

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE

FERNANDA LEOCADIO BITENCOURT

PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO – OS PERCURSOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

VOLTA REDONDA

2022

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE

PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO – OS PERCURSOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Aluna:

Fernanda Leocadio Bitencourt

Orientador:

Prof. Dr. Marcelo Paraíso Alves

VOLTA REDONDA

2022

|

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

B624p Bitencourt, Fernanda Leocadio

Práticas de orientação – os percursos da formação inicial na Licenciatura em Educação

Física. / Fernanda Leocadio Bitencourt. - Volta Redonda: UniFOA, 2022. 125 p.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcelo Paraíso Alves

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2022.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Ensino superior. 3. Professores - formação. 4. Práticas de orientação. I. Alves, Marcelo Paraíso. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluna: Fernanda Leocadio Bitencourt Sombra

PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO: OS PERCURSOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador:

Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

Banca Examinadora

Marcelo Paraiso Alves

Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

Amparo Villa Cupolillo

Profª. Drª. Amparo Villa Cupolillo

Ivanete da Rosa S. de Oliveira

Profª. Drª. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Dedico este trabalho à Alice e ao Miguel, minha esperança encarnada em um futuro bom. Ao meu marido Alan, que prova, a cada amanhecer, o quanto o amor vale a pena. Aos meus pais, Antônio e Aparecida, por toda fé e dedicação depositadas em mim. Aos meus irmãos, Leonardo e Ricardo, pelo companheirismo. Aos/as amigos/as, por transformarem abraços em abrigos. A todos/as meus/as discentes e colegas de profissão, que compartilham cotidianamente as Aventuras da/na escola. À amiga professora Dra. Cássia Marques Cândido, por ter sido semente deste trabalho.

Agradeço a Deus, por ter me sustentado até aqui e por ter permitido que eu realizasse este sonho. Agradeço ao meu orientador professor Dr. Marcelo Paraíso Alves, por ter percorrido ao meu lado esta rota e por me fazer apreender o quão necessário é desaprender.

Agradeço aos meus/as professores/as, que sempre foram meus eternos/as inspiradores/as. Aos moradores do bairro Três Poços, e entrevistados, Walmir de Almeida, Alcy Rodrigues, Osmar, Ronaldo Alves (Ex-secretário de Planejamento Urbano da PMVR), José Maria da Silva (Assessor social da Diocese), que, gentilmente, se prontificaram a contribuir com este estudo. Aos/às estudantes do curso de Licenciatura e Bacharelado do curso de Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda, que embarcaram na aventura de vivenciar e contribuir na construção deste produto de ensino. Aos professores/as especialistas, que, generosamente, participaram da validação do produto.

Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo emerge de dois movimentos complementares: primeiro, a aventura como um conteúdo que atualmente adentra as aulas de Educação Física escolar; segundo, a formação inicial de professores de Educação Física para atuar com o referido conteúdo: a aventura. Diante dos movimentos mencionados, este trabalho tem como centralidade a discussão das Práticas de Orientação na formação inicial de professores de licenciatura em Educação Física. Ao refletir sobre a formação dos docentes, ficam-nos os seguintes questionamentos: os cursos de licenciatura em Educação Física privilegiam a Orientação como um conteúdo a ser inserido na formação inicial dos futuros egressos? Quais noções fundamentam as terminologias utilizadas para as Práticas de Orientação? Até que ponto tais noções dialogam com as múltiplas experiências que se materializam nos cotidianos escolares? Considerando o exposto, o estudo objetivou discutir as Práticas de Orientação como objeto de aprendizagem para formação de licenciandos em Educação Física. Na intenção de atingir o objetivo proposto, foram realizadas duas ações investigativas: primeiro, a análise documental das ementas dos cursos das disciplinas que desenvolvem o conteúdo da Aventura na região Metropolitana do Rio de Janeiro e na região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Segundo, foi realizada uma revisão integrativa, tendo as seguintes bases de dados como *lócus* de produção: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ScIELO, LILACS e os anais do Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura. Ao desvelar os dados percebemos que algumas produções fizeram a opção pelo uso do termo sugerido pela CBO, uma instituição que opera de modo a universalizar e padronizar a prática da Orientação, porém os mesmos trabalhos trazem indícios de rupturas com a lógica dominante. Nesse sentido, evidenciou-se uma lacuna, pois não encontramos uma noção que contemplates a diversidade das práticas desenvolvidas nas escolas. Diante desse cenário, elaboramos uma Sequência Didática contemplando as Práticas de Orientação no Ensino Superior, intitulada Rotas ao Sul. Para finalizar, cabe frisar que, a referida sequência prioriza a noção de Práticas de Orientação, visto o seu enredamento à perspectiva decolonial.

Palavras-chave: Orientação; Escola; Educação Básica.

ABSTRACT

The present study emerges from two complementary movements: first, adventure as a content that currently enters school physical education classes; second, the initial training of Physical Education teachers to act with this content: adventure. In view of the mentioned movements, this work has as its centrality the discussion of Orientation Practices in the initial training of undergraduate teachers in Physical Education. When reflecting on the training of teachers, we are asked the following questions: do the undergraduate courses in Physical Education privilege guidance as a content to be inserted in the initial formation of future graduates? What concepts support the terminologies used for Guidance Practices? To what extent do these nodes dialogue with the multiple experiences that materialize in daily school life? Considering the above, the study aimed to discuss the Orientation Practices as a learning object for the training of graduates in Physical Education. In order to achieve the proposed objective, two investigative actions were carried out: first, the documentary analysis of the menus of the courses of the disciplines that develop the content of adventure in the Metropolitan region of Rio de Janeiro and in the Southern Fluminense region of the State of Rio de Janeiro. Second, an integrative review was carried out, with the following databases as production locus: Thesis and dissertations database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), ScIELO, LILACS and the anais of the Brazilian Congress of Adventure Activity. When we unsee the data, we noticed that some productions made the choice for the use of the term suggested by the CBO, an institution that operates in order to universalize and standardize the practice of Guidance, but the same works bring evidence of ruptures with the dominant logic. In this sense, a gap was evidenced, because we did not find a notion that contemplated the diversity of practices developed in schools. In view of this scenario, we elaborated a Didactic Sequence contemplating the Orientation Practices in Higher Education, entitled Routes to the South. Finally, it should be emphasized that this sequence prioritizes the notion of Orientation Practices, given its enredation to the decolonial perspective.

Keywords: Orienteering; School; Basic Education

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ORIENTAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	16
3 PRÁTICAS DE AVENTURA E DE ORIENTAÇÃO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	20
4 PERCURSO METODOLÓGICO	35
4.1 A OFICINA E O ARTÍFICE: DESENHO E PERIODIZAÇÃO	35
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO DO PRODUTO.....	38
4.2.1 Atores Sociais e o Cenário de Aplicação do Produto	38
4.2.2 Metodologia do Produto	39
5 CORRIDA DE ORIENTAÇÃO, DESPORTO ORIENTAÇÃO, ESPORTE DE ORIENTAÇÃO, ORIENTAÇÃO, SINAIS DAS DIVERSAS ROTAS PERCORRIDAS	41
5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	41
5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
5.2.1 Corrida de Orientação, Desporto Orientação, Esporte de Orientação, Orientação: Onde está o Azimute?	46
5.2.2 Orientação, Esporte Orientação, Desporto Orientação: possíveis aproximações às práticas ordinárias?.....	49
6 ROTAS AO SUL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO SUPERIOR (PE)	57
6.1 INTRODUÇÃO.....	57
6.2 OBJETIVO GERAL.....	58
6.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	58
6.4 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO PRODUTO.....	58
6.5 PERCURSO METODOLÓGICO DO PRODUTO.....	62
6.5.1 Atores Sociais e o Cenário de Aplicação do Produto	62

6.5.2 Metodologia do Produto SUMÁRIO	63
6.6 RUMO AO SUL: APLICAÇÃO DO PRODUTO	65
6.7 VALIDAÇÃO DO PRODUTO	87
7 CONSIDERAÇÕES	104
ANEXO I	118
ANEXO II	120
ANEXO III	122
APÊNDICE I	124
APÊNDICE II	125

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Percurso de uma pista de Orientação	17
Figura 2: Tipos de provas do Esporte de Orientação	19
Figura 3: Caça ao Tesouro com o uso do QR code.....	68
Figura 4: Bússola	68
Figura 5: Croqui da quadra e Azimutes	69
Figura 6: Estudantes explorando o Campus	72
Figura 7: Estudantes explorando o Campus	72
Figura 8: Horta plantada a beira de um córrego poluído (Ponto 1)	77
Figura 9: Acúmulo de lixo na beira do Rio Paraíba (Ponto 2)	77
Figura 10: Córrego poluído (Ponto 3).....	78
Figura 11: Área de Lazer (parque, quadra, campo) (Ponto 4).....	78
Figura 12: Moradia improvisada na rua (Ponto 5).....	78
Figura 13: Estudantes fazendo o percurso.....	79
Figura 14: Participação do professor de História pelo ambiente virtual	81
Figura 15: Antiga Parada de trem Três Poços	82
Figura 16: Manifestação dos Moradores de Três Poços	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programa 1934	21
Quadro 2: Programa 1939	22
Quadro 3: Programa 1945	23
Quadro 4: Disciplinas oferecidas pela IES – Região Metropolitana do RJ.....	31
Quadro 5: Disciplinas oferecidas pela IES – Região Sul Fluminense	32
Quadro 6: Demonstrativo de trabalhos vinculados à Formação de Professores (CBAA/CIAA)	34
Quadro 7: Coordenadas em graus, distâncias e dicas para encontrar os azimutes	71
Quadro 8: Resumo das aulas	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAA	Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBO	Confederação Brasileira de Orientação
CEB	Comissão da Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CIAA	Congresso Internacional de Atividade de Aventura
CNE	Conselho Nacional de Educação
COESP	Comissão de Especialistas de Ensino
CONFEFE	Conselhos Federais de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CSE	Conselho Superior de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
EsEFEX	Escola de Educação Física do Exército
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IOF	Federação Internacional de Orientação
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEEF	Movimento Estudantil da Educação Física
MNCR	Movimento Nacional contra Regulamentação do Profissional de Educação Física
ONG	Organização Não Governamental
OSB	Ordem de São Bento
PC	Postos de controle
PE	Produto Educacional
RIL	Revisão Integrativa da Literatura
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SD	Sequência Didática
SMEL	Secretaria Municipal de Esporte e Lazer
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
USAID	United States Agency for International Development

APRESENTAÇÃO

A escola é o lugar de onde eu falo, como diria o Eduardo Ferrazo (2003, p. 159) “ não importa quão distante a vida nos tenha levado, estamos presos a este ‘lugar’ chamado escola”. Pois é justamente deste espaço que eu me faço professoraeducanda há algum tempo. Poderia dizer que esta história iniciou no ano de 2004 nas turmas de alfabetização da rede pública de São João de Meriti, mas a verdade é que tudo começou com a escolinha das bonecas na calçada de casa. Um pouco mais crescida comecei a reunir os vizinhos numa casa feita de madeira, popularmente conhecida como barraco. Ainda posso sentir o chão gelado em que nos sentávamos em roda, caprichosamente encerado pela minha mãe com uma cera vermelha, lembro também do mural com margem de papel crepom amarelo, feito artesanalmente pela tia de uma das crianças . Era um cômodo pouco iluminado e isso era o menos significativo, porque era só as crianças começarem a cantar na rodinha que logo eu e todo aquele ‘lugar’ nos enchíamos de luz.

Aqui estou, professora de Educação Física da rede pública de Volta Redonda para apresentar o meu produto educacional resultado da minha pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA. Como não poderia ser diferente, este trabalho emerge do chão da escola, é de lá que traçamos as mais diversas rotas num caminho permeado pelas surpresas do cotidiano. Quando nos propomos a realizar estudos com os cotidianos, estamos, na verdade, na busca por nós mesmos, na tentativa de compreender os outros e acabamos por nos compreender. Porque no fundo trata-se disso, nós somos os outros e os outros somos nós.

Nesse emaranhado de nós desta rede tecida pelo cotidiano, nesta busca do outro, eu acabava por me encontrar e quando me achava, identificava o quanto do outro existe em mim. Eu pude perceber o quanto nós, professores de Educação Física estamos aprisionados historicamente num currículo estéril, “norteado” pelo projeto de Modernidade.

Contudo, a imprevisibilidade do cotidiano subverte a lógica estabelecida pelos currículos engessados, transcende a rigidez por meio das suas surpresas. E foi numa destas novidades do cotidiano que aconteceu meu encontro com a manifestação da cultura corporal do movimento até então denominada esporte Orientação. Num mergulho por conhecer de forma mais profunda, percebi a potência pedagógica desta prática que apresenta características que rompem com o paradigma dominante, de forma transdisciplinar, estabelecendo diálogos com a realidade e a pluralidade dos territórios.

Apostando na potência das Práticas de Orientação, existe uma intenção em contribuir na formação desse/a professor/a uma vez que se nota a carência deste conteúdo em sua formação inicial, sendo este um dos motivos da dificuldade em trabalhar estes conteúdos no espaço escolar.

Nasce, assim o Rotas ao Sul, com intuito de “sulear os saberes e as práticas” (FREIRE, 1992), no cotidiano escolar. Rotas ao Sul refere-se a uma sequência didática para os cursos de Licenciatura em Educação Física com intuito de contribuir para aplicação das Práticas de Orientação na escola. Tais práticas são uma possibilidade para educandoseducadores/as mediatizados/as pelos seus espaços tempos construir de forma coletiva uma leitura do mundo que os/as cercam e principalmente se perceberem sujeitos ativos capazes de promover uma transformação social.

1 INTRODUÇÃO

O interior do “pensável” geralmente é habitado por algum tipo de herança de natureza ideológica, pragmática e outras tantas. Aparentemente, o que pode ser pensado encontra-se em repouso, é algo concluído, pleno. Confortável, eu diria. Contudo, consoante ao que destaca Certeau, sempre há possibilidades ao transbordamento do “pensável” e ao congruente emergir de outro pensar (LACERDA, 2015, P. 2)

A surpresa é marcada pela imprevisibilidade, pela dúvida, pois abala as certezas, desestrutura convicções e delinea novas rotas. Assim, inspirados(as) em Certeau (2014), nos concebemos como sujeitos ordinários, visto que consumimos os produtos que chegam até nós, mas que, a partir de operações multiformes, somos capazes de intervir sutilmente na ordem dominante.

Desse modo, ao experimentar as práticas do projeto de extensão com foco na Orientação¹, desenvolvido pelo IFRJ - *campus* avançado de Resende, fomos nos surpreendendo com as ações educativas propostas pela referida prática extensionista.

Cabe frisar que o projeto supramencionado opera com viés na Orientação¹, tendo como um de seus pilares a formação de professores das escolas do município de Resende-RJ e um espaço de experimentação para os(as) estudantes das referidas unidades escolares. Especificamente, a referida experimentação apresentou como proposição as práticas corporais de maneira inclusiva, saudável e prazerosa, entendendo-as como alternativa de educação para o lazer e para o meio ambiente, pois são ações desenvolvidas no espaço do Parque das Águas, localizado na área central do município.

Assim, tomando esse cenário como inspiração, optamos por nos posicionar contrariamente à hegemonia dos esportes de quadra nas aulas de educação física: Handebol, Futsal, Basquetebol, Voleibol (TAHARA; CAGLIARI; DARIDO, 2017, p. 3).

Nesse movimento, fomos convidados (as) pela docente responsável do projeto, para nos inserirmos nesse movimento extensionista e, mesmo estando em uma escola periférica da cidade de Volta Redonda, nos deixamos afetar pela Orientação. Desse modo, ao fazê-lo, nos deparamos com diversas dificuldades, sendo que parte delas, a exemplo de como adaptar materiais para abordagem do conteúdo e como realizar a atividade em espaços limitados, foi

¹ “Caracteriza-se por ser uma corrida desenvolvida em florestas, matas, trilhas e campos, na qual os atletas usam um mapa detalhado e uma bússola para encontrar pontos no terreno previamente mapeado. O percurso é composto por um ponto de partida, um ponto de chegada e uma série de pontos intermediários numerados (ou PC - postos de controle), por onde o praticante terá que passar seguindo a sequência determinada no mapa” (TAHARA; CAGLIARI; DARIDO, 2017, p. 3).

sanada pelas apropriações das alternativas partilhadas em momentos de formação docente que ocorreram no âmbito do mesmo projeto de extensão.

Apesar disso, há desafios que ainda não foram discutidos de modo satisfatório, ou seja, a própria nomenclatura, o modo de se referir à atividade, requer atenção. Enquanto esporte, a modalidade costuma ser chamada de vários modos: Orientação; Orientação Pedestre; Corrida de Orientação; Esporte Orientação; Desporto Orientação, notório em diversos discursos dos praticantes o que se reflete na literatura.

Em seu livro *Jogos de Corrida de Orientação*, Carvalho (2020, p. 11) inicia assim: “a inclusão da Corrida de Orientação nos programas de Educação Física e nos momentos de lazer vem a encontro as atuais tendências sociais”. Em seguida, no próximo parágrafo, ele faz a seguinte denominação: “o Desporto Orientação está ligado a práticas em grandes espaços junto à natureza” (...). E, no último parágrafo da referida página, faz a seguinte colocação: “não podemos igualmente esquecer a importância da Orientação na relação com outras disciplinas como a Geografia, História, Matemática, Biologia, Meio Ambiente, Educação visual ou Desenho e outras disciplinas”.

Ao considerarmos o cenário explicitado – a ausência de conhecimentos sobre as Práticas de Aventura, especificamente de Orientação e, diante da multiplicidade de termos encontrados na literatura, o estudo objetivou discutir as Práticas de Orientação nos cursos de Licenciatura como objeto de aprendizagem e o modo como as terminologias se apresentam na literatura.

No rastro do objetivo mencionado, no intuito de *desvelar* (PAIS, 2003) e retirar o véu no sentido da *mostração*², ficamos a nos perguntar: Até que ponto as proposições curriculares e as terminologias utilizadas dialogam com as múltiplas experiências que se materializam nos cotidianos escolares?

Desse modo, é importante frisar que entendemos a experiência não como algo “que nos passa”, mas como algo que nos acontece e nos marca (BONDÍA, 2002, p. 21). Portanto, embora a proposta de uma vivência possa ser única para determinado grupo, a experiência é algo que varia de indivíduo para indivíduo. Lacerda (2015) define experiência como o encontro entre o que já é conhecido e os significados que emergem por meio de novas percepções. Impossível

² Para Maffesoli (1998), a diferença entre *mostração* e *demonstração* emerge enredada na separação entre o pensamento e a pós-modernidade. Enquanto que, na modernidade, a centralidade está na preocupação de se comprovar algo, por isso enredar-se às conclusões de ideias e argumentos, na pós-modernidade, a centralidade está no desvelamento do pensamento plural: “[...] o mundo, sua retórica, seus feitos são, essencialmente, plurais, não se prestam a uma conclusão, mas sim a uma abertura. [...] Não devem, portanto, constituir objeto de uma demonstração, mas sim de uma *mostração*” (MAFFESOLI, 1998, p.114).

ser experimentada da mesma forma por um coletivo, mas pode ser socializada e conhecida a partir de múltiplos sentidos.

Nessa direção, é possível que um percurso de Orientação seja experienciado de formas muito diferentes pelos sujeitos, podendo cumprir expectativas ligadas à realização de um esporte em uma perspectiva competitiva e/ou de lazer, socialização ou mesmo como um conteúdo a ser ensinado na escola por diferentes disciplinas, para atingir objetivos convergentes ou não.

Essas experiências tão plurais e, ao mesmo tempo, tão singulares escapam da rigidez proposta pelos conceitos engessados por algumas palavras. Concordamos com Bondía (2002, p. 21) ao afirmar que: “(...) as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação (...). As palavras determinam nossos pensamentos, porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras”.

Diante do exposto, temos como desdobramento desta pesquisa uma proposição fundada na noção de Maffesoli (2008, p.7), visto que, “(...) é preciso encontrar noções menos verdadeiras possíveis. O conceito busca a verdade. A noção busca a semelhança (...), por isso (...) “insisto na ideia de superação do conceito pela humildade da noção”.

Ao encontro das proposições de Maffesoli (2008), a noção proposta no presente estudo está ligada à ideia de “Prática”, conforme discute Mayol (1998, p. 39), ou seja, uma “(...) combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida de elementos cotidianos concretos ou ideológicos e ao mesmo tempo passados por uma tradição e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem uma visibilidade social”.

Assim, trazer a noção de “Prática” (MAYOL, 1998) ao estudo se deve por uma tentativa de ressignificação da cultura corporal de movimento, tradicionalmente reconhecida como Orientação, Esporte de Orientação, Corrida de Orientação, Corrida Orientada, Orientação Pedestre, Desporto de Orientação.

2 ORIENTAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Inicialmente, gostaríamos de salientar que a cultura corporal do movimento em questão, a Orientação, é uma possibilidade para as aulas de Educação Física (SILVA, 2020). Desse modo, a Educação Física como componente curricular que trata da cultura corporal do movimento tem a responsabilidade de promover o maior número de ações aos estudantes, apresentando conhecimentos historicamente acumulados e estimulando outras possibilidades que ampliem suas experiências individuais/coletivas.

Sendo assim, temos, na Aventura, concebida aqui como prática realizada na terra, no ar e na água, modalidades que acompanham o homem desde a Pré-história, principalmente se considerarmos “a presença do ser humano nas cavernas, em travessias de montanhas e em outras explorações e conquistas, pode-se afirmar que estas atividades têm acompanhado o próprio desenvolvimento da humanidade” (FRANCO; CAVASINI; DARIDO, 2014, p. 104).

Nessa linha de pensamento, Cauper³ (2018) menciona que a Orientação, como esporte, como é conhecida mundialmente *Orienteering*, surgiu de uma intervenção didático-pedagógica nas tropas militares escandinavas. Os soldados passavam por um treinamento no qual desenvolviam a noção espacial e o senso de Orientação em práticas e exercícios militares. Em dado momento, o Major Ernest Killander, intitulado pai da Orientação, quando percebeu que os jovens estavam perdendo o interesse pela corrida, teve a ideia de espalhar pontos que deveriam ser encontrados na floresta com auxílio da bússola e do mapa. Nascia, ali, a Orientação. A novidade teve uma excelente aceitação pelos praticantes, desencadeando o primeiro campeonato oficial em Estocolmo, Suécia, em 1919, com a participação de 155 praticantes num percurso de 55 km.

A esse respeito Sherma (2010, p. 52), comenta que

Killander formulou os princípios básicos da competição nesta modalidade, incluindo as regras, os tipos de provas, os escalões etários, o critério para escolha dos postos de controle e a forma de como se deve organizar um evento a este nível. Baseado na divisão, em três partes, da distância de uma maratona, adicionou-lhe o componente de leitura e interpretação do mapa por forma a salvaguardar os objetivos que a originaram – o equilíbrio das componentes cognitiva e física.

Diante do exposto, nos parece que a referida cultura corporal de movimento passou por um processo de esportivização, visto que, atualmente, é gerida pela *Internacional Orienteering*

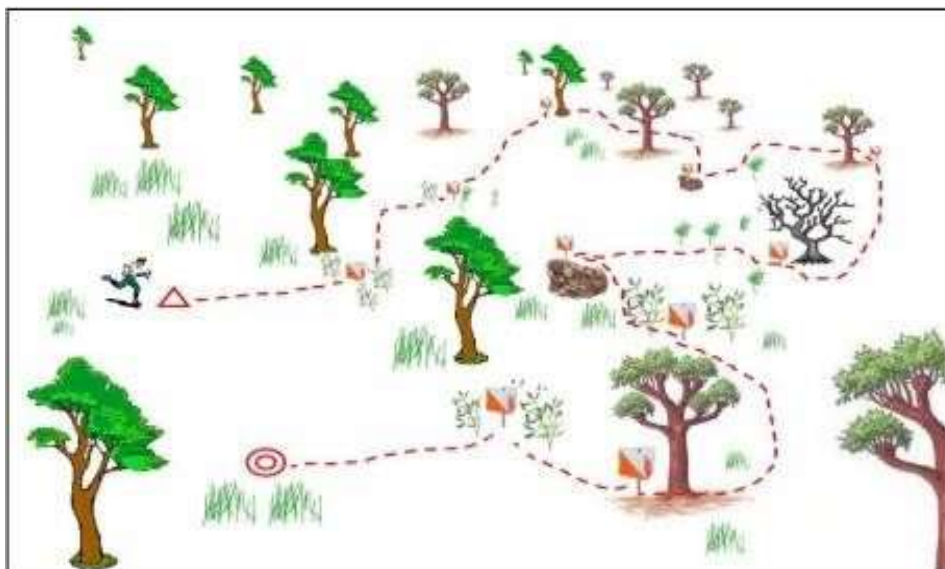
³ Para saber um pouco mais sobre a História do Esporte Orientação acesse: <<https://youtu.be/Fakg9Sb4f1Y>>.

Federation (IOF), fundada em 1962, responsável pela legitimação desse Esporte em nível mundial.

Nessa linha de pensamento, ao seguir os preceitos da instituição supramencionada (IOF), a referida cultura corporal de movimento se configura como uma modalidade esportiva em que o meio ambiente é seu campo de jogo, sendo necessária uma valorização e conservação desse ambiente, por parte de seus praticantes.

Outrossim, é importante salientar que o objetivo central da referida modalidade é percorrer os pontos de controle (prismas) num terreno preferencialmente desconhecido. Esses pontos de controle são previamente fixados no campo do jogo. O praticante utiliza o mapa e a bússola para fazer o percurso no menor tempo possível, como apresenta a imagem abaixo:

Figura 1: Percurso de uma pista de Orientação



Fonte: Sousa (2013).

No Brasil, segundo a Confederação Brasileira de Orientação (CBO, 2016), o contato com a modalidade esportiva se deu por meio de um convite para participar das *Lingíadas*⁴ na Suécia. O professor de Educação Física Alfredo Colombo que, na época era diretor da Divisão da Educação Física e Saúde, atualmente Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com um grupo de brasileiros, presenciou uma competição de Orientação. No retorno ao Brasil, Colombo orientou seu assessor que elaborasse uma apostila sobre o esporte.

⁴ Segundo Lourdes (2006, p. 4), *Lingíadas* é o evento que “reunia várias equipes de ginástica da Suécia e de países convidados para promover exposições públicas de coreografias gímnicas. Tal evento foi organizado em homenagem a Per Henrik Ling, considerado o criador do método ginástico sueco, que havia criado um método de ginástica escolar, ginástica preventiva e corretiva (medicinal) e, por fim, um método ginástico de preparo físico (militar), que foi difundido mundo afora”.

Colombo relata sua experiência na participação das Lingíadas, em um texto encontrado nos arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), registrando que

(...) o programa do curso nos tomava o dia todo – duas aulas pela manhã e três pela tarde. Uma das atividades que lá praticamos e que para nós constitui novidade foi o “Orienteering” ou “Orientação”, um novo esporte que tem por fim desenvolver a habilidade de usar corretamente a carta geográfica e a bússola. Na Suécia existem mais de 350.000 praticantes dessa modalidade esportiva (COLOMBO, 1949, p. 78).

A apostila encomendada por Colombo não foi encontrada. Cauper (2018) dá fortes indícios que a citada apostila foi escrita por Sebastião da Silva Cruz, que também fazia parte da delegação que participou das Lingíadas e que publicou o livro intitulado *Orientação: um novo desporto em 1960*.

Para a CBO (2016), importantes ações impulsionaram a propagação da modalidade no país, uma delas entre as décadas de 1970 a 1990, principalmente no meio militar com a inserção da disciplina Esporte de Orientação na matriz curricular da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) e também da primeira publicação técnica sobre o esporte. Em meados da década de 1980, houve uma expansão da modalidade no meio civil com a inserção de práticas envolvendo as Práticas de Orientação na Educação Básica das escolas do Sul do país.

Em 1986 foi criada a Copa do Mundo de Orientação. Em 1987, organiza-se o Campeonato Estudantil de Orientação de Santa Maria- RS (1º e 2º grau), precedido de estágio para alunos e professores civis. Em 1989, realiza-se no RJ o I Encontro Brasileiro de Orientadores, com a finalidade de legalizar os clubes, criar condições para o surgimento das federações estaduais, promover a filiação à IOF, e divulgar técnicas, experiências, patrocínios e confecção de cartas. (DA COSTA, 2005, p. 439).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo homologado em 2018, essa modalidade vem denominada como corrida orientada, dentro da unidade temática Práticas Corporais de Aventura na natureza, e não está indicada para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Sendo a Aventura algo inerente ao ser humano e todos conhecimentos que a Sociedade vem acumulando no decorrer do tempo, tratar deste conteúdo ao fim da Educação Básica é apenas uma das nossas críticas.

O termo corrida também vem sendo bastante discutido, uma vez que o percurso pode ser feito andando (Orientação pedestre), pedalando (Orientação em *mountain bike*), esquiando (Orientação esqui). Também existe a Orientação de Precisão (PRE-O), que se baseia na interpretação dos mapas, dando igualdade de participação tanto para os sujeitos com dificuldades de locomoção quanto para os demais praticantes de forma inclusiva.

A esse respeito, Silva (2013) reitera que existem diversas variações possíveis de serem adaptadas para essa cultura corporal de movimento, conforme disposto a seguir: Orientação a Cavalo, Orientação em Canoa/Vela, Orientação Subaquática, Orientação em Montanha, Orientação em Parques (*Park Orienteering*), Orientação em Zonas Edificadas (*City "O"*), Orientação Noturna (*Night Orienteering*), Orientação em corredor (*Corridor orienteering*), Orientação em janela (*Window Orienteering*), Orientação por Pontuação (*Score Poienteering*), Orientação por Memorização (*Map Memory Orienteering*).

Figura 2: Tipos de provas do Esporte de Orientação



Fonte: Adaptada IOF, 2000, Comitê de Mapas.

Assim, ao considerarmos a multiplicidade de terminologias, conforme disposto anteriormente, e a potência da referida cultura corporal de movimento para o âmbito da escola, é que inicialmente optamos por investigar sua terminologia, para, posteriormente, propor uma ação didático-pedagógica que estimule o processo de formação de professores de Educação Física, no intuito de estimular o uso da referida prática como conteúdo do componente curricular Educação Física na Educação Básica.

3 PRÁTICAS DE AVENTURA E DE ORIENTAÇÃO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao voltarmos nossos olhares para os cursos de Licenciatura em Educação Física, entendemos que o que “acontece nos bancos universitários reverbera em toda Educação Básica e na sociedade como um todo. Afinal é bastante razoável que a constituição de identidades docentes influencie nas identidades discentes” (NEIRA, 2017).

Desse modo, se considerarmos que a Aventura, apesar de compor o cenário das práticas corporais em diversos espaços da sociedade – principalmente vinculados ao lazer e ao ecoturismo – foi apenas com a promulgação da BNCC (BRASIL, 2018) que efetivamente foi concebida como um conteúdo do componente curricular Educação Física.

Nesse sentido, é compreensível que professores não tenham o domínio das práticas que compõem a referida cultura corporal de movimento (Aventura). Tahara e Darido (2016) ressaltam que o cenário apresentado decorre das escolhas pessoais dos professores, que optam por desenvolver práticas esportivas que dominam, pois

Darido e Rangel, ao fazer referências às modalidades hegemônicas nas aulas de Educação Física escolar (futebol, voleibol, basquetebol e handebol). As autoras dizem que os professores tendem a abordar apenas aqueles conteúdos que possuem maior domínio, o que torna, muitas vezes, as aulas de Educação Física restritas e vinculadas a esses esportes coletivos, deixando de lado outros componentes relevantes da cultura corporal de movimento (TAHARA; DARIDO, 2016, p. 114).

Ao considerar o exposto, refletimos sobre os saberes de Freire (2013) que, nas décadas de 1950 e 1960, já discutia o currículo como um campo de disputa e de interesses políticos. Corroborando com essa ideia, Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 8) faz a seguinte afirmação:

(...) redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital.

Sabemos, a partir de diversos estudos (AZEVEDO, 1999; TABORDA, 2004; CASTELANI FILHO, 2018) que, historicamente, os currículos dos cursos de graduação em Educação Física são construídos e influenciados pelos contextos nos quais estão inseridos.

A esse respeito, buscamos a gênese do Projeto de Formação em Educação Física no Brasil, que se inicia por volta de 1824, com a chegada dos primeiros imigrantes alemães ao Sul do País. Partindo de práticas do cotidiano, como exercícios físicos, jogos desportivos e

atividades recreativas, um grupo formado por imigrantes, colonos e militares percebem a importância de organizar de forma sistemática esses conhecimentos para o exercício de uma profissão (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

A esse respeito, Souza Neto *et al.* (2004) ainda salienta que, no âmbito militar, surgem as primeiras escolas de preparação profissional, de mestres das armas, instrutores, treinadores, dando ênfase em exercícios físicos, preparação física, defesa pessoal e esporte. Essas são as primeiras tentativas de profissionalização da área.

Nessa linha de pensamento, Castellani Filho (2018) menciona que, em 1910, surge a Escola de Educação Física da força policial, reestruturada entre 1932 e 1936 e, em 1925, a Escola de preparação de monitores, percurso que nos levaria à criação da Escola de Educação Física do Exército, em 1933.

O primeiro programa no meio civil de um curso de Educação Física é o da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, datado em 1931, que só começou a funcionar em 1934, com o seguinte programa, como mostra a tabela 3:

Quadro 1: Programa 1934

SABERES EDUCAÇÃO FÍSICA – PROGRAMA 1934	
1	Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo
2	Estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura
3	Estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos
4	Estudo dos processos pedagógico e de desenvolvimento do aluno
5	Estudo dos exercícios motores artísticos
6	Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores

Fonte: Souza Neto *et al.* (2004).

Esse programa era destinado tanto para a formação de professores de Educação Física como para instrutores de ginástica. No ano de 1934, a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo formou duas turmas de instrutores de ginástica e uma turma de professor de Educação Física. O funcionamento do curso era um ano para formação de instrutores com aquisição de conhecimentos teóricos e práticos. Para obtenção do título de professor, era necessário cursar mais um ano, sendo habilitados como diretores de Educação Física, podendo atuar em estabelecimentos de educação formal e não formal. Nesse período, a formação era em nível

técnico, ou seja, era necessário ter o atual ensino fundamental concluído (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Na busca pela legitimidade da Educação Física e influenciada pelo pensamento Militarista da década de 1930, o governo de Vargas estabelece, em caráter de obrigatoriedade, a disciplina de Educação Física nas escolas brasileiras (CASTELLANI FILHO, 2018). Para Castellani Filho (2018), o período compreendido entre 1930 e 1945 é caracterizado pela perspectiva militarista que, no âmbito da Educação Física, esteve enredada com a disciplina de Educação Moral e Cívica, auxiliando a formação de um homem forte e disciplinado, capaz de auxiliar na economia (industrialização) e na defesa da nação.

Nesse período, Sousa Neto *et al.* (2004) apontam a exigência de um currículo comum como uma das reivindicações, com o objetivo de dar uma identidade a área. Logo após, dois anos, essa reivindicação é atendida por meio do Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939 (BRASIL, 1939). Tal documento estabelece importantes ações, como a criação da Escola Nacional de Educação Física, o estabelecimento de Diretrizes para a formação profissional e a exigência do diploma de graduação para o exercício da função de professor. Além da formação do professor de Educação Física, o curso também se destina a instrutores de ginástica, técnico em massagem, médico especializado em Educação Física, técnico desportivo. A formação tem durabilidade de dois anos para o professor e um ano para os demais cursos e o currículo é dividido em um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de disciplinas específicas de acordo com o campo de atuação profissional pretendido.

Quadro 2: Programa 1939

SABERES EDUCAÇÃO FÍSICA – PROGRAMA 1939
Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo
Estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura
Estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos
Estudo dos exercícios motores artísticos
Estudo dos processos pedagógico (psicologia aplicada)
Estudo da administração do trabalho humano em instituições (organização; legislação)
Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos motores

Fonte: Souza Neto *et al.* (2004).

Para que fosse possível a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), uma das ações previstas pelo Decreto-Lei nº 1.212 (BRASIL, 1939), foi necessária a construção de um curso de emergência que tinha como objetivo formar instrutores para atuar na docência da ENEFD. A criação desse curso se deu por incentivo dos militares com influência dos médicos que articularam o programa a uma perspectiva técnico-biológica (AZEVEDO; MALINA, 2004). Como o próprio nome já diz, o curso de emergência foi criado às pressas com intenção de preparar os(as) professores(as) civis para lecionar naquele que seria o primeiro curso de graduação em Educação Física.

Segundo os autores supracitados, após a formação do corpo docente da ENEFD, era possível observar a seguinte divisão: existiam os médicos e os desportistas, incumbidos pelas disciplinas teóricas e práticas, respectivamente.

Quadro 3: Programa 1945

SABERES EDUCAÇÃO FÍSICA – PROGRAMA 1945
Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo
Estudo dos exercícios físicos
Estudo do comportamento humano
Estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos
Estudo dos exercícios motores artísticos
Estudo dos processos pedagógico (psicologia aplicada)
Estudo da administração do trabalho humano em instituições (organização; legislação)
Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos motores

Fonte: Souza Neto *et al.* (2004).

Já no período compreendido entre os anos de 1945 e 1968, com base na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), foram mantidos um currículo mínimo e um núcleo de disciplinas que privilegiaram a formação docente. Desse modo, ficou estabelecido que 1/8 da carga horária deveria ser destinada à parte pedagógica, no intuito de fortalecer a formação do professor. Importante ressaltar que, até esse momento, o curso de Educação Física era desvinculado das licenciaturas, não existindo a exigência da disciplina Didática, como acontecia com os cursos de Geografia, Ciências, Matemática. Dessa forma, o currículo fica

organizado, estabelecendo-se um currículo mínimo e um núcleo de disciplinas pedagógicas. (SOUSA NETO *et al.*, 2004).

Considerando o contexto da década de 1960 e a influência da ditadura militar na instauração de reformas no âmbito da educação (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), o ensino ficou caracterizado por um viés tecnicista, capaz de atender às necessidades do desenvolvimento econômico com segurança: ideologia do milagre econômico (ARANHA, 2006).

No que diz respeito à especificidade da disciplina de Educação Física, Souza Neto *et al.* (2004) ressaltam a criação de um grupo de trabalho que repensou a formação em Educação Física. Desse modo, seguindo a perspectiva estabelecida pelas reformas da educação (BRASIL, 1968; BRASIL, 1971) e o acordo MEC/USAID assinado em 1968, o governo estabeleceu uma política educacional utilitarista, que teve como objetivo principal o papel da educação como formadora de mão de obra qualificada para produção industrial, a reforma de 1º e 2º Graus. Extinguindo-se o ensino propedêutico e o estabelecimento do ensino profissionalizante que atendia a tais preceitos (ARANHA, 2006).

Na educação Física, Souza Neto (2004) salienta que o Parecer nº 894 de 1969, do Conselho Federal de Educação, e a Resolução nº 69 de 1969 impactaram a formação de professores, restringindo e enfatizando os cursos de Educação Física com a finalidade de formação de técnico de desportos, com duração de três anos e carga horária mínima de 1.800 horas-aula. Assim, ao seguir a determinação do desenvolvimento com segurança, reduziu das matérias básicas de fundamentação científica que terminou por instaurar um professor de Educação Física que restringiu sua prática ao desporto de competição, no qual o gestor técnico, o rendimento e a *performance* eram os seus objetivos, inclusive no contexto escolar.

Assim, conforme mencionamos no início deste tópico, a Educação Física brasileira sofreu no decorrer de sua história a influência do contexto social. Dessa maneira, no período compreendido entre 1978 e 1986, decorrentes das discussões sobre a abertura política no país, finalizamos o período ditatorial com o agravamento das crises econômicas, inflação, recessão, piora significativa dos serviços públicos, dentre outros problemas (AZEVEDO; MALINA, 2004). Os autores ainda ressaltam que o cenário supramencionado permitiu a insurgência dos movimentos de resistência, delineando um novo contexto social: “(...) os trabalhadores organizaram-se fazendo surgir sindicatos e associações, como a de professores e especialistas em educação”.

A esse respeito, Souza Neto *et al.* (2004) reiteram que tais mudanças concederam subsídios, para que, em 1987, fosse repensada a formação de professores de Educação Física,

a partir da criação dos cursos de bacharelado em Educação Física, com a promulgação do Parecer n.º 215 de 1987, emitido Conselho Federal de Educação, e da Resolução n.º 3 de 1987 do mesmo conselho (CFE, 1987).

Azevedo e Malina (2004) ressaltam que, por intermédio da referida reformulação, os saberes foram divididos em duas grandes áreas curriculares: Formação geral (humanista e técnica) e Aprofundamento dos conhecimentos. A carga horária do curso passou de 1800 horas/aulas para 2880 horas/aulas, que deveriam ser cumpridas no prazo mínimo de 4 anos, tanto para Licenciatura quanto para o Bacharelado.

Sem dúvida um dos pontos mais relevantes das discussões que deram origem ao parecer de 1987 foi a questão da autonomia e flexibilidade das Instituições de Ensino Superior, delegando a elas a responsabilidade de definir e elaborar as competências, as ementas, a carga horária.

Ratificou-se o entendimento de que seria imprescindível a manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida nessa proposta, o que possibilitaria a cada instituição elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (CFE, 1987, p. 3).

Tal flexibilidade possibilitou os cursos de Educação Física, se organizarem no formato de bacharelado, licenciatura plena ou licenciatura plena ampliada (licenciatura e educação física), por meio da promulgação do Parecer CFE n.º 215 de 1987 e da Resolução CFE n.º 3 de 1987.

Esta divisão gerou amplo debate, Faria Junior (1987; 1992) vai de encontro a esta proposta defendendo a ideia de que a formação do professor generalista (como era chamado) numa perspectiva humanista promove competência para atuação em estabelecimentos de educação formal e não formal. O autor supracitado propõe a Licenciatura plena.

Para Andrade Filho (2001), essa divisão do curso ocorre para atender às necessidades mercadológicas. Ele defende que a Universidade e o profissional formado no Ensino Superior não podem sucumbir a essa lógica mercadológica. O autor alerta para a:

(...) necessidade de romper com esta nova forma de neocolonialismo. E acrescenta que ensino e pesquisa devem ser elementos constitutivos dentro do projeto acadêmico nos cursos de formação, entendidos como espaços para sistematização, transmissão e produção de conhecimento e intervenção social. Para um projeto de formação científica, pedagógica e cultural, prática profissional, voltado para a melhoria da qualidade de vida humana. (ANDRADE FILHO, 2001, p. 34).

Considerando essa submissão à lógica do mercado, Góis Junior e Lovisolo (2003) afirmam que esse sistema requer indivíduos saudáveis, fisicamente ativos e de preferência obedientes, responsabilizando os indivíduos sobre os cuidados com a própria saúde, como se eles fossem os únicos responsáveis, gerando, muitas vezes, um processo de culpabilização. É notável esta subordinação histórica do currículo da Educação Física ao sistema dominante.

Diante do cenário apresentado, com a promulgação da Constituição de 1988, toda legislação da Educação brasileira passa por uma reformulação, a DCN 03/87 é amplamente criticada considerando que a comunidade acadêmica não estava preparada para absorver as demandas do documento em toda sua dimensão. Assim é convocada uma comissão de Especialistas de Ensino em EF (COESP-EF), no âmbito do CNE que, segundo a própria comissão afirma, "procurou aprimorar a Resolução 03/87, bem como corrigir algumas distorções constatadas ao longo desses doze anos de vigência" (KUNZ *et al.*, 1998, p. 37).

As IES foram convocadas por meio de editais do Diário Oficial, para discussão a fim de aumentar a participação da Base, no entanto apenas 28 instituições compareceram. (VERONEZ *et al.*, 2013).

Esta tentativa de discussão promovida pelo CNE gerou alguns impasses e o resultado foi o Parecer do CNE 0138/2002. Neste documento, identificamos entre as habilidades e competências do graduado uma que merece ser destacada:

ter como responsabilidade disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Motricidade Humana/Atividade Física/ Movimento Humano, devendo analisar esses significados na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente. (BRASIL, CNE, 2002, p. 5)

O Parecer ainda complementa com habilidades e competências que vão denominar como técnico-científicas, ético-políticas, socioeducativas contextualizadas, dentre elas uma nos chamou atenção:

dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza bio-psico-socio-ambiental subjacentes à prática do Profissional de Educação Física e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas da prática do Profissional de Educação Física e na sua resolução. (BRASIL, CNE, 2002, p. 5)

Tal documento também vai caracterizar seus conteúdos programáticos da seguinte forma:

Os conteúdos curriculares dos cursos de Educação Física serão guiados pelo critério da orientação científica, **da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura, da sociedade e da natureza e as possibilidades de interação desses conceitos que permitam a intervenção profissional.** Eles deverão possibilitar uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais

específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e as especificidades da Educação Física. (BRASIL, 2004, p. 7)

Diante desse contexto, a inserção dos conteúdos relacionados aos conhecimentos do homem, da sociedade, da natureza contribuiria para a aquisição das habilidades e competências supracitadas indicadas no Parecer. Ao incluir este conteúdo nas matrizes curriculares possibilitamos aos/às estudantes desenvolverem habilidades e competências que venham a contribuir também no entendimento da relação dinâmica existente entre homem e meio ambiente. Entendemos que as Práticas de Aventura são importantes interlocutoras para conceber o homem nas dimensões sugeridas bio-psico-socio-ambiental. Ao praticar a Aventura na escola, podemos despertar nos sujeitos a sensibilidade aguçando a sua percepção para que possa compreender que o ser humano é uma força da natureza, rompendo com a ideia dicotômica de homem/natureza.

A Resolução nº 7 de 2004, culmina na fragmentação da área em Licenciatura e Bacharelado, alguns autores defendem tal ação. Benites; Souza Neto; Hunger (2008) afirmam que os cursos de Educação Física deram um salto de qualidade ao se dividirem em dois cursos distintos: Licenciatura e Bacharelado. Diferenciando das demais Licenciaturas pois destacam que a década de 1970 é marcada por um crescimento na área da ginástica, o que ocasionou um aumento das academias, escolinhas esportivas, atividades nos clubes, ressaltando a importância de criar um curso que atendesse a estas demandas.

É notável que a formação do profissional ainda fica atrelada as demandas do Mercado. No entanto, mudanças discretas vão se delineando no Parecer CNE/CSE nº 7 de 2004 com a proposta do 3º parágrafo, do artigo 7 (CNE/CSE, 2004) que cita a utilização até de 20% da carga horária total para núcleos temáticos de acordo com o Projeto Pedagógico. No mesmo artigo é concedida as IEs a responsabilidade da organização curricular (ementas, carga horária, habilidades e competências do profissional que deseja formar) articulando as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada. Além destas, fica a critério das Instituições propor núcleos temáticos de aprofundamento em questões como identidades culturais, necessidades dos portadores de deficiência, peculiaridades regionais, trabalho e de forma inédita a inserção da Educação Ambiental no currículo da Educação Física (BRASIL, 2004, p. 3).

Tratar das questões ambientais por meio de núcleos temáticos pode atribuir tamanho significado aos conteúdos a serem ensinados, pois desta forma é possível atender as peculiaridades de cada Instituição, respeitando as identidades, no entanto designar até 20% da carga horária total ainda não é o suficiente.

Segundo Santos Júnior e Bastos (2019) desde a promulgação do CNE/CP nº 07/2004 existia uma forte tensão entre os setores mais conservador/corporativista (Conselhos Federais de Educação Física - CONFEF e Conselhos Regionais da Educação Física – CREFs) e o setor revolucionário Movimento Estudantil (MEEF), o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de EF (MNCR), o Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e alguns grupos de pesquisas que defendiam a formação única em licenciatura. Mas foi a decisão do Supremo Tribunal da Justiça em 2014 ao julgar que Bacharelado e Licenciatura são cursos distintos, pois dispõem de disciplinas distintas, objetivos distintos portanto o profissional que quisesse atuar nas duas áreas deveria concluir os dois cursos. Isto causou uma efervescência na área, pois os profissionais formados em Licenciatura, cujos Projetos Pedagógicos de Cursos garantiam a atuação em outros setores não escolares foram proibidos de atuar. Houve uma mobilização das Instituições, professores, pesquisadores, movimentos sociais que cobraram um posicionamento do CNE. Tal órgão se manifestou contrário as decisões do STJ por meio dos Pareceres CNE/CES 400/2005, CNE/CEB 12/2005 e CNE/CES 213/2003. Realizaram duas audiências públicas e na segunda em dezembro de 2015, resultou numa minuta que estabelecia o fim da modalidade bacharelado, levando a formação única em Licenciatura:

Os cursos de Bacharelado em Educação Física atualmente existentes entrarão em regime de extinção (...) As instituições de educação superior que mantêm cursos de Bacharelado em Educação Física poderão transformá-los em cursos de Licenciatura, elaborando novo projeto pedagógico (...) (BRASIL, 2015).

Diante desse cenário, Antunes (2021) afirma que o país começa a sofrer uma mudança de cenário pois em dezembro de 2015 também começa a tramitar na Câmara dos Deputados o pedido de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, inicia o golpe de Estado. E claro a Educação Física é afetada, ocorre a mudança de Ministérios, do CNE, provocando a desmobilização das DCN's que estavam sendo reformuladas. A partir daí de acordo com (SANTOS JUNIOR; BASTOS, 2019) não houve mais audiências públicas, o que se sabe é que a nova comissão instituída pelo então governo não conseguiu ir em direção contrária as demandas do Mercado e que a modalidade Bacharelado retorna de uma extinção anunciada na minuta da resolução de 2015.

Podemos dizer que as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) de 2018 são uma repaginação, segundo os autores supracitados, da fragmentação da formação em Educação Física em Licenciatura e Bacharelado. A nova organização se deu da seguinte forma:

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir: I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura. (BRASIL, 2018, p. 1-2)

Segundo as DCN do CNE/CSE 06/2018, em seu artigo 5º, no 1º parágrafo institui ingresso único. Somente a partir do 4º semestre as Instituições deverão oferecer uma consulta oficial para que os graduandos façam a opção pela licenciatura ou bacharelado durante a etapa específica com o objetivo de receberem o respectivo diploma. Tirando a responsabilidade do Estado e transferindo para o (a) estudante a decisão precoce sobre sua formação. Ao analisarmos o artigo 16, do documento supracitado:

Art. 16: O curso de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverão, ainda, incluir as seguintes atividades: a) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; b) pesquisa e estudo da legislação educacional, processos de organização e gestão educacional, trabalho docente, políticas de financiamento educacional, avaliação e currículo; e c) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018).

Percebemos na alínea C, a proposição de atividades complementares relacionadas a Educação Ambiental na formação dos (as) professores (as).

Ao tratarmos da Educação Ambiental na escola associamos as Práticas de Aventura em especial as Práticas de Orientação pela sua boa aderência no âmbito escolar e pelo potencial pedagógico. Observamos este movimento no documento 138/2002 quando sugere as habilidades e competências do perfil do egresso, nos conteúdos programáticos, anos mais tarde em 2004 esta temática é tratada por meio de núcleos temáticos e na atual DCN 06/2018, a proposição é por meio de atividades complementares. O fato é que as Práticas de Aventura vêm ganhando de forma discreta espaço nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. Sabendo que tais Práticas ainda são elitizadas, veiculadas pela mídia e tratadas como bens de

consumo, e que merecem ser discutidas e vivenciadas na escola com objetivo de democratizá-las e preparar de forma consciente os consumidores em potencial. Outro aspecto relevante, é que as Práticas de Aventura abrem para os profissionais de Educação Física um campo de atuação profissional que até então era destinado aos profissionais do Turismo e do Lazer. (MARINHO; SCHWARTZ, 2005)

Diante dessa herança histórica, faz-se necessário o compromisso com a formação crítica desse professor que trabalhará com a cultura corporal do movimento e com os interesses dessa sociedade de consumo. Para isso, recorremos a noção chave: conscientização (FREIRE, 1980) que consiste na leitura da realidade com o objetivo de transformá-la: “(...) olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘dês-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p. 29).

Assim, partindo da concepção de que o componente curricular Educação Física deve propiciar múltiplas experiências aos(as) estudantes, superando-se a ideia de centrar suas ações nos esportes tradicionais – conforme já mencionamos neste trabalho –, salientamos que a aventura possui o potencial para a ampliação sinestésica e, em decorrência, a possibilidade de diversificar as experiências de estudantes da Educação Básica (SCHWARTZ, CARNICELLI FILHO, TAHARA, 2006; INÁCIO *et al.* 2016; PAIXÃO, 2017).

No entanto, não deixamos de perceber que, para a implementação da Aventura na escola, são encontradas algumas dificuldades, como o custo para aquisição do material, espaços apropriados, o receio de professores, diretores e responsáveis quanto à integridade física de estudantes e, por fim, e não menos preocupante, a formação inicial e permanente de docentes (PEREIRA; ROMÃO; CAMARGO, 2020).

Assim, considerando o percurso histórico apresentado e o contexto atual que apresenta o aumento significativo da aventura em diversos setores da sociedade – lazer, turismo, esporte, escola, dentre outros –, realizamos um levantamento no portal EducaBras⁵, no intuito de obter dados acerca dos cursos de licenciatura em Educação Física que possuem, em seus currículos, as disciplinas nas quais a aventura fosse a centralidade. O referido mapeamento se restringiu à região Metropolitana do Rio de Janeiro e à região Sul Fluminense. Tal recorte espacial se justifica pelo local de atuação como docente de Educação Física, pois, posteriormente, a intenção é propor um produto educacional para intervir em tais localidades.

⁵ Disponível em: <<https://www.educabras.com>>.

Quadro 4: Disciplinas oferecidas pela IES – Região Metropolitana do RJ

Instituição de ensino	Oferta	Disciplina	Período/ modalidade	Ementa
UniABEU	Não	-	-	-
Centro Universitário São Camilo*	-	-	-	-
Universidade Castelo Branco	Sim	Esporte na natureza	6º período	Não tivemos acesso à ementa
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Não	-	-	-
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sim	Fundamentos do Esporte Orientação	Optativa	Vivência orientada e estudo reflexivo das metodologias para a prática educativa do Esporte Orientação. O esporte Orientação como instrumento da Educação Ambiental. O esporte Orientação, também conhecido como esporte da natureza, e sua relação com o meio ambiente.
Universidade Federal Fluminense	Não	-	-	-
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Não	-	-	-
UNIGRANRIO*	-	-	-	-
UNISUAM	Não	-	-	-

*Não tivemos acesso à matriz curricular

Fonte: Própria autoria.

Quadro 5: Disciplinas oferecidas pela IES – Região Sul Fluminense

Instituição de ensino	Oferta	Disciplina	Período/ modalidade	Ementa
UniFOA	Sim	Esporte de Aventura e Educação Ambiental	6º período	Principais tópicos relacionados ao contexto atual da educação física e do esporte. Educação Sócio Ambiental e Direitos Humanos. Educação indígena e étnico racial e sua relação com a Educação Física. Introdução dos esportes e atividades físicas na natureza e vivências práticas em eventos de esporte no meio ambiente. Conhecimentos básicos para a prática dos esportes de aventura e atividade na natureza. A importância dos equipamentos de segurança e de instrumentos de navegação nas práticas esportivas. O profissional de Educação Física na sociedade moderna.
Universidade Geraldo Di Biase	Sim	Esporte na natureza	5º período	Esta disciplina se justifica, na medida que o entendimento da ideologia, das contradições existentes dentro do campo esportivo levam o aluno a refletir melhor o papel do esporte dentro da sociedade, assim como permitirá ao futuro professor se posicionar de forma crítica frente as condições encontradas na prática. Apresentar a origem, a noção e o desenvolvimento do esporte, assim como, suas relações com a sociedade, com o estado e com a cultura de seu surgimento a atualidade. Neste contexto o aluno irá vivenciar a Corrida de Orientação de modo a se apropriar de suas regras, técnicas e métodos de ensino na educação física escolar.

Fonte: Própria autoria.

Considerando os dados apresentados nos quadros 4 e 5, é possível inferir que o conteúdo relacionado à aventura ainda possui um espaço reduzido na formação de professores, visto que, dos onze cursos de licenciatura investigados, apenas quatro instituições possuem disciplinas que desenvolvem processos de ensino, contemplando a referida temática. Cabe ainda frisar que,

no curso de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a disciplina é optativa e destinada a trabalhar apenas com o Esporte Orientação.

No que pese à ementa do Centro Universitário UniFOA, ainda que o curso seja voltado para a formação de professores, o enfoque é no esporte, eventos esportivos, desconsiderando essas práticas e suas possibilidades dentro da escola. A figura do professor é substituída pelo profissional de Educação Física. Percebemos na ementa do Centro Universitário Geraldo Di Biasi uma preocupação em tratar a cultura corporal do movimento, nomeada pela Instituição como Corrida de Orientação em seu âmbito esportivo, provocando um esvaziamento das experiências, quando enfatiza apenas regras, técnicas e métodos.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma das poucas a oferecer uma disciplina especialmente para o Esporte Orientação (assim nomeado por eles/as), aparentemente o esporte é utilizado como estratégia para Educação Ambiental, sendo esse esporte reconhecido por seus praticantes como esporte da natureza. Trabalhar com enfoque na Educação Ambiental é uma das potencialidades das Práticas de Orientação. Promover o estudo reflexivo de metodologias para a prática educativa do Esporte Orientação é trazer para a discussão as diversas possibilidades para se trabalhar esse conteúdo, principalmente dentro da escola, democratizando, nas aulas de Educação Física, essas práticas. Nessa formação, existe uma preocupação em propagar o esporte tal como ele é institucionalizado por seus órgãos competentes. É importante ressaltar que qualquer esporte, ao adentrar o ambiente escolar, passa a ser da escola, necessitando de uma reflexão sobre os impactos e as adequações necessárias para que ele aconteça nos mais plurais/singulares territórios.

Desse modo, ao buscarmos as Práticas de Orientação como um conteúdo possível para a Educação Básica, realizamos uma pesquisa nos anais das dez edições do Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura (CBAA) e do Congresso Internacional de Aventura (CIAA), visto a representatividade desse evento na área da Aventura, o que nos remeteu a uma evidência significativa: ainda que as produções acadêmicas sobre a temática das Práticas de Aventura e a escola estejam crescendo, ao nos referirmos à formação inicial dos professores, ainda é incipiente.

Quadro 6: Demonstrativo de trabalhos vinculados à Formação de Professores (CBAA/CIAA)

	Data	Quantitativo total de Trabalhos	Trabalhos da área Área pedagógica	Trabalhos sobre a formação inicial do professor de Educação Física	Trabalhos sobre a formação inicial e as práticas de Orientação
I CBAA (SC)	2006	61 trabalhos	14	3	-
II CBAA (MG)	2007	56 trabalhos	13	2	-
III CBAA (ES)	2008	57 trabalhos	16	-	-
IV CBAA (BA)	2009	54 trabalhos	13	2	-
V CBAA (SP)	2010	62 trabalhos	14	3	-
VI CBAA (RS)	2011	77 trabalhos	9	1	-
VII CBAA/I CIAA (SP)	2012	97 trabalhos	15	5	-
VIII CBAA/II CIAA (ES)	2014	61 trabalhos	15	3	-
IX CBAA/III CIAA (MG)	2016	63 trabalhos	16	2	-
X CBAA/IV CIAA (MG)	2018	70 trabalhos	27	4	-

Fonte: Anais CBAA I,II,III, IV,V,VI,VII,VIII,IX,X.

Portanto, conforme mencionamos, os dados revelam que as últimas edições apresentam aumento significativo das produções; no caso dos trabalhos relacionados à formação inicial dos professores de Educação Física, os números quase dobram. Porém, ao refinarmos nossas buscas a partir da especificidade da formação para as Práticas de Orientação, fica-nos evidente uma lacuna ainda maior, revelando a necessidade de ampliarmos a formação no âmbito da aventura e, em específico, para a cultura corporal de movimento discutida neste estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A palavra artífice evoca imediatamente uma imagem. Olhando pela janela da oficina de um carpinteiro, vemos lá dentro um homem de idade cercado de ferramentas. (...) O artífice também pode ser visto num laboratório próximo. Nele, uma jovem técnica franze as sobrancelhas diante de uma mesa na qual estão estendidos seis coelhos mortos, tendo voltadas para cima suas barrigas abertas (...). Um terceiro artífice poderia ser ouvido na sala de concertos da cidade. Um orquestra ensaia com um regente convidado; ele trabalha obsessivamente com a seleção de cordas, repetindo interminavelmente uma passagem para fazer que os músicos ataquem as cordas com seus arcos exatamente na mesma velocidade (...) (SENNETT, 2009, p. 29).

4.1 A OFICINA E O ARTÍFICE: DESENHO E PERIODIZAÇÃO

Ao modo de artífice, fomos traçando um percurso que pudesse alcançar o objetivo do presente estudo. Assim, optamos por construir o projeto artesanal a partir de dois caminhos complementares: primeiro, a metodologia da pesquisa e; segundo, a metodologia do produto.

Com relação à metodologia da pesquisa, optamos pela investigação bibliográfica (GIL, 2002). Tal escolha se deve por considerarmos que esse tipo de investigação pode ser desenvolvido a partir de materiais já elaborados, constituídos fundamentalmente com livros e artigos científicos.

A esse respeito, Gil (2002, p. 4) ainda nos chama a atenção para o fato de que: “(...) embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, conforme o estudo aqui proposto.

Outro aspecto a ser considerado por esse tipo de pesquisa reside na abrangência que ela propicia ao permitir o acesso a uma “(...) gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (GIL, 2002, p. 4).

Cabe ainda frisar que o processo investigativo foi organizado sob a forma de revisão integrativa, pois esse procedimento permite a composição dos dados a partir de estudos publicados, possibilitando considerações a respeito do *modus operandi* de um determinado fenômeno: conceito, noção, dentre outros. Assim, a revisão integrativa da literatura (RIL) proporciona problematizar e identificar lacunas em relação ao fenômeno em estudo, que, no caso deste trabalho, emerge das noções de Orientação, Esporte de Orientação, Desporto Orientação e Corrida de Orientação.

De acordo com Sousa, Silva e Carvalho (2010), essa técnica permite também atualizar as discussões relacionadas a um tema específico, pois opera a partir da síntese de estudos

publicados. Desse modo, seguindo a lógica proposta por Sousa, Silva e Carvalho (2010), para a construção da revisão aqui proposta, percorremos seis etapas: (I) estabelecimento da pergunta norteadora; (II) interpretação de dados das bases; (III) criação de um banco de dados numa planilha; (IV) análises dos trabalhos por meio dos critérios de inclusão e exclusão; (V) apresentação e discussão dos resultados e (VI) síntese do conhecimento.

Na primeira etapa, foi delineada a seguinte questão: quais noções fundamentam as terminologias Esporte de Orientação, Esporte Orientação, Corrida de Orientação, Desporto de Orientação e Orientação?

No que se refere à produção de dados, as bases utilizadas foram as seguintes: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), e, por fim, os Anais do Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura (CBAA), devido a sua relevância nacional e internacional no âmbito desse tipo de atividade.

Na segunda fase, produção⁶ de dados e os critérios de inclusão e exclusão, salientamos a necessidade de singularização no/do processo de pesquisa ao modo do artesão. Para Sennett (2009, p. 19), a “habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo”. Para ele (2009), essa noção, “habilidade artesanal”, é mais abrangente que um trabalho derivado das habilidades manuais: “(...) diz respeito ao programa de computador, ao médico e ao artista”; no nosso caso, aos orientistas e aqueles que utilizam tal fenômeno sociocultural.

Diante do exposto, a singularização da produção dos dados se deu pelo funcionamento particularizado do portal da CAPES, que nos exigiu a realização da busca com os descritores separadamente e com uso de aspas: Esporte de Orientação, Corrida de Orientação, Desporto Orientação e Orientação. Acerca do recorte temporal, decidimos por trabalhar a partir do período compreendido entre os anos de 2001 e 2021, visto que o primeiro estudo encontrado na referida plataforma foi publicado em 2001, daí a origem da escolha pelo referido recorte temporal.

E, mais uma vez, evidenciamos que essa escolha foi ao encontro das ideias de Sennett (2009, p. 20), pois “(...) todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias;

⁶ Neste estudo, a noção que nos remete ao uso do termo - produção de dados – emerge do sentido dado por Pais (2003, p. 69), ao considerar que investigar “vem do termo latim *vestigio*, donde deriva também a palavra vestígio. Investigar significa, então, ir na pegada dos vestígios. Vestígios que são indiciantes de descobertas científicas”.

esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problema e a identificação de problemas”.

Prosseguindo com a produção dos dados, ressaltamos que, nas bases de dados SCIELO e LILACS, os descritores acima mencionados foram articulados à área da Educação Física, tendo sido utilizado o operador booleano *And* para otimizar a obtenção de informações, conforme sugerem Teixeira *et al.* (2019), portanto a constituição dos descritores permaneceu com a seguinte configuração: Esporte de Orientação e Educação Física; Corrida de Orientação e Educação Física; Desporto e Educação Física; Orientação e Educação Física..

Em relação às publicações presentes nos Anais do CBAA, realizamos a pesquisa nas dez edições existentes, no período compreendido entre os anos de 2006 a 2018. Foram lidos todos os trabalhos completos, acima de 5 laudas, que se articulavam à terminologia Orientação, corrida de Orientação, Esporte Orientação e Deporto Orientação. A referida escolha se deu pela possibilidade do uso da ferramenta de pesquisa, por intermédio do *Ctrl – F (Adobe Acrobat) para Windows*.

Cabe frisar que o localizador de palavras nos permitiu encontrar o termo Orientação em todos os trabalhos publicados nos anais. Posteriormente, os trabalhos completos foram lidos e incluídos como dados da pesquisa.

Considerando as publicações produzidas a partir das bases, inicialmente fizemos a leitura dos títulos dos trabalhos, no intuito de identificar indícios (GINZBURG, 1989) de que haveria aderência aos descritores e ao objetivo da pesquisa, portanto, que nos remetessem ao fenômeno aqui estudado: Orientação.

Tendo sido identificado os descritores nos títulos ou nas palavras-chave, iniciamos a leitura dos resumos para verificar a aderência do trabalho apreendido nas bases com o escopo da investigação. Por fim, os documentos selecionados foram lidos integralmente.

Com intuito de criar um banco de dados criamos uma planilha dividida em quatro colunas que cumpriram a finalidade de apresentar as seguintes informações: título da publicação; autores e autoras; delineamento da pesquisa; ano de publicação.

Assim, o processo de seleção dos estudos foi realizado via perspectiva indiciária (GINZBURG, 1989) em títulos e resumos, de maneira que foram, para o processo final, os trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão já mencionados. Ao final do processo, foram selecionados: nenhum da SCIELO; 1 artigo do LILACS; 8 produções da CAPES (sendo 2 Teses e 6 dissertações); 12 artigos completos do CBAA, compondo uma revisão com 21 trabalhos.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO DO PRODUTO

4.2.1 Atores Sociais e o Cenário de Aplicação do Produto

A aplicação do PE – Sequência Didática – foi desenvolvida em um centro universitário no interior do estado do Rio de Janeiro, especificamente com estudantes que cursavam a disciplina *Esporte de Aventura e Meio Ambiente*, no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

Cabe frisar que, apesar do curso de bacharelado não desenvolver suas ações em âmbito escolar e, sabedores de que a Sequência Didática (SD) aqui proposta possui como centralidade a escola, o docente da disciplina já mencionada solicitou que o conteúdo fosse desenvolvido com os estudantes do curso de bacharel, pois, se posteriormente os (as) graduandos quisessem cursar a licenciatura, poderiam eliminar a referida disciplina do currículo.

Diante do exposto, cabe frisar que 10 estudantes de licenciatura e 33 estudantes de bacharelado, fizeram parte do processo de aplicação da sequência didática discutida nesta dissertação.

Outro grupo que concebemos como atores sociais são os moradores do bairro de Três Poços – Walmir de Almeida⁷, Alcy Rodrigues da Silva⁸, Osmar Teófilo Maia⁹, José Maria da Silva¹⁰. Tal procedimento, concebê-los como atores sociais na produção do PE, se deve pela aproximação teórico e metodológica da SD.

Salientamos que, ao optarmos pela aproximação aos pressupostos teóricos de Paulo Freire (2013) e Santos (2010), a compreensão do processo histórico do bairro de Três Poços passou a ser fundamental na construção deste produto (SD), pois, suas histórias de vida e a militância nos movimentos sociais, foram aspectos relevantes no processo de luta na constituição das posses das terras na referida comunidade.

Desse modo, conceder a esses moradores o papel de atores sociais, se deve pelo reconhecimento e validação dos seus saberes para o espaço acadêmico, isto é, fazer valer a discussão de Santos (2010) que versa sobre a infinita diversidade dos saberes sobre o mundo, rompendo com a ótica epistêmica que opera excluindo os saberes que não se adequam ao cânone científico. Portanto, as narrativas apreendidas a partir do diálogo com esses atores, nos

⁷ Professor e fundador do projeto social e esportivo “Toque de letra”.

⁸ Atual presidente da Associação de Moradores.

⁹ Conselheiro Tutelar e Conselheiro da Fundação de Urbanização (Furban).

¹⁰ Militante dos movimentos sociais.

permitiu entender como os determinantes históricos – econômicos, sociais, culturais, políticos, de gênero, orientação sexual, de saúde, dentre outros – configuram o bairro de Três Poços na atualidade.

4.2.2 Metodologia do Produto

Na construção da Sequência Didática que compõe a presente dissertação de mestrado, duas ações metodológicas foram necessárias:

Com relação a primeira ação – procedimental –, objetivamos o conhecimento da composição da bússola e das noções necessárias ao processo de orientar-se no espaço com o referido instrumento.

Desse modo, seguimos objetivamente as seguintes etapas:

- 1) Apresentamos dos elementos que compõem a bússola (Linha de Fé, Limbo, Portão, Régua);
- 2) Manuseio da bússola;
- 3) Identificação do Azimute a partir de coordenadas em graus;

Salientamos que, as aulas foram realizadas em progressão, tendo iniciado com a atividades desenvolvidas em um espaço menor – ginásio poliesportivo –, para posteriormente ampliarmos o espaço das ações de orientação no interior do campus do centro universitário, conforme descrição das aulas no item referente ao percurso metodológico na aplicação do produto (Item 6.4.3).

A segunda ação metodológica da SD foi realizada a partir dos pressupostos da teoria *freireana*, no intuito de pedagogizar as Práticas de Orientação. Tal movimento se deu pela necessidade de conceder à referida cultura corporal de movimento, uma aprendizagem significativa.

Seguido a lógica supramencionada, para conceder significado ao aprendizado, (FREIRE 2013) tornou-se necessário articular o conteúdo (Práticas de Orientação) aos temas geradores, pois é o universo temático que revela a situação limite que se articula a determinadas percepções de mundo. Mas como iríamos acessar o universo simbólico e o processo histórico da comunidade de Três Poços?

Na tentativa de responder a esse questionamento, decidimos por realizar dois movimentos metodológicos: primeiro, visitar o território para conhecer a realidade local; segundo, buscar moradores que nos auxiliasse na compreensão do processo histórico e social do bairro.

Diante do exposto, mergulhamos em um processo de investigação que teve início com uma caminhada pelas ruas do bairro e com registros fotográficos que nos auxiliassem na identificação de situações de vulnerabilidade social. Tais imagens nos auxiliaram a construir o mapa temático para a Prática de Orientação realizada na comunidade.

Outro movimento que nos auxiliou no reconhecimento dos determinantes sociais, políticos, econômicos do bairro de Três Poços foi o contato com alguns moradores que nos concederam pistas, sinais (GINZBURG, 1989) daquela realidade social: Walmir de Almeida, Alcy Rodrigues da Silva, Osmar Teófilo Maia e José Maria da Silva.

Para Alberti (2005), a escolha das pessoas que participam de uma entrevista/pesquisa deve ser guiada pelos objetivos da investigação, que neste estudo emergiu da necessidade de compreender o modo como se processou a ocupação das terras que se configura a comunidade de Três Poços.

Nesta linha de pensamento, salientamos que a história oral (ALBERTI, 2005, p. 21) foi o método (entrevista – Ver Anexo 1) utilizado como referência para a apreensão do conhecimento produzido (universo temático) sobre o bairro e, portanto, está na base da formulação dos temas que subsidiaram a SD: saúde e meio ambiente.

Assim, sinteticamente, o percurso realizado para elaboração da presente SD foi o seguinte: ensino dos procedimentos técnicos para o uso da bússola, experiência do uso da bússola com croqui, discussão teórica sobre os pressupostos *freireano* e, por fim, a Prática de Orientação na comunidade de Três Poços.

5 CORRIDA DE ORIENTAÇÃO, DESPORTO ORIENTAÇÃO, ESPORTE DE ORIENTAÇÃO, ORIENTAÇÃO, SINAIS DAS DIVERSAS ROTAS PERCORRIDAS

5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Considerando que o fenômeno – Orientação - a ser investigado no estudo se constitui de maneira complexa, inviabilizando a possibilidade de estabelecer relações lineares e deterministas, fica evidente, com os resultados, que múltiplas rotas foram percorridas pelos atores sociais.

Diante do exposto, delinearemos, nesse momento, alguns caminhos, prováveis encontros e bifurcações durante esse percurso. Inicialmente, apresentaremos os dados referentes ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o uso dos seguintes descritores: Orientação, Corrida de Orientação, Esporte de Orientação e Desporto de Orientação na Base. A inserção dos termos ocorreu de forma individual e entre aspas. O recorte temporal utilizado foi 2001 (período de registro da primeira publicação) até janeiro 2021. Sendo assim, apresentaremos os seguintes dados: ao inserirmos o termo Orientação, encontramos 13 (treze) trabalhos destes, 6 (seis) foram descartados por tratarem do termo Orientação com outro sentido abordado neste estudo, por exemplo: orientação alimentar, Orientação escolar, dentre outros.

Com relação ao termo Corrida de Orientação, encontramos um total de quatro trabalhos, sendo a dissertação de Murray (2001) descartada, por não termos acesso à produção na íntegra. Os trabalhos de França (2016) e Silva (2019) já foram identificados com o descritor Orientação, resultando em apenas um trabalho.

Já o descritor Esporte de Orientação, apresentou, em sua busca, cinco trabalhos, sendo dois descartados por não se tratarem da temática em questão, pois o estudo de Hirota (2006) utilizou o questionário do Esporte Orientação para tarefa e motivação esportiva do futebol. E o trabalho de Chaves (2015) utilizou, como um dos instrumentos de sua pesquisa, a investigação do modo como ocorrem as Práticas Esportivas Educacionais, o questionário (TEOSQ), traduzido, adaptado e validado por Hirota e De Marco (2006). Portanto, nos dois estudos, o termo Orientação é empregado em outro sentido.

Tanto os trabalhos de Scherma (2010) quanto de Bezerra (2018), já foram identificados por meio dos descritores anteriores. E a dissertação de Valeriano (2011) não foi encontrada na íntegra.

Por fim, com o descritor Desporto Orientação, não encontramos trabalhos na Base da CAPES. Desse modo, foram selecionados um total de 8 (oito) trabalhos, conforme disposto na tabela 1.

Tabela 1: Base de Dados da CAPES

	Título	Autor/a	Pesquisa	Ano
1	Esporte Orientação e formação de professores de Geografia: uma experiência com cartografia escolar	SILVA, Arcênio Meneses da	Pesquisa participante	2013
2	O Desporto Orientação como Ferramenta para o Ensino da Matemática'	HARTMANN, Adriana.	Pesquisa Bibliográfica	2014
3	Práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física: as possibilidades pedagógicas no 5º ano do Ensino Fundamental	FRANÇA, Dilvano Leder de	Pesquisa Bibliográfica, documental, participante	2016
4	Memória de Atenah: trajetórias de mulheres brasileiras na corrida de aventura	SILVA, Fabiana Duarte e	Pesquisa descritiva	2018
5	O ensino do esporte Orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora	CAUPER, Dayse Alisson Camara	Pesquisa participante	2018
6	Alfabetização cartográfica a partir do Esporte de Orientação	BEZERRA, Kleiton Ramires Pires	Pesquisa de campo	2018
7	Corrida de Orientação: estratégia pedagógica para a Educação Física na Educação profissional e Tecnológica	SILVA, Flávia Heloisa da	Estudo de caso	2019
8	Corrida de Orientação: uma proposta metodológica para o ensino da geografia e da cartografia	SCHERMA, Elka Paccelli	Pesquisa-ação	2010

Fonte: Própria autoria.

No que pese aos dados obtidos na ScIELO e LILACS, ressaltamos que tivemos a oportunidade de utilizar os descritores supracitados (Orientação, Corrida de Orientação, Esporte de Orientação e Desporto de Orientação na Base) entre aspas, juntamente com o termo “Educação Física”. Salientamos o uso do operador booleano *and*, otimizando assim a pesquisa. Assim, na ScIELO, ao inserirmos os termos Esporte de Orientação *and* Educação Física, encontramos 27 resultados, todos descartados.

Quando incluímos os termos Corrida de Orientação *and* Educação Física não obtivemos nenhum resultado. O mesmo ocorreu ao utilizamos o termo Desporto de Orientação.

Já os termos *Orientação and Educação Física*, foram encontrados em 75 resultados. Após a leitura do título e dos resumos, apenas dois trabalhos foram escolhidos, visto que os 73 trabalhos excluídos utilizavam o termo *Orientação* em outro sentido. Todavia, ao aprofundarmos a leitura dos trabalhos posteriormente percebemos, que os artigos eram referentes a testes de conhecimento tático processual, não sendo útil para o levantamento de dados do artigo. Nesse sentido, os dois trabalhos também foram excluídos, não sendo possível apreender dados a partir do referido descritor.

Com relação ao LILACS, quando utilizamos os termos *Esporte de Orientação e Educação Física*, encontramos um total de nove trabalhos, mas somente o artigo de Scopel *et al.* (2019) estabelecia um diálogo com o nosso objeto de estudo.

Os termos *Corrida de Orientação e Educação Física* foram encontrados em cinco estudos, mas foram descartados por não contemplarem a temática da pesquisa.

Por fim, os termos *Orientação e “Educação Física”* foram encontrados em 164 artigos, porém 163 foram descartados, por não atenderem o escopo do estudo, permanecendo apenas um estudo selecionado (SCOPEL *et al.*, 2019). Contudo, o referido material já estava incluído no estudo, visto ter sido identificado junto ao descritor *Esporte Orientação*.

Com relação ao CBAA, sendo este um dos congressos mais significativos da área de aventura, optamos por investigar as 10 (dez) edições do Congresso. Tal escolha nos permitiu trabalhar artesanalmente (SENNETT, 2009), pois os anais do evento estavam em formato PDF, nos possibilitando o uso da pesquisa por intermédio do *Ctrl – F (Adobe Acrobat)* para *Windows*.

Em nossa pesquisa, detectamos que, nas edições I, II e III, não havia produções com essa temática. Na edição IV, não encontramos trabalhos completos (mínimo de cinco laudas), apenas resumos que não nos possibilitou acessar detalhes dos trabalhos.

Diante do exposto, salientamos que, a partir do V CBAA, foram identificados o seguinte quantitativo: quatro trabalhos completos no V CBAA, dos seguintes autores: Melo, Soares; Santos, Mendes, Alves; Pimentel; Silva, Kippert, Merlo (2010). Já na VI edição, encontramos um trabalho de Pereira (2011). Na VII, encontramos dois artigos: Pereira, Bezerra; Júnior e Bezerra (2012). Também registramos dois artigos no VIII CBAA, cujos autores são: Auricchio; Silva, Alves, Pimentel, Oliveira (2014). Na IX, não obtivemos nenhum resultado e, no último congresso, identificamos três artigos: Silva, Mourão, Bandeira; Nicácio, Freitas e Silva; Silva, Mourão, Bandeira (2018). Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 2: CBAA

	Título	Autores/autoras	Tipo de pesquisa	Ano/base
1	Atividade Física de Aventura na natureza na escola na cidade de Bonito, MS: Um estudo de caso	Melo, R.A; Soares, I.C.	Estudo de caso	2010
2	Esporte de aventura: entre o urbano e a natureza	Santos, J.P; Mendes, M.T; Alves, M.A.F	Bibliográfica	2010
3	Esporte na natureza: fragmentos contraditórios de um objeto em construção	Pimentel, G.G deA	Ensaio	2010
4	Educação pela aventura? Em cena a opinião dos educadores participantes do programa de extensão Portas Abertas	Silva, A; Kippert, G.C; Merlo, J.A.	Pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva/ pesquisa de campo	2010
5	A arca de Noé e a Educação Física	Pereira, D.W.	Qualitativa/estudo de caso descritivo	2011
6	Atividade de Aventura como prática pedagógica para as aulas de Educação Física	Pereira, G.G.C; Bezerra, A.F.S	Pesquisa qualitativa/pesquisa-ação	2012
7	Aplicação das atividades de aventura em escola militar do Ensino Médio: desafios e possibilidades	Júnior, O.C.R; Bezerra, A.F.S	Pesquisa qualitativa/pesquisa ação	2012
8	Formação dos profissionais da cidade de socorro- sp em atividades de aventura no âmbito do lazer	Auricchio, J.R.	Pesquisa de campo	2014
9	Programa segundo tempo: uma proposta de inserção de atividades de aventura	Silva, E.R; Alves, F.B; Pimentel, G.G.A; Oliveira, A.A.B	Pesquisa-ação	2014
10	Memórias de Atenah: Trajetórias de mulheres brasileiras na corrida de aventura	Silva, F.D; Mourão, L.N; Bandeira, M.M.	Pesquisa qualitativa/narrativa pessoal	2018
11	A aventura na Educação Física escolar em questão: diálogos sobre a formação dos professores	Nicácio, L.G; Freitas, A.F.S; Silva, M.T		2018
12	A verdadeira aventura: relato de uma mãe atleta de corrida de aventura na etapa do campeonato Mundial	Silva, F.D; Mourão, L.N; Bandeira, M.M	Qualitativa/narração	2018

Fonte: Própria autoria.

Assim, finalizando a quinta fase – Apresentação dos Dados – salientamos que o processo de seleção dos estudos foi realizado, por intermédio da leitura dos títulos e resumos, de modo que foram, para a seleção, os estudos que atendiam aos critérios de inclusão supramencionados na metodologia. Ao final, foram selecionados oito artigos da CAPES; 12 (doze) artigos CBAA e 1 (um) artigo no Lilac's, o que permitiu compor um processo de revisão, por meio de 21 produções.

Dentre os 21 trabalhos encontrados, 14 (quatorze) tem, como espaço de discussão, a escola. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos 7 (sete) trabalhos sobre a escola. Diante de um currículo fragmentado em disciplinas, foi observado que a Prática em estudo (Orientação) foi tematizada nas disciplinas Educação Física (três trabalhos encontrados), Geografia (três trabalhos encontrados) e Matemática (um trabalho).

E ao analisarmos as produções observamos um aumento nos últimos anos, especificamente no ano de 2018, no Banco de Teses e Dissertações foram publicados três trabalhos dos oito pesquisados. E no CBAA, num total de 12 (doze) trabalhos, no ano de 2018 foram publicados três artigos.

5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao considerarmos o movimento proposto na introdução do trabalho, nos surpreendemos pelos dados por meio de uma sociologia compreensiva de mostração (MAFFESOLI, 1998), ao contrário daquela que prima pela demonstração e constatação, optamos por apresentar as discussões a partir de duas temáticas que consideramos centrais e que se revelaram indiciariamente (GINZBURG, 1989): a primeira temática, que está enredada ao objetivo do estudo – investigar as noções que fundamentam as terminologias: corrida de Orientação, Orientação, Esporte Orientação e Desporto Orientação, que, na discussão, é concebido como um lugar de contradição entre o que é dito e o praticado¹¹; e a segunda, que emerge da ruptura, isto é, que se apresenta em um espaço híbrido, fluído, multifacetado, porque mergulha com todos os sentidos na realidade singular do *espaçotempo* praticado (CERTEAU, 2014).

¹¹ Neste estudo, vamos trabalhar com a ideia *certeauriana* de que o sujeito comum não é apenas um consumidor passivo, mas que, em diversas oportunidades, reinventa aquilo que chega até ele de modo a atender as suas demandas, anseios e necessidades (CERTEAU, 2014), portanto o sujeito ordinário, por intermédio de suas práticas cotidianas, ressignifica os produtos que consome.

5.2.1 Corrida de Orientação, Desporto Orientação, Esporte de Orientação, Orientação: Onde está o Azimute?

O que ficou evidente, no primeiro momento, foram os trabalhos de Silva (2013) e Cauper (2018), em que ocorre a opção por um determinado termo, no caso, a Orientação. A justificativa para o referido uso emerge da sugestão realizada pela Confederação Brasileira de Orientação (CBO), conforme disposto:

para evitar mal-entendidos, a **Confederação Brasileira de Orientação (CBO) estabeleceu a utilização do termo Orientação**, iniciada com letra maiúscula, como sendo o mais adequado para nomear esse **esporte** em língua portuguesa. O que está transcrito em seu documento oficial é que a Orientação é um esporte no qual os competidores navegam de forma independente através do terreno. [...] Dessa forma, esse é o termo que deve ser usado em publicações científicas ou comunicações escritas sobre esse esporte no Brasil (SILVA, 2013, p. 57).

Desse modo, gostaríamos de trazer à tona uma pista (GINZBURG, 1989) que nos remete a uma direção: o uso da CBO como referência e a denominação de esporte para a referida prática corporal. Trazer esses sinais à tona se deve por percebermos que, ao trabalhar com a proposição da confederação, Silva (2013) se aproxima da noção de esporte caracterizada por uma denominação que estabelece relações com as noções de competição, de prática de atividades físicas, de promoção da saúde.

Sabemos, a partir de Melo (2010, p. 45), que a “literatura não é conclusiva acerca da possibilidade de uma história do conceito esporte”, mas conforme salienta o autor supramencionado, existem tendências ou correntes que buscam defini-lo:

um olhar panorâmico nos permite identificar duas grandes tendências no que se refere ao tema: a) **propugna-se que a manifestação esportiva já existia na Antiguidade, sendo perceptível em jogos que eram praticados por chineses, egípcios, gregos, romanos, entre outros;** b) procura-se entendê-lo como um **fenômeno moderno, que, mesmo apresentando similaridades técnicas com antigas manifestações culturais, possui sentidos e significados bastante diferenciados daqueles jogos** "pré-esportivos (MELO, 2010, p. 45).

Nessa linha de pensamento e, considerando o referencial estabelecido pela confederação, instituição que normatiza e se responsabiliza pelo direcionamento dos desportos nacionais, temos a impressão de que nos reportamos ao modelo de esporte de competição, conforme anunciado no trabalho.

Todavia, no contexto apresentado por Silva (2013), a modalidade é abordada como um recurso didático e enredada ao ensino da cartografia, no intuito de desenvolver determinados objetivos de ensino nos processos de formação docente, no âmbito da disciplina Geografia.

Desse modo, ao considerarmos a multiplicidade de sentidos da palavra Orientação, sobretudo a partir de um estudo cujo objeto é a cartografia, observamos que apenas o emprego em maiúsculo da palavra Orientação pode não ser suficiente para dar conta de seu sentido, podendo gerar certa confusão. Nesse contexto, para evitar esse tipo de situação, compreendemos que a saída encontrada por Silva (2013) foi acrescentar a palavra ‘esporte’, com letra minúscula, antes do termo Orientação:

O que o **esporte Orientação** traz de novo e contribui para o desenvolvimento do universo da Cartografia escolar é o fato de que o participante, quando realiza um percurso, vivencia uma experiência concreta, colocando em prática as noções espaciais, além de recorrer intensamente à linguagem cartográfica por meio do uso de um mapa e uma bússola (p.165).

Outrossim, é importante observar o emprego da terminologia Esporte Orientação, utilizada no título e grafada com letra maiúscula, não ficando evidente para o leitor, se era intenção apenas nomear a modalidade. Porém, como no corpo do estudo Silva (2013), evidencia-se a opção pela nomenclatura referida – Orientação –, inclusive com apresentação de argumentos, compreendendo que esta foi sua opção.

Já o estudo de Cauper (2018) se apresenta a partir de sua experiência como praticante da Orientação e, simultaneamente, como docente de Educação Física da Educação Básica, de modo que uma de suas preocupações é a contextualização da Orientação no âmbito da cultura corporal de movimento, um patrimônio a ser democratizado na escola de forma crítica. Por isso, o autor problematiza as proposições feitas pela Bases Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, ainda que Cauper (2018) utilize o termo sugerido pela CBO, uma instituição que opera de modo a universalizar e padronizar a prática da Orientação, no corpo da dissertação é possível encontrar indícios de rupturas com a lógica dominante.

A concepção tradicional de Educação Física, arraigada e alimentada por tendências pedagógicas que insistem em sustentar uma visão fragmentada e dicotômica de ser humano e de conhecimento, defende que a aula de Educação Física deve obrigatoriamente ocorrer na quadra e qualquer coisa diferente disso daria origem então às denominações: aula prática e aula teórica. Como se fosse possível haver uma prática que não fosse orientada por uma teoria. A fim de romper com as dicotomias, a metodologia de ensino crítico superadora propõe o trabalho como princípio educativo e assume o trato com o ser humano a partir da sua totalidade, indicando a superação da fragmentação do indivíduo e do conhecimento. Trata-se da ação

consciente, da indissociabilidade teoria e a prática, representada pela práxis. (CAUPER, 2018, p.47)

O esforço empreendido por Cauper (2018) fez emergir uma série de apropriações da Orientação, considerando, além do viés esportivo amador e olímpico, o pedagógico em perspectiva crítica, o treinamento militar e a brincadeira da caça ao tesouro, entre outros. No parágrafo a seguir a autora faz a seguinte consideração acerca do termo corrida de Orientação:

embora seja muito comum o uso do termo “Corrida de Orientação”, a CBO recomenda que esse termo não seja o mais indicado, tendo em vista que nesse esporte o praticante pode realizá-lo caminhando, correndo ou esquiando, e o uso da palavra “Corrida” é restritivo, pois não contempla todas as possibilidades de prática desse esporte. Portanto, em nosso texto, utilizamos o termo Orientação, estabelecido pela CBO como o mais adequado para se referir a essa modalidade esportiva. (SILVA, 2013, p. 57).

Essa prevalência acerca do termo corrida de Orientação foi identificada nas interpretações dos Anais do CBAA, nos quais doze trabalhos foram encontrados, sendo que onze preconizavam o uso da nomenclatura Corrida de Orientação, com exceção do estudo de Santos, Mendes e Alves (2010), intitulado “Esporte de Aventura: entre o urbano e a natureza”, que aborda a Orientação (caminhada ou corrida) como possibilidade de prática. Cabe frisar que os autores supracitados, durante todo o trabalho, defendem o esporte dentro da dimensão social, ficando evidente a sua possibilidade de aplicação na escola.

Ao fazer essa abordagem, Santos, Mendes e Alves (2010) trazem uma reflexão necessária: seria o termo corrida de Orientação adequado para o espaço escolar, uma vez que o praticante pode fazê-lo correndo, caminhando, utilizando cadeira de rodas, bicicletas?

O termo Corrida de Orientação ou *carrera de orientación* surgiu diante de uma dificuldade na tradução do termo Orientação, nos países de língua latina. Em se tratando dos países de língua inglesa, o termo *orientation* refere-se ao sentido de auxílio, vocação, ajuda e, para referir-se a modalidade em estudo, utiliza-se *Orienteering*.

Já na língua portuguesa, temos uma única palavra para ambos os sentidos, o que causa confusão. Para Pasini (2003), a fim de solucionar tal dificuldade a palavra corrida foi introduzida com intuito de fazer as devidas distinções.

Outro trabalho que se utiliza da terminologia Orientação emerge da produção de Silva (2018). O estudo investiga a vida esportiva de atletas da corrida de aventura, um esporte que prevalece a presença de homens, brancos, com poder aquisitivo. O trabalho aponta para a necessidade de aplicação da Orientação na escola como espaço privilegiado, para discutir as questões de gênero, desigualdades sociais e raciais.

O estudo de Silva (2018) também nos provoca a refletir sobre a democratização das práticas de aventura no ambiente escolar, rompendo com os esportes tradicionalmente trabalhados nas aulas de Educação Física e tematizando questões fundamentais na formação dos sujeitos, conforme supramencionado (gênero, desigualdades sociais e raciais).

No trabalho de Scopel, Pimentel, Starepravo (2018), encontrado na base de dados do LILACS, ocorre uma análise acerca da política de gestão do esporte Orientação, considerando o processo de ruptura apresentado nos últimos dois anos. Foram identificadas duas coalizões: a primeira denominada “múltiplas vertentes”, que compreende a Orientação como um fenômeno abrangente que engloba concomitantemente esporte, turismo e lazer. Muitas medidas foram estabelecidas no período de vigência das “Múltiplas Vertentes”, como a produção de um documento no qual se descreve a seguinte proposição:

[...] uma proposta para inserir nos currículos escolares, em todos os níveis, o desporto Orientação, como atividade capaz de agir na formação integral de crianças, jovens e adultos, dentro de uma perspectiva de educação continuada. Apresenta a modalidade esportiva a partir de três vertentes: competitiva, ambiental e pedagógica. (SCOPEL; PIMENTEL; STAREPRAVO, 2018, p.163).

Já na segunda coalizão, que se encontra em vigência, compreende-se a Orientação como um fenômeno exclusivamente esportivo competitivo, com proposta de inserção da Orientação no currículo das aulas de Educação Física. No entanto, apresentam objetivos diferentes que seriam: o de promover o esporte, conquistando mais adeptos e atuando na formação de atletas.

Apesar de os artigos de Silva (2018) e Scopel, Pimentel, Starepravo (2018) não tratarem diretamente da temática escolar, ambos apresentam elementos importantes, no que se refere à escola. O primeiro propõe a vivência das práticas de aventura na escola com intuito de democratizá-las, tematizando discussões sobre gênero e entendendo a escola como um espaço plural; o segundo sinaliza a inserção do esporte Orientação na escola numa perspectiva esportiva competitiva incentivada pela CBO, em busca de performance num processo de exclusão e padronização dos corpos. Seria possível?

5.2.2 Orientação, Esporte Orientação, Desporto Orientação: possíveis aproximações às práticas ordinárias?

Se inicialmente visibilizamos estudos que optaram em conceituar a Orientação a partir das diretrizes da CBO, neste tópico, vamos privilegiar os trabalhos que não tinham como centralidade a preocupação com a justificativa do uso da nomenclatura, pois apresentaram

terminologias diferenciadas com o uso de dois ou mais termos para se referir a mesma cultura corporal de movimento: a Orientação.

No estudo de Scherma (2010), foi possível encontrar várias expressões para se referir à prática em discussão: Corrida de Orientação, que aparece logo no título do trabalho; o termo Orientação, empregado no resumo precedido da palavra esporte, aparecendo também em diversas partes do texto; outra maneira de denominar a referida cultura corporal de movimento se deu por meio do termo Orientação isoladamente; a palavra desporto também foi empregada, contudo Scherma (2010) menciona que, nesse caso, o sentido é o mesmo da palavra esporte, sendo uma tradução do português europeu para o português falado no Brasil.

Ao primeiro olhar, nos parece que a perspectiva adotada pela CBO (Orientação) parece ser a mais privilegiada pelos autores, entretanto sob o olhar mais aguçado, fica-nos evidente algumas pistas (GINZBURG, 1989) que nos revelam que a modalidade é requisitada como uma estratégia para atingir objetivos de ensino ligados à cartografia. E, nesse contexto, o emaranhado de termos utilizados até então parece não dar conta do que é praticado no cotidiano escolar.

Diante do exposto, fomos remetidos ao pensamento de Ginzburg (1989, p. 177), no intuito de seguir as pistas para compreender o que se passa, pois, em vários momentos, fomos levados a olhar o mesmo como se fosse um ponto de fuga: “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

De outro modo, uma combinação utilizada por Scherma (2010) nos chamou a atenção, pois, ao determinar o objetivo da pesquisa, mencionou que irá “refletir sobre o uso das **práticas** de Orientação como alternativa para promover a leitura cartográfica” (SCHERMA, 2010, p. 20, grifos nossos).

Cabe frisar que, apesar de buscarmos o termo “práticas de Orientação” (SCHERMA, 2010), como um indício (GINZBURG, 1989) de ruptura com o ‘mesmo’, isto é, com as ações que se aproximam da perspectiva esportivista defendida pela CBO, salientamos que Scherma (2010), não define o que seriam as práticas de Orientação.

Tal indefinição para prática corporal não é algo incomum, pois Lazarotti Filho et al. (2010), ao investigarem o uso do referido termo – práticas corporais –, a partir de um estudo de revisão, consideraram que dos “260 artigos analisados, verificamos que a grande maioria não explicita o entendimento de práticas corporais e somente 8% o fazem” (LAZAROTTI FILHO et al., 2010, p. 18).

Igualmente, Lazarotti Filho *et al.* (2010, p. 24) nos chama a atenção para o fato de que o termo aparece, em sua grande maioria, se referindo a múltiplas expressões relacionadas a

diversas formas de ações: “[...] atividade corporal ou de manifestações culturais, tais como: atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, dietas, cirurgias cosméticas, dança, jogos, lutas, capoeira e circo”.

Diante do exposto, Lazarotti Filho *et al.* (2010, p. 25), ao final do estudo, apresentam, como uma de suas considerações, a potencialidade do uso do termo práticas corporais para se referir a um dado comum da realidade.

Identificamos nos textos analisados que o termo “práticas corporais” já se constitui com **potencialidade para ser estruturado como conceito**, necessitando, porém, de **maior estabilidade e de um certo nível de consenso dentre a comunidade acadêmica**. Ainda que provisório, um acordo entre os pesquisadores a partir do exercício conceitual, mesmo restrito a um determinado campo ou parcela significativa de uma comunidade acadêmica, faz-se necessário para obter conceitos comuns que melhor abarquem um dado da realidade e que permitam sua ampliação posterior. No campo da Educação Física, o termo “práticas corporais” vem sendo valorizado pelos pesquisadores que estabelecem relação com as **ciências humanas** e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física. (Grifos dos autores).

Assim, percebemos que o termo Práticas de Orientação nos auxilia a potencializar aquilo que nos acontece em meio às ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, visto que tais produções – conteúdos da cultura corporal de movimento - advindas da educação física escolar são marcadas pela singularidade da realidade social em que está imersa, portanto, sendo afetada pelas particularidades dos praticantes (CERTEAU, 2014) que habitam o referido *espaçotempo* escolar, em detrimento das suas demandas, necessidades, interesses, que são determinados por questões políticas, culturais, de gênero, de sexualidade, de raça, de classe social, dentre outras demandas.

Assim, como exposto por Scherma (2010), durante nosso percurso investigativo, notamos a dificuldade encontrada por Hartman (2014), França (2016), Bezerra (2018), Silva (2019) para a utilização de um termo que contemplasse a diversidade das práticas desenvolvidas nas escolas, pois ora utilizavam corrida de Orientação, em outro momento, Esporte Orientação e, ainda, esporte de Orientação e Desporto Orientação.

Hartman (2014), em seu segundo capítulo, utiliza a nomenclatura Desporto Orientação para nomeá-lo e logo utiliza, nos tópicos seguintes, a palavra Orientação, como recomendada pela CBO. A autora supracitada esclarece no seu texto que a palavra Desporto é portuguesa, tendo o mesmo significado da palavra Esporte. Embora exista, por parte de Hartman esse esforço em se aproximar das noções relacionadas ao Esporte, estando ela dentro de uma escola militar, considerado o berço da atividade no viés esportivista, ainda assim, observamos uma prática voltada para materializar as noções matemáticas de uma forma interdisciplinar com foco

na Educação Ambiental. Em seu trabalho, ela faz uma crítica às escolas que trabalham essa temática apenas nas disciplinas de Ciências e Geografia e propõe uma Educação Ambiental na qual o discente seja mais ativo.

É importante salientar que a educação ambiental, dentro da sala de aula, acaba sendo monótona e tratada como a maioria dos conteúdos, nas diversas disciplinas. Para que o aluno entenda, precisa ter contato direto com o meio ambiente, vivenciar os principais problemas para, desta forma, ter condições de atuar e transformar a realidade. (2014, p.22)

Nessa perspectiva, a autora propõe a Orientação como uma ferramenta, a fim de viabilizar o ensino da Matemática, estabelecendo conexões entre essa disciplina e outras áreas do conhecimento e sua realidade.

Para trabalhar medidas, Hartman utiliza uma técnica praticada por orientistas: o passo duplo que consiste, segundo a autora, em “Saber quantas vezes, em uma distância de 100 metros, o seu pé direito (ou esquerdo) toca o chão. Essa medição pode ser feita correndo ou caminhando” (2014, p.33).

Para a execução da atividade foi marcada a distância de 100 metros em um terreno plano. Os alunos percorreram quatro vezes essa distância, correndo e contando quantas vezes o pé direito tocava o solo e escreveram, em uma tabela, os resultados obtidos fizeram o mesmo procedimento caminhando.

Para encontrar o passo duplo da corrida e o passo duplo da caminhada foi necessário realizar a média aritmética das quatro contagens. Dessa forma, garante-se uma média de passos, considerando que em se tratando de distâncias medidas por passos, estas nunca serão exatas. [...]

[...] Foram feitas as seguintes perguntas aos alunos: Sabendo que 100 metros correspondem a x passos-duplos (cada aluno deveria completar com o seu), quantos passos duplos você deverá dar para percorrer 200 metros? E se forem 50 metros? Por meio desses questionamentos os alunos foram descobrindo o que deveria ser feito para calcular as distâncias.

Ao trabalhar com as escalas, Hartman utilizou tanto a cartografia quanto as noções que fundamentam os mapas da Orientação. Os/as estudantes utilizavam régua para medir as distâncias no mapa e, em seguida, utilizando a escala, chegariam à distância real. Lembrando que, na Orientação, cada mapa possui sua escala (1:10, 1:100, 1:1000; 1:10.000), que significa que a cada centímetro equivale aos metros demarcados. Na escola, poderíamos pegar a quadra como exemplo (escala 1:10) e, ao medirem no mapa, os/as estudantes verificariam a distância em centímetros, fariam a relação com a escala e, em seguida, aplicariam a técnica dos passos duplos, para descobririam quantos passos são necessários para executar o percurso e chegar nos pontos de controle.

Contudo, a palavra que se repete em todas as terminologias é a Orientação. Daí cabe perguntar: Seria por ser ela, a origem? Para Carmona (2013), por muitos anos, orientar-se pelo sol foi uma técnica utilizada de maneira significativa para muitas culturas.

Seguindo esse percurso, Pereira (2011) buscou, na habilidade humana de se orientar, os elementos da natureza - tais como o sol, as estrelas, as marés – para tematizar as questões de ensino em seu processo pedagógico. O estudo foi apresentado no VI CBAA e utilizou como contraponto a Arca de Noé.

Cabe frisar que o referido estudo estabeleceu uma relação direta com a Orientação, entretanto o diálogo realizado se deu a partir da navegação, pois a sua centralidade está na problematização de uma disciplina de Esportes Radicais no Ensino Superior, no intuito de propor a construção de um implemento navegável. Desse modo, a Orientação, ao emergir enredada à navegação, ganha a singularidade e contornos de outros modos de *pensar/fazer* (CERTEAU, 2014) a referida prática.

Tal contorno se reveste da lógica polinésia que rompe com a racionalidade ocidental que nos foi imposta, conforme nos chama a atenção Pereira (2011, pp. 98-99):

a primeira lição era a atenção no ato de se orientar, que era aprendida desde a infância pelos meninos, que observavam o mar, os ventos, os animais, as estrelas e as ondas, por dias, para que pudessem adquirir um segundo conhecimento, a percepção dos pontos de referência de cada lugar, em cada momento. Era necessário nessa fase distinguir as correntes marítimas em cada época do ano, pois os animais se movimentam em função disso e as pessoas deveriam saber disso para se localizar e seguir para pontos seguros. A terceira lição envolvia a memória de tudo que se percebia, como não havia mapas, bússolas, gps e outros instrumentos, toda a aprendizagem deveria ser guardada na mente dos navegadores daquela região.

Considerando o exposto, salientamos que o trabalho supramencionado se aproxima de uma perspectiva mais fluida, plural, ao contrário daqueles revestidos pela uniformidade e engessamento do caráter esportivo.

Outrossim, Pereira (2011, p. 99) dialoga com a noção de Práticas de Orientação, pois procura a construção de conhecimento por outras lógicas, outros caminhos, conforme pode-se perceber:

pensando em termos de licenciatura, pode ser um incentivo para o surgimento de aulas de Educação Física escolar que requeiram do aluno o **gosto pelo novo, pela descoberta, pelo fazer e compreender o que se faz**. Partir do empírico no sentido como se propõe a disciplina pesquisada é **livrar-se de métodos pouco libertários de ensino**, e propor um método que leve a autonomia para **aprender e gostar do que se aprende**. (Grifos nossos).

Assim, ao sugerir o uso da noção de Práticas de Orientação, o fazemos para aqueles que buscam o desenvolvimento das ações nas escolas, visto que optamos por trazer elementos que nos auxiliam a compreendê-la enredada a uma perspectiva plural. Lembramos que, conforme mencionado na introdução do estudo, entendemos a noção como um elemento que não busca a precisão, a exatidão do conceito ou categoria, pois trabalhamos com a ideia de veracidade, que é a produção da verdade a partir de um tempo e espaço específico, não resguardando, portanto, sinais de universalismo e/ou conclusões e verdades absolutas (MAFFESOLI, 1998).

Nesse sentido, ressaltamos que a noção de Prática, neste estudo, emerge fundada nos pressupostos teóricos de Mayol (1998), porque a concebemos como uma

(...) combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida, de elementos cotidianos concretos (*menu* gastronômico) ou ideológicos (religiosos, políticos), ao mesmo tempo passados por uma tradição (de uma família, de um grupo social) e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural (...). **Prático vem ser aquilo que é decisivo para a identidade de um usuário ou de um grupo** a medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente (MAYOL, 1998, pp. 39-40).

Ao admitir a lógica supramencionada, fica evidenciado que, ao trabalharmos com a noção de prática *certeuniana*, operamos a partir da ideia de que somos todos sujeitos ordinários que caminham pelas “linhas de erre desenhadas pelos jovens autistas” (CERTEAU, 2014, p. 45): subversivas, aleatórias, que não segue o preestabelecido, a linearidade.

Produtores desconhecidos, os consumidores produzem por suas práticas significantes alguma coisa que poderia ter a figura das ‘linhas de erre’ (...) desenhadas pelos jovens autistas de F. Deligny. No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, ‘trilhas’ em partes ilegíveis (CERTEAU, 2014, p. 45).

Portanto, não somos consumidores passivos, mas produtores de uma fabricação silenciosa, quase invisível, porque empregamos, de maneira sutil, multiforme, reinventando de mil maneiras tudo aquilo que nos chega no cotidiano escolar.

Baseados nessa concepção, tomamos, como proposição, o uso da noção de **Práticas de Orientação**, a fim de que talvez ela contemple a multiplicidade das ações que serão relatadas a seguir: França (2016) propôs, em seu estudo, os limites e possibilidades das Práticas de Aventura na escola com enfoque na Educação Ambiental. O autor detectou algumas dificuldades como: materiais específicos; espaço; concepção da direção, da Orientação técnica pedagógica, professores, alunos; riscos e imprevisibilidade das práticas; tempo de vivência das

práticas. Baseado nisso, foram propostas sugestões para superação das dificuldades: a bricolagem “seria a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo” (CERTEAU, 2014), como no exemplo citado abaixo:

(...) impossibilidade de serem adquiridos, podem ser adaptados e confeccionados dentro da própria escola com recursos alternativos. No caso desta pesquisa, quanto à corrida de Orientação, os prismas e mapas foram confeccionados pelo próprio professor, utilizando recursos alternativos. Quanto à prática do skate, os alunos trouxeram seus próprios skates. Para a vivência do *slackline*, a escola já disponibilizava deste equipamento, já que o custo é relativamente acessível para as escolas (CERTEAU, 2014, p. 156).

Já o artigo produzido por Bezerra e Pereira (2012) se aproximou da noção de Práticas de Orientação proposta neste estudo, pois os autores sugerem ações pedagógicas para a Educação Básica com enfoque na Educação Ambiental. Na experiência no VII CBAA, Bezerra e Pereira (2012) relatam a confecção e a “realização das vivências práticas que foram pensadas de acordo com a realidade da escola e os espaços arredores disponíveis e seguros” (BEZERRA, PEREIRA, 2012, p. 149).

Outro trabalho que se aproximou da noção defendida no estudo – Práticas de Orientação - foi o artigo de França (2016) que, apesar de apontar inúmeras dificuldades no desenvolvimento da referida prática - falta de espaço, aquisição de equipamentos específicos, gerenciamento do risco devido à falta de conhecimentos técnicos por parte dos(as) professores(as), partiu-se do movimento realizado pelos sujeitos ordinários para implantar um programa de extensão para, atender escolas da Educação Básica.

No estudo de Bezerra (2018), que teve, como proposição, analisar o uso do Esporte de Orientação como um instrumento didático, possibilitando a aprendizagem da alfabetização cartográfica crítica, ficou-nos evidente uma ação didática que ultrapassou a mera leitura dos mapas, visto o movimento realizado para a compreensão da realidade social:

ao chegarem ao parque o professor de educação física informou-lhes que a intenção não era a execução do esporte de Orientação para competição, com o objetivo de vencerem, mas para aprenderem as características do lugar, observarem, questionarem o que mais chamou a atenção deles e fazerem a relação com os conteúdos ensinados em sala de aula.

Desse modo, a partir da experiência desenvolvida, Bezerra (2018) solicita aos estudantes para responderem a um questionário e, diante das respostas, percebe que estudantes estabeleceram conexões com as desigualdades sociais.

Outra pesquisa que apresentou sinais de um movimento contrário à lógica esportivista emergiu da dissertação de Silva (2019). O estudo se desenvolveu no IFPR – *Campus Cascavel*, no Curso Técnico em Informática, integrado ao Ensino Médio, com oitenta e oito estudantes, com idades entre 14 e 17 anos.

A pesquisa estabeleceu, por intermédio da pesquisa-ação, uma experiência que permitiu a participação dos(as) estudantes, pois a cada etapa, “(...) os estudantes faziam interferência e, por conseguinte, contribuía no processo, por meio da avaliação das práticas e das etapas anteriores, propondo e sugerindo ações para as práticas seguintes” (SILVA, 2019, p. 57).

Silva (2019) esclarece que a sequência pedagógica se desenvolveu durante cinco aulas e o processo final ocorreu em um sábado, no Parque Hilário Zardo, um espaço para além do ambiente escolar. Posteriormente, os(as) estudantes foram convidados(as) a pensar a forma como seria possível aquela prática ser desenvolvida dentro da escola, pois “os estudantes deram sua opinião sobre a vivência da aula anterior e como aprimorar a prática, de forma que sejam utilizadas as instalações da escola” (SILVA, 2019, p.97).

Para finalizar, gostaríamos de frisar que a opção por trabalhar com a noção de Práticas de Orientação nos permite romper com as ações específicas da referida modalidade esportiva, possibilitando a docentes e estudantes que habitam nas pluralidades de escolas existentes em um país como o Brasil, intervir e recriar os modos de *usar-fazer* as ações educativas enredadas às temáticas locais, atendendo às demandas, necessidades e determinantes que afetam os múltiplos espaços.

6 ROTAS AO SUL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO SUPERIOR (PE)

*Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:
aprender que existe o Sul;
aprender a ir para o Sul;
aprender a partir do Sul e com o Sul.
(SANTOS; MENESES, 2010, p. 9).*

6.1 INTRODUÇÃO

O presente produto educacional (PE) tem como conteúdo central a cultura corporal de movimento que, na literatura acadêmica (SCHERMA, 2010; AURICCHIO; SILVA, ALVES, PIMENTEL, OLIVEIRA, 2014; BEZERRA, 2018; SCOPEL *et al.*, 2019), é conhecida por múltiplas denominações: Orientação, Corrida de Orientação, Esporte de Orientação, Desporto Orientação, dentre outros.

Diante da diversidade terminológica supramencionada, a Confederação Brasileira de Orientação (CBO) orienta o uso do termo Orientação, no intuito de sanar o problema referente a sua nomenclatura.

Assim, a justificativa para a produção deste estudo emerge de duas questões: primeiro, a inserção da Aventura como um conteúdo da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular, tornando-a um conteúdo a ser desenvolvido na Educação Básica, pois é caracterizada como prática corporal de aventura terrestre (FRANCO, CAVASINI E DARIDO, 2014); segundo, a necessidade de ampliação do debate acerca do modo como a aventura tem sido desenvolvida na formação inicial do Professor de Educação Física, devido ao fato de a produção sobre essa temática específica ser ainda reduzida (FARIAS; MARINHO; QUINAUD, 2011; CORREA; DELGADO, 2021).

Nesse sentido, no intuito de ressignificar a cultura corporal de movimento mencionada, optamos pelo uso da noção de Práticas de Orientação, visto que o cotidiano não é uma mera rotina, uma repetição que, de certo modo, contraria a ideia da inovação e da reinvenção.

Nessa linha de pensamento, a Prática é aqui entendida como uma tessitura “(...) combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida de elementos cotidianos concretos ou ideológicos e ao mesmo tempo passados por uma tradição e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem uma visibilidade social” (MAYOL, 1998, p. 39).

Portanto, estabelecemos uma contraposição ao termo proposto pela CBO, visto que o termo Orientação apresenta, em sua proposição, um padrão, modelo, pois se reveste do esporte e da competição. De outro modo, a noção de Práticas de Orientação se mostra aberta porque se

reveste da cultura, podendo ser praticada e/ou reinventada nas diversas escolas, exigindo que estas dialoguem com as histórias locais (SANTOS, 2010; FREIRE, 2013).

Neste sentido, exige que sejam realizadas em espaços abertos e/ou fechados em decorrência da sua localização e do espaço da escola, utilização de pontos (prismas) fixados previamente num terreno e/ou utilização de referências outras dos próprios espaços onde se desenvolve a prática e, de acordo com a possibilidade da escola, o uso de mapas/croquis e bússolas, podendo também ser adotado o aplicativo para bússola em celular.

Diante do exposto, o objetivo do estudo foi visibilizar as Práticas de Orientação desenvolvidas com estudantes do curso de licenciatura em Educação Física de um centro universitário, no interior do estado do Rio de Janeiro.

Outrossim, ressaltamos que a pesquisa segue uma perspectiva de Educação Física que dialoga com os diversos saberes, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e credibilizando os conhecimentos dos participantes da pesquisa. Tal prerrogativa admite a tentativa de decolonizar pensamentos e práticas e, por isso, a denominação de ‘Rotas ao Sul’ em contraposição àquelas proposições que se colocam na lógica eurocêntrica e matricial.

6.2 OBJETIVO GERAL

Propor uma sequência didática para aplicação das Práticas de Orientação nos cursos de Licenciatura numa perspectiva decolonial.

6.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer, manusear, aplicar e adaptar o uso da bússola e croquis nas Práticas de Orientação.

Discutir a prática pedagógica por intermédio da perspectiva dialógica.

Experienciar as Práticas de Orientação, por meio da aplicação dos procedimentos técnicos apreendidos e a teoria dialógica na realidade social.

6.4 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO PRODUTO

Ao considerar a noção de práticas concebida por Mayol (1998) e a potência emancipatória daquilo que nos acontece em meio às ações educativas desenvolvidas no

cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2003), partimos do pressuposto de que estas são invisibilizadas pela razão moderna por não serem consideradas credíveis (SANTOS, 2006).

Desse modo, trabalhamos com a ideia de que a referida noção – práticas – emerge como possibilidade de singularizarmos as ações educativas desenvolvidas nas realidades sociais em que estamos imersos, portanto, sendo afetados pelas particularidades dos *sujeitospraticantes* (CERTEAU, 2014) que habitam o referido *espaçotempo* escolar em detrimento das suas demandas, necessidades, interesses, influenciados por questões políticas, culturais, de gênero, de sexualidade, de raça, de classe social, dentre outras (OLIVEIRA, 2012).

Salientamos a aproximação do pensamento de Boaventura de Sousa Santos ao pensamento *freireano*, uma vez que o autor (FREIRE, 2013) propõe um processo dialógico, pois trata-se de uma forma de investigar o universo simbólico dos sujeitos, “investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (Freire, 2013, p. 136).

Trazer à tona tais temas e problematizá-los torna-se fundamental para uma prática educativa que se pense capaz de promover um pensar crítico sobre a realidade, e isso fica evidente tanto na teoria *freireana* quanto nas Epistemologias do Sul, pois em ambas se apresenta a intenção de superar as “situações-limite” (FREIRE, 2013, p. 94), ou seja, situações que se apresentam aos sujeitos como se fossem determinantes históricos incapazes de serem alterados, o que, para Freire (2013), seriam percepções que limitam a ação do ser humano no mundo.

Desse modo, não é possível pensar em um programa que será imposto à escola e aos estudantes, muito menos em um roteiro a ser implementado a partir de pontos determinados pelos investigadores/professores que julgam ser os responsáveis exclusivos pela investigação, mas em uma prática problematizadora e dialógica que se faz coletivamente com todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo.

Nessa linha de pensamento, estabelecemos outra ação complementar entre Freire (2013) e Santos (2010) e que subsidiou este trabalho na busca por uma proposição emancipatória: a potência dos saberes subalternos.

Nesse contexto, se, para Freire (2013) a investigação do universo temático propicia o acesso ao modo como os sujeitos pensam o mundo e daí se estabelece o processo de dialogicidade entre sujeito e realidade, conduzindo-o ao processo de transitividade crítica (FREIRE, 1967); para Santos (2007, p. 84) o Pensamento Pós-Abissal¹² “(...) parte da ideia de

¹² Para Santos (2007, p. 71) o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, pois opera a partir de um sistema de distinções visíveis e invisíveis: “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”.

que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir”.

Ao fazer tal assertiva, Santos (2010) nos chama a atenção para o fato de que a razão indolente (pensamento moderno) converteu o conhecimento eurocêntrico sobre o mundo – entendamos conhecimento científico – como única forma de conhecimento credível e, simultaneamente, estabeleceu a razão como reflexo dessa representação.

Assim, pensando na aproximação entre os autores (FREIRE, 2013; SANTOS, 2010), Freitas (2019) menciona que há entre os autores um parentesco intelectual. Tal parentesco é observado nas noções de Inédito Viável (FREIRE, 2014) e Sociologia das Ausências (SANTOS, 2007). As noções mencionadas relacionam educação e sociedade, entendendo a educação como ações com potenciais emancipatórios.

Se o inédito viável, entendido a partir da perspectiva *freireana*, emerge do entendimento de que, não sendo a realidade algo dado, mas que está em construção, as situações-limite, que antes serviam como forma de opressão, agora são percebidas como situações que podem ser superadas, portanto a realidade é passível de ser transformada. Porém, para que o Inédito Viável se torne uma possibilidade, é preciso que os sujeitos tomem consciência – como “corpos conscientes” (FREIRE, 2013, p. 67) – das situações/determinantes que lhes servem de opressão, pois na “consciência como consciência intencionada no mundo (...)”, implica reflexão e ação no mundo para transformá-lo: Práxis (*Idem*).

Outrossim, aproximar as ideias *freireanas* às proposições de Boaventura de Sousa Santos se deve inicialmente por aquilo que o autor entende como **Epistemologias do Sul**: “são os saberes nascidos e forjados ao calor das lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (...)” (SANTOS, 2018, p. 15), portanto daí emerge a convergência dos autores: a perspectiva decolonial e a valorização dos saberes daqueles que foram e continuam a ser invisibilizados e tratados como primitivos, selvagens, ignorantes, atrasados, dentre outras formas de produção da não existência.

Para Santos (2006), a sociologia das ausências atua na substituição das monoculturas (do saber e do rigor do saber, do tempo linear, da classificação social, da escala dominante e da lógica produtivista) pelas ecologias (dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e das produtividades). Associada a essa sociologia, o autor (SANTOS, 2007, p. 38) propõe a sociologia das emergências, “experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência”.

Nessa linha de pensamento, Santos (2006) realiza outra aproximação ao inédito viável, pois, ao contrário de trabalhar com a noção do “Nada”, onde impera o vazio, nos sugere a noção do “ainda não”, uma proposição que não está tão visível, mas que se anuncia como possibilidade futura. Trata-se do desafio de compreender que, entre o tudo e o nada, é possível pensar a realidade de forma menos estática e a si mesmo como sujeito capaz de transformar essa realidade.

Seguindo rumo ao Sul, percebemos que as noções sobre inédito viável e sociologias das ausências tratam de reconhecer a dimensão utópica das práticas educativas, pois ambas as noções reconhecem a necessidade e a possibilidade de tornar possível, mesmo em parte, o sonho que “ainda não” foi historicamente possível.

Cabe frisar que tanto o Sulear *freireano* quanto as Epistemologias do Sul de Boaventura dizem respeito à direção contra hegemônica, a voltar o olhar para o Sul e não apenas para o sul geográfico, pois, como afirma Santos (2010), o mundo é dividido por linhas abissais entre o Norte e o Sul, que, inicialmente, foi estabelecido por linhas territoriais, entretanto, na sociedade atual, encontra-se de maneira evanescente, visto que ocorre sempre que se produz a invisibilidade, o descarte, a não credibilidade do outro. Uma característica destas linhas é a impossibilidade da “copresença” (SANTOS, 2010), ou seja, para um lado existir, é necessário que o outro desapareça.

Uma proposta para superar toda essa negação de saberes e conhecimentos produzidos do lado de lá da linha seria um pensamento pós-abissal: a Ecologia dos Saberes, diálogo horizontal entre os conhecimentos (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7). Ela denuncia a lógica da ciência moderna, que se desenvolveu silenciando e excluindo culturas que, no decorrer histórico, foram dominadas pelo colonialismo e pelo capitalismo. A proposta é que, diante da diversidade do mundo, haja um pluralismo de epistemologias que seja capaz de reconhecer a multiplicidade de saberes, experiências e práticas sociais alternativas.

Sendo assim, a Ecologia dos Saberes altera a lógica do processo de *aprendizagemensino*, da mesma forma como nos sugere Freire (2013, p. 69), ao mencionar que “educador e educando se educam mutuamente mediatizados pelo mundo”.

Assim, a Ecologia dos Saberes promove o interconhecimento, porque, ao reconhecer os limites da ciência moderna (internos e externos), favorece, via hermenêutica diatópica, a credibilidade aos saberes considerados não credíveis pela razão moderna: no caso da escola, estudante e comunidade, pois tradicionalmente a escola e seus profissionais são os únicos detentores do saber.

Nesse contexto, o cotidiano escolar pode ser um campo fértil para o desenvolvimento de práticas contra hegemônicas, dando visibilidade aos múltiplos saberes e universos simbólicos, que são invisibilizados pelos currículos euroamericanizados (FRANÇOSO; NEIRA, 2014).

Para isso, nos aproximamos do currículo cultural da Educação Física: nessa perspectiva curricular, a experiência escolar deve ser aberta ao debate, concebendo os sujeitos como inacabados, entendendo que as identidades são constituídas por meio das relações interculturais.

Diante do exposto, cabe perguntar: como problematizar a realidade social em que a escola está inserida? De onde os temas surgem para que possam ser pedagogicizados?

O tema gerador não é aqui entendido como uma simples noção a ser escolhida pela escola ou pelo docente, muito menos uma hipótese de trabalho, mas “[...] dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (FREIRE, 2013, p. 90). Dimensões que se apresentam como situações-limite que precisam ser enfrentadas para superação da desesperança que esta promove. Daí cabe outra pergunta: como investigar o universo temático que abarca a escola/sociedade em um período histórico?

Ao considerarmos tal questionamento, nos remetemos a pensar na Prática de Orientação e seu potencial investigativo como modo de produzir um processo de *aprendizagem* que se dê por intermédio da práxis: “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE, 2013, p. 98). Portanto, ao realizarmos a Prática de Orientação, entendendo a prática como uma expressão da cultura, estaremos acessando as dimensões significativas que expressam a maneira como estes percebem o mundo vivido.

6.5 PERCURSO METODOLÓGICO DO PRODUTO

6.5.1 Atores Sociais e o Cenário de Aplicação do Produto

A aplicação do PE – Sequência Didática - foi desenvolvida em um centro universitário no interior do estado do Rio de Janeiro, especificamente com estudantes que cursavam a disciplina *Esporte de Aventura e Meio Ambiente*, no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

Cabe frisar que, apesar do curso de bacharelado não desenvolver suas ações em âmbito escolar e, sabedores de que a Sequência Didática (SD) aqui proposta possui como centralidade

a escola, o docente da disciplina já mencionada solicitou que o conteúdo fosse desenvolvido com os estudantes do curso de bacharel, pois, se posteriormente os (as) graduandos quisessem cursar a licenciatura, poderiam eliminar a referida disciplina do currículo.

É importante ressaltarmos que 10 estudantes de licenciatura e 33 estudantes de bacharelado, fizeram parte do processo de aplicação e avaliação da sequência didática.

Outro grupo que concebemos como atores sociais são os moradores do bairro de Três Poços - Walmir de Almeida¹³, Alcy Rodrigues da Silva¹⁴, Osmar Teófilo Maia¹⁵, José Maria da Silva¹⁶. Concebê-los como atores sociais na produção do PE, se deve pela aproximação teórico e metodológica da SD.

Salientamos que, ao optarmos pela aproximação aos pressupostos teóricos de Paulo Freire (2013) e Santos (2010), a compreensão do processo histórico do bairro de Três Poços passou a ser fundamental na construção deste produto (SD), pois, suas histórias de vida e a militância nos movimentos sociais, foram aspectos relevantes no processo de luta na constituição das posses das terras na referida comunidade.

Desse modo, conceder a esses moradores o papel de atores sociais, se deve pelo reconhecimento e validação dos seus saberes para o espaço acadêmico, isto é, fazer valer a discussão de Santos (2010) que versa sobre a infinita diversidade dos saberes sobre o mundo, rompendo com a ótica epistêmica que opera excluindo os saberes que não se adequam ao cânone científico. Portanto, as narrativas apreendidas a partir do diálogo com esses atores, nos permitiu entender como os determinantes históricos - econômicos, sociais, culturais, políticos, de gênero, orientação sexual, de saúde, dentre outros, configuram o bairro de Três Poços na atualidade.

6.5.2 Metodologia do Produto

Na construção da Sequência Didática que compõe a presente dissertação de mestrado, duas ações metodológicas foram necessárias: primeira, a ação procedimental; segunda, a pedagogização das práticas.

¹³ Professor e fundador do projeto social e esportivo “Toque de letra”.

¹⁴ Atual presidente da Associação de Moradores.

¹⁵ Conselheiro Tutelar e Conselheiro da Fundação de Urbanização (Furban).

¹⁶ Militante dos movimentos sociais.

Com relação a primeira ação – procedimental -, objetivamos o conhecimento da composição da bússola e das noções necessárias ao processo de orientar-se no espaço com o referido instrumento.

Desse modo, seguimos objetivamente as seguintes etapas:

- 1) Apresentamos dos elementos que compõem a bússola (Linha de Fé, Limbo, Portão, Régua);
- 2) Manuseio da bússola;
- 3) Identificação do Azimute a partir de coordenadas em graus;

Salientamos que, as aulas foram realizadas em progressão, tendo iniciado com a atividades desenvolvidas em um espaço menor - ginásio poliesportivo -, para posteriormente ampliarmos o espaço das ações de orientação no interior do campus do centro universitário, conforme descrição das aulas no item referente a aplicação do produto (Item 5).

A segunda ação metodológica da SD foi realizada a partir dos pressupostos da teoria *freireana*, no intuito de pedagogizar as Práticas de Orientação. Tal movimento se deu pela necessidade de conceder à referida cultura corporal de movimento, uma aprendizagem significativa.

Seguido a lógica supramencionada, para conceder significado ao aprendizado, (FREIRE 2013) tornou-se necessário articular o conteúdo (Práticas de Orientação) aos temas geradores, pois é o universo temático que revela a situação limite que se articula a determinadas percepções de mundo. Mas como iríamos acessar o universo simbólico e o processo histórico da comunidade de Três Poços?

Na tentativa de responder a esse questionamento, decidimos por realizar dois movimentos metodológicos: primeiro, visitar o território para conhecer a realidade local; segundo, buscar moradores que nos auxiliassem na compreensão do processo histórico e social do bairro.

Diante do exposto, mergulhamos em um processo de investigação que teve início com uma caminhada pelas ruas do bairro e com registros fotográficos que nos auxiliassem na identificação de situações de vulnerabilidade social. Tais imagens nos auxiliaram a construir o mapa temático para a Prática de Orientação realizada na comunidade.

Outro movimento que nos auxiliou no reconhecimento dos determinantes sociais, políticos, econômicos do bairro de Três Poços foi o contato com alguns moradores que nos concederam pistas, sinais (GINZBURG, 1989) daquela realidade social: Walmir de Almeida, Alcy Rodrigues da Silva, Osmar Teófilo Maia e José Maria da Silva.

Para Alberti (2005), a escolha das pessoas que participam de uma entrevista/pesquisa deve ser guiada pelos objetivos da investigação, que neste estudo emergiu da necessidade de compreender o modo como se processou a ocupação das terras que se configura a comunidade de Três Poços.

Nesta linha de pensamento, salientamos que a história oral (ALBERTI, 2005, p. 21) foi o método utilizado como referência para a apreensão do conhecimento produzido (universo temático) sobre o bairro e, portanto, está na base da formulação dos temas que subsidiaram a SD: saúde e meio ambiente.

Assim, sinteticamente, o percurso realizado para elaboração da presente SD foi o seguinte: ensino dos procedimentos técnicos para o uso da bússola, experiência do uso da bússola com croqui, discussão teórica sobre os pressupostos *freireanos* e, por fim, a Prática de Orientação na comunidade de Três Poços.

6.6 RUMO AO SUL: APLICAÇÃO DO PRODUTO

Considerando o exposto no item 6.4 – aproximação aos pensamentos de Freire (2013) e Santos (2010) articulados à tendência Crítico Superadora –, estabelecemos um percurso metodológico para a SD tendo as Práticas de Orientação como centralidade, para ser desenvolvida nos cursos de licenciatura de Professores de Educação Física. Cabe frisar que a referida SD foi dividida em cinco aulas, conforme disposto a seguir: a primeira aula objetivou a discussão sobre as experiências dos(as) estudantes em relação à cultura corporal de movimento realizada em seus bairros, bem como a apresentação das noções basilares de Freire (2013) e Santos (2010), que subsidiariam as ações educativas referentes à SD relacionada às Práticas de Orientação.

É importante salientar que, no referido espaço/tempo (9 de agosto de 2021), estávamos retornando às atividades presenciais, temporariamente suspensas em virtude do contexto de emergência sanitária provocado pela pandemia de Covid-19. Desse modo, na primeira aula, optamos pela utilização da Plataforma TEAMS para o desenvolvimento de uma aula híbrida, pois os(as) estudantes poderiam escolher por realizar a aula de modo presencial ou remoto.

1ª Aula (9/8):

O encontro inicial foi realizado de modo híbrido, pois, com o uso da Plataforma *Teams*, os(as) estudantes puderam acompanhar de forma presencial ou remotamente. Nesse primeiro encontro, apresentamos, de forma expositiva, as noções articuladas aos referenciais teóricos

que fundamentam a presente proposta, o histórico da Orientação e os equipamentos referentes a referida cultura corporal de movimento.

No intuito de conhecer melhor o grupo, realizamos uma dinâmica para que todos(as) se apresentassem e expusessem os motivos pela escolha da licenciatura e, simultaneamente, solicitamos que relatassem as práticas referentes à cultura corporal de movimento que eram desenvolvidas nos bairros onde habitavam enquanto crianças. Foi um momento significativo, visto que percebemos o compartilhamento das múltiplas experiências que, de certo modo, marcaram as diversas corporeidades (NAJMANOVICH, 2001) presentes no espaço da aula.

A realização da dinâmica teve como intenção estabelecer a relação entre as práticas das comunidades locais e as diversas histórias de vida dos sujeitos, que emergiram sob o formato das narrativas. A esse respeito, Benjamin (1994) nos chama a atenção para o fato de que a arte de narrar está em vias de extinção. Apesar da distância *espaçotemporal* entre a elaboração de Benjamin (1994) e o momento social em que nos encontramos, concordamos demasiadamente com a assertiva supramencionada, pois, de fato, estamos vivendo um momento em que impera o desperdício de experiências (SANTOS, 2006). Desse modo, a dinâmica estabelecida se posiciona lado a lado à proposição de Santos (2010) e Freire (2013) que, ao contrário do que preconiza o pensamento moderno, as experiências são credibilizadas como formas de conhecimento do mundo.

Pensando nas questões explicitadas, solicitamos aos participantes o compartilhamento das histórias trilhadas até aqueles bancos universitários. Falas como a importância dos professores durante a Educação Básica, algumas conversas, conselhos, exemplos foram inspiradores para tais estudantes.

Os (As) estudantes lembraram a presença do poder público nos bairros, atuando por meio de ações da Secretaria de Esporte e Lazer (SMEL). Tais políticas surgiram como agentes propulsores de práticas de diversas culturas corporais de movimento. É interessante observar que alguns estudantes constituíram o público participante dos projetos sociais, o que, de certo modo, oportunizou o interesse que futuramente os encaminharia a uma profissão, pois atualmente atuam como estagiários(as) desses mesmos programas. Finalizadas as apresentações, iniciamos a discussão sobre os pressupostos teóricos de Santos (2010) e Freire (2013), explicitamos como aconteceria o desenvolvimento da SD relacionada às Práticas de Orientação.

Nesse sentido, fizemos uma pesquisa rápida para saber o conhecimento que os (as) estudantes tinham a respeito das Práticas de Orientação. E salientamos que o termo Práticas,

utilizado no estudo, emergiu das contribuições de Mayol (1998, p. 40), pois “[...] prático, vem a ser tudo aquilo que é decisivo para identidade de um usuário, ou de um grupo”.

Posteriormente, evidenciamos que a escolha pelo termo supramencionado se deu pela necessidade do diálogo com as ideias de Freire (2013) e com a ótica estabelecida pela vertente Crítico Superadora que, mencionam a necessidade de que, a partir do diagnóstico da realidade local, o processo pedagógico deve ser pensado.

Seguindo a lógica do diagnóstico da realidade local para se pensar a intervenção na realidade (FREIRE, 2013), a Prática de Orientação também deve ser concebida como uma expressão de um grupo ou de uma comunidade, portanto a sequência proposta deve ser reinventada de acordo com os *sujeitospraticantes* de cada *espaçotempo* escolar, não se aceitando a ideia de uma proposta matricial ou padrão.

Concordando com a noção supramencionada, deixamos evidenciado que o contexto escolar é uma rede emaranhada de saberes, um espaço em que múltiplas subjetividades coexistem, devendo ser respeitado, por isso a denominação do produto a partir do Sul, conforme preconizado por Santos (2010) e Freire (2013): **Rotas ao Sul**.

Outrossim, ao pensarmos na SD, não tivemos a pretensão de construir um modelo capaz de ser replicado, mas na contribuição na/da formação de futuros(as) docentes capazes de promover a descolonização do currículo da Educação Física, rompendo com a lógica que opera nas escolas: Basquetebol, Handebol, Futsal e Voleibol.

2ª Aula (16/8):

No segundo dia, iniciamos no ginásio poliesportivo, propondo uma caça ao tesouro com pistas espalhadas pelo departamento de Educação Física. Os participantes foram divididos em equipes, com o objetivo de decifrar os enigmas transcritos em *QR code*.

Posteriormente, foi explicado aos(as) estudantes que o caça ao tesouro poderia ser utilizado como uma atividade de introdução às práticas de Orientação no Ensino Fundamental, devendo ser reinventada de acordo com o espaço destinado pela escola, pelo nível de escolaridade dos(as) estudantes envolvidos(as) e pela especificidade das pistas, podendo estas estabelecer um diálogo com possíveis temáticas (FREIRE, 2013), conforme mencionamos nos pressupostos teóricos deste trabalho.

Figura 3: Caça ao Tesouro com o uso do QR code



Fonte: Própria autoria.

Dando prosseguimento à aula, retomamos algumas discussões do primeiro encontro, principalmente sobre o reconhecimento dos itens que compõem a bússola.

Figura 4: Bússola



Fonte: Trekking Brasil

Os (As) estudantes puderam manusear a bússola e exercitar os graus que fomos ditando para que eles pudessem encontrar o Norte, a partir dos referenciais (em graus) propostos.

Em seguida, iniciamos a atividade que consistia em encontrar os azimutes dentro da quadra com o uso das coordenadas. Os praticantes utilizaram o croqui da quadra e a bússola como instrumento orientador. Nesse momento, foram necessárias explicações individuais sobre o uso da bússola e o seu funcionamento (figura 4).

Figura 5: Croqui da quadra e Azimutes



Fonte: Própria autoria.

Durante a atividade, percebemos o interesse dos(as) participantes da aula para a aprendizagem do uso da bússola, entretanto alguns estudantes apresentaram uma dificuldade inicial durante o manuseio do instrumento, pois, para a maioria, aquele era o primeiro contato com a bússola. As narrativas revelam a experiência dos(as) estudantes:

Estudante 1: A bússola é um instrumento muito delicado, se mexermos de forma abrupta, ela logo modifica sua localização. Eu estou aprendendo, na próxima aula estarei craque.

Estudante 2: Senti dificuldade em alguns momentos de encontrar as referências, pois não conseguia parar de olhar para a bússola ao invés de focar no ponto. A bússola é um instrumento muito delicado.

Trabalhar com a bússola em nosso cotidiano escolar é uma excelente oportunidade para materializar noções geográficas, como os pontos cardeais, coordenadas geográficas, noções da física, como o magnetismo terrestre e os vetores, porém também pode significar uma ótima oportunidade de reconhecimento do território e da realidade local onde os(as) estudantes habitam.

Outro aspecto relevante foi a consideração de um dos(as) estudantes em relação ao trabalho de cooperação durante a atividade realizada, trabalho realizado em duplas, o que contribuiu para a troca e compartilhamento das dificuldades e das soluções encontradas entre os pares. A esse respeito, o(a) estudante 3 narrou sua experiência mencionando que “Foi uma experiência incrível; ao realizarmos a atividade em dupla, tivemos ajuda um do outro”.

Ao final da aula, realizamos uma roda de conversa que permitiu fazer algumas perguntas. Assim, ao serem questionados(as) sobre quais impactos a atividade poderia promover no ambiente escolar, os(as) participantes expuseram suas perspectivas e angústias, principalmente relacionadas ao mercado de trabalho: “pra onde a seta imantada da bússola da minha vida está apontando?”, “onde eu estou?” “qual minha atual localização no mundo?”. As narrativas revelam indícios (GINZBURG, 1989) da relação entre as narrativas, as experiências e o universo temático que se mostram por intermédio do diálogo com o mundo. As narrativas revelam sinais que indicam a relação dos(as) estudantes com a sociedade em que estão imersos:

Estudante 4: Achei muito enriquecedor, o que nos foi passado pelos professores Cássio, Fernanda e Marcelo. Depois destas aulas aprendemos não somente a manusear a bússola, mas também **como enxergar novas possibilidades e direções que queremos para nossa vida de uma forma geral.** (grifo nosso)

Estudante 5: Durante todo nosso processo e nossas aulas aprendemos além do uso da bússola, **fomos além da prática, tivemos várias conversas sobre como estas aplicações e atividades podem modificar nossa forma de pensar sobre a Educação Física e como enxergar novas possibilidades para o nosso futuro como profissionais da área.** (grifo nosso)

De imediato, recordamos Freire (2013) e Santos (2010): Freire, porque não há linguagem e pensar separados, isto é, “(...) linguagem e pensar sem uma realidade a que se encontrem referidos” (FREIRE, 2013, p. 87). O que ressaltamos é que, se inicialmente não tínhamos a intenção de abordar o tema relacionado à vida daqueles(as) estudantes, naquele momento a bússola nos serviu de analogia para conceder sentido e significado às Práticas de Orientação, pois a preocupação com a atuação deles(as) no mercado se tornou a centralidade das nossas conversas. Santos (2010) também foi recordado, pois naquele momento nos deparamos com a credibilização das experiências de estudantes e professores, pois a experiência, naquele momento, se tornou um conhecimento válido para que pudessemos estabelecer outras aprendizagens para além do conteúdo estabelecido para aquela aula.

3ª Aula (23/8):

A terceira aula teve como objetivo ampliar a experiência da Orientação, por intermédio do exercício com a bússola e da localização dos azimutes dispostos no *Campus* do centro universitário. A intenção foi promover uma aprendizagem com mais complexidades que as da aula anterior, pois, para encontrar os azimutes espalhados pelo espaço da faculdade, os participantes deveriam utilizar as coordenadas com distância em metros e indicações de referências (quadro 7).

Quadro 7: Coordenadas em graus, distâncias e dicas para encontrar os azimutes

Nº	Coordenada	Distância	Referência	Anotações
1	190°	5m	Sol	
2	210°	45m	Sem pecado	
3	20°	14m	Zumbi dos Palmares	
4	260°	20m	Aleluia	
5	Norte	26m	Oh! Glória	
6	320°	3m	H2O	
7	350°	8m	Namorados	
8	210°	17m	Sabor	
9	300°	35m	Luz	
10	310°	17m	Descobrimento do Brasil	
11	20°	42m	Inspirando gerações	
12	30°	43m	Olézio Gallotti	
13	150°	57m	Antonio Almeida	

Fonte: Própria autoria.

Outra aprendizagem ensinada aos(às) estudantes foi a técnica com passada dupla, que consiste em descobrir, aproximadamente, quantas passadas são possíveis em uma dada distância em metros, por exemplo: marca-se uma distância de cinco metros numa linha no chão, e o indivíduo define sua perna de apoio, exemplificando a perna direita. Nesse caso, ele conta quantas vezes a perna direita toca o chão nesse espaço de 5 metros, repete-se esse movimento três vezes e tira-se uma média. Essa média pode variar andando, correndo, em subidas íngremes, de acordo com o condicionamento físico.

Tal atividade nos apresenta a individualidade de cada praticante diante do mesmo movimento: a amplitude e frequência das passadas diante de cada situação encontrada é bastante singular.

Nessa atividade, os(as) estudantes do 4º período do curso de Educação Física trouxeram algumas reflexões interessantes do quanto a experiência no *Campus* promoveu um maior

conhecimento de espaços ainda desconhecidos: surpresas e estranhamentos, pois frequentam o *Campus* há anos e não haviam percebido alguns detalhes:

Estudante 6: Foi uma forma de explorar o *Campus* de uma forma diferente da habitual, conhecendo lugares que nem tinha ideia que existia.

Estudante 7: Me impressionei com todos os locais, pois não conhecia ou nem mesmo imaginava que existia certos pontos como **as árvores de Pau Brasil, a homenagem a Zumbi dos Palmares, as capelas e muito mais**. Experiência para a vida!

Conforme mencionamos no transcorrer do trabalho, as Práticas de Orientação podem servir para que professores(as) e estudantes façam o conhecimento do território e da realidade sociocultural em que a escola está imersa, acessando comportamentos, culturas, hábitos da comunidade (FREIRE, 2013) (figuras 6 e 7).

Figura 6: Estudantes explorando o Campus



Fonte: Própria autoria.

Figura 7: Estudantes explorando o Campus



Fonte: Própria autoria.

Outro aspecto a ser considerado é que, ao pedagogizarmos (BETTI; ZULIANI, 2002) a referida cultura corporal de movimento, podemos inverter o processo e utilizarmos as questões

que precisam ser tematizadas e problematizadas como azimutes, proporcionando o encontro dos(as) estudantes com situações, espaços, fenômenos sociais, aspectos culturais e econômicos: situações-limite que precisam de problematização. As narrativas dos estudantes revelam pistas sobre os modos de *usar-fazer* (CERTEAU, 2014) docente:

Estudante 8: Este tipo de mapeamento pode ser utilizado nos recintos escolares, sendo uma **experiência rica nas relações interpessoais acoplados ao Meio Ambiente**, cabendo ao professor de Educação Física fazer adaptações a fim de que todos os discentes participem ativamente da atividade proposta, **considerando todas subjetividades presentes em uma sala de aula**, e que assim os alunos possam vivenciar uma experiência emancipatória através da cultura corporal do movimento.

Estudante 9: Esta atividade é muito interessante pois pode ser aplicada em turmas de qualquer faixa etária. Achei que a atividade tem seus graus de dificuldade, mas é o que a deixa mais interessante.

A narrativa do(a) estudante 8 emerge como evidência das maneiras de fazer do sujeito ordinário (CERTEAU, 2014). O que buscamos salientar é que o sujeito ordinário *certeuniano* possui a capacidade de tomar para si uma produção já existente e reinventá-la ao seu modo, na intenção de atender às suas demandas e necessidades.

Neste contexto, ao trabalharmos com a lógica *freireana*, admitimos a necessidade da reinvenção e da criação de processos educativos que são peculiares ao *espaçotempo* em que tais ações educativas serão desenvolvidas. Portanto, os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que participam do referido processo educativo (educadores, educandos e quaisquer pessoas envolvidas) são concebidos como protagonistas.

4ª Aula (30/8):

A turma foi dividida em dois grupos, que, por sua vez, foram subdivididos em duplas. Cada grupo ficou com uma das temáticas: Saúde e Meio Ambiente. A atividade consistia em criar um percurso dentro do *campus*, de modo que se estabelecessem pontos relacionados às temáticas definidas. Após a definição desses pontos (criação de azimutes), as duplas deveriam trocar os percursos entre si, a fim de que uma dupla pudesse experimentar o percurso pensado pela outra dupla e vice-versa.

Isto posto, é importante que se perceba a aproximação ao pensamento *freireano*, pois a intenção foi possibilitar que os(as) estudantes criassem um percurso onde as temáticas se tornariam pontos de parada para o participante: a tematização foi uma forma de estabelecer um processo dialógico entre conteúdo e a realidade. A esse respeito, Freire e Shor (1986, p. 24 e 25) salientam que

através do diálogo crítico sobre um texto ou **um momento de sociedade**, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, **ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere**. Isto é, para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência do conhecimento.

Posteriormente ao movimento de construção do percurso pelas duplas e, simultaneamente, a troca de percurso com outra dupla para realização do trajeto construído por outros(as) colegas, retornamos à sala e realizamos uma roda de conversa na qual os estudantes falaram das suas percepções.

Nesse momento, uma das duplas comentava qual ponto foi encontrado e relatava por qual motivo a dupla inseriu aquele ponto como um azimute no percurso. Por exemplo: a piscina do curso de Educação Física foi um dos pontos escolhidos pelo grupo responsável pela temática de Meio Ambiente. Durante o debate, foram levantadas as supostas abordagens na escola: a vitalidade da água, a crise hídrica, a necessidade do cuidado com a água que ingerimos e as medidas conscientes de consumo.

Questões importantes foram abordadas como: a percepção de que espaços como o anatômico universitário tem muito mais vida do que morte, pois é um ambiente que promove a formação dos mais diversos profissionais que atuarão na sociedade em prol da vida e da melhoria da qualidade desta.

Outro aspecto levantado por um dos grupos acerca da interprofissionalidade, o UniFOA oferece diversos cursos ligados à saúde e, embora esses sujeitos dividam o mesmo espaço/tempo, é notável não haver uma interação. Uma vez que estamos tratando da formação desses profissionais, seria interessante que, desde esse momento, fossem oportunizados esses momentos.

Essa atividade instigou os/as universitários/as a chegarem a algumas constatações, como é o esperado quando esse conteúdo for trabalhado nas escolas. Os/as estudantes perceberam, por exemplo, por meio dessa experiência no *Campus*, a extinção das únicas lixeiras de coleta seletiva que existiam. Uma das duplas colocou essas lixeiras como ponto para discussão da Educação Ambiental. É importante frisar que elas se localizavam em frente ao prédio da Engenharia Ambiental, entretanto não existem mais. Outro fator apontado foi a importância da instalação de bicicletários nos prédios do *Campus*, contribuindo para melhoria da mobilidade e impactando na saúde das pessoas e no Meio Ambiente.

O *Campus* universitário conta com uma área verde, pouco habitada. Ouvimos relatos dos/as estudantes de nunca terem visitado ali anteriormente. Como futuros/as professores de

Educação Física, os participantes identificaram o espaço como propício para ginásticas de conscientização. O grupo sinalizou a necessidade de projetos de extensão para atender à comunidade universitária e à comunidade local. A Instituição tem o projeto “UniFOA de Portas Abertas” que recebe, em suas instalações, estudantes da Educação Básica, principalmente da rede pública. As práticas de Aventura e as ginásticas de conscientização corporal foram apontadas como uma forma do curso de Educação Física apresentar suas possibilidades aos visitantes. Promover tais projetos de extensão poderia, de certa forma, aproximar os/as graduandos/as dos diversos cursos ali existentes e talvez diminuir a distância que hoje é percebida.

Experienciar os espaços do *Campus* provocaram nos/as discentes algumas inquietações, levando-os a pensar algumas alternativas que melhorariam a vida universitária e a refletir sobre a formação de todos/as.

5ª Aula (11/09):

O 5º e último encontro da sequência didática teve como objetivo aplicar os conhecimentos apreendidos nos encontros anteriores, conhecimentos estes que caminham em dois sentidos. O primeiro, de cunho procedimental, visto que os(as) estudantes tiveram, nas aulas anteriores, o acesso a bússola, a leitura das coordenadas, ao passo duplo e, conseqüentemente, elementos para encontrar os azimutes.

No que diz respeito ao segundo conhecimento, este se apresenta a partir das proposições de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, o que nos movimenta ao Sul, isto é, em direção a realidade social em que esse professor está imerso.

O que buscamos ressaltar é a necessidade que esses estudantes possuem de conhecer uma educação significativa, que dê sentido aos conhecimentos apreendidos na escola: “a Educação Física também propicia, como os outros componentes curriculares, um certo tipo de conhecimento aos alunos. Mas não é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Nessa linha de pensamento, Freire (2013) salienta que o professor estabeleça a intervenção pedagógica a partir da realidade local onde a escola está inserida, portanto, neste momento da SD, utilizamos o bairro onde o centro universitário está localizado, fazendo uma analogia com uma escola fictícia, para que os(as) estudantes pudessem experienciar o modo como a Orientação pode ser utilizada como uma forma de reconhecimento do território, na qual as questões, tensões, problemas e conflitos estão a proporcionar as situações-limite que envolvem a comunidade: contextualização do conhecimento. Assim, promover uma Prática de

Orientação no bairro foi uma forma de dialogar com a comunidade, reconhecendo, nesse espaço, um local de aprendizagem, como nos aponta Mayol (1998, p. 45):

O bairro é, por conseguinte, no sentido forte do termo, um objeto de consumo do qual se **apropria o usuário no modo de privatização do espaço público**. Aí se acham reunidas todas as condições para favorecer esse exercício; conhecimentos dos lugares, trajetos cotidianos, relações de vizinhança (**política**), relações com os comerciantes (**economia**), sentimentos difusos de estar no próprio território (**etologia**), tudo isso como indícios cuja acumulação e combinação produzem e mais tarde organizam o dispositivo social e cultural segundo o qual o espaço urbano se torna não somente o objeto de um conhecimento, mas o lugar de um reconhecimento. (Grifos nossos).

Nessa lógica, permitimos que adentrassem no bairro, favorecendo o acesso desses futuros docentes a uma metodologia que possibilitasse o conhecimento do universo daquela comunidade: “Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das situações-limite” (FREIRE, 2013, p. 96).

Durante o desenvolvimento da Prática de Orientação, os(as) estudantes relataram o desconhecimento sobre o bairro, sendo apenas rota de passagem diária, durante todos os quatro anos de formação.

Estudante 9: O interessante é que eu estudo aqui há tanto tempo e nunca tinha percebido este córrego. Também passo por aqui sempre correndo.

Estudante 10: O bairro é maior que eu imaginava, também só passo aqui à noite, dentro de um ônibus e com pressa.

Tais comentários nos moveram a problematizar o modo como muitos docentes trabalham em múltiplas escolas: até que ponto os professores que atuam nas escolas públicas não fazem como os estudantes? Será que muitos docentes já passaram pelo bairro para conhecer a realidade dos(as) estudantes que estão em suas salas de aula? Não estamos criticando os docentes, pois não são poucos os que trabalham em duas ou três escolas e precisam rapidamente se deslocar, incluindo o horário de almoço, de uma escola para outra, porém não podemos perder de vista que um quantitativo significativo de docentes conhece o bairro em que trabalha apenas pelo trajeto que o seu carro ou o ônibus faz para chegar à escola.

Cabe frisar que a atividade mencionada (quinta aula da SD) foi desenvolvida em um sábado, no período da manhã, por diversos aspectos: primeiro, o curso se desenvolve no período noturno, tendo cada turma duas aulas diariamente (18h50min às 20h30min e de 20h35min às 22h), o que dificultaria o desenvolvimento das atividades; segundo, no período da noite, os(as)

estudantes teriam dificuldades para ver os pontos de impacto (situações-limite); terceiro, tínhamos a intenção de realizar a finalização da atividade a partir das imagens trazidas pelos próprios estudantes, pois um professor de História estaria presente – em ambiente virtual – para simularmos uma discussão de um possível trabalho interdisciplinar, partindo das situações encontradas.

Desse modo, a turma foi dividida em duplas e/ou trios, que receberam as coordenadas em graus e as distâncias em metros. Os grupos foram liberados em intervalos de 2 a 3 minutos.

Como azimutes, utilizamos pontos de controle que foram fixados em espaços que pudessem despertar para o debate de questões ligadas à saúde e ao meio ambiente (situações-limite), conforme podemos ver nas figuras 8, 9, 10, 11, 12 e 13:

Figura 8: Horta plantada a beira de um córrego poluído (Ponto 1)



Fonte: Própria autoria.

Figura 9: Acúmulo de lixo na beira do Rio Paraíba (Ponto 2)



Fonte: Própria autoria.

Figura 10: Córrego poluído (Ponto 3)



Fonte: Própria autoria.

Figura 11: Área de Lazer (parque, quadra, campo) (Ponto 4)



Fonte: Própria autoria.

Figura 12: Moradia improvisada na rua (Ponto 5)



Fonte: Própria autoria.

Figura 13: Estudantes fazendo o percurso



Fonte: Própria autoria.

Ao passar pelos pontos determinados pelas coordenadas, os(as) estudantes registravam, por meio de fotografias, sua passagem, identificando os locais – azimutes – que, posteriormente, iriam compor o cenário da discussão: parte final da aula.

Indubitavelmente, o bairro é um espaço de desenvolvimento humano, pois as relações estabelecidas entre os usuários nesse mesmo *espaçotempo* vão tecendo cotidianamente a rede de conhecimentos. Nesse cenário, as universidades historicamente desprezam esses saberes, desperdiçam as experiências.

O que buscamos salientar é que o bairro pode ser uma alternativa para romper com a monocultura do saber imposta pelo paradigma da Modernidade. Nesse contexto, Santos (2006) propõe a noção de Ecologia dos Saberes no intuito de credibilizar os saberes oriundos da experiência: “é uma ecologia por haver um reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, destacando a autonomia de cada saber e a articulação existente. Há, portanto, uma interrelação e uma interdependência entre os saberes” (SANTOS, 2006, p. 22).

Assim, experienciar um percurso dentro do bairro foi uma oportunidade de construir conhecimentos partindo da realidade, problematizando questões cotidianas e apontando alternativas para romper com as situações-limite. Durante nosso debate, emergiram algumas reflexões.

Estudante 11: A Educação Física é um curso ligado a área de saúde, nós estudantes podíamos desenvolver projetos que pudessem ajudar este bairro que fica tão próximo a nós e ao mesmo tempo estamos tão distantes.

Estudante 12: [...] fica localizada ao lado de uma comunidade onde o poder público não se faz presente, e ali naquela comunidade existem problemas, tanto de saúde quanto de moradia, a pergunta que fica é como a faculdade, um lugar e reflexão sobre o mundo e as estruturas sociais estão contribuindo com aquela comunidade na qual está inserida e como a comunidade impacta a Universidade nas reflexões sobre a sociedade.

Nesse momento, recordamos Freire (2013, p. 102), quando registra que a “(...) tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”. Assim, sabendo que os problemas encontrados em Três Poços foram historicamente construídos e, simultaneamente, sabendo da necessidade de refletir sobre as questões encontradas, privilegiando múltiplos olhares, convidamos, conforme salientado anteriormente, antecipadamente, o professor de História, Henri Farani, que participou da nossa Roda de Conversa (figura 14). A intenção de trazer o professor de História¹⁷ para a roda de conversa foi promover diálogos sobre possíveis intervenções didático-pedagógicas – interdisciplinares – na articulação entre as duas áreas: Educação Física e História.

Ao pensarmos a ação interdisciplinar, neste estudo, entendemos que tal ação não exige que ambos os docentes adentrem no conteúdo um do outro, visto que os conhecimentos específicos de cada área nos servem para compreender a realidade social. Assim, se de um lado a Educação Física se utilizou da Prática da Orientação para conhecer o território da comunidade, suas tensões e seus conflitos, foi também uma condição para o aprendizado dessa prática o desenvolvimento de quatro aulas anteriores, permitindo que os(as) estudantes pudessem dominar os procedimentos que a referida prática exige. Por outro lado, a história nos possibilitou a compreensão do modo como a comunidade se originou, as relações de poder, as questões econômicas, as lutas, nos permitindo entender que diversos problemas enfrentados na comunidade – ver as fotos supramencionadas – são oriundos do processo de constituição do bairro.

Seguindo a lógica e as questões trazidas pelo professor Henri, foi possível estabelecer conexões, pois como comenta Freire (2006, p. 90) a história não é construção do acaso, se estabelece a partir “(...) de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente”.

¹⁷ Salientamos que o uso da grafia História, refere-se à área enquanto produção historiográfica ou epistemológica, enquanto a história refere-se à narração.

Figura 14: Participação do professor de História pelo ambiente virtual



Fonte: Própria autoria.

Desse modo, pensando a partir das Epistemologias do Sul e, especificamente, da ecologia dos saberes, salientamos a necessidade de credibilizar outras formas de saber:

A preocupação da preservação da biodiversidade pode levar a uma ecologia entre **o saber científico e o saber camponês ou indígena**. A preocupação da **luta contra a discriminação pode conduzir a uma ecologia entre saberes produzidos por diferentes movimentos sociais**: feministas, antirracistas, de orientação sexual, de direitos humanos, indígenas, afrodescendentes, etc., etc. A preocupação com a dimensão espiritual da transformação social pode levar a ecologias entre saberes religiosos e seculares, entre ciência e misticismo, entre teologias da libertação (feministas, pós-coloniais) e filosofias ocidentais, orientais, indígenas, africanas, etc. A preocupação com a dimensão ética e artística da transformação social pode incluir todos esses saberes e ainda as humanidades, no seu conjunto, a literatura e as artes (SANTOS, 2008, p. 30).

Ao credibilizarmos conhecimentos advindos da experiência (BONDÍA, 2002), ressaltamos a produção coletiva na presente intervenção didático pedagógica apresentada neste estudo, pois, nesse momento, a *episteme* que emerge é a dos moradores do bairro, que participaram de sua construção por meio de suas narrativas: Walmir de Almeida, Alcy Rodrigues da Silva, Osmar, José Maria da Silva.

Entre o grão de ouro (café) e o metal precioso (aço), surge Três Poços, um bairro que se forma a partir de muita luta, o que a princípio pode parecer uma concessão do poder público, entretanto, ao aprofundarmos nas questões históricas, descobrimos que não foi concessão, foi conquista a partir de luta e da resistência de seus moradores.

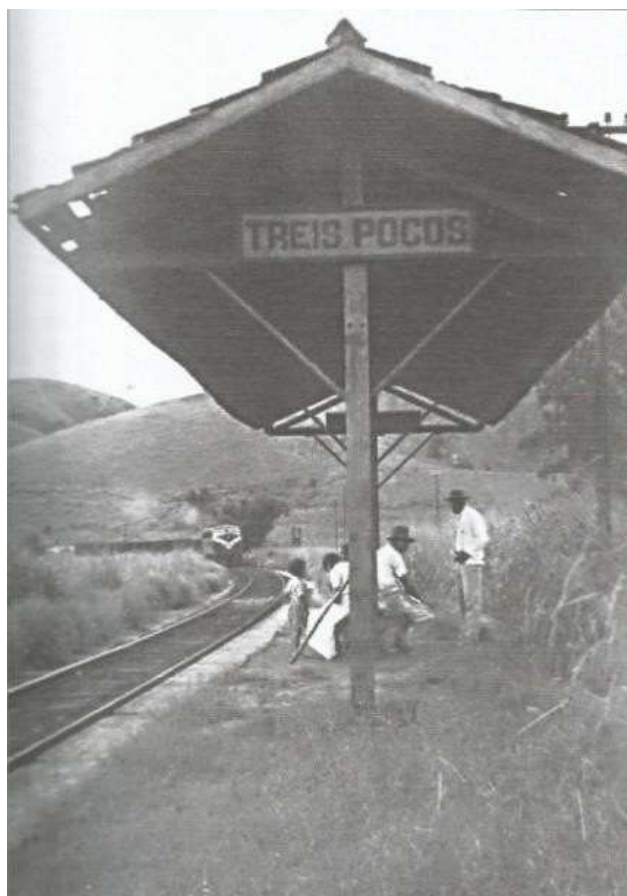
Não é nossa intenção trazer à tona toda a história do bairro Três Poços, mas sinalizar que sua história é complexa, rica de detalhes e que apresenta aspectos que influenciam no modo como a comunidade se configura na atualidade, como, por exemplo, no período em que as

ferrovias tinham um papel de destaque no cenário regional e nacional, sendo uma das paradas do ramal Central do Brasil em frente à sede da Fazenda Três Poços, chamada Parada *Treis Poços* – [sic] (figura 15).

Segundo (LIMA; ARAÚJO, 2007) a Fazenda Três Poços que, no período do café teve um papel econômico significativo para a região, foi deixada como herança (128 alqueires) por Dona Cecília Breves de Moraes Monteiro de Barros aos religiosos Trapistas.

A escolha pelo referido grupo religioso se deu em decorrência da missão ligada à Educação e às técnicas agrícolas, visto que Dona Cecília tinha o desejo de que a fazenda fosse transformada numa escola agrícola, atendendo, principalmente, os filhos dos ex-escravizados que ajudaram na Fazenda, como uma forma de retribuição.

Figura 15: Antiga Parada de trem Três Poços



Fonte: Original - Arquivo Mosteiro de São Bento. Cópia - Biblioteca da FOA.

Desse modo, a fazenda passou pela direção dos religiosos, sendo doada, posteriormente, à Ordem de São Bento (OSB), que fundou um orfanato (Patronato Agrícola), em 1922.

Posteriormente, em 1930, os Beneditinos alteraram uma das cláusulas e deixaram de ser obrigados a manter o orfanato, podendo empregar a fazenda para o fim que desejassem. A partir

de um acordo entre Beneditinos e Jesuítas, passou a funcionar, em Três Poços, no ano de 1956, a casa da 3ª Provação da Companhia de Jesus, destinada a prover aos sacerdotes recém-formados um ano de noviciado.

Enquanto os religiosos ocupavam Três Poços, a jovem cidade, Volta Redonda, emancipada de Barra Mansa em 17 de julho de 1954, estava atenta aos movimentos nacionais, como a Reforma Universitária, e tinha interesses na criação da Universidade de Volta Redonda. Tendo este como um dos seus interesses, a Prefeitura Municipal de Volta Redonda desapropriou as terras da Fazenda Três Poços.

Segundo o morador Walmir de Almeida, as famílias que moravam no local sofriam pressão para deixar suas casas, tanto os trabalhadores da fazenda quanto os trabalhadores que vieram construir a linha férrea.

A fim de expulsar esses moradores, era utilizada a técnica de destelhar as casas, com o objetivo de forçar as famílias a abandonarem as residências, como relata o professor.

Walmir de Almeida - mas aí uma tática né, era deitar, colocar ali tipo uma resistência, tamu (sic) deitado aqui quer jogar a telha em cima da gente. Porque quando você tira telha, automaticamente cai algumas, fica uma situação perigosa, hã, era uma forma de ameaçar com o próprio corpo, eu entendo assim... era muito criança” [...] “Eu lembro da gente, vagamente, deitado no chão dentro de casa, este processo de transição foi muito doloroso” (Entrevista concedida em 18/11/2021).

Ao pensarmos a história individual/coletiva que envolve as famílias que habitavam a fazenda (os Almeidas, os Borges, os Berbets – alemães que vieram construir a linha férrea – e os Nishimura – imigrantes japoneses) e, posteriormente, o bairro Três Poços, nos recordarmos das discussões de Santos (2019, p. 138) em relação às Epistemologias do Sul, pois estas “(...) não aceitam o esquecer do corpo porque as lutas sociais não são processos que se desenrolam a partir de kits racionais”.

Nesse sentido, a narrativa de Walmir de Almeida nos leva a perceber o corpo sofredor, visto se tratar do corpo “(...) que sobrevive e persevera na luta apesar do sofrimento (...) integrado em atos de resistência e de luta na expectativa de pôr fim ao sofrimento injusto” (SANTOS, 2019, p. 140).

Assim, na década de 1980, surgiu um movimento muito forte de ocupação de áreas públicas de Volta Redonda, movimento que teve tamanha importância e resultou na articulação de uma Comissão de Posseiros Urbanos, coletivo que, ligado à Cúria e à Comissão de Direitos Humanos, permaneceu forte até o final da década de 1990, dando origem à Fundação de

Urbanização (FURBAN), atualmente uma autarquia, desviada das suas características de origem.

Esse período das ocupações está enredado ao processo de industrialização, quando os trabalhadores vinham de outros estados (Minas Gerais, Espírito Santo, Nordeste brasileiro) para trabalhar na cidade. Naquele momento, existia a promessa de moradia para uma pequena parcela dos empregados da Siderúrgica Nacional, aqueles com mão de obra qualificada. Para o restante dos trabalhadores, havia empreitadas temporárias, que, ao terminarem, deixavam o cidadão, juntamente com sua família, desempregado e sem ter onde morar.

Assim, as periferias da cidade, com a ocupação dos morros e das beiras dos rios, foi o espaço encontrado por esses trabalhadores. Esse movimento dos posseiros teve grande apoio da Igreja Católica, liderada pelo então bispo Dom Waldir Calheiros.

É importante ressaltar que essas ocupações eram de áreas públicas, e um coletivo de irmãs religiosas e leigos se organizou para dar apoio a esses trabalhadores, em busca da dignidade e de uma moradia. Cabe frisar que o referido processo de ocupação de Três Poços se deu em dois momentos distintos: início da década de 1980 e a criação do Parque Independência, por volta do ano 2000.

Diante da resistência das famílias que ali se encontravam instaladas, em 1983, a Prefeitura criou um Projeto habitacional agrícola industrial, legalizando a permanência das famílias que ali estavam instaladas pela Lei nº 1842, de 1983, que concedeu o título de produtores rurais às famílias que ocupavam o referido território.

Assim, se o crescimento desordenado do bairro, que se revela na atualidade atravessado pelas ruas estreitas e vielas, trouxe diversos problemas sociais – violência, tráfico de drogas, falta de saneamento básico, dentre outros –, também apresenta pistas das resistências de outrora: se, em um determinado momento, deitar-se no chão foi uma resistência, na atualidade, o bloqueio das ruas se torna necessário para chamar a atenção do poder municipal para os problemas que os assolam (figura 16).

Assim, se por um lado é possível reconhecer as marcas do impacto da ocupação territorial realizada no bairro, por outro, fica evidente que a comunidade também apresenta sinais de movimentos insurgentes que intencionam lutar pelos seus direitos sociais, políticos, ambientais, dentre outros.

Desse modo, ao trazer o professor de História e, em decorrência, a história do bairro de Três Poços para a roda de conversa, buscamos problematizar o modo como esse espaço se configurou a partir do afastamento do centro da cidade e dos bairros organizados, das casas

planejadas, se constituindo em um local de invisibilidade social, tornando-se facilmente esquecido, porque aí se encontra velada uma condição de classe social.

Figura 16: Manifestação dos Moradores de Três Poços



Fonte: Foco Regional, 22 de fevereiro de 2017.

Nessa lógica, se a disciplina de Educação Física contribuiu com a exploração do território e o mapeamento dos locais que apresentavam problemas socioambientais, a disciplina de História nos ajudou a entender o processo sócio-histórico que influenciou significativamente a comunidade, o que permitiria aos estudantes refletir sobre as situações-limite impostas a eles para daí intervir na realidade de modo a transformá-la.

Quadro 8: Resumo das aulas

Aulas	Objetivos	Estratégia		Avaliação
Aula1	Apresentar as práticas de Orientação, sob o formato de SD, bem como, discutir os pressupostos das noções relacionadas ao pensamento de Santos (2010), Freire (2013).	Aula expositiva, debate e dinâmica.		Rodas de conversa sobre as noções enunciadas.
Aula 2	Experienciar o deslocamento no espaço, bem como o aprendizado da utilização da bússola como um instrumento auxiliar de localização e Orientação espacial.	Aula prática – Experiência de Orientação no interior do Ginásio		Por meio da observação das ações dos(as) estudantes e pela roda de conversa ao término da atividade
Aula 3	Ampliar a experiência da Orientação, por intermédio do exercício com a bússola e da localização dos azimutes dispostos no campus do centro universitário	Orientação espacial no território do campus.		Por meio da observação das ações dos(as) estudantes e pela roda de conversa ao término da atividade
Aula 4	Elaborar um percurso de Orientação tematizado: Saúde e Meio Ambiente.	Orientação espacial no território do campus.		Por meio da observação das ações dos(as) estudantes e pela roda de conversa ao término da atividade
Aula 5	Aplicar os conhecimentos apreendidos nas quatro aulas anteriores, por intermédio da imersão em uma comunidade, no intuito de estabelecer um diálogo com a realidade local e com as noções de diagnóstico e universo simbólico.	Orientação espacial na comunidade de Três Poços.		Por meio da observação das ações dos(as) estudantes, das fotos produzidas e pela roda de conversa ao término da atividade.

Fonte: Própria autoria.

Dito de outro modo, as Práticas de Orientação proporcionaram aos *sujeitospraticantes*, o ato de revisitar o entorno do centro universitário, identificando os problemas que impactam a vida dos que residem na comunidade.

Trazer à tona as temáticas apresentadas na SD – Práticas de Orientação – se deve à perspectiva de que estas possuem um potencial pedagógico, pois se admitirmos a lógica de

Freire (2013), precisam ser admitidas a partir de uma lógica interdisciplinar, já que envolveram questões de Meio Ambiente e Saúde.

Desse modo, consideramos uma prática com potencial pedagógico, porque opera contrariamente à fragmentação do conteúdo e à imposição da Ciência Moderna, que divide os saberes em disciplinas e as hierarquiza. Tal fragmentação inviabiliza uma aprendizagem significativa, pois o educando não realiza as conexões necessárias para a superação das situações-limites.

6.7 VALIDAÇÃO DO PRODUTO

Com intuito de validar o presente PE, realizamos três ações complementares: primeira, o relatório preenchido por quarenta e três estudantes que participaram da aplicação da sequência didática em um centro universitário no interior do estado do Rio de Janeiro; segundo, a avaliação de oito professores(as) especialistas em temáticas relacionadas a aventura, Didática e/ou Práticas de Ensino, de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas; e, terceiro, a Banca Examinadora da Defesa da presente dissertação de mestrado, conforme preconiza Rizzatti *et al.* (2020).

Com relação aos(as) estudantes, pedimos, ao final de cada encontro, que eles redigissem suas impressões acerca da vivência e dos objetivos propostos ao término de cada aula sob forma de relatório.

Já os(as) docentes especialistas foram contatados via *email*, sendo enviado a eles um questionário (ver Apêndice I). Oito docentes retornaram o questionário e um professor não se sentiu confortável em participar do processo.

Considerando que, entendemos a validação como um momento avaliativo, salientamos que a avaliação, neste estudo, é concebida como um importante processo na construção do conhecimento, portanto, reconhecemos a importância dos diversos olhares no sentido de aprimorar o produto, o que nos remeteu a aproximarmos da perspectiva que entende a “avaliação como prática de investigação” (ESTEBAN, 2012, p. 104).

Trazer à baila a referida noção se deve pelo entendimento de que esta nos proporciona dinamicidade, privilegiando a incerteza e as controvérsias, visto que, a avaliação como prática de investigação possui um “(...) horizonte móvel, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados (...)” (ESTEBAN, 2012, p. 105).

Cabe frisar que, ao entender o processo de validação a partir da lógica supramencionada (avaliação como prática investigativa) não esperávamos encontrar respostas padronizadas e/ou respostas que viessem ao nosso encontro, mas respostas que poderiam surgir nos trazendo outras lógicas não consideradas anteriormente, pois entendíamos naquele momento que, o “(...) erro não é o resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece” (ESTEBAN, 2012, p. 105), portanto, o que no primeiro momento aparecia como erro – da SD ou que julgávamos falta de entendimento da nossa lógica por parte do avaliador -, era o potencial encontrado para rever a SD.

O que estamos a salientar é que, ao nos livrarmos da ideia de que a SD deveria estar correta, passamos a entender que ela não seria capaz atender a todas as lógicas, o que nos remeteu a compreensão de que o erro que porventura fosse apontado pelos participantes não seria a ausência de conhecimento, mas uma pista que nos indicava o caminho já percorrido e as novas intervenções que precisariam ser realizadas.

A partir desse entendimento, a avaliação nos representou ir para além da compreensão de que ela seria resultado ou processo, porque priorizávamos identificar os conhecimentos e desconhecimentos que estavam em diálogo, interrogávamos a relação *aprendizagemensino* em sua complexidade.

As narrativas apresentadas a seguir não são meras ilustrações neste estudo, mas revelam as percepções de estudantes em diálogo com uma proposição pedagógica e, em decorrência, uma experiência social realizada em um processo de formação. Optamos por não apresentar as narrativas de todos(as) os(as) estudantes por percebermos que em muitos momentos se tornaram repetitivas:

Estudante 13: A proposta da atividade desenvolvida na aula de Esporte de Aventura via meio da Orientação utilizava referências geográficas, encontramos as coordenadas com auxílio da bússola. Este conteúdo tem uma importância muito grande, eu observei que pode ser realizado em qualquer lugar, em escolas com pouco ou com bastante espaço. Eu pretendo utilizar quando virar profissional de Educação Física. *Sic.*

Estudante 14: As Práticas de Orientação são uma proposta que **promove a curiosidade**, o desafio e tem o contato imediato com o Meio Ambiente. *Sic.*

Estudante 15: A SD proporcionou uma maneira de vivenciar na prática, a teoria que aprendemos. Acredito que nas escolas isto também pode acontecer, utilizar esta estratégia para materializar os diversos assuntos ensinados nas aulas. Eu acho que está atividade é muito válida **para ensinar os conteúdos de forma significativa.** *Sic.*

Estudante 16: A atividade proposta foi bastante interessante. Nós tivemos a oportunidade de trabalhar em duplas o que facilitou as tomadas de decisão. Achei complicado o uso da bússola, ela é muito sensível ao movimento. O trabalho em duplas e trios ajudava nas dificuldades encontradas ao usar a bússola. *Sic.*

Estudante 17: Esta atividade de corrida orientada é um ótimo conteúdo para Educação Física escolar. Aprendemos usar a bússola para encontrar as pistas, meu grupo se perdeu algumas vezes, quando isto acontecia nós voltávamos para a pista anterior, em alguns momentos nós ficávamos em dúvida sobre qual direção seguir. Tivemos um pouco de dificuldades no início. Esta proposta é bem desafiadora! *Sic.*

Estudante 18: A partir das Práticas de Orientação, **podemos compreender a realidade do local.** Usamos o conhecimento adquirido durante as aulas práticas como o uso da bússola, os azimutes para encontrar os pontos determinados. Relacionando o percurso com **o tema saúde e meio ambiente, vimos alguns pontos que poderia vir causar algum dano para moradores, como esgoto a céu aberto, entulhos, o que causa além de um desconforto, uma série de riscos para as pessoas.** É importante que **os professores das escolas conheçam a realidade de seus alunos** para desta forma entende-los melhor. Esta atividade é bem aplicada para alcançarmos este objetivo. *Sic.*

Estudante 19: Eu achei bem legal este conteúdo sugerido pelos professores, percebo que ele pode ser facilmente adaptado nas escolas, nos clubes, nos hotéis, em colônia de férias, até mesmo nas academias. É mais uma atividade física que o profissional de Educação Física pode utilizar. *Sic.*

Estudante 20: O objetivo desta narrativa é contar como se desenvolveu a disciplina esporte de aventura e educação ambiental que teve como tema a corrida de orientação, que é uma modalidade desportiva que usa a própria natureza como campo de jogo. Um desporto em que o praticante tem que passar por pontos de controle marcados em determinado local com auxílio de um mapa e de uma bússola. No nosso caso tínhamos como temática central a saúde e o meio ambiente, onde tínhamos que encontrar no terreno marcado situações que estavam relacionadas com a saúde e o meio ambiente. Nossa primeira passagem foi bem próxima a universidade onde encontramos entulho que claramente foram jogados pela própria população e **bem a frente tem um córrego, onde também encontramos bastante coisas descartadas que também não deviam estar ali. Em seguida no segundo ponto passamos por uma plantação ao lado do esgoto a céu aberto e também percebemos que pessoas moravam ali sem a menor condição de saneamento básico.** Perto desses locais que (foram também nossos próximos pontos), tinha uma quadra e uma praça bastante abandonadas, onde também encontramos muito entulho. Minha experiência com a atividade foi positiva, visto que saúde e meio ambiente são temas que precisam ser tratados de forma clara para que consigamos refletir sobre estes problemas. Entendo que a escola e a **Educação Física são agentes promotores de saúde e que é papel dos professores tratarem deste assunto em suas aulas,** a corrida de orientação é uma excelente estratégia para alcançar este objetivo. *Sic.*

Estudante 21: Em detrimento desta prática promovida pela disciplina Esporte de Aventura e Meio Ambiente foi possível **experienciarmos de forma prática vertentes da Educação Ambiental crítica e seus agentes influenciadores em torno de problemas sócio-políticos.** Esta atividade contribui para que reflitamos o nosso papel enquanto futuro professor, como efetivaremos nossa ação pedagógica. As práticas de Orientação nos apresentam inúmeras possibilidades de trabalho dentro da escola, como o trato com o Meio Ambiente, a influência deste meio na promoção da saúde. A **Educação Física não pode ser indiferente a estas questões.** *Sic.*

Estudante 22: A experiência com as Práticas de Orientação, foi ótima. **Os locais que visitamos tanto dentro do campus quanto no bairro promoveram reflexões sobre o Meio Ambiente e a Saúde.** Existe uma transversalidade diante desta experiência com os locais visitados. Por isso esta atividade é considerada muito rica no âmbito escolar, podemos relacionar diversos temas, vários conteúdos de tantas áreas com o objetivo de provocar reflexões nos alunos e na comunidade escolar. *Sic.* (Grifos nossos).

Ao dialogar com as Práticas de Orientação, os(as) estudantes se apropriaram do conteúdo de modo singular, atribuindo-lhe o sentido/significado de acordo com a própria experiência, pois mesmo sabendo que os praticantes participaram da mesma sequência didática as experiências são múltiplas.

Diante das diversas percepções que emergem nas narrativas, recordamos Bondía (2002, p. 26) que considera a experiência como “(...) aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Nesse sentido, considerando as experiências dos(as) estudantes no desenvolvimento da SD, nos parece que as Práticas de Orientação foram percebidas como um conteúdo possível, visto que, os(as) estudantes mencionaram a escola como um com espaço potencial para o desenvolvimento da referida cultura corporal de movimento.

As narrativas ainda revelam que, a Prática da Orientação, por ser uma ação que possui o campo do jogo na natureza (estudante 20), possibilita o diálogo com a realidade, permitindo que docentes acessem o local e a respectiva realidade enredada por aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros. Ressignificar o bairro como campo do jogo, transforma o mapa em território a ser percorrido, como nos aponta Certeau (1998): territórios de aprendizagem.

A esse respeito, Najmanovich (2001), ao discutir as consequências do pensamento, nos informa que a perspectiva linear – elemento chave de constituição do imaginário moderno –, estabelece coordenadas fixas, pois sofria a influência da ciência moderna, portanto, se expressava a partir da padronização e reificação dos sistemas de representação matemáticos.

No rastro desse modo de percepção, a perspectiva linear “(...) contribuiu decisivamente para fomentar a ilusão realista. Sua estrita padronização levou a criar a confusão entre mapa e território” (NAJMANOVICH, 2001, p. 15), pois passamos a acreditar na possibilidade de um espaço independente, a geometrização dos espaços.

De modo contrário, com o percurso dos(as) estudantes no território, procurávamos permitir que eles acessassem as contradições impostas pela ordem dominante: o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo, conforme nos chama a atenção Freire:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e dos baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados do centro urbano? Essa pergunta é considerada em

si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 2016, p. 32).

Ao considerar o exposto, salientamos que, ao utilizar as Práticas de Orientação como estratégia para acessar o universo temático dos(as) estudantes, também entendemos que essa ação “estimula a vivência de uma cidadania ativa e a noção de pertencimento dos jovens em relação ao bairro onde residem” (PEDRO; STECANELA; PITANO, 2021, p. 216).

As narrativas dos(as) estudantes 15 e 20 nos remetem ao que estamos a discutir – “Eu acho que está atividade é muito válida para ensinar os conteúdos de forma significativa” –, pois revela a percepção deste (estudante 15) em relação ao processo de aprendizagem e, em decorrência, da intenção da SD em permitir que os(as) estudantes se colocassem como agentes ativos do seu conhecimento, ao permitir o diálogo do conteúdo com a realidade social.

Já as narrativas dos(as) estudantes 16 e 17 emergem neste estudo como sinalizadores da intervenção que estamos realizando, visto que ambos mencionam as dificuldades em manusear a bússola por se tratar de um equipamento pouco conhecido.

Sabendo que, o conteúdo abordado na referida SD – Práticas de Orientação – ainda que seja um conteúdo considerado relevante para os(as) estudantes, durante a formação inicial de professores de Educação Física, ainda é pouco difundido no contexto escolar, fato percebido com a pesquisa de revisão integrativa realizada no estudo.

Neste sentido, Tahara e Carnicelli Filho (2012) salientam que, para que a aventura se torne um conteúdo a ser trabalhado na escola, é preciso que o professor conheça tais práticas, o que justifica a produção da SD em questão.

A segunda ação de validação se deu por intermédio do envio do material a oito professores(as) especialistas. No questionário enviado a primeira questão trata do seguinte enunciado: A Sequência Didática apresenta um percurso didático de ensino e o aprendizado das noções de orientação para serem aplicadas na Educação Básica? Em caso negativo aponte as dificuldades.

Especialista 1: Sim, a Sequência Didática (SD) submetida à minha avaliação é **original, coerente, pertinente e bem fundamentada**. Além disso, é promissora na intenção de suprir a lacuna existente atualmente em relação às propostas de ensino da Orientação no âmbito da formação de professores. **Entendo que, possibilitar o acesso do(a) licenciando(a) em Educação Física a este conhecimento da cultura corporal permite que ele seja um multiplicador na Educação Básica**, garantindo assim o direito de todo(a) estudante de se apropriar do que foi historicamente construído pela humanidade, além de poder atribuir múltiplos significados a esta prática, como demonstrado nesta SD.

Especialista 2: Sim, apresenta. Contudo, entendendo que a SD deve ser um instrumento de apropriação, reprodução e ressignificação por outrxs professorxs

em suas práticas docentes, a SD me parece mais descritiva (daquilo que foi feito) e menos indicativa – das possibilidades pedagógicas a serem desenvolvidas por outrem. Não estou apontando que a SD deva ser um modelo, mas que ela não dá conta, exatamente, de seu próprio objetivo. Mas, talvez, um/a colega docente na educação básica possa fazer esta análise com mais propriedade que eu.

Especialista 3: Sim, sobretudo, atinge a perspectiva interdisciplinar.

Especialista 4: Sim. A SD apresentada no modelo está muito acessível aos estudantes em formação e também àqueles da educação básica.

Especialista 5: Parece necessário delimitar em quais anos de escolaridade a SD pode ser aplicada na Educação Básica ou no Ensino Médio. Há a necessidade de conhecimentos prévios que irão subsidiar o aprendizado proposto.

Especialista 6: Sim, é possível reproduzir as cinco aulas em escolas tanto públicas, quanto privadas, em diferentes contextos, possibilitando aos alunos(as) vivenciar e aprender as noções básicas de orientação.

Especialista 7: De modo geral, apresenta uma sequência didática interessante. No entanto, senti falta de uma fundamentação mais contextualizada com a Orientação. Didaticamente falando, considerei a relação da abordagem pedagógica escolhida para o textual construído sólida, **porém apenas do ponto de vista amplo.** Ao especificar a Orientação, considerei que a aproximação de ideias poderia ter sido melhor explorada pelos autores.

Especialista 8: Não. Quando pensamos numa sequência pedagógica para ensinarmos algum conhecimento que queremos compartilhar, eu acredito que precisamos **primeiramente identificar o que queremos ensinar, por quê, para quem, como, quando, recursos e avaliação.** A SD fica inviável quando a pesquisadora associa a SD criada para ser aplicada na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), pois são diversos segmentos da Educação que precisam ser pensados separadamente. **Essa SD está adequada para os anos finais (8º e 9º anos) e Ensino Médio.** (Grifos nossos).

Conforme podemos perceber nas respostas dos(as) especialistas que participaram da validação da SD, nos parece não ter ficado em evidência que ela é destinada a estudantes de Licenciatura em Educação Física, visto que, alguns especialistas mencionaram a sua aplicação na Educação Básica: 5, 6 e 8.

Sabemos que Zabala (1998, p.18) define “a sequência didática como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais”, por isso concordamos com o especialista 8 quando este ressalta a necessidade de “identificar o que queremos ensinar, por quê, para quem, como, quando, recursos e avaliação”. Entretanto, nos parece que o docente não compreendeu que quando nos reportamos a Educação Básica e ao ensino da Práticas de Orientação, estávamos preocupados em conceder os conhecimentos necessários aos(as) professores(as) em formação, portanto, ao ser aplicada nas escolas, tais conteúdos precisariam ser ressignificados de acordo com a realidade social e faixa etária e ou nível de escolaridade, conforme ressalta o(a) especialista 1: “**Entendo que,**

possibilita o acesso do(a) licenciando(a) em Educação Física a este conhecimento da cultura corporal permite que ele seja um multiplicador na Educação Básica (...)”.

Outro aspecto que nos chamou a atenção na avaliação dos docentes **Especialistas, especificamente na narrativa do E – 2**, foi o fato da SD não ter a pretensão de ser um modelo pronto e acabado. O referido especialista menciona que: “a SD me parece mais descritiva (daquilo que foi feito) e menos indicativa - das possibilidades pedagógicas a serem desenvolvidas por outrem”.

Ao considerar o exposto, salientamos que, de fato a intenção foi descrever o modo como a referida SD foi praticada pelos(as) estudantes envolvidos no processo, pois se estamos a trabalhar a partir de Freire e Boaventura de Sousa Santos, o diálogo com a realidade local para o estabelecimento do processo de intervenção educativa torna-se ponto fulcral e basilar, portanto, não compartilhamos com a ideia de reprodução de experiências sociais. Todavia, deixamos a SD como uma indicação do que foi experienciado para que outros(as) docentes possam ressignificar e produzir outras práticas, outras maneiras de ser e estar no mundo. Do mesmo modo, Rôças e Bonfim (2018) “esclarecem que os PE não se configuram e nem devem ser vistos como receitas prescritivas capazes de serem acriticamente reproduzidas por outros docentes”.

Nesta linha de pensamento, o **Especialista 1** menciona o que estamos a discutir sobre a SD:

Especialista 1: Entendo que, possibilitar o acesso do(a) licenciando(a) em Educação Física a este conhecimento da cultura corporal permite que ele seja um multiplicador na Educação Básica, garantindo assim o direito de todo(a) estudante de se apropriar do que foi historicamente construído pela humanidade, além de poder atribuir múltiplos significados a esta prática, como demonstrado nesta SD.

No momento que este conteúdo é tratado na formação inicial de professores(as), são estabelecidas condições na democratização das Práticas de Aventura na escola, portanto, permite que cada docente ressignifique o conteúdo às características da realidade em que está inserido, respeitando as particularidades presentes nesse *espaçotempo*.

A segunda pergunta que compõe o questionário avaliativo apresenta a seguinte questão: A Sequência Didática permite o aprendizado de procedimentos básicos quanto ao uso da bússola e croqui como instrumento de Orientação? Explique.

Especialista 1: Sim. A progressão do conhecimento em cinco aulas, do ponto de vista técnico, foi coerente ao tomar como ponto de partida a brincadeira conhecida por muitos como “caça ao tesouro” porque introduziu o tema ao mesmo tempo que criou uma atmosfera lúdica que, certamente, favoreceu os próximos passos. A adaptação de recursos, como a criação de QRcode, implicando no uso pedagógico do celular

também merece destaque. O exercício de azimute desenvolvido na quadra com o uso de bússola e croqui foi mais uma opção acertada para desenvolver a noção de orientação espacial, pois a escolha de um espaço menor e controlado possibilita a realização da avaliação formativa pelo professor que orienta sua tomada de decisão em relação à continuidade do processo de ensino. Outra escolha pedagógica que merece ser posta em relevo é a disposição do grupo em duplas, possibilitando a troca de conhecimentos e a cooperação entre os(as) estudantes. A Orientação por azimute-distância, tradicionalmente realizada no Exército com os recrutas, tem sido avaliada pelos militares como a forma mais eficiente de introduzir os fundamentos da Orientação com pessoas leigas no assunto. O uso correto da bússola combinado com a precisão na execução da técnica do passo duplo tende a levar os praticantes de forma eficiente até seus objetivos, o que dá segurança e motivação para prosseguir avançando. A atividade proposta na aula quatro, favorece a apropriação do conhecimento pelos alunos quando solicita que eles montem percursos para os colegas, possibilitando assim o exercício de uso da bússola, da criatividade e do senso crítico diante dos temas e espaços disponíveis para o percurso. A última aula da SD, como era de se esperar, representou o ápice da progressão do ensino da Orientação com o desafio de utilizar as técnicas aprendidas em um espaço desconhecido dos praticantes e, mais uma vez, utilizando o celular como instrumento pedagógico que, ao mesmo tempo que confirma a aprendizagem dos estudantes – registrando a chegada no ponto, possibilita por meio da fotografia reflexões de outra ordem sobre o espaço de realização da pista.

Especialista 2: Não. Pedi a um aluno meu aqui, de graduação que tentasse usar a bússola a partir do que está indicado na SD e não foi possível – ou seja: os procedimentos básicos de uso da bússola não estão na SD. Estão relatadas as ações que foram realizadas com o uso deste equipamento, mas não há indicações de como usá-lo. Aqui, não tenho dúvidas, é o caso do uso de um aparato; os conhecimentos técnicos e o manuseio do mesmo são imprescindíveis para sua apropriação.

Especialista 3: Sim, entretanto, a perspectiva de construção e adaptação de materiais e equipamentos a serem utilizados, pode amplificar a relação dos alunos e favorecer o processo ensino-aprendizagem e atender às lacunas existentes em muitas realidades escolares.

Especialista 4: Considero que sim, já que houve uma progressão coerente e cuidadosa dos conhecimentos e habilidades de manuseio do material a ser utilizado.

Especialista 5: Não está claro se este questionário se refere à validação de SD a ser aplicada no Ensino Superior ou na Educação Básica.

Especialista 6: Sim, especialmente em relação ao uso da bússola. Quanto ao croqui, senti falta da apresentação de mapas do local, a exemplo de imagens do *google maps*, ou mesmo feito à mão, para que os alunos tivessem maior compreensão das proporções, metragens, etc... Contudo, destaco como assertivas o uso das tecnologias, como o *QR-code* e as fotografias para comprovar a passagem pelos pontos.

Especialista 7: Em uma proposta inicial, sim, considerando procedimentos básicos mencionados. A relação mapa-terreno é complexa para muitos, e considerar a contextualização histórica e didática da localidade, bem como problematizações atuais, conforme foi desenvolvido, pode auxiliar no entendimento tácito da relação mapa-terreno. Acerca da bússola, também achei interessante a proposta, visto que a bússola é um instrumento para orientar o sujeito e o que ele tem como base. Sugiro tomar cuidado ao relacionar o azimute com a bússola, pois uma das confusões que acontece é aliar o azimute com a bússola, enquanto na verdade a agulha da bússola indica o norte magnético e serve para colocarmos o mapa de forma orientada, ou seja, de forma correta. A parte lateral de algumas bússolas permite que o azimute seja traçado, facilitando o trabalho. No entanto, são aprendizados distintos.

Especialista 8: Sim. Duas aulas prática, bem objetivas, com experimentos efetivos do uso da bússola para a prática do esporte.

Os Especialistas 4 e 1, que atuam respectivamente com Práticas de Ensino no Ensino Superior e na Educação Física escolar, salientam que a sequência apresenta uma progressão pedagógica no manuseio da bússola, partindo de um espaço menor e controlado como a quadra, em seguida para o *campus* e finalmente o bairro.

A revisão do manejo da bússola no início de cada aula, foi uma estratégia que contribuiu para apreensão deste conhecimento pelos(as) participantes. Entretanto, contrapontos importantes foram colocados pelo Especialista 2, que nos chamou atenção para a possibilidade de inserir no material detalhes de como foi ensinado o manuseio da bússola, propiciando uma explicação mais detalhada para o leitor, uma vez que trata-se de um equipamento incomum, merecendo uma explicação mais técnica e específica do material, conforme disposto a seguir:

Especialista 2: Pedi a um aluno meu aqui, de graduação que tentasse usar a bússola a partir do que está indicado na SD e não foi possível – ou seja: os procedimentos básicos de uso da bússola não estão na SD. Estão relatadas as ações que foram realizadas com o uso deste equipamento, mas não há indicações de como usá-lo. Aqui, não tenho dúvidas, é o caso do uso de um aparato; os conhecimentos técnicos e o manuseio do mesmo são imprescindíveis para sua apropriação.

Considerando a avaliação do Especialista 2 e nossas aproximações à proposição investigativa proposta por Esteban (2012), que entende a “avaliação como um processo permanente de construção/desconstrução/reconstrução de conhecimentos de todos que participam da relação pedagógica”, percebemos a lacuna deixada na SD. Diante do movimento realizado, incluímos o vídeo explicativo sobre o uso da bússola e a criação dos percursos/croquis para encontrar os azimutes. Incluímos o *link* no trabalho a fim de auxiliar a aprendizagem.

Assim, ao considerarmos as proposições da avaliação investigativa, que nos remete a uma perspectiva dinâmica e num processo constante de desconstrução e reconstrução do PE, recordamos Rizzatti *et al* (2020), que nos reporta sobre a necessidade da referida ação para os trabalhos do mestrado profissional e dialoga com a necessidade constante de reinvenção do PE:

Nos aventuramos a dizer, que por possuírem licenças Creative Commons e atenderem às cinco liberdades, **estes produtos não estão totalmente prontos e/ou fechados. Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia)** os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE num continuum (RIZZATTI *et al* 2020, p. 2).

Outro apontamento foi relacionado pela Especialista 3, sobre adaptação de materiais e equipamentos a fim de atender as diversas realidades de muitas escolas. A ideia é justamente essa, que cada docente, de acordo com sua realidade, possa fazer as adaptações necessárias ao seu cotidiano. É o que Certeau vai denominar como bricolagens, quando se refere ao modo como os sujeitos reinventam a partir do local de pertencimento:

[...] ‘façam uma bricolagem’ com e na economia cultural, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade é mister descobrir procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades (CERTEAU, 2014, p. 40).

Seguindo a lógica *certeuniana*, a lógica presente nesta SD converge para a proposição da Especialista 3, que menciona a necessidade de adaptar materiais e equipamentos da referida sequência a fim de atender as demandas das distintas realidades sociais.

Para Rocha e Lobo (2020) o cotidiano é tecido em redes, por estudantes, professores, funcionários de apoio, responsáveis, comunidade, em diferentes *espaçostempos*, o que exige necessariamente a reinvenção de propostas pedagógicas às múltiplas realidades culturais.

Com relação ao uso do *QR Code*, os especialistas destacaram o uso pedagógico do celular ao proporcionar as leituras dos códigos e os registros dos pontos de controle por meio das fotografias (Especialistas 1 e 6).

A esse respeito, Soares Luz *et al.* (2020) ao realizarem um relato de experiência com licenciandos do curso de Educação Física, onde o uso do *QR Code* foi a centralidade, explicitam que a tecnologia além de auxiliar na dinâmica dos jogos, foi um aspecto motivador para os(as) participantes da atividade.

No que diz respeito a terceira questão que compôs o questionário entregue aos (as) docentes especialistas - A Sequência Didática possibilita ao(a) licenciando(a) a experiência contextualizada da referida cultura corporal de movimento a realidade local? – foi possível apreender as seguintes contribuições:

Especialista 1: A leitura cuidadosa do material disponibilizado como Produto Educacional me leva a afirmar que sim, se trata de uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física que dialoga com questões sociais presentes na realidade local.

Especialista 2: Um pouco difícil de avaliar este item. Pelo texto, parece que isso aconteceu no contexto estudado; Me parece que sim, é possível relacionar a realidade local desde o que a SD descreve.

Especialista 3: Sim. Porém, é decisivo que sejam oferecidas, não apenas vivências reais da atividade, mas, também, experiências adaptadas para cada realidade social, utilizando material alternativo.

Especialista 4: Sim. O cuidado e atenção com o espaço interno e o externo ofereceram possibilidade para os estudantes fazerem muitas reflexões sociais, culturais e até psicológicas.

Especialista 5: O relato do produto indica que sim.

Especialista 6: Sim, com certeza. Especialmente nas aulas 4 e 5 foi possível proporcionar aos alunos a exploração do contexto local e reflexões sobre diferentes aspectos envolvidos. Isso vai ao encontro dos objetivos que a BNCC preconiza ao propor a inserção das práticas corporais de aventura na escola.

Especialista 7: Sim, esse foi um ponto alto do trabalho. Ao que pude compreender das atividades desenvolvidas, os pontos de controle serviam como análise crítica dos sujeitos, de forma que a Orientação em si fosse o instrumento para deixar tal aprendizado mais prazeroso a cada desafio.

Especialista 8: Sim. A pesquisadora dedicou as duas últimas aulas da SD, oportunizando aos licenciando aulas contextualizadas com situações socioambientais

Os especialistas de forma unânime percebem que a Sequência Didática, possibilita um processo de ensino e aprendizagem, visto que, experiência contextualizada da cultura corporal do movimento permitiu aos(as) estudantes a cessar a realidade e as diversas contradições oriundas da exclusão social imposta aos moradores da localidade.

Cabe frisar que, ao entrelaçar o pensamento *freireano* aos pressupostos teóricos de Boaventura, articulados a tendência pedagógica Crítico Superadora, a intenção foi a de trazer à tona o sujeito histórico, capaz de transformar e intervir na sua realidade social.

Já na quarta questão – A Sequência Didática apresenta problemas quanto a sua possibilidade de desenvolvimento e/ou adequação a outra realidade? – a intenção foi pensar, a partir da lógica dos avaliadores, se a SD apresentou algum problema referente ao seu desenvolvimento. Para Esteban (2012, p. 102), ao privilegiar a prática investigativa dos processos e dos resultados, “(...) incorporando alunos e professores como sujeitos interativos na realização do projeto, que está atravessado por conhecimentos, desconhecimentos e aprendizagens”, propiciamos uma construção coletiva e dialógica, por que possibilitamos o envolvimento de diversas pessoas e diferentes pontos de vista. As narrativas a seguir nos apontam pistas do que estamos a discutir:

Especialista 1: Não identifiquei problemas dessa natureza, pelo contrário, a proposição usa espaços e propõe materiais de fácil acesso e baixo custo. Minha contribuição foi no sentido de **solicitar aos pesquisadores mais detalhes dos procedimentos realizados no desenvolvimento da SD e, se possível, mais imagens dos materiais didáticos elaborados, para facilitar a compreensão dos leitores.**

Especialista 2: Como já apontei, a SD me parece mais descritiva, com limitações ao seu potencial de ser apropriada e replicada/ressignificada; creio que colega docentes do ensino básico – sozinhos, terão dificuldade; mas se estiverem inseridos

em algum grupo que debata e aprofunde no texto, olhando suas possibilidades de utilização, creio que sim. Isto, logicamente, não é um comentário depreciativo nem do texto nem das capacidades dos/as docentes de EF do ensino básico; é tão somente minha impressão com a leitura da SD.

Especialista 3: Em parte sim, sobretudo por conta das lacunas de materiais e locais para a prática. Além disto, quanto à democratização da prática, **deve-se atentar para possíveis reflexões acerca da forma da atividade, por exemplo, contar os passos, para quem é cadeirante, não é possível, requerendo a adaptação correta para legitimar a participação de toda a diversidade dos alunos e professores envolvidos.**

Especialista 4: Não. O material utilizado é de fácil acesso e com dificuldade mediana de aprendizado, o que é extremamente positivo a estudantes de quaisquer níveis de escolarização, oferecendo conteúdo da cultura corporal pouco explorados pela Educação Física escolar.

Especialista 5: Acredito que não. Todas as propostas envolvidas são possíveis de serem reproduzidas em distintas realidades. **Quanto à aula 5, dependendo do contexto, pode necessitar maior organização para o desenvolvimento da aula, como agendamento, autorização de algum órgão, mas é uma questão de organização prévia.**

Especialista 6: Sim.

Especialista 7: Não sei se eu diria que apresenta problemas, **porém o trabalho poderia apresentar mais detalhes das atividades selecionadas.** O que exatamente foi desenvolvido, como, **por que selecionou tal atividade e sequência, quais os desafios encontrados antes, durante e após a aplicação...** Por não conseguir absorver tudo o que foi realizado na SD, não me considero apto a dizer que apresentou problemas de desenvolvimento.

Especialista 8: Sim. Como comentado, eu acredito que se a pesquisadora direcionar essa sequência didática para o Ensino Médio, por exemplo, **ficaria mais adequado para alcançar o objetivo de proporcionar diálogos entre os estudantes sobre todo o conceito de decolonialidade. Não que essa temática não possa ser trabalhada na Educação Infantil, mas SD não é adequada para esse público. Logo, ratifico: a questão não é a SD, mas para qual público alvo.** Na formação Inicial dos Licenciandos deu certo, mas poderia também ter mais desdobramentos (mais aulas).

Ao considerar as narrativas apresentadas, salientamos a avaliação como um aspecto relevante na construção do PE, pois a prática da investigação “expõe a natureza coletiva e dialógica da avaliação, resultando do envolvimento de diversas pessoas, diferentes pontos de vista e várias possibilidades de compreensão e de ação do mesmo processo” (ESTEBAN, 2012, p. 102).

Seguindo as sugestões indicadas pelos(as) especialistas ressaltamos que, já forma introduzidos links com vídeos que auxiliam os aprendizados referente a bússola.

Com relação aos apontamentos de E-2, entendemos que há um equívoco, pois não foi a intenção dessa SD, contemplar a Educação Básica, embora entendamos que as atividades possam ser reconfiguradas e utilizadas no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quanto a indicação do E-3, relacionada ao cadeirante, entendemos ser está uma preocupação significativa, mas entendemos ser possível indicar que as atividades foram realizadas em duplas ou trios, o que poderia favorecer a participação e envolvimento da Pessoa com Deficiência. Outro aspecto que pode favorecer às pessoas com deficiência é a determinação do ponto a partir de uma referência - Ver aula 3. Os pontos de referência são úteis quando tratamos de orientação espacial. Essa estratégia possibilitaria de maneira autônoma a participação do(a) cadeirante.

Existe na Orientação, uma possibilidade nomeada como PRE-O, ou seja, Orientação de precisão, ela foi pensada para todos(as) aqueles(as) que possuem a mobilidade reduzida, trata-se do sujeito percorrer um caminho/trilha e caberá a ele o julgamento de qual prisma escolher baseado na sua leitura do mapa. Ao pensarmos em uma turma onde tivéssemos um(a) cadeirante, essa poderia ser uma alternativa.

Ao abordarmos a quinta questão explicitada no questionário – A Sequência Didática pode ajudar a sensibilizar estudantes sobre o trabalho interdisciplinar? Se sim, como? Alguns exemplos nos foram apresentados:

Especialista 1: Na minha avaliação este é um ponto sensível do material, que carece de uma fundamentação maior a fim de situar o leitor acerca da perspectiva teórica utilizada pelos autores. Reconheço que a Orientação transita e dialoga com diversas áreas, a própria produção do conhecimento sobre este tema na pós-graduação confirma essa afirmação, no entanto, o uso dos termos **interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar para caracterizar um tipo específico de trabalho pedagógico ainda gera muita dúvida entre os professores e este material pode contribuir significativamente para esclarecer deste imbróglio.**

Especialista 2: Sim. A(s) realidade(s) é(são) composta(s) de muitos ‘tecidos sociais’; desta forma também a Educação é composta de muitos tecidos pedagógicos – as disciplinas. **Cada conteúdo carrega em si a possibilidade de ser tratado interdisciplinarmente; isto exige projeto, planejamento, ação e avaliação.** A SD, ao atuar nesta direção, pode sim sensibilizar estudantes sobre a importância e necessidade da interdisciplinaridade.

Especialista 3: Sim. A promoção de reflexões acerca da própria atividade e o que ela representa para o corpo saudável, do envolvimento desta prática no ambiente, evidenciando a relação ser humano-natureza, da participação em colaboração, associando as discussões de gênero, inclusão social, entre outros aspectos socioculturais, da estética natural, com prismas a respeito da finitude dos recursos naturais e geográficos do entorno, bem como das bases de ciências como a física ou a matemática, ou outras, evidenciam um potencial dialógico, o qual pode ser incrementado por meio desta prática e, particularmente, da SD proposta.

Especialista 4: Sim. O que ocorreu neste exemplo já oferece indícios do potencial de trabalho com práticas de orientação. No cotidiano escolar, **além da História, é possível incluir muitas outras áreas do conhecimento, como a Geografia, Artes, Matemática, Línguas, Ciências Naturais.** O próprio conteúdo das práticas de orientação, propiciam e incentivam estas interfaces de conhecimentos.

Especialista 5: Sim. A SD pode ser utilizada como um instrumento para abordar, aprofundar e contextualizar conhecimentos a partir de um tema gerador.

Especialista 6: Com certeza. A própria demonstração da **participação do professor de História**. Mas também poderia ser convidado algum docente de **Biologia ou Ciência e contextualizar sobre os aspectos ambientais, como poluição da água, ou fomentar a melhoria da horta comunitária**; docente de Português poderia auxiliar na construção de um documento à prefeitura sugerindo melhorias ao bairro; docente de Sociologia poderia acompanhar os estudantes à reunião de vereadores e se envolver diretamente em políticas públicas, dentre outros. Essa proposta amplia a visão dos acadêmicos que há muitos elementos envolvidos junto à Educação Física. Que não é apenas a prática pela prática, mas que podemos ampliar a visão das crianças e adolescentes durante as aulas e perceber como nosso corpo dialoga com o ambiente em distintos aspectos.

Especialista 7: Absolutamente sim. De modo geral, poucos se propõe a desenvolver uma atividade inter, multi e transdisciplinar da forma que este trabalho se propôs. Considerando a transição de tempos que estamos vivendo atualmente, com a tecnologia avançando consideravelmente, a otimização de tempo precisa ser nossa aliada, além de considerar o desenvolvimento prazeroso de outros conteúdos.

Especialista 8: Sim. **Só no aprendizado com a Bússola podemos produzir diversas possibilidades de trabalho interdisciplinar: Matemática, História, Geografia, Física. Com o Componente Curricular Matemática: ângulos, coordenadas, formas, etc. Com o Componente Curricular Geografia: coordenadas geográficas. Com o Componente História: a história da bússola, sua importância, etc. Com o Componente Curricular Física: Magnetismo.** (Grifos nossos).

Os(as) especialistas consideraram que as Práticas de Orientação dialogam com diversas áreas do conhecimento podendo sensibilizar estudantes e professores(as) para o processo de aprendizagem na/da escola. Outro aspecto ressaltado foi a possível articulação entre os saberes, entendendo que a temática a ser abordada – por exemplo Meio Ambiente – poderia ser o desencadeador das ações colaborativas entre as disciplinas.

Válido destacar, que existe a necessidade do engajamento dos(as) docentes na construção de um projeto, no planejamento e na avaliação. Sobre a interdisciplinaridade Weis (2011, p.2) faz o seguinte apontamento:

A Orientação tem como princípios básicos a prática justa, o respeito ao ser humano e ao meio ambiente, condições importantes e necessárias para o desenvolvimento do homem. Além disso, essa modalidade contém um componente educacional inigualável, pois pode ser trabalhado de forma interdisciplinar com toda a grade curricular. São conhecimentos de cartografia, ângulos, natureza, magnetismo, entre outros que exemplificam o potencial escolar dessa prática. Sendo assim, trazemos essa atividade para elucidar e dar significado prático ao trabalho desenvolvido.

Contudo a Especialista 1 aponta para a necessidade de esclarecer ao leitor acerca da perspectiva teórica utilizada por nós, alertando para o cuidado com o uso dos termos “interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar para caracterizar um tipo específico de trabalho pedagógico”.

Na introdução da SD, no item 6.4 que trata dos pressupostos epistemológicos do produto relatamos que este PE foi elaborado partindo de uma aproximação entre Boaventura de Sousa Santos, Freire. Para ambos autores o conhecimento é construído a partir da realidade social, no intuito de construirmos um processo de aprendizagem significativo e contextualizado.

Porém, não abordamos a discussão referente ao caráter multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, entendendo que está não seria a proposta desta SD. No entanto, salientamos que, a nossa compreensão de interdisciplinaridade emerge da proposição *freireana*, que estabelece a partir do Tema Gerador, a centralidade das discussões a ser estabelecidas por cada docente. Portanto, o trabalho interdisciplinar se estabelece a partir do recorte que o(a) docente faz do conhecimento da sua área para dialogar com o tema gerador, que em nosso caso foi a Saúde e o Meio Ambiente.

Tendo como pressuposto essa dinâmica, entendemos que a disciplina envolvida no projeto, complementa os saberes advindo de outras áreas (História, Geografia, Educação Física, Artes, dentre outras) sabendo que cada disciplina possui saberes e ignorâncias. Para Santos (2010, p. 541) existem dois tipos de “(...) ignorância, a ignorância ignorante, que não sabe sequer que ignora, e a ignorância doura, que sabe que ignora e o que ignora”. Daí entender que estamos falando de uma ecologia de saberes que articuladas podem auxiliar aos(as) estudantes na construção dos seus conhecimentos.

Nesse sentido, reconhecemos nas Práticas de Orientação um conteúdo capaz de viabilizar e até mesmo de materializar objetos de conhecimento de diversos componentes curriculares, como aponta os especialistas 3, 4, 6 e 8, que nos dão alguns exemplos de como articular os diferentes componentes curriculares. É válido salientar a fala do E-2 que alerta sobre a importância do planejamento, ação e avaliação ao estabelecermos um projeto interdisciplinar, esses momentos são primordiais a toda ação pedagógica.

Assim, ao trazeremos o bairro para a SD, reconhecemos nele um território de aprendizagem extrapolando os muros estabelecidos entre o espaço de construção de conhecimento e a sociedade. Ao adentrarmos nesse território, a realidade passa a ser um agente facilitador na construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia, da criticidade e do protagonismo dos(as) estudantes.

Para finalizarmos, na sexta questão tínhamos como objetivo receber sugestões que ampliassem o potencial de aplicação da Sequência Didática, a fim de que esta proposta pudesse inspirar tantos outros planejamentos, oportunizando a docentes e discentes realizarem suas próprias experiências.

Especialista 1: O PE está bem estruturado, redigido, coerente e fundamentado, contudo, considerando que se trata de um material didático que se tornará público e certamente vai inspirar planejamentos e também a elaboração de outros materiais sobre o ensino da Orientação, **sugiro a inclusão de uma seção sobre Materiais complementares em que sejam sugeridos vídeos básicos sobre a Orientação e seus principais fundamentos, disponíveis no youtube, bem como referências de outros materiais didáticos já elaborados sobre este tema.** Além disso, seria interessante uma seção de Apêndices que disponibilizasse os materiais didáticos que foram elaborados pelos autores para esta intervenção pedagógica.

Especialista 2: Penso que faltaram leituras sobre o ensino da Orientação. Isto poderia ter contribuído para uma SD mais acessível; **Ampliar o número de aulas, criar espaços e tempos para que as/os estudantes criem seus roteiros, reflitam sobre eles, produzam suas ‘pistas’; proponham suas estratégias avaliativas.**

Especialista 3: Algumas sugestões já foram apontadas nos itens anteriores. Mais uma sugestão, poderia ser ampliar a **experiência didática dos universitários, levando-os a conduzir uma atividade prática em uma escola ou com outros universitários,** haja vista que a experiência os colocaria nos meandros da gestão didática da atividade, enriquecendo os conteúdos a serem assimilados, além de conhecerem outras realidades.

Especialista 4: Considero que no cotidiano escolar a exploração dos espaços possa ser amplificada, incluindo as diferentes salas e espaços internos, como forma de discussão e percepção dos lugares/espaços reservados aos diferentes atores escolares. Em relação ao espaço externos, pode-se **dividir as SD nas polaridades espaço urbano/rural, espaço público/privado, espaço de trabalho/lazer etc.**

Especialista 5: Não respondeu

Especialista 6: Eu sugiro a **inserção de uma aula, antes da aula 5 proposta, que abordasse os mapas, as proporções de distância, a construção destes e a associação dos mapas com a bússola.** Também sugiro que os **acadêmicos reproduzam essa vivência na escola,** seja em estágios ou em parceria com a escola do bairro durante a própria disciplina, a fim de desenvolverem o papel de docentes e se aproximarem da realidade escolar.

Especialista 7: **Desenvolver melhor as atividades realizadas nas aulas; Aumentar o tempo de prática, diminuindo a dificuldade das atividades,** visto que aparentemente se tratava de um objetivo secundário a ser alcançado – ou ao menos compartilhado, o que dificulta ainda mais seu atingimento.

Especialista 8: **A quinta aula podia se desdobrar em mais aulas para as discussões sobre as das diversas dimensões da sustentabilidade no território onde foi realizada a última aula (Bairro).**

Considerando as contribuições supramencionadas salientamos que: em relação ao disposto pelo Especialista 1 – solicitação de inclusão de materiais na SD – ressaltamos que a referida sugestão já foi atendida com a inclusão de material confeccionado para o desenvolvimento da própria sequência de aula. Os *links* encontram-se no corpo da SD. E um Apêndice com material de apoio foi anexado.

Com relação ao disposto pelos Especialistas 2, 3, 4, 5, 6 e 7, salientamos os limites de desenvolvimento/aplicação, pois conforme informamos na metodologia, a SD foi aplicada na disciplina de Esporte de Aventura de um centro universitário no interior do Estado do Rio de

Janeiro, o que nos limita em relação a ampliação no que diz respeito ao espaço/tempo de realização das aulas.

Assim, ao tratarmos das ações propostas, uma das sugestões foi que os(as) estudantes desenvolvessem as Práticas de Orientação em unidades escolares (E 1, 2, 3, 4, 5 e 6) próximas ao centro universitário, ainda neste viés houve a sugestão do desenvolvimento da SD em diversos espaços que se encontram de alguma forma polarizados como ambiente urbano e rural, trabalho e lazer, público e privado.

Entendemos que a proposição desta SD não é contemplar uma totalidade que abarque a multiplicidade de espaços e tempos, pois entendemos ser impossível o estabelecimento de uma SD modelo que atenda a todas as escolas. Desse modo, ressaltamos que a proposta do referido material didático foi oferecer uma sequência que pudesse ser reinventada pelo(a) professor(a), na tentativa de atendimento das especificidades das escolas em que atuam.

Nessa direção, a sugestão da ampliação da quantidade de aulas pelos Especialistas 2, 6, 7 e 8 é uma decisão que poderá ser tomada pelos(as) professores(as) responsáveis fazendo uma análise dos seus cenários de atuação, portanto, cabe aos(as) docentes ao se dedicarem aos seus planejamentos, estruturarem a organização da sua sequência a partir do seu contexto educativo.

Quanto a sugestão feita pelo E-2 sobre a criação de roteiros pelos (as) praticantes e posteriormente a realização de um momento de reflexão, é importante esclarecer que no 4º encontro, os(as) estudantes puderam construir suas próprias rotas no *campus*, a turma foi dividida em grupos que se subdividiram entre a temática Meio Ambiente e Saúde e os pontos de controle foram tematizados originando uma roda de conversa ao final da experiência.

Foi sugerido, que acrescentássemos a SD um encontro que tratasse dos mapas e suas respectivas escalas pela E- 6. É importante ressaltarmos que este Produto de Ensino prioriza o/a praticante como protagonista, que ele(a) seja capaz de mapear o território por ele/a ocupado. Uma ocupação no sentido de existir e resistir num território demarcado pelo sistema hegemônico.

Considerando o exposto, esperamos que o presente PE possa ser “replicado” nos estágios dos professores em formação, nas escolas localizadas nas proximidades das Universidades preocupadas com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, nos mais diversos espaços, em que os sujeitos criem suas próprias rotas utilizando seus mapas, seus saberes sobre os territórios, respeitando a pluralidade dos pontos de partida e a multiplicidade das possibilidades da chegada.

7 CONSIDERAÇÕES

Sabendo que o presente estudo objetivou discutir as Práticas de Orientação como objeto de aprendizagem na formação de licenciandos(as) em Educação Física e que, na intenção de atingir o objetivo proposto realizamos um duplo movimento investigativo, a análise documental das ementas dos cursos das disciplinas que desenvolvem o conteúdo da Aventura e a revisão integrativa, na tentativa de compreender o modo como a referida cultura corporal de movimento está a ser tratada no âmbito acadêmico, inicialmente, foi possível perceber diversas terminologias para a cultura corporal de movimento discutida no estudo.

Logo em seguida tivemos a seguinte percepção: apesar das múltiplas formas de denominá-la, foi possível compreender que há uma convergência a partir de dois movimentos distintos: um de aproximação ao estabelecido pela Confederação Brasileira de Orientação, privilegiando o esporte; outro que opera a partir de uma perspectiva educativa que contempla a orientação como outros referenciais que ultrapassam a dimensão esportiva.

Ao pesquisarmos as ementas dos cursos de Licenciatura em Educação Física no intuito de investigar a formação dos(as) professores(as) e sua relação com a Aventura, percebemos que os currículos da Educação Física brasileira ao longo da história, atenderam às demandas da sociedade e, do mesmo modo, na atualidade, talvez em decorrência da crescente preocupação com as questões socioambientais, a DCN do CNE/CSE 06/2018 aponta as questões ambientais como uma dimensão relevante na formação docente, abrindo campo para a inserção da Aventura no currículo da Educação Física.

Nessa linha de pensamento, salientamos que tal movimento pode ser considerado um aspecto positivo para o professor de Educação Física, entretanto, a formação docente deveria contemplar uma perspectiva crítica, caso contrário as práticas desenvolvidas no entorno da Aventura estarão a serviço do mercado, formando mão de obra para atendimento das demandas do consumo e da mídia que concebem a Aventura como um produto a ser comercializado.

Consideramos também que o estudo possui vinculação com a proposição do uso da noção de Práticas de Orientação, visto que a cultura corporal de movimento estudada na presente dissertação foi entendida como uma prática com potenciais emancipatórios, estabelecendo a interlocução com os saberes locais. Tal procedimento permitiu que a construção do conhecimento se estabelecesse de modo significativo, ocorrendo no diálogo com a realidade social, econômica, ambiental, cultural, dentre outras dimensões.

Ficou-nos evidente que as experiências proporcionadas pela sequência didática permitiram que os(as) estudantes estabelecessem o diálogo com o espaço externo ao centro universitário possibilitando reflexões acerca das temáticas de saúde e meio ambiente. O que nos remeteu ao mergulho do processo histórico do bairro, identificando os determinantes que interferem e influenciam a comunidade local.

Tal movimento foi fundamental para o processo de formação inicial dos estudantes, pois possibilitou que estes percebessem a possibilidade das ações educativas que intencionam intervir na realidade social, identificando inicialmente as relações de poder ali estabelecidas. Só a partir dessa tomada de consciência, se iniciam as buscas por alternativas que possam provocar rupturas com as situações limite impostas pela ordem dominante.

Para finalizar, gostaríamos de salientar que o PE que compõe esse estudo emerge de uma ação coletiva/colaborativa, visto que, a participação dos(as) estudantes, associada às observações e sugestões dos(as) professores especialistas, possibilitou um movimento de construção/desconstrução/reconstrução do referido material didático.

Assim, o produto de ensino resultado da presente dissertação, reafirma a partir da teoria *freireana* e da ecologia dos saberes o seu inacabamento, permitindo que educadores(as) trilhem seus próprios caminhos, comprometidos(as) com uma educação autônoma e libertadora

8 REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Formação profissional em educação física brasileira: uma súpula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 23-37, maio 2001.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. Novas DCN's para Educação Física: Implicações. **Formação em Movimento**: Revista da ANFOPE, v. 3, i. 2, n. 6, p.479-496, jul./dez. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AURICCHIO, José Ricardo. Formação dos profissionais da cidade de Socorro- SP em atividades de aventura no âmbito do lazer. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA- DIMENSÕES, AVANÇOS E LEGADOS, 2014, Vila Velha, **Anais [...]** Vila Velha 2014, p. 76-84.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no Brasil**: memória e documentos. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n. 1, p.73-81, 2002.

BEZERRA, Kleiton Ramires Pires. **Alfabetização cartográfica a partir do Esporte de Orientação**. 189f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Educação Infantil e Ensino Fundamental – Versão Final. 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212 de 7 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, 20 de abril de 1939, p. 9073.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961, p. 11429.

BRASIL. **Lei n.5.540 de 28 de novembro 1968**. Fixa as normas de organização do ensino superior e articulação com a escola média. Brasília, DF, 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 894 de 14 de novembro de 1969**. Brasília, DF, 1969.

BRASIL. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus. Brasília, DF, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215, de 11 de março 1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, DF, 1987.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 3, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF, 1987.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 138 de 26 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 213 de 1 de outubro de 2003**. Consulta sobre a resolução que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.6, de 18 de novembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física.

CARMONA, Eduardo; Begossi Tuany; SOARES, Suelen; MAZO, Janice. O esporte de orientação: possibilidades e perspectivas. **Educação Física em Revista**. V.7, n.3, p. 19-27. 2013

CARVALHO, José Carlos de. **Jogos de corrida de orientação para escolas**. 1ª ed. São Paulo: Yolbook, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 26ª ed. Campinas: Papirus, 2018.

CAUPER, Dayse Alisson Camara. **O ensino do esporte de Orientação**: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico superadora. 388 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CBO, Confederação Brasileira de Orientação 2016. Disponível em: <https://www.cbo.org.br/organograma> . Acesso em novembro de 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano 1**. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2**. Morar, cozinhar. Trad. Ephraim F.Alves e Lucia Endlich Orth. 2ª edição. Editora Vozes, 1998.

COLOMBO; Alfredo. Segunda Lingüada. Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Ano V, nº 5, Rio de Janeiro, 1949. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ufrj_enefd>. Acesso em 22 mar. 2020.

CORREA, Evandro Antônio; DELGADO, Mônica. Atividades de aventura nos currículos de formação inicial em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 8, n. 2, p. 114-135, 2021.

DA COSTA, Lamartine. (org). **Atlas do esporte no Brasil**. 1ed. 924 páginas. Shape. 2005. Disponível em: < <http://cev.org.br/biblioteca/atlas-esporte-brasil/>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). **Educação Física no Ensino Superior: Educação Física na Escola. Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara. Koogan, 2005. p. 64-79.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe da *et al.* **Práticas avaliativas aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 95-107.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; MARINHO, Alcyane; QUINAUD, Ricardo. Atividades De Aventura nos Currículos dos Cursos de Formação Inicial em Educação Física. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E V CONGRESSO INTERNACIONAL DO ESPORTE DE PORTO ALEGRE, 2011, Porto Alegre. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional do Esporte de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2011, p. 136-149.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de (org.). **Fundamentos pedagógicos da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 11-33.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992, p. 227-238.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Método: pesquisa com o cotidiano**. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Eu caçador de mim*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 157-175, 2003.

FRANÇA, Dilvano Leder de. **Práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física: as possibilidades pedagógicas no 5º ano do Ensino Fundamental**. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia; Contribuições do legado freireano para o currículo Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, 2014.

FRANCO, Laércio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (orgs.). **Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento**. Livro 4: Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. Maringá: Eduem, 2014. p. 101-136.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17. 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Sulear as práticas: uma direção a partir do parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 287-300, 2019.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: CIA das Letras, 1989, p. 143 -275.

HARTMAN, Adriana. **O desporto Orientação como ferramenta para o ensino da matemática**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Departamento de Matemática, Instituto de Ciências Exatas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016.

KIPPERT, Andrea Silva Graciele; MERLO, Jéssica. Educação pela aventura? Em cena a opinião dos educadores participantes do programa de extensão ESFA portas abertas. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA. ENTRE O URBANO E A NATUREZA: A INCLUSÃO NA AVENTURA, 2010, São Bernardo do Campo. **Anais[...]** São Bernardo do Campo – SP, 2010. p. 285-305.

KUNZ, Elenor; GARCIA, Emerson; RESENDE, Helder Guerra de; CASTRO, Iran; MOREIRA, Wagner Wei. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas – proposições – argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 37-47, set. 1998.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Em práticas pedagógicas e investigativas... a surpresa. **Revista Entre Ideias**, v. 4, n. 2, p. 7-22, jul./dez. 2015.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; ANTUNES, Priscila de Cesaro; SILVA, Ana Paula Salles da; LEITE, Jaciara Oliveira. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**. v. 16, n.1, p. 65. Abril de 2010.

LIMA, Roberto Guião de Suza.; ARAÚJO, João Hermes Pereira de. **Fazenda Três Poços: do café à universidade**. Volta Redonda: Editora FOA, 2007.

LOURDES, Luiz Fernando Costa de. Antônio Boaventura da Silva e a Educação Física: o intelectual e seu pensamento na década de 1940. IN: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. **Anais eletrônicos...**Goiânia, 2006. Disponível em:

<<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10615#:~:text=https%3A//repositorio.pucsp.br/js/pui/handle/handle/10615>> . Acesso em 29 de novembro de 2020.

MAFFESOLI, M. Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social. **Revista FAMECOS**, n.8. p. 7-14, julho de 1998.

MAFFESOLI, Michel. **A terra fértil do cotidiano**. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre, Ed. PUCRS, vol. 2 nº 36, agosto de 2008.

MARINHO, Alcyane; SCHWARTZ, Gisele Maria. Atividades de aventura como conteúdo da educação física: reflexões sobre seu valor educativo. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, v. 10, n.88, 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd88/avent.htm>. Acesso em: fevereiro de 2022.

MELO, Vitor Andrade de. Apontamentos para uma história comparada do esporte: um modelo heurístico. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**. São Paulo. V.24, n. 1, p. 107-120. Março de 2010.

MELO, Rogerio Zaim de; SOARES, Íris Costa. Atividades físicas de aventura na natureza na escola na cidade de bonito, MS: um estudo de caso. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA. ENTRE O URBANO E A NATUREZA: A INCLUSÃO NA AVENTURA, 2010, São Bernardo do Campo. [**Anais...**] São Bernardo, 2010, p. 72-87.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de professores**, v.2, n. 2, p. 189-211, 2017.

NICACIO, Luiz Gustavo; FREITAS, Amanda Fonseca Soares; SILVA, Marlon Teodoro. A aventura na Educação Física escolar em questão: diálogos sobre a formação dos professores. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA- AVENTURA E SAÚDE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS. Diamantina, 2018. **Anais...**, Diamantina, 2018, p. 63-74.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão Curricular: princípios emancipatórios e currículos *Pensadospraticados*. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-22, 2012.

PAIXÃO, Jairo Antônio da. Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 170-182, 2017.

PAIS, José Machado Pais. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. p. 272.

PASINI, Carlos Giovanni Delevatti. G. D.; DANTAS, M. **Disciplina de orientação e o currículo de Educação Física do ensino superior: uma inclusão necessária**. 2003. 87f. Trabalho de conclusão de curso (especialização), Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2003.

PEDRO, Joanne Cristina; STECANELA, Nilda; PITANO, Sandro de Castro. Paulo Freire e o território educativo além muros da escola: três chaves de acesso a múltiplas dimensões de aprendizagem. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ROMÃO, Sara Pereira; CAMARGO, Aline Aparecida Silva. A aventura como desafio aos professores de educação física. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 3, p. 36-46, 2020.

PEREIRA, Dimitri Wuo. A arca de Noé e a Educação Física. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA. ESPORTE E TURISMO: PARCEIROS DA SUSTENTABILIDADE NAS ATIVIDADES DE AVENTURA, Pelotas, 2011. **Anais [...]** Pelotas, 2011, p. 95-101.

PEREIRA, Glaucia Giulia Costa; BEZERRA, Alex Fabiano Santos. Atividade de Aventura como prática pedagógica para as aulas de Educação Física. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA. TECNOLOGIAS DA ATIVIDADE DE AVENTURA, Rio Claro, 2012. **Anais[...]** Rio Claro, 2012, p. 146 -152.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Esporte na natureza: fragmentos contraditórios de um objeto em construção. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA. ENTRE O URBANO E A NATUREZA: a inclusão na aventura, São Bernardo do Campo, 2010. **Anais[...]** São Bernardo do Campo- SP, 2010, p. 105 -118.

RÔÇAS, Giselle; BOMFIM, Alexandre Maia do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018.

ROCHA, Renata; LOBO, Thamy. Bricolagens artísticas: contradições e (in) conformidades na arte e na educação carioca. **Revista Teias**. v. 21, n. 63, out./dez. 2020.

RIBEIRO JUNIOR, Orlando Costa; BEZERRA, Alex Fabiano Santos. Aplicação das atividades de aventura em escola militar do Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA. Tecnologias e atividades de aventura, Rio Claro, 2012. **Anais [...]** Rio Claro, 2012, p. 246-251.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; ROÇAS, Gisele; SILVA, Marcos Andre; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO- Docência em ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortes, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2007, n. 79, p. 71-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Epub. Acesso em outubro de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 11-43. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: para um pensamento alternativo de alternativas**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do Império Cognitivo**. A afirmação das Epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora.2019.

SANTOS, Jarbas Pereira; MENDES, Marilda Teixeira; ALVES, Michaela Abreu Francisco. Esportes de aventura: entre o urbano e a natureza. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE

AVENTURA. ENTRE O URBANO E A NATUREZA: A INCLUSÃO NA AVENTURA. São Bernardo do Campo, 2010. **Anais [...]** São Bernardo do Campo, 201, p. 88-104.

SANTOS JUNIOR, Osvaldo. Galdino; BASTOS, Robson dos Santos. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Germinal**. V. 11, n. 3, 2019.

SCOPEL, Allana; PIMENTEL, Giuliano; STAREPRAVO, Fernando. Analisando mudanças na gestão do esporte Orientação a partir do Advocacy Coalition Framework. **Revista Ciência e Movimento**. v. 24, n.4, p. 157-169. 2018.

SENNET, Richard. **O Artífice**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009, 362p.

SHERMA, Elka Paccelli. **Corrida de Orientação**: uma proposta metodológica para o ensino da geografia e da cartografia. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2010.

SILVA, Marion Costa da. **Aplicabilidade da Prática Corporal “Esporte de Orientação” no espaço escolar**. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Arcênio Menezes da. **Esporte Orientação e formação de professores de Geografia**: uma experiência com cartografia escolar. 210 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2013.

SILVA, Erica Rigolin da; ALVES, Felipe Bossa; PIMENTEL, Giuliano Gomes Assis; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Programa segundo tempo: uma proposta de inserção de atividades de aventura. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA- DIMENSÕES, AVANÇOS E LEGADOS, Vila Velha, 2014. **Anais [...]** Vila Velha, 2014, p. 155- 160.

SILVA, Fabiana Duarte e. **Memória de Atenah**: trajetórias de mulheres brasileiras na corrida de aventura. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SILVA, Fabiana Duarte; MOURÃO, Ludmila Nunes; Bandeira, Marília Martins. A verdadeira aventura: relato de uma mãe atleta de corrida de aventura na etapa do campeonato

Mundial. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE DE AVENTURA- AVENTURA E SAÚDE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 2018, Diamantina. **Anais [...]** Diamantina, 2018, p. 227-232.

SILVA, Flávia Heloísa da. **Corrida de Orientação**: estratégia pedagógica para educação física na educação profissional e tecnológica. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2019.

SOARES LUZ, Fernanda; FREITAS, Elizabeth Barreto da Silva Pais; MOREIRA, Valéria Nascimento; RIBEIRO, Tatiane Fernandes; RANGEL, Ingrid Ribeiro da Gama. QR code: uma proposta pedagógica na formação dos professores de Educação Física. **Vértices**, v. 22, n.2, p. 260-272, 2020.

SOUSA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Revista Einstein**, v.8, p.102-106, 2010.

SOUZA NETO, Samuel de *et al.* A Formação do profissional de Educação física no Brasil: uma História sob a perspectiva da legislação federal do século XXI. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TABORDA, Marcos Aurélio de Oliveira; VAZ, Alexandre Fernandes. **Educação do corpo: teoria e história**. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n. especial, p. 13 – 19, 2004.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro; SCHWARTZ, Gisele Maria. Meio Ambiente e atividade de aventura: significados de participação. **Motriz**, v. 12, n 1, p. 59-64, Rio Claro, 2006.

TAHARA, Alexandre Klein; CAGLIARI, Mayara de Sena; DARIDO, Suraya Cristina. Celular, corrida de orientação, Educação Física escolar: elaboração de material didático e avaliação. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 5, n.1, 2017.

TAHARA, Alexandre Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, v. 14, n. 2, p. 113-136, 2016.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro. A Presença de Atividades de Aventura na Educação Física Escolar. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v.8, n.2, p. 121-136, 2012.

TEIXEIRA, Kelly Silva *et al.* Socialidade, Tribos Urbanas e o cotidiano dos(as) ciclistas de Volta Redonda. In: XIII COLÓQUIO TÉCNICO-CIENTÍFICO DO UNIFOA, 8, 2019, Volta Redonda. **Anais [...]** *Resumos: Humanas e Sociais Aplicadas, Ensino e Metodologias Ativas*. Volta Redonda: Centro Universitário de Volta Redonda – FOA, out. 2019.

VALERIANO, Fúlvio Rodrigues. **Relação do grau de percepção de vida, estratégias de enfrentamento e capacidade de resiliência com o resultado em competições do esporte orientação pedestre**. 50 f. Mestrado em Psicologia. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo *et al.* Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 809-823, out./dez. 2013.

WEIS, Sara Fabrina Soares Dornelles. Atividades na natureza como conteúdo da Educação Física escolar: o caso da orientação. IN: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Porto Alegre, 11 a 16 set. 2011. **Anais [...]** Porto Alegre, 2011, p. 165 -179.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de Orientação - Os percursos da Formação inicial na Licenciatura em Educação Física

Pesquisador: Fernanda Leocadio

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42790820.5.0000.5237

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.640.880

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa objetiva investigar como os Cursos de Licenciatura em Educação Física estão promovendo a formação inicial para o uso das Práticas de Aventura na Educação Básica, as Práticas Corporais numa perspectiva decolonial e mapeando o modo como está se efetivando o processo de formação inicial para o uso das Práticas de Aventura na escola na região sudeste.

A metodologia da pesquisa é constituída pelas seguintes ações complementares: Revisão Integrativa; Análise Documental; Roda de Conversa.

Em se tratando da realização da Roda de Conversa, os sujeitos participantes serão professores que lecionam nos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades/instituições UNIFOA e UBM.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como os Cursos de Licenciatura em Educação Física estão promovendo a formação inicial para o uso das Práticas de Aventura na Educação Básica.

Objetivo Secundário:

Discutir as práticas numa perspectiva decolonial; Mapear nas Instituições de Ensino Superior da

Endereço: Avenida Paulo Eriel Alves Abrantes, nº 1325
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-560
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** cep@foa.org.br



Continuação do Parecer: 4.640.880

Região Sul Fluminense como vem desenvolvendo o processo de formação inicial para o uso das Práticas de Aventura na escola; criar uma sequência didática para as práticas de Orientação na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa envolverá um risco mínimo. Ainda assim, o participante poderá ficar desconfortável ou tímido(a), ao participar da Roda de Conversa. Para minimizar este risco, os pesquisadores estarão atentos e dispostos a minimizar possíveis situações que possam causar algum constrangimento. Ainda assim o participante poderá interromper sua participação no estudo, caso seja de seu desejo a qualquer momento.

Benefícios:

Ao participar da pesquisa, o participante será beneficiado, pois poderá refletir sobre sua prática pedagógica que vem sendo desenvolvida no contexto das Práticas de Aventura na formação inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo CONCLUSÕES / PENDÊNCIAS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo CONCLUSÕES / PENDÊNCIAS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando os ajustes realizados pelo pesquisador, após parecer inicial deste Comitê, informamos que a pesquisa apresenta-se de acordo com as normas do CONEP para aplicação da Roda de Conversa juntos aos Professores. Entretanto, para aplicação e validação do Produto Educacional junto aos alunos do UniFOA, como descrito no Projeto Detalhado, será necessário o encaminhamento de novo projeto de pesquisa, visto que o mesmo não encontra-se especificado no Projeto Básico e na Carta de Anuência e não foi apresentado TCLE para alunos.

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_BASICAS_DO_PROJETO_1643638.pdf	10/03/2021 11:53:23		Aceito

Endereço: Avenida Paulo Eriel Alves Abrantes, nº 1325
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-560
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** cep@foa.org.br



Continuação do Parecer: 4.640.880

Outros	Termo_anuencia_FOA.pdf	10/03/2021 11:47:49	Fernanda Leocadio	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_da_UBM.pdf	10/03/2021 11:42:45	Fernanda Leocadio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclediscente.docx	07/03/2021 11:51:37	Fernanda Leocadio	Aceito
Outros	cartacienciaorientador.pdf	07/03/2021 11:38:21	Fernanda Leocadio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclefoadocente.docx	07/03/2021 11:33:06	Fernanda Leocadio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PP2020_1.pdf	07/03/2021 11:28:51	Fernanda Leocadio	Aceito
Outros	ROTEIRO_RODA.docx	05/12/2020 15:13:48	Fernanda Leocadio	Aceito
Outros	cartaanuencia1.pdf	05/12/2020 15:07:32	Fernanda Leocadio	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_pre_projeto.pdf	02/12/2020 13:24:52	Fernanda Leocadio	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VOLTA REDONDA, 09 de Abril de 2021

Assinado por:

**Walter Luiz Moraes Sampaio da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida Paulo Erel Alves Abrantes, nº 1325
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-560
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** cep@foa.org.br



Volta Redonda, 03 de junho de 2022,

TERMO DE ANUÊNCIA

Faço uso deste documento com a única função de informar ao Programa de Mestrado Profissional de Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, que a aluna regular deste programa, FERNANDA LEOCADIO BITENCOURT, atuou aplicando o seu produto durante 4 encontros atendendo as turmas de Bacharel e Licenciatura do curso de Educação Física do UniFOA.

- 1 encontro: 9/8 e 10/8
- 2 encontro: 16/8 e 17/8
- 3 encontro: 23/8 e 24/8
- 4 encontro: 10/09.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Silvio Henrique Vilela
Coordenador dos Cursos de Educação Física do UniFOA
CREF 030171/G/RJ
(24) 3340-8400 - Ramal: 8421

Prof. Silvio Henrique Vilela
Coordenador dos Cursos
de Educação Física
UniFOA
CREF 030171-G/RJ

ANEXO III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre a formação inicial para atuar com as Práticas de Aventura na Educação Básica. Os pesquisadores Marcelo Paraíso Alvese Fernanda Leocádio Bitencourt Sombra, ambos do Centro Universitário de Volta Redonda, pretendem realizar um estudo com as seguintes características:

Objetivo: avaliar e contribuir na construção de um produto educacional (sequência didática) que viabilize a aplicação das Práticas de Orientação no ambiente escolar.

Direito de confidencialidade e acessibilidade: os dados colhidos nesta pesquisa serão utilizados para elaborar trabalhos e artigos científicos. Porém, todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o absoluto sigilo da sua participação. Caso você solicite informações sobre seus próprios resultados, nós, pesquisadores, poderemos fornecê-lo, em qualquer momento.

Riscos: Sua participação no presente estudo envolverá um risco mínimo. Ainda assim, você pode ficar desconfortável ou tímido(a) em participar. Para minimizar este risco, os pesquisadores estarão atentos e dispostos a minimizar possíveis situações que possam causar este desconforto. Ainda assim você poderá interromper a participação no estudo, caso seja de seu desejo.

Benefícios para o participante: Ao participar da pesquisa, você será beneficiado, pois poderá vivenciar e apreender conhecimentos relacionados às Práticas de Aventura no cotidiano escolar.

Garantia de liberdade: Sua participação na pesquisa e na aplicação do produto educacional “Rotas ao Sul” é absolutamente voluntária. Deste modo, destacamos que você terá liberdade para participar, negar a participação ou retirar o consentimento durante o desenvolvimento da pesquisa. Você não será prejudicado(a) ou penalizado(a), pelo(a) professor(a) ou pela instituição, caso decida não participar do estudo.

Autorização do uso da imagem, ao assinar este termo você autoriza os pesquisadores a utilizar as imagens/gravações produzidas durante a aplicação do produto para fins acadêmicos.

Despesas e compensações: Você não terá despesas financeiras. Destacamos também que não haverá compensação financeira relacionada à sua participação no estudo, no entanto, caso ocorra danos eventuais relacionados à sua participação, você poderá ser indenizado/a pelos pesquisadores responsáveis.

Garantia de acesso aos pesquisadores: Em qualquer fase da pesquisa, em caso de dúvidas e esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do telefone (24) 98125-2507 ou pelo e-mail fernanda.leocadio@hotmail.com (Fernanda). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário de Volta Redonda, Avenida Paulo Erlei Alves Abrantes, n ° 1325, Prédio 3 sala 5, bairro Três Poços, Volta Redonda- telefone (24) 33408400 (ramal 8571) de segunda a sexta-feira, das 08 às 17 horas, ou por meio do e-mail: CEP@foa.org.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador(a) responsável.

Sujeito participante da pesquisa

Pesquisadora responsável

APÊNDICE I



FICHA DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO DE ENSINO: ROTAS AO SUL

Dados do Avaliador

Nome:

Titulação:

Universidade:

- 1- Você atua no curso de Licenciatura em Educação Física?
- 2- A disciplina que ministra no curso de formação de professores tem como centralidade a Aventura? Descreva o nome da disciplina.
- 3- Há quanto tempo trabalha com a Aventura na formação de professores?
- 4- Você trabalha com a Orientação em suas aulas?

Avaliação da Sequência Didática:

- 1- A Sequência Didática apresenta um percurso didático de ensino e o aprendizado das noções de orientação para serem aplicadas na Educação Básica? Em caso negativo aponte as dificuldades.
- 2- A Sequência Didática permite o aprendizado de procedimentos básicos quanto ao uso da bússola e croqui como instrumento de orientação? Explique.
- 3- A Sequência Didática possibilita ao(a) licenciando(a) a experiência contextualizada da referida cultura corporal de movimento a realidade local?
- 4- A Sequência Didática apresenta problemas quanto a sua possibilidade de desenvolvimento e/ou adequação a outra realidade?
- 5- A Sequência Didática pode ajudar a sensibilizar estudantes sobre o trabalho interdisciplinar? Se sim, como?
- 6- Considerando a sua experiência em práticas de Aventura, dê sugestões que ampliem o potencial de aplicação da Sequência Didática.

APÊNDICE II

ROTEIRO ENTREVISTA - PRODUTO



ROTEIRO ENTREVISTA

- 1- Há quanto tempo mora em Três Poços?
- 2- Qual sua relação com a história de Três Poços?
- 3- Você participou das ocupações no período de demarcação das terras para as posses?
- 4- Como foi o processo de ocupação das terras de Três Poços?
- 5- Em sua opinião, quais os fatos mais marcantes do período da ocupação?
- 6- Como os posseiros conseguiram o direito às terras?
- 7- Quais impactos estas ocupações geraram na constituição do bairro Três Poços?
- 8- Como foi a atuação do poder público no processo de ocupação?