem Alves; Corsino (2013), a resistência a novas práticas corporais na EF está diretamente relacionada à falta de familiaridade e à ausência de formação sobre a aplicação desses conteúdos. Esse aspecto também é reforçado por Fernandes; Galvão (2016), que indicam que a aceitação de novos conteúdos na EF depende da experiência prévia e do suporte institucional para sua implementação.

Dessa forma, a análise da disposição dos(as) professores(as) para ensinar o *Parkour* evidencia que a inserção dessa prática na EF enfrenta desafios tanto práticos quanto atitudinais. Enquanto há um grupo expressivo de professores(as) que demonstra interesse na aplicação do *Parkour*, um número relevante ainda apresenta resistência, indicando que a expansão desse conteúdo na escola demanda estratégias pedagógicas que minimizem as inseguranças e incentivem a experimentação da prática. Nesse sentido, a formação continuada e a construção de um ambiente favorável se mostram mais uma vez fatores essenciais para ampliar a aceitação do *Parkour* e consolidá-lo como uma possibilidade pedagógica na EFE.

Dando sequência à análise das atitudes, os(as) professores(as) foram questionados sobre a contribuição do *Parkour* para os objetivos da EFE. Foi evidenciada uma diversidade de percepções, com destaque para visões que reconhecem seu potencial pedagógico, mas também apontam incertezas e limitações. Veja a seguir:

Tabela 11 – Na sua opinião, o *Parkour* pode contribuir para alcançar os objetivos da Educação Física escolar? Justifique.

			Frequência de Ocorrência	
Categoria Primária	Categoria Secundária	Subcategoria	Absoluta (n)	Percentual (%)
Atitude	Objetivos da EFE	Inovação no Ensino da EF	9	15,79%
		Exploração e novas formas de movimento	8	14,04%
		Habilidades motoras	12	21,05%
		Engajamento e participação	6	10,53%
		Aproximação com a BNCC	5	8,77%
		Desconhecimento para avaliar contribuição	5	8,77%
		Essencialidade questionável	8	14,04%
		Outras práticas mais eficientes e fáceis	4	7,02%

Fonte: A autora.

A subcategoria mais mencionada foi **Habilidades Motoras** (21,05%) destacando que o *Parkour* pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento motor dos(as) estudantes. Os(as) professores(as) apontam que a prática envolve força, agilidade, equilíbrio e percepção espacial, habilidades fundamentais dentro dos objetivos da EF. Respostas como “*trabalha habilidades corporais como força, agilidade e equilíbrio*”, “*amplia o repertório motor dos alunos*” e “*contribui para o ensino de deslocamentos seguros e eficientes*” reforçam a ideia de que o *Parkour* possibilita a diversificação das experiências motoras no contexto escolar.

Essa percepção está alinhada com as diretrizes da BNCC, que propõe o desenvolvimento das habilidades motoras dos(as) alunos(as) por meio de práticas corporais diversificadas (Brasil, 2018). Além disso, Corrêa (2020) e Inácio (2021) destacam que as PCA, como o *Parkour*, podem favorecer a ampliação das vivências motoras e a autonomia do(a) estudante no movimento, promovendo um aprendizado mais dinâmico e experimental.

Outra subcategoria relevante refere-se à **Inovação no Ensino da EF** (15,79%). Muitas respostas indicam que os(as) professores(as) percebem o *Parkour* como uma prática que poderia quebrar a rotina das aulas e oferecer experiências diferenciadas aos(as) alunos(as). Respostas como “*pode criar uma nova abordagem pedagógica para o ensino da Educação Física*”, “*tiraria o aluno da mesmice, apresentando um esporte novo para a prática deles*” e “*ajuda a criar*

um ambiente mais dinâmico e motivador para os estudantes” refletem essa visão.

Essa percepção está alinhada com os estudos de Darido; Rangel (2005), que ressaltam a importância da diversificação dos conteúdos na EF para tornar as aulas mais atrativas e envolventes. A inclusão de novas práticas pode despertar maior interesse dos(as) estudantes e contribuir para a construção de uma experiência escolar mais significativa.

Outro aspecto bastante mencionado foi **Exploração e Novas Formas de Movimento** (14,04%), enfatizando que o *Parkour* permite aos(às) estudantes ampliarem sua relação com o ambiente. Algumas falas que reforçam essa perspectiva incluem *“exploração de ambientes urbanos é sempre bom”*, *“facilita a adaptação dos alunos a diferentes ambientes e desafios físicos”* e *“promove um aprendizado baseado na experimentação do corpo e do espaço”*.

Essa característica do *Parkour* se alinha com as propostas de ensino que valorizam a autonomia e a adaptação do(a) aluno(a) ao meio, favorecendo um aprendizado dinâmico e conectado à realidade cotidiana (Alves; Corsino, 2013). A prática incentiva o(a) estudante a tomar decisões rápidas e conscientes durante os deslocamentos, fortalecendo sua capacidade de resolver problemas motores de forma criativa.

Outro benefício atribuído ao *Parkour* foi seu potencial para estimular o **Engajamento e Participação** (10,53%) dos(as) estudantes nas aulas de EF. Algumas respostas apontam que a prática poderia aumentar a participação ativa dos(as) alunos(as), como expressado em *“estimula a tomada de decisão rápida e consciente”*, *“ajuda a criar um ambiente mais dinâmico e motivador”* e *“permite que alunos de diferentes níveis participem ativamente das aulas”*.

Esse dado está de acordo com os estudos de Fernandes; Galvão (2016), que indicam que práticas inovadoras podem atrair estudantes que, muitas vezes, não se identificam com os esportes tradicionais, oferecendo uma experiência mais inclusiva e diversificada. Além disso, o caráter desafiador e progressivo do *Parkour* pode contribuir para a construção da autoconfiança dos(as) alunos(as), incentivando-os(as) a superar limites dentro de suas capacidades.

Alguns(as) professores(as) também mencionaram que o *Parkour* atende aos princípios estabelecidos pela BNCC, especialmente no que diz respeito à diversificação das práticas corporais e ao desenvolvimento integral dos(as)

estudantes. A subcategoria **Aproximação com a BNCC** (8,77%) se mostrou clara em respostas como *“atende às diretrizes da BNCC ao proporcionar diversidade de práticas corporais”* e *“pode ser integrado a diversas metodologias ativas e a BNCC”*, demonstrando que, para essa parcela dos(as) professores(as), o *Parkour* dialoga com os objetivos curriculares da disciplina.

Por outro lado, alguns(as) professores(as) demonstraram dificuldade em avaliar o potencial do *Parkour* na EF emergindo a subcategoria **Desconhecimento para Avaliar a Contribuição** (8,77%). Respostas como *“nunca vi essa prática sendo utilizada na escola, então não posso opinar com certeza”*, *“não sei dizer com certeza, pois não conheço o Parkour o suficiente”* e *“preciso entender melhor a prática antes de avaliar sua contribuição”* evidenciam que a falta de conhecimento ainda é uma barreira para a aceitação da prática nas escolas.

Por fim, **Essencialidade Questionável** (14,04%) e **Outras Práticas Mais Eficientes e Fáceis** (7,02%) foram mencionadas, indicando que parte dos(as) professores(as) não vê o *Parkour* como um conteúdo essencial para a EF. Algumas falas exemplificam essa visão, como *“vejo o Parkour como uma atividade alternativa, mas não sei se é essencial”*, *“pode contribuir, mas acho que existem outros caminhos mais fáceis para isso”* e *“o Parkour pode ser positivo, mas não sei se se adapta à estrutura escolar”*.

Essas percepções indicam que, para alguns(as) professores(as), o *Parkour* não se destaca entre outras possibilidades pedagógicas da EF, sendo visto como um conteúdo secundário. Esse tipo de resistência pode estar relacionado à falta de familiaridade e à predominância de conteúdos tradicionais na formação e na cultura escolar (Fernandes; Pimentel, 2016).

Diante do exposto, a análise das respostas demonstra que, apesar de uma parcela significativa dos(as) professores(as) reconhecer o potencial do *Parkour* para atender aos objetivos da EF, ainda existem dúvidas e resistências quanto à sua essencialidade e aplicabilidade. Enquanto muitos(as) destacam sua contribuição para o desenvolvimento motor, a inovação pedagógica e o engajamento dos(as) estudantes, outros(as) relatam desconhecimento ou dificuldades em visualizar sua implementação.

Todavia, além de considerar os objetivos pedagógicos, é essencial investigar como o *Parkour* pode influenciar a motivação dos(as) alunos(as) para

a prática da EF. O aspecto motivacional é um fator determinante não apenas para o engajamento nas aulas e para o desenvolvimento de uma relação positiva com a cultura do movimento, mas também para a própria disposição do(a) professor(a) em tematizar determinados conteúdos. Muitas vezes, os(as) professores(as) se sentem mais inclinados(as) a trabalhar práticas que despertam o interesse imediato dos(as) estudantes e geram um retorno positivo e empolgante. Esse fator pode ser decisivo para a introdução de novas práticas corporais na escola, como o *Parkour*.

Dessa forma, a próxima questão busca compreender se os(as) professores(as) acreditam que o *Parkour* poderia estimular os(as) estudantes de maneira diferenciada em comparação com as atividades convencionais da EF, bem como identificar quais fatores poderiam contribuir para esse impacto (Vide Tabela 12).

Tabela 12 – Você acredita que o *Parkour* poderia motivar os alunos de forma diferente se comparado às atividades convencionais da Educação Física? Quais fatores você acredita que mais motivariam? Justifique.

			Frequência de Ocorrência	
Categoria Primária	Categoria Secundária	Subcategoria	Absoluta (n)	Percentual (%)
Atitude	Motivação dos Alunos	Desafio e Superação	10	16,67%
		Diferente/Novidade	16	26,67%
		Participação de Todos	7	11,67%
		Autonomia para Criar	8	13,33%
		Dificuldade em comparação com Esportes Tradicionais	10	16,67%
		Inconclusivo	9	15%

Fonte: A autora.

A análise das respostas dos(as) professores(as) sobre o potencial do *Parkour* para motivar os(as) alunos(as) revelou diferentes perspectivas. A subcategoria mais mencionada foi **Diferente/Novidade** (26,67%), indicando que muitos(as) docentes acreditam que a introdução do *Parkour* poderia despertar maior interesse dos(as) estudantes por ser uma prática inovadora e pouco explorada na escola. Respostas como "*é algo novo e diferente do que costumam praticar*", "*traria mais curiosidade dos alunos por não ser algo comum*" e "*a novidade pode aumentar o engajamento*" demonstram que a quebra da rotina pode ser um fator positivo para a adesão à prática.

Outra subcategoria frequente foi **Desafio e Superação** (16,67%), destacando que o caráter desafiador do *Parkour* pode ser um fator motivacional para os(as) estudantes. Algumas respostas reforçam essa perspectiva, como "*os desafios constantes da prática podem estimular a persistência*", "*a superação de obstáculos é algo que pode atrair os alunos*", "*o Parkour ensina a lidar com dificuldades e incentiva o progresso*", "*o Parkour pode ser mais motivador por desafiar os alunos a superarem seus próprios limites*" e "*A superação de obstáculos pode gerar um sentimento de conquista nos alunos*". Esse aspecto está alinhado com os princípios do *Parkour*, que enfatizam a evolução gradual das habilidades e a adaptação do(a) praticante ao ambiente, promovendo a autoconfiança e a resiliência (Belle, 2009).

Também foi mencionada a **Autonomia para Criar** (13,33%), indicando que a possibilidade de exploração livre do espaço e da movimentação pode estimular os(as) alunos(as) a se engajarem na prática. Algumas respostas ilustram essa percepção, como "*a prática permite que os alunos desenvolvam seus próprios movimentos*", "*o Parkour incentiva a criatividade na resolução de desafios motores*" e "*Os alunos se sentem atraídos pela possibilidade de criar seus próprios percursos*". Esse aspecto dialoga com abordagens pedagógicas que valorizam a experimentação e a construção do conhecimento de forma ativa, proporcionando maior envolvimento dos(as) estudantes no processo de aprendizagem (Alves; Corsino, 2013).

Além disso, a **Participação de Todos(as)** (11,67%) foi apontada como um fator relevante, evidenciando que o *Parkour* poderia tornar a EF mais acessível a diferentes perfis de alunos(as). Algumas respostas reforçam essa ideia, como: "*possibilita que alunos(as) com habilidades distintas participem juntos*", "*não exige competição direta, permitindo a inclusão de mais estudantes*", "*Ao contrário dos esportes coletivos, o Parkour foca no desenvolvimento individual, o que pode motivar alunos tímidos*" e "*Por não exigir habilidades prévias específicas, o Parkour pode ser mais inclusivo*". Esse aspecto reforça a potencialidade do *Parkour* como uma prática democrática, na qual cada aluno(a) pode progredir de acordo com suas próprias capacidades, sem a necessidade de comparações externas (Fernandes; Galvão, 2016).

Em contrapartida, alguns(as) professores(as) expressaram **Dificuldade em Comparação com Esportes Tradicionais** (16,67%), sugerindo que o

Parkour pode ser mais desafiador para a motivação dos(as) alunos(as) em comparação com modalidades mais consolidadas na escola. Respostas como "*pode ser difícil para alguns alunos se identificarem com a prática*", "*os esportes tradicionais ainda são os mais aceitos pelos alunos*", "*Na minha escola os alunos só gostam dos esportes*" e "*O futebol tem muito apelo, acho difícil aceitarem outra coisa*" demonstram que, apesar do potencial inovador, o *Parkour* ainda pode enfrentar resistência por parte dos(as) estudantes acostumados(as) a outras práticas.

No entanto, se novos conteúdos não forem apresentados aos(as) estudantes, dificilmente terão a oportunidade de explorá-los e desenvolver interesse. Essa resistência muitas vezes está menos relacionada aos(as) alunos(as) e mais à postura do(a) próprio(a) professor(a), que pode hesitar em ensinar algo que foge de sua zona de conforto. Dessa forma, o desafio de ampliar o repertório de práticas corporais na EF não está apenas na aceitação dos(as) estudantes, mas também na disposição dos(as) docentes em buscar formação e novas abordagens pedagógicas.

Além disso, a subcategoria **Inconclusivo** (15%) revela que parte dos(as) professores(as) não soube afirmar se o *Parkour* realmente teria um impacto motivacional diferenciado. Algumas respostas evidenciam essa incerteza, como "*não sei dizer, nunca trabalhei com Parkour*", "*não tenho como avaliar se realmente motivaria mais os alunos*", "*Talvez funcione para alguns alunos, mas não sei se seria mais motivador do que os esportes*" e "*Nunca vi essa prática na escola, então não tenho referências para comparar*". Esse dado reforça a necessidade de mais estudos e experimentações para compreender melhor o impacto do *Parkour* na motivação dos(as) estudantes.

Apoiado no exposto, os resultados demonstram que a maioria dos(as) professores(as) vê o *Parkour* como uma possibilidade interessante para aumentar a motivação dos(as) alunos(as), especialmente por seu caráter inovador e desafiador. No entanto, há desafios a serem superados, como a adaptação da prática ao contexto escolar e a aceitação por parte dos(as) estudantes e professores(as) acostumados(as) com esportes tradicionais. Além disso, a incerteza de alguns(as) sobre o impacto da prática reforça a necessidade de formações e vivências que permitam uma avaliação mais precisa de seu potencial pedagógico.

A implementação de novas práticas corporais na EF não depende apenas da disposição dos(as) professores(as), mas também da receptividade daqueles que influenciam e regulam as atividades escolares. Nesse sentido, compreender a abertura da administração e da comunidade é fundamental para identificar possíveis barreiras e estratégias para sua implementação.

Assim, buscou-se investigar a opinião dos(as) professores(as) sobre a receptividade da administração escolar e da comunidade à inclusão do *Parkour* nas aulas de EF (Vide Tabela 13). Os dados revelam diferentes percepções, desde um cenário de apoio condicionado à segurança até preocupações relacionadas ao risco da prática.

Tabela 13 – Você acredita que a administração escolar e a comunidade (pais e responsáveis) estariam receptivas à inclusão do *Parkour* nas aulas de Educação Física? Justifique.

			Frequência de Ocorrência	
Categoria Primária	Categoria Secundária	Subcategoria	Absoluta (n)	Percentual (%)
Atitude	Recepção da Administração e Comunidade	Projeto bem estruturado	10	17,24%
		Lesões e Insegurança	9	15,52%
		Contornável com diálogo	13	22,41%
		Apoio com segurança garantida	18	31,03%
		Não enxerga aceitação	8	13,79%

Fonte: A autora.

A subcategoria mais mencionada foi **Apoio com segurança garantida** (31,03%), evidenciando que muitos(as) professores(as) acreditam que a aceitação do *Parkour* dependeria da demonstração clara de medidas de segurança. Esse ponto é ilustrado por respostas como: *“Acredito que sim, desde que pudéssemos garantir a segurança das crianças”* e *“Os gestores podem apoiar se perceberem que a prática é segura”*. Essas falas reforçam que a principal preocupação da administração e dos pais não é necessariamente a novidade da prática, mas os riscos potenciais que podem estar associados a ela. Esse dado corrobora discussões anteriores sobre o papel central da segurança na implementação do *Parkour* no contexto escolar.

Outro fator relevante foi a percepção de que a aceitação dependeria da existência de um **Projeto bem estruturado** (17,24%). Muitas respostas indicam

que a administração e a comunidade estariam mais abertas à inclusão do *Parkour* se ele fosse apresentado dentro de um planejamento pedagógico sólido. Exemplos disso são as falas: *“Sim, desde que dentro de um projeto pedagógico estruturado”* e *“Com treinamentos e capacitação, a escola pode se sentir mais segura para deixar implementar o Parkour”*. Essas respostas indicam que gestores e responsáveis podem apoiar a prática, desde que haja embasamento teórico e organizacional que garanta sua viabilidade e segurança.

No entanto, alguns(as) professores(as) afirmam que a resistência inicial poderia ser **Contornável com diálogo** (22,41%). Respostas como *“Com bons argumentos pedagógicos, é possível conquistar a confiança da comunidade escolar”* e *“Se os benefícios forem bem explicados, a aceitação pode ser positiva”* demonstram que a falta de informação sobre o *Parkour* pode gerar desconfiança, mas que essa barreira pode ser superada com esclarecimentos sobre sua aplicabilidade e benefícios. Esse dado reforça a necessidade de estratégias comunicativas para sensibilizar a administração escolar e os responsáveis sobre o potencial educativo do *Parkour*.

Ainda assim, **Lesões e Insegurança** foram mencionadas com uma frequência de 15,52% como um fator limitador para a aceitação do *Parkour* na escola. Algumas falas evidenciam essa preocupação: *“Os pais podem temer que o Parkour exponha os alunos a riscos desnecessários”* e *“A insegurança e o medo de acidentes podem ser barreiras à aceitação da prática”*. Essa perspectiva está alinhada com os desafios previamente discutidos em relação à segurança da prática, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que minimizem riscos e transmitam confiança aos envolvidos.

Por fim, uma parcela de professores(as) afirma que **Não enxerga aceitação** (13,79%) por parte da administração e da comunidade. Respostas como *“De jeito nenhum, ninguém quer segurar o pepino de os alunos se machucarem”* e *“Pouco, o medo de lesão é muito grande e os pais são difíceis, qualquer coisa já estão na porta da escola para reclamar”* indicam que a resistência seria significativa, especialmente devido ao receio de acidentes.

Os dados demonstram que, apesar da existência de receios, a aceitação do *Parkour* por parte da administração e da comunidade escolar não é inviável, desde que seja trabalhada de forma planejada, segura e bem comunicada. Professores(as) que acreditam na viabilidade da prática enfatizam a

necessidade de um planejamento sólido e do diálogo para esclarecer benefícios e estratégias de implementação. Entretanto, a preocupação com segurança e a resistência à mudança ainda são desafios significativos, o que reforça a importância da construção de um ambiente favorável à inovação nas aulas de EF.

Dessa forma, os resultados indicam que a aceitação do *Parkour* na escola não depende apenas da iniciativa dos(as) professores(as), mas também de um processo de conscientização e engajamento da comunidade escolar. Para viabilizar sua implementação, é essencial que os(as) docentes estejam preparados(as) para apresentar o *Parkour* de maneira fundamentada, destacando seus benefícios e demonstrando como ele pode ser ensinado com segurança e responsabilidade.

A análise de todos os resultados até aqui revelou que a implementação do *Parkour* na EFE é influenciada por diversos fatores, incluindo a percepção dos(as) professores(as) sobre sua própria preparação, a infraestrutura disponível, o apoio institucional e a receptividade da comunidade escolar. Observou-se que o *Parkour* ainda enfrenta desafios relacionados à segurança, à resistência de gestores e responsáveis, e principalmente à falta de formação específica para os(as) docentes.

Dentre os aspectos levantados, a insegurança dos(as) professores(as) em relação ao ensino do *Parkour* foi um dos pontos mais recorrentes ao longo da pesquisa. Muitos(as) participantes indicaram a necessidade de aprimorar suas habilidades técnicas e didáticas para se sentirem preparados(as) para planejar e aplicar atividades baseadas nessa prática corporal alternativa. Além disso, a ausência de referências na formação inicial e a predominância de conteúdos tradicionais na EF contribuem para a dificuldade de incorporar o *Parkour* ao currículo escolar.

Não obstante, as análises também evidenciaram que, quando há planejamento, conhecimento adequado e diálogo com a comunidade escolar, o *Parkour* pode ser viabilizado e até mesmo aceito como um conteúdo relevante para o desenvolvimento motor, social e cultural dos(as) estudantes. Diante disso, um aspecto central emerge: os(as) professores(as) se interessam por uma formação adicional para ensinar *Parkour*?

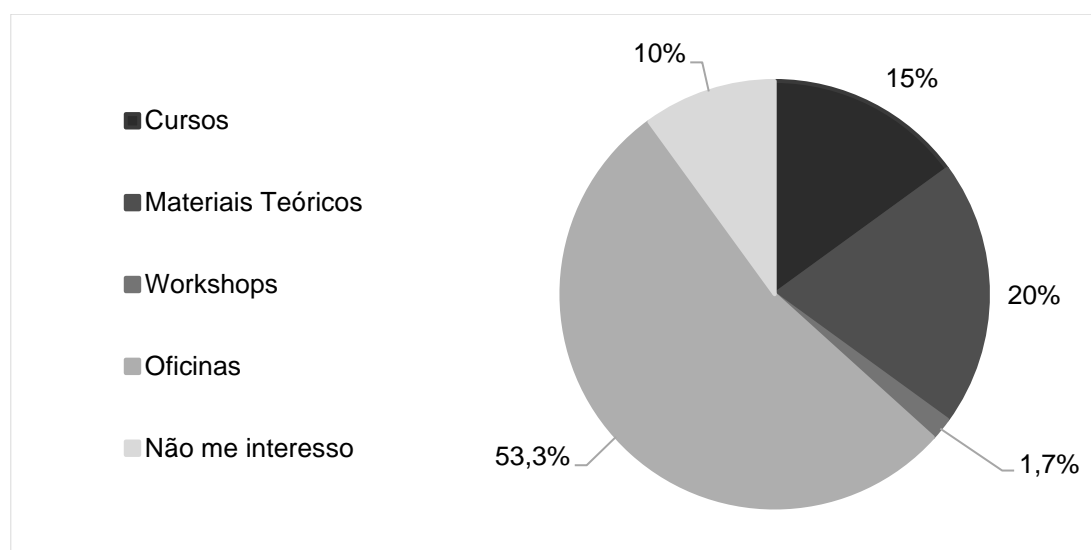
Essa questão é fundamental para compreender a demanda por formação continuada e quais formatos seriam mais adequados para apoiar os(as) professores(as) na tematização do *Parkour* em suas aulas. Assim, a pesquisa se encaminha para suas últimas perguntas: Você acha que precisa ou se interessa em participar de algum tipo de formação adicional para ensinar *Parkour*? e Que tipo de formação seria mais relevante para sua prática? A partir dessas respostas, será possível pensar caminhos para a qualificação docente e para a inserção do *Parkour* de maneira segura, didática e acessível no contexto escolar da Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ, bem como em outras realidades educacionais.

Os dados revelam que a grande maioria dos(as) professores(as) (90%) demonstrou interesse ou reconheceu a necessidade de participar de uma formação adicional para ensinar *Parkour*, evidenciando que a prática, apesar de seu potencial pedagógico, ainda não é amplamente dominada. Contrariamente, uma pequena parcela (10%) dos(as) respondentes afirmou não considerar necessário ou não ter interesse nessa formação, o que pode estar associado a diferentes fatores, como resistência à inovação curricular ou a percepção de que o *Parkour* não se encaixa em sua prática pedagógica ou de que já possuem conhecimento suficiente para aplicar a prática.

A expressiva demanda por formação continuada reforça a necessidade de capacitação específica para que os(as) professores(as) se sintam mais seguros(as) e preparados(as) para tematizar o *Parkour*. Esse dado dialoga diretamente com os desafios previamente discutido. Assim, compreender quais formatos e metodologias de formação seriam mais relevantes para a prática docente torna-se essencial para a efetiva implementação do *Parkour* na EFE.

Diante disso, a pesquisa se volta para sua última questão: Que tipo de formação seria mais relevante para sua prática? (*Vide* Gráfico 10). A partir das respostas dos(as) participantes, é possível identificar quais estratégias formativas poderiam melhor atender suas necessidades.

Gráfico 10 – Que tipo de formação seria mais relevante para sua prática?



Fonte: A autora.

A análise das respostas sobre o tipo de formação mais relevante para a prática docente evidencia que os(as) professores(as) demonstram preferência por metodologias de aprendizagem que combinam aspectos teóricos e práticos, sendo que 53,3% indicaram as oficinas como a melhor opção para o aprimoramento do ensino do *Parkour*. Esse dado sugere que a maioria dos(as) participantes considera essencial a vivência prática para se sentirem mais confiantes na aplicação desse conteúdo em suas aulas. Esse resultado está alinhado com a dificuldade mencionada anteriormente sobre a insegurança em ensinar a prática sem ter experimentado os movimentos previamente.

Além disso, 1,7% dos(as) professores(as) afirmaram que os *workshops* seriam a melhor alternativa de formação, reforçando a necessidade de abordagens dinâmicas e interativas no processo de aprendizado. Já 15% dos(as) participantes indicaram cursos como o formato mais adequado para aprofundar seus conhecimentos sobre o *Parkour* na EFE. Esse dado indica que uma parcela significativa dos(as) docentes busca um aprendizado mais estruturado e de maior duração, possivelmente incluindo um componente teórico mais robusto aliado à prática. Outra parte dos(as) professores(as), 20%, preferiria utilizar materiais teóricos para se aprofundar no conteúdo. Por fim, 10% dos(as) professores(as) afirmaram que não se interessam por nenhum tipo de formação.

Esses resultados evidenciam que, para viabilizar o ensino do *Parkour* nas aulas de EF, é essencial investir em formações que combinem teoria e prática, com ênfase em Oficinas. Além disso, a disponibilização de materiais didáticos e cursos mais aprofundados pode complementar esse processo, garantindo que os(as) professores(as) tenham diferentes caminhos para se capacitarem conforme suas preferências e necessidades.

Considerando esses dados, a construção do recurso educacional desta pesquisa foi direcionada para atender a essa demanda específica. O desenvolvimento de uma Oficina Pedagógica teórico-prática surgiu como resposta à necessidade expressa pelos(as) professores(as), oferecendo-lhes um espaço de vivência, experimentação e reflexão sobre o ensino do *Parkour* na escola. Essa escolha reforça o compromisso do estudo em não apenas identificar desafios e necessidades, mas também propor soluções concretas para a formação docente e a ampliação dos conteúdos abordados na EFE.

A Oficina Pedagógica proposta foi estruturada seguindo os princípios da formação reflexiva e dialógica, incentivando a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Além de apresentar fundamentos teóricos sobre o *Parkour* e sua aplicabilidade na EFE, a oficina prioriza atividades práticas que permitam aos(as) professores(as) explorar e adaptar a prática ao contexto escolar. Dessa forma, busca-se garantir que a tematização do *Parkour* não permaneça apenas no campo das possibilidades, mas se torne uma vivência real e acessível para os(as) estudantes.

Ao integrar os achados da pesquisa com a proposta do recurso educacional, reafirma-se a importância da formação continuada como meio de transformação da prática pedagógica. A implementação do *Parkour* na escola, longe de ser uma mera introdução de um novo conteúdo, representa um passo na diversificação das práticas corporais, no incentivo à criatividade docente e no alinhamento da EFE com as diretrizes curriculares contemporâneas. Assim, a oficina pedagógica, deixando claro mais uma vez, não se limita a um evento formativo pontual, mas visa consolidar-se como um instrumento de transformação do ensino da EFE, promovendo novas possibilidades pedagógicas e ampliando a formação dos(as) professores(as) e estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a percepção e a competência dos(as) professores(as) sobre o ensino e aplicação do Parkour na EFE no município de São Gonçalo/RJ. A investigação partiu da necessidade de compreender os desafios e possibilidades relacionados à inserção dessa PCA no contexto escolar, considerando as diretrizes da BNCC e as condições concretas da educação pública.

Um ponto positivo foi a distribuição equilibrada de respostas entre os diferentes polos educacionais que constituem a rede municipal de ensino, demonstrando a abrangência da pesquisa e fortalecendo a representatividade dos achados para a realidade da EF. A participação de docentes de todos os polos garantiu uma diversidade de percepções e experiências, permitindo uma análise mais ampla sobre as condições estruturais, desafios pedagógicos e possibilidades de implementação do Parkour na EFE. Esse aspecto foi fundamental para a compreensão da dinâmica educacional do município como um todo, favorecendo reflexões e diretrizes que possam contribuir para a evolução das práticas pedagógicas na rede.

Dito isso, os resultados evidenciaram que, embora a maioria dos(as) professores(as) reconheça o potencial pedagógico do *Parkour*, ainda há desafios expressivos que dificultam sua implementação. Entre os principais entraves identificados, destacam-se a falta de formação específica, preocupações com a segurança dos(as) estudantes e a resistência da comunidade escolar, especialmente gestores e familiares. Em compensação, também se observou um interesse significativo em aprender mais sobre o tema, com uma demanda predominante por formações em formato de oficinas pedagógicas.

Nesse contexto, a hipótese inicial da pesquisa — de que os(as) professores(as) não possuem, de forma consolidada, os três eixos da competência (conhecimento, habilidades e atitudes) para o ensino do *Parkour* — foi confirmada. Observou-se que esses componentes se manifestam de maneira fragmentada, variando entre os sujeitos, e em alguns casos apresentando-se de forma ausente ou parcial. Contudo, é fundamental esclarecer que essa constatação não implica uma leitura de incompetência docente. Muito pelo contrário: trata-se do reconhecimento de que a competência é um processo em

construção, atravessado por formações segmentadas e experiências práticas. Por isso, reafirmar essa hipótese não é desautorizar os(as) professores(as), mas apontar caminhos possíveis para seu fortalecimento.

Com base nos resultados alcançados, é possível afirmar que todos os objetivos propostos na pesquisa foram contemplados. O perfil sociodemográfico, acadêmico e profissional dos(as) professores(as) foi caracterizado detalhadamente, evidenciando aspectos relevantes para compreender suas percepções. Além disso, os fatores que influenciam a decisão de incluir ou não o *Parkour* nas aulas foram identificados, especialmente no que diz respeito à formação docente, às condições estruturais das escolas e ao apoio da comunidade escolar. Também foi possível mapear os principais desafios e possibilidades para a implementação do *Parkour*, revelando tanto obstáculos quanto caminhos promissores. Por fim, o estudo levantou os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que os(as) professores(as) possam tematizar essa prática em suas intervenções pedagógicas, compondo um panorama abrangente sobre a competência docente em relação ao *Parkour*.

Nesse sentido, a pesquisa reforça a importância da formação continuada como um fator essencial para a ampliação do repertório pedagógico dos(as) professores(as) de EFE. A escolha do recurso educacional desenvolvido neste estudo baseou-se justamente nessa necessidade, optando-se pela elaboração de uma oficina pedagógica estruturada para auxiliar os(as) docentes na tematização do *Parkour* de forma segura, didática e acessível. Espera-se que esse material contribua não apenas para a capacitação dos(as) professores(as), mas também para a sensibilização da gestão escolar e da comunidade sobre o valor educativo dessa prática.

A produção do recurso educacional representa um dos legados mais importantes desta dissertação. Mais do que um material didático, a Oficina Pedagógica, intitulada “*Parkour* na Educação Física Escolar: um salto para a inovação pedagógica - Guia para realização de oficina pedagógica”, foi concebida como uma estratégia de transformação — uma ferramenta prática, acessível e fundamentada para que professores(as) possam experimentar, adaptar e ressignificar o *Parkour* em seus contextos. Ao surgir como resposta direta às demandas apontadas pelos(as) participantes, o recurso se configura

como um elo entre teoria e prática, dialogando com as limitações e potências do chão da escola pública.

A pesquisa também apontou que a aceitação do *Parkour* nas escolas está diretamente relacionada à segurança e ao planejamento pedagógico. Assim, é imprescindível que os(as) professores(as) disponham de suporte institucional e condições estruturais adequadas para viabilizar a prática. O diálogo com gestores, pais e estudantes é um passo fundamental para ampliar a compreensão coletiva sobre os riscos e as possibilidades do *Parkour*, garantindo sua implementação de maneira segura e alinhada às diretrizes curriculares.

Importa destacar, contudo, que toda e qualquer prática corporal envolve algum nível de risco — e isso faz parte da natureza da EF. Não se trata de eliminar o risco, mas de aprender a gerenciá-lo pedagogicamente. O diferencial está no planejamento seguro, na mediação docente e na adaptação das atividades ao contexto escolar. Nesse sentido, a percepção de risco em relação ao *Parkour* não deve ser vista como uma falha ou limitação do(a) professor(a), mas como expressão de uma lógica formativa historicamente construída. Os(as) professores(as) muitas vezes são formados(as) dentro de estruturas curriculares segmentadas, com pouca abertura para práticas corporais alternativas. Essas "caixinhas", embora limitadoras, foram se consolidando como estratégias de sobrevivência docente, muitas vezes por meio da repetição do que funciona empiricamente no cotidiano.

Assim, não se trata de rechaçar o medo ou a resistência, mas de compreendê-los como legítimos, e ao mesmo tempo, abrir caminhos para a reflexão crítica. Ao invés de culpabilizar o(a) professor(a), é necessário criar espaços de formação, diálogo e experimentação que legitimem novas práticas sem desautorizar saberes construídos na experiência. Nesse cenário, o *Parkour* surge não como uma ruptura abrupta, mas como uma possibilidade de ampliação do repertório pedagógico, desde que ancorada em segurança, intencionalidade e sensibilidade docente.

Como limitação da pesquisa, destaca-se a abrangência restrita ao contexto municipal de São Gonçalo, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Além disso, a investigação baseou-se predominantemente em percepções docentes, sem incluir observações diretas de experiências práticas do *Parkour* na escola. Portanto,

estudos futuros poderiam explorar a efetividade da implementação do *Parkour* em diferentes contextos escolares, considerando também a perspectiva dos(as) estudantes e gestores(as). Seria relevante também que futuras pesquisas pudessem acompanhar intervenções pedagógicas, principalmente após aplicação da oficina pedagógica que o recurso educacional aqui apresentado propõe, avaliando seus impactos formativos em médio e longo prazo.

Por fim, esta pesquisa contribui para o debate sobre a ampliação das práticas corporais na EFE, ressaltando a importância da diversificação dos conteúdos e da valorização de práticas corporais inovadoras. A inserção do *Parkour* nas escolas pode representar um importante avanço na ressignificação dos espaços urbanos e na formação integral dos(as) estudantes, desde que seja acompanhada de formação adequada e planejamento pedagógico consistente. Mais do que um conjunto de saltos e deslocamentos, o *Parkour* na escola pode simbolizar a construção de novas possibilidades, a reinvenção dos espaços e a transformação da relação dos(as) estudantes com o próprio corpo e com o mundo. Que esta dissertação não seja um ponto final, mas sim um impulso – um salto audacioso rumo a novas investigações, a novas práticas e a um ensino de EF que inspire movimento, coragem e descoberta.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S; LORENZINI, A. R.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; MIRANDA, A. C. M.; MOREIRA, E. C; RAMOS, G. N. S. (Org.). **Projeto político-pedagógico**: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. São Paulo: 2022.

ALVES, C. S. R. CORSINO, L. N. O Parkour como possibilidade para a Educação Física escolar. **Motrivivência**, ano XXV, n. 41, p. 247-257, Dez., 2013.

ANDRADE, L. C.; ANDRADE, J. S. D.; MOURA, S. A. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

ANGEL, J. **Ciné Parkour**: a cinematic and theoretical contribution to the understanding of the practice of Parkour. França: Brighton, 2011.

ARAÚJO, S. F.; FURTADO, A. C. Educação Física brasileira no governo militar nas décadas de 1960 e 1970. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01-18, Out./Dez. 2019.

ARAÚJO, S. M. *et al.* Concepções de Educação e de Educação Física: o que pensam os(as) professores(as) das instituições de ensino superior do Maranhão. *In*: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – Territorialidade e Diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e Ciências do Esporte. **Anais...** Vitória, Espírito Santo, 2015. ISSN 2175-5930.

ASSIS, C. J. S. “Um, dois, três, quatro, cinco, mil, queremos eleger o Presidente do Brasil” - a campanha Diretas Já e o fim da Ditadura Militar. **Caderno de estudos e pesquisas**, n. 25, 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, E. P. **Narrativas de formação continuada de professores de educação física**: Programa Residência Pedagógica. 2021. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, Rio Grande do Sul, 2021.

BELLE, D.; LA FAIGE, S. G. **Parkour**. Entrevista, 2009. ISBN 2357560258.

BOROCHOVICIUS, E.; TASSONI, E. C. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino fundamental. **Educação em Revista**, v. 37, p. e20706, 2021.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CAPAVERDE, M. R.; MEDEIROS, T. N.; ALVES, S. L. C. Esporte de Aventura nas Aulas de Educação Física: Uma Alternativa ao Alcance dos Profissionais? **Revista Vento e Movimento**, Osório, v. 1, n. 1, abr. 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

CHAER, G.; DINIZ, R.R.P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional, **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2021.

CORRÊA, E. A. Práticas corporais de aventura na Educação Física escolar. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, p. 113-138, 2023.

CORRÊA, I. L. S. Perspectivas e limitações do trabalho com práticas corporais de aventura na escola: um relato de experiência. **Cadernos do Aplicação**, v. 33, n. 1, 2020.

CRISTINO, A. P. R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino em Santa Maria (RS)**. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2007.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERNANDES, A. V.; PIMENTEL, G. G. A. Desenvolvimento do Parkour no Brasil. *In*: XIV Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física, 2016. Campinas, **Anais...**, Universidade Estadual de Campinas, 2016, v. 1, p. 133-134.

FERNANDES, A. V.; GALVÃO, L. K. S. Parkour e valores morais: ser forte para ser útil. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 226-240, mai./2016.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDportes**, Buenos Aires, a. 18, n. 182, 2013.

FRANÇA, D. L.; DOMINGUES, S. C. Possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1-22, 2023.

FRANCISCO, F. B.; FIGUEIREDO, J. P.; DUEK, V. P. Práticas corporais de aventura nas dimensões do conteúdo: experiência na educação física infantil. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 508-524, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Área territorial brasileira 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

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

INÁCIO, H. L. D.; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. P.; MORAIS, G. G. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios-reflexões para além da base nacional comum curricular. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168-187, 2016.

INÁCIO, H. L. D.; MORAES, T. M.; SILVEIRA, A. B. Educação Física e Educação Ambiental: Refletindo Sobre a Formação e Atuação Docente. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2013.

INÁCIO, H. L. D.; SOUSA, C. C.; MACHADO, L. F. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

JÚNIOR, A. Z.; ROSA, F. R.; MORAIS, L. G. Diálogos Metodológicos: o sociológico e o biológico no ensino do esporte escolar. **Revista Estudos-Vida e Saúde (Revista de Ciências Ambientais e Saúde)**, v. 36, n. 5, p. 959-990, 2009.

KIRK, D. *Physical Education Futures*. London: Routledge, 2010.

KRUG, H. N.; KRUG, M. R.; KRUG, R. R. A formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica: concepções, desafios e perspectivas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 371-389, 2019.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

LEAL, O. J. G.; ARAÚJO, S. F.; RAMOS, W. P.; BARBOSA, J. A. S.; LANGER, A.; BOEIRA, F. D.; PEREIRA, A. O. O conhecimento de professores sobre as abordagens pedagógicas da educação física. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 16, n. 5, p. 01-18, 2024.

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

LUIZ, I. C. *et al.* Investigação, narrativa e formação continuada de professores de Educação Física: possibilidades para uma prática colaborativa. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. e2721, 2016.

MALDONADO, D. T. *et al.* Índícios de mudanças na prática pedagógica dos Professores de Educação Física escolar: análise dos Estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 01, p. 77-92, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003. 310p.

MARQUES, R. A. **Cidade Lúdica**: um estudo antropológico sobre as práticas de Parkour em São Paulo. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MELO, G. S.; SILVA, M. L. M. P.; TORRES, T. P. S. Currículo e diferença: reflexões a partir da realidade brasileira atual. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, 2023.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.

MENECH, L.; CARDOSO, A. L. Entre a “não aula” e a aula na educação física: caracterizações necessárias. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 2, 2021.

MILAGRES, P.; SILVA, C. F.; KOWALSKI, M. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 160-176, 2018.

MIOTO, B. M.; MOREIRA, W. W. Tendências em Educação Física – a relevância de seu entendimento para a compreensão da complexidade da área. *In: III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latinoamericana*, 2007, São Carlos.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. *In: COSTA, M. V. (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-36.

MOURA, D. L.; HENRIQUES, I. A. D. Saltando na escola: uma proposta de unidade didática de parkour nas aulas de educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 8, n. 2, 2018.

NASCIMENTO, K. F. *et al.* Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular: uma proposta de abordagem pedagógica. *In: FERREIRA, H. S. (Org.). Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática*. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019.

NEIRA, M. G. O lugar da diferença na BNCC de Educação Física. *In: MARTINS, R. L. D. R. Desafios Contemporâneos para a Educação Física brasileira*. Curitiba: CRV, 2020. p. 43-62.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. *In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Org.). Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*. Natal, RN: EDUFRN, 2020. p. 25-44.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

NUNES, H. V. A.; LIMA, W. P. A importância da educação física e psicologia na construção de um novo Brasil: ênfase às décadas iniciais do século XX. **Revista Brasileira Militar de Ciências**, v. 9, n. 23, 2023.

PACHECO, J. **Educação para o Século XXI: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2017.

PALAVRO, B. Perfil dos praticantes de Parkour no Brasil. *In: IX Congresso de Pesquisa e Extensão da FSG*, 2016. Caxias do Sul, **Anais...**, Rio Grande do Sul, 2016, p. 285-297.

PEREIRA, D. W.; HONORATO, T.; AURICCHIO, J. R. Parkour: do princípio filosófico ao fim competitivo. **LICERE**, v. 23, n. 1, p. 134-152, 2020.

PEREIRA, J. U.; LEITZKE, A. T. S.; ILHA, F. R. S. Perspectivas pós-críticas na Educação Física: articulações possíveis às metodologias ativas de ensino. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-15, e22851, Jan./Abr. 2023.

PIROLLO, E. P. **Princípios norteadores de uma proposta de ensino do Parkour**. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

REHBEIN, I. F. S. **Proposta Metodológica para Ensino de Parkour**. 2013. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Bacharelado em Educação Física, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

REI, B. D.; LÜDORF, S. M. A. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 483-497, 2012.

SACRISTAN, J. G. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp. 119-148.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, L. L.; MONTIEL, F. C.; AFONSO, M. R. Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, n. 4, 9 de agosto de 2016.

SCOPEL, A. J. S. G. *et al.* **Atividades físicas alternativas**: práticas corporais de aventura. Curitiba, PR: Editora Intersaberes, 2020.

SEHN, A. I.; NEUENFELDT, D. J. Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar: o que os professores têm a dizer? **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 14, n. 2, 2022.

SENA, D. C. S.; LEMOS, M. H. S. Parkour: propostas de aulas na educação física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 2, p. 1-11, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOARES, C. L. George Hébert e o Método Natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 21-39, 2003.

SOARES, C. L. Uma educação pela natureza: o método de educação física de Georges Hébert. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 151-157, 2015.

SOUSA, G. R. Pedagogias críticas da Educação Física na “batalha de ideias”: analisando produções e compreensões contemporâneas e suas contraposições

ao pensamento e às práticas pedagógicas conservadoras. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, p. 1-9, e20230051, 2023.

SOUZA, A.; BATISTA, C. **Práticas Corporais e Educação Física Escolar: novas abordagens pedagógicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

STRAMANDINOLI, A. L. M.; REMONTE, J. G.; MARCHETTI, P. H. Parkour: História e Conceitos da Modalidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, p. 13-25, 2012.

TAHARA, A. K; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 113–136, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional (TAI)

Nº. PROCESSO: 0000034082/24 PROC.ORIGEM: 0000034082/24
 ENTRADA.....: 12/11/2024 ULT.MOV.: 12/11/2024
 INTERESSADO.: JOANNA LAS CASAS E SOUZA
 ASSUNTO.....: ENC. TERMO DE FORMACAO DE PROCESSO ADMINISTRATIVO
 REFERENCIA...: SOLICITA AUTORIZACAO DE PESQUISA DE MESTRADO

12 NOV 2024 34082

11
2

DESTINO.....: SEMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO
 SETOR DE AUT:DEPARTAMENTO DE PROTOCOLO GERAL

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Esclarecimentos

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada “Percepção dos professores sobre o Ensino e Aplicação do Parkour na Educação Física Escolar: Um estudo exploratório”, a ser realizada com os professores dos cargos Docente I - Educação Física QD SUP e Professor Docente I - Educação Física vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ, pela pesquisadora Joanna Las Casas e Souza, matrícula funcional nº 24460 e discente do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional (PROEF) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Utilizar-se-á em sua metodologia uma abordagem quali-quantitativa do tipo exploratória, com uso da técnica de amostragem em bola de neve, ou *snowballing*, para seleção dos participantes e um questionário com questões abertas e fechadas como instrumento de pesquisa.

O objetivo principal da pesquisa é *Analisar a percepção e a competência dos(as) professores(as) sobre o ensino e aplicação do Parkour na Educação Física escolar no município de São Gonçalo/RJ*, de modo a caracterizar o perfil sociodemográfico, acadêmico e profissional dos(as) professores(as) de EFE, identificar os fatores que influenciam os(as) professores(as) na decisão de incluir ou não essa prática em suas aulas, verificar os desafios e possibilidades relacionados à implementação do Parkour nas aulas de EFE, mapear os conhecimentos, habilidades e tipos de suporte necessários pelos(as) professores(as) para incluir o Parkour em suas intervenções pedagógicas, e avaliar a relação entre variáveis sociodemográficas, acadêmicas e profissionais com a percepção e o conhecimento dos(as) professores(as) sobre o Parkour. A pesquisa não comprometerá a qualidade das funções dos servidores e nem os participantes da pesquisa. A qualquer tempo os participantes poderão desistir de participar da pesquisa, não causando prejuízo algum às instituições envolvidas, à pesquisa ou aos participantes. Os dados serão utilizados para fins científicos e pedagógicos bem como publicações científicas no âmbito educacional.

Ressalta-se que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional



12 NOV 2024 34082

de Saúde/Ministério da Saúde, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Joanna Las Casas e Souza
Professora de Educação Física
Mat. 24460

Joanna Las Casas e Souza
Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

Joanna Las Casas e Souza
CPF 058.310.617-01

Consentimento

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a realização da mesma nesta Instituição que represento: Prefeitura Municipal de São Gonçalo, localizada a Av. Presidente Kennedy, nº 765 - Estrela do Norte/SG - Tel.: (21) 2199-6374 | (21) 2199-6420, CNPJ: 28.636.579/0001-00.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização das etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cadastrada na Plataforma Brasil sob o registro CAEE nº 80625124.5.0000.0311, e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

São Gonçalo/RJ, 22 de NOVEMBRO de 2024.

Responsável pela Instituição: MAURICIO NASCIMENTO DE ALMEIDA

Maurício Nascimento de Almeida
Secretário Municipal de Educação
Matr. 21.101

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO E APLICAÇÃO DO PARKOUR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Um estudo exploratório”. O objetivo desta pesquisa é *Analisar a percepção e a competência dos professores sobre o ensino e aplicação do Parkour na Educação Física escolar no município de São Gonçalo/RJ*. O(a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é *Joanna Las Casas e Souza, mestranda em Educação Física, do/a Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)*.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a realização da pesquisa, e asseguro que seu nome será mantido no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

As informações serão obtidas da seguinte forma: *Será aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, através do meio digital com a ferramenta Google Forms, para obter informações sobre a percepção e conhecimento dos professores em relação ao ensino e aplicação do Parkour na Educação Física escolar. As respostas serão coletadas de forma individual, proporcionando um ambiente propício para a expressão livre das opiniões dos participantes. A coleta de dados está planejada para ocorrer ao longo dos meses de dezembro/2024 e janeiro/2025, considerando a disponibilidade e agenda dos participantes. As perguntas do questionário abrangem tópicos relacionados ao perfil sociodemográfico, conhecimento, experiências e percepções dos professores sobre o ensino e aplicação do Parkour na Educação Física escolar, atuação e trajetória profissional (tempo em exercício, tempo de formação, formação continuada), polo educacional de atuação, idade. Os participantes têm o direito de optar por não responder a pesquisa ou desistir de participar da pesquisa, sem necessidade de explicação ou justificativa ou punição. Não serão realizados registros de áudio, fotográficos ou quaisquer outros meios de registro. A coleta de dados será restrita às respostas do questionário.*

Sua participação envolve os seguintes riscos: *Pode haver desconforto ao abordar questões relacionadas ao ensino e percepção do Parkour na Educação Física escolar. As respostas fornecidas podem envolver experiências pessoais que podem gerar constrangimento e/ou receio. Uma reflexão aprofundada sobre práticas pedagógicas pode despertar ansiedade ou estresse emocional em alguns participantes. Portanto, ao voluntariar-se, compreenda que pode interromper sua participação a qualquer momento. Nas pesquisas realizadas em ambiente virtual, como é o caso deste estudo, existem riscos inerentes ao uso de tecnologias online. Estes incluem: Problemas técnicos, falhas nos servidores ou interrupções nos serviços de nuvem podem ocorrer, impactando a coleta de dados, sendo por vezes necessário contactá-lo novamente, e, falhas humanas, como envio de informações equivocadas, podem ocorrer durante uma interação*

online. Ao concordar em participar deste estudo, você confirma e compreende esses riscos. A pesquisadora compromete-se a tomar medidas razoáveis para minimizar tais riscos, mas é importante que você participe de forma consciente e esteja ciente dos aspectos considerados.

Sua participação é fundamental para a construção do conhecimento sobre a percepção dos professores em relação ao ensino e aplicação do Parkour na Educação Física escolar. Contribuir com suas opiniões e experiências possibilita uma visão mais abrangente e detalhada sobre os desafios e oportunidades encontrados no ambiente educacional. Ao compartilhar suas vivências, será possível identificar fatores que facilitam ou limitam o ensino do Parkour. Essa compreensão aprofundada desses elementos fornecerá insights importantes para aprimorar a abordagem desse conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento de suportes pedagógicos mais eficazes. A análise das suas opiniões e percepções será instrumental na criação de estratégias, práticas e métodos de intervenção. Esses recursos visam facilitar a compreensão, ampliação da vivência e aplicação segura do Parkour na Educação Física escolar. Sua participação tem o potencial de influência diretamente na prática educacional, permitindo que futuros profissionais da Educação Física se beneficiem de abordagens mais informadas e adaptativas para o ensino do Parkour. Além disso, contribui para a promoção da segurança e bem-estar dos estudantes, podendo orientar práticas mais seguras e eficientes no contexto escolar. Agradecemos sinceramente pela sua participação e pela contribuição significativa que você oferece a este estudo. Sua voz é essencial para o avanço do entendimento na área da Educação Física, proporcionando benefícios não apenas para a comunidade acadêmica, mas também para a prática educacional em um contexto mais amplo.

Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para escolher participar ou não, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer problema ou prejuízo, não acarretando penalidade alguma para você.

Caso você desista de participar da pesquisa, você poderá solicitar a exclusão dos dados coletados a qualquer momento. Nesse caso, você deverá enviar e-mail para joannalascasas@gmail.com, solicitando a exclusão dos seus dados coletados. Caso você desista, eu, na condição de pesquisadora responsável, assumo o compromisso de retirar seu consentimento, assim como excluir seus dados da pesquisa e do banco de dados.

Você não será remunerado por participar da pesquisa. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa quando ela terminar, caso tenha interesse.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador através do(s) telefone(s) (21) 98645 4445 e pelo e-mail joannalascasas@gmail.com.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua, e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do participante

Declaro estar de acordo em participar da presente pesquisa e que foram esclarecidas as dúvidas relacionadas aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos metodológicos, assim como os riscos e benefícios, sabendo que posso desistir a qualquer momento, durante e após a realização da pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade.

Se aceitar participar, você deve salvar e/ou imprimir este documento para o caso de precisar destas informações no futuro.

☐ Concordo

☐ Não concordo

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos, informando que enviaremos uma via desse Registro de Consentimento para o e-mail do participante.

**Este registro foi elaborado com base no modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

APÊNDICE C – Questionário

1.	Gênero	<input type="checkbox"/> Mulher Cisgênero/Transgênero <input type="checkbox"/> Homem Cisgênero/Transgênero <input type="checkbox"/> Não-binário <input type="checkbox"/> Prefiro não responder	
2.	Idade	<input type="checkbox"/> 18 a 24 anos <input type="checkbox"/> 35 a 44 anos <input type="checkbox"/> 55 a 64 anos	<input type="checkbox"/> 25 a 34 anos <input type="checkbox"/> 45 a 54 anos <input type="checkbox"/> 65 ou mais
3.	Etnia	<input type="checkbox"/> Branco(a). <input type="checkbox"/> Pardo(a). <input type="checkbox"/> Preto(a).	<input type="checkbox"/> Amarelo(a). <input type="checkbox"/> Indígena.
4.	Em qual Polo Educacional você leciona atualmente?	<input type="checkbox"/> Polo 1. <input type="checkbox"/> Polo 2. <input type="checkbox"/> Polo 3. <input type="checkbox"/> Polo 4.	<input type="checkbox"/> Polo 5. <input type="checkbox"/> Polo 6. <input type="checkbox"/> Polo 7. <input type="checkbox"/> Polo 8.
5.	Em que tipo de instituição você fez o curso superior em Educação Física?	<input type="checkbox"/> Pública federal. <input type="checkbox"/> Pública estadual. <input type="checkbox"/> Privada. <input type="checkbox"/> Não se aplica.	
6.	Qual a modalidade de ensino na qual você realizou a graduação?	<input type="checkbox"/> Presencial. <input type="checkbox"/> Semipresencial. <input type="checkbox"/> À distância.	
7.	Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.	<input type="checkbox"/> Especialização (mínimo de 360 horas). <input type="checkbox"/> Mestrado. <input type="checkbox"/> Doutorado. <input type="checkbox"/> Não se aplica.	
8.	Há quantos anos você está lecionando?	<input type="checkbox"/> Até 2 anos. <input type="checkbox"/> De 3 a 5 anos. <input type="checkbox"/> De 6 a 9 anos.	<input type="checkbox"/> De 10 a 15 anos. <input type="checkbox"/> De 15 a 20 anos. <input type="checkbox"/> Há mais de 20 anos.
9.	Qual a sua carga horária semanal de trabalho total (inclusive a soma de mais de um vínculo)?	<input type="checkbox"/> Até 20h. <input type="checkbox"/> Até 30h. <input type="checkbox"/> Até 40h. <input type="checkbox"/> Mais de 40h.	
10.	Em quantas escolas você trabalha?	<input type="checkbox"/> Em 1 escola <input type="checkbox"/> Em 2 escolas	<input type="checkbox"/> Em 3 escolas <input type="checkbox"/> Em 4 ou mais escolas
11.	Nesta prefeitura, em qual condição você se encontra?	<input type="checkbox"/> Estável <input type="checkbox"/> Em Estágio Probatório	

12.	Nível de ensino no qual atua	<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II
13.	Você participou de alguma atividade de formação continuada sobre <i>Parkour</i> ?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
14.	Como descreveria seu nível de compreensão sobre <i>Parkour</i> ?	<input type="checkbox"/> Não compreendo <input type="checkbox"/> Compreendo pouco <input type="checkbox"/> Compreendo razoavelmente <input type="checkbox"/> Compreendo bem <input type="checkbox"/> Compreendo muito bem
15.	Como você definiria o <i>Parkour</i> em termos de prática corporal?	(Pergunta aberta)
16.	Que conhecimentos você acredita que ainda precisa adquirir para trabalhar com o <i>Parkour</i> ?	(Pergunta aberta)
17.	Quais benefícios pedagógicos você acredita que o <i>Parkour</i> pode oferecer?	(Pergunta aberta)
18.	Acha o <i>Parkour</i> uma prática segura para a escola? Justifique.	(Pergunta aberta)
19.	Você se sente preparado(a) para planejar e aplicar atividades de <i>Parkour</i> em suas aulas de Educação Física?	<input type="checkbox"/> Não estou preparado <input type="checkbox"/> Pouco preparado <input type="checkbox"/> Razoavelmente preparado <input type="checkbox"/> Bem preparado <input type="checkbox"/> Muito bem preparado
20.	Você já incluiu o <i>Parkour</i> em suas aulas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
21.	Se marcou NÃO na questão anterior, quais os principais motivos e desafios enfrentados para não inclusão?	<input type="checkbox"/> Falta de compreensão <input type="checkbox"/> Falta de infraestrutura <input type="checkbox"/> Insegurança sobre a prática <input type="checkbox"/> Falta de apoio institucional <input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____
22.	Que habilidades você acredita que ainda precisa desenvolver para tematizar o <i>Parkour</i> ?	(Pergunta aberta)

23.	Quais estratégias você utilizaria para adaptar o <i>Parkour</i> à realidade de sua escola?	(Pergunta aberta)
24.	A escola onde você leciona possui infraestrutura adequada para práticas como o <i>Parkour</i> ?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente
25.	Como você avalia sua disposição em incluir o <i>Parkour</i> como conteúdo nas aulas de Educação Física?	<input type="checkbox"/> Não estou disposto <input type="checkbox"/> Pouco disposto <input type="checkbox"/> Razoavelmente disposto <input type="checkbox"/> Bem disposto <input type="checkbox"/> Muito bem disposto
26.	Na sua opinião, o <i>Parkour</i> pode contribuir para alcançar os objetivos da Educação Física escolar?	(Pergunta aberta)
27.	Você acredita que o <i>Parkour</i> poderia motivar os alunos de forma diferente se comparado as atividades convencionais da Educação Física? Quais fatores você acredita que mais motivariam?	(Pergunta aberta)
28.	Você acredita que a administração escolar e a comunidade (pais e responsáveis) estariam receptivas à inclusão do <i>Parkour</i> nas aulas de Educação Física?	(Pergunta aberta)
29.	Você acha que precisa ou se interessa em participar de algum tipo de formação adicional para ensinar <i>Parkour</i> ?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
30.	Que tipo de formação seria mais relevante para sua prática?	<input type="checkbox"/> Cursos <input type="checkbox"/> Materiais teóricos <input type="checkbox"/> Workshops <input type="checkbox"/> Oficinas <input type="checkbox"/> Outros. Especificar: _____

APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O ENSINO E APLICAÇÃO DO PARKOUR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Um estudo exploratório

Pesquisador: JOANNA LAS CASAS E SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85422224.5.0000.0311

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.310.654

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora relata que a presente pesquisa tem como objetivo analisar a percepção e a competência dos(as) professores(as) sobre o ensino e aplicação do Parkour na EFE no município de São Gonçalo/RJ. O estudo, de abordagem quali-quantitativa e de caráter exploratório, será realizado com docentes da rede municipal de São Gonçalo/RJ vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A coleta de dados utilizará um questionário aplicado através da ferramenta Google Forms, com 9 questões abertas e 21 fechadas, abrangendo temas como perfil sociodemográfico dos(as) professores(as), formação acadêmica, atuação profissional, infraestrutura escolar e formação continuada. O universo da pesquisa será composto por 105 professores em pleno exercício da docência. A técnica de amostragem em "bola de neve" facilitará o alcance dos participantes distribuídos pelos 8 polos educacionais do município de São Gonçalo. Para análise dos dados obtidos a partir do questionário utilizar-se-á duas abordagens complementares: Análise de Conteúdo (dados qualitativos) e Análise Estatística Descritiva e Inferencial (dados quantitativos). A partir dos resultados, pretende-se contribuir para o debate sobre a inserção de práticas corporais alternativas na EFE, alinhando-se às diretrizes da BNCC. Os resultados também fundamentarão a construção de um Recurso Educacional para apoiar docentes na aplicação segura e pedagógica do Parkour, valorizando sua capacidade de ressignificar o espaço escolar e desenvolver competências multidimensionais nos(as) estudantes.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.310.654

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2468298.pdf	05/12/2024 19:28:56		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinado.pdf	05/12/2024 19:28:11	JOANNA LAS CASAS E SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	05/12/2024 19:27:55	JOANNA LAS CASAS E SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/12/2024 19:27:19	JOANNA LAS CASAS E SOUZA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	05/12/2024 19:26:50	JOANNA LAS CASAS E SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	30/11/2024 16:43:51	JOANNA LAS CASAS E SOUZA	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	30/11/2024 16:37:15	JOANNA LAS CASAS E SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 19 de Dezembro de 2024

Assinado por:
Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrj.br

APÊNDICE E – Imagens do Recurso Educacional

