



Fernanda Leocádio Bitencourt
Marcelo Paraíso Alves



**PRODUTO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE**

ROTAS AO SUL

Uma sequência didática
para o ensino superior

AUTORES

Fernanda Leocádio Bitencourt

Marcelo Paraíso Alves

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).

SUMÁRIO

1	Introdução	5	
2	Objetivo Geral	7	
3	Objetivos Específicos	7	
4	Pressupostos Epistemológicos do Produto		7
5	Percurso metodológico do produto		14
5.1	Atores Sociais e o Cenário de Aplicação do Produto		14
5.2	Metodologia do Produto	16	
6	Rumo ao Sul: aplicação do produto		19
	Referências	49	

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, 2004); 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 dia a dia através dos com-

portamentos 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-se que estas práticas 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 outras referências dos próprios espaços (trave do gol, porta do refeitório, árvore/arbusto etc.) onde se desenvolve a prática, 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.

2 Objetivo Geral

Propor uma sequência didática (SD) para aplicação das Práticas de Orientação nos cursos de Licenciatura numa perspectiva descolonial.

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.

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, 2012), partimos do pressuposto 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).

Diante do exposto, ao propor uma SD para as Práticas de Orientação, trabalhamos a partir de uma aproximação dos pensamentos de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Tal enredamento se deve pela potência de intervenção social, visto que tanto a perspectiva pedagógica supramencionada quanto os autores (FREIRE, 2013; SANTOS, 2010) intencionam intervir na realidade social.

Deste modo, Freire (2013) salienta a necessidade de uma investigação da realidade social, para que o educador possa acessar o universo temático e o conjunto de temas geradores, que, por sua vez, permitirá a mediação com o programa educativo, possibilitando a construção de um conhecimento crítico da realidade.

É importante ressaltar que a metodologia utilizada propicie a racionalização dos processos que envolvem os determinantes que influenciam as temáticas investigadas. Por isso, nos aproximamos do uso das Práticas de Orientação, pois além de propiciar práticas singulares de orientar-se no espaço, também pode ser utilizada como uma forma de reconhecimento da territorialidade e das questões que interferem e influenciam na vida dos sujeitos que habitam determinada realidade.

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.

Com 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 transividade crítica (FREIRE, 1967); para Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 84), o

Pensamento Pós-Abissal¹, “(...) parte da ideia de 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

¹ 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 copre- sença dos dois lados da linha”.

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, dotempo 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 o conceito 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 os conceitos de inédito viável e das sociologias das ausências tratam de reconhecer dimensão utópica das práticas educativas, pois ambos os conceitos 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 *aprendizagem* *sino*, 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 (NEIRA, 2017).

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 um simples conceito a ser escolhido 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 a 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* *sino* 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.

5 Percurso metodológico do produto

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 Almeida², Alcy Rodrigues da Silva³, Osmar Teófilo Maia⁴, José Maria da Silva⁵. 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.

² Professor e fundador do projeto social e esportivo “Toque de letra”.

³ Atual presidente da Associação de Moradores.

⁴ Conselheiro Tutelar e Conselheiro da Fundação de Urbanização (Furban).

⁵ Militante dos movimentos sociais.

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, ação pedagógica.

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 abússola(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 as atividades desenvolvidas em um espaço menor - ginásio poliesportivo, para posteriormente ampliarmos o espaço das ações de orientação no interior do campus universitário, conforme a 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 Rumo ao Sul: aplicação do produto

Quadro 1: Resumo das aulas

Aulas	Objetivos	Estratégia	Avaliação
Aula 1	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 os conceitos enunciados.
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 a 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: Elaborado pela autora.

1ª Aula (9/8/2021):

O encontro inicial foi realizado de modo híbrido, pois, como uso da Plataforma *Teams*, os(as) estudantes puderam acompanhar de forma presencial ou remotamente. Nesse primeiro encontro, apresentamos, de forma expositiva, os conceitos articulados 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).

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 (16/8/2021):

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) licenciandos(as) que a caça ao tesouro poderia ser utilizada como uma atividade de introdução às Práticas de Orientação no Ensino Fundamental, devendo ser reinventa-

da 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 1: Caça ao Tesouro com o uso do *QR code*

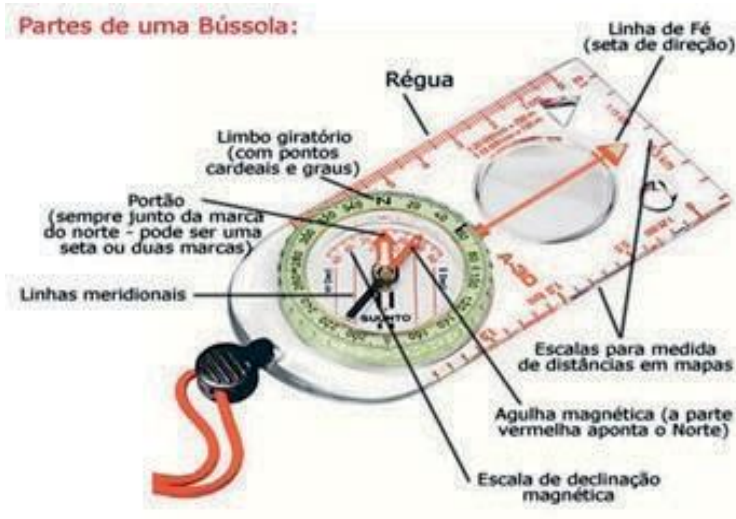


Fonte: Elaborado pela autora.

Dando prosseguimento à aula, retomamos algumas discussões do primeiro encontro, principalmente sobre o reconhecimento dos itens que compõem a bússola⁶.

⁶ Para saber mais sobre o uso da bússola acesse: <https://youtu.be/LKTJxRUY40E>

Figura 2: 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 croqui da quadra e a bússola como instrumentos. Foram necessárias explicações individuais sobre o uso da bússola e o seu funcionamento (figura 3).

Figura 3: Croqui da quadra e Azimutes



Fonte: Elaborado pela autora.

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 conceitos geográficos, como os pontos cardeais, coordenadas geográficas, conceitos 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 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 como 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 lembrado, pois naquele momento nos deparamos com credibilização das experiências de estudantes e professores, pois a experiência, naquele momento, se tornou um conhecimento válido para que pudéssemos estabelecer outras aprendizagens para além do conteúdo estabelecido para aquela aula.

3ª Aula (23/8/2021):

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 2).

Quadro 2: Coordenadas em graus, distâncias e dicas para encontrar os azimutes

Rotas ao sul: uma sequência didática para o ensino superior

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	Descobrimto do Brasil	
11	20°	42m	Inspirando gerações	
12	30°	43m	Olézio Gallotti	
13	150°	57m	Antonio Almeidqa	

Fonte: Elaborado pela autora.

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 4 e 5).

Figura 4: Estudantes explorando o Campus



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 5: Estudantes explorando o *Campus*



Fonte: Elaborado pela autora.

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 as 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.

Nesse contexto, ao trabalharmos com a lógica *freireana*, de certo modo 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 *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2012) que participam do referido processo educativo (educadores, educandos e quaisquer pessoas envolvidas) são concebidos como protagonistas.

4ª Aula (30/8/2021):

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 e25) 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 licenciandos/as 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 licenciando/as 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* provocou 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) licenciandos 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 à 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 deprivatização 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 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 20h:30min 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 finalizaçãoda 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 6, 7, 8, 9, 10 e 11:

Figura 6: Horta plantada a beira de um córrego poluído (Ponto 1)



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 7: Acúmulo de lixo na beira do Rio Paraíba (Ponto 2)



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8: Córrego poluído (ponto 3)



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 9: Área de Lazer (parque, quadra, campo) (ponto 4)



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 10: Moradia improvisada na rua (Ponto 5)



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 11: Estudantes fazendo o percurso



Fonte: Elaborado pela autora.

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. Para Boaventura de Sousa Santos, a universidade deve passar por uma reforma, tornando o conhecimento *Pluriversitário*, trabalhando de forma cooperativa com ONGs, movimentos sociais, sindicatos, considerando a voz daqueles que durante anos foram silenciados.

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 História², Henri Farani, que participou da nossa Roda de Conversa (figura 12).

A intenção de trazer o professor de História⁷ 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.

⁷ Salientamos que o uso da grafia História, refere-se à área enquanto produção historiográfica ou epistemológica, enquanto a história refere-se à narração.

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”.

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. 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 ainda as humanidades, no seu conjunto, a literatura e as artes (SANTOS, 2008, p. 30).

Figura 12: Participação do professor de História pelo ambiente virtual



Fonte: Elaborado pela autora.

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 13).

Figura 13: Antiga Parada de trem Três Poços



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

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.

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, há, 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 14).

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 14: 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.

Referências

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

AURICCHIO, José Ricardo. Formação dos profissionais da cidade de Socorro- SP em atividades de aventura no âmbito do lazer. **VIII Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura- Dimensões, avanços e legados**, Vila Velha, 2014.

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.

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.

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.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; MARINHO, Alcyane; QUINAUD, Ricardo. **Atividades De Aventura nos Currículos dos Cursos de Formação Inicial em Educação Física**. Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional do

Esporte de Porto Alegre. Porto Alegre, 11 a 16 set. 2011.

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 FAEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17. 1967.

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; 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.

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

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

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

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: carta de navegação. Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.12, n. 2, p.80-101, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão Curricular: princípios emancipatórios e currículos *Pensadospraticados*. **Revista e-Curriculum**, vol. 8, núm. 2, 2012, pp. 1-22 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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

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, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2007, n. 79 [Acesso em 1 Novembro 2021], pp. 71-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Epub 01 Jul 2008. ISSN 1980-5403.

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.

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.

Rotas ao sul: uma sequência didática para o ensino superior
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, 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.