



PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL
Instituição Associada
IFFluminense – Centro de Referência

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA:
RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA INTEGRAÇÃO CURRICULAR
EM CURSOS DO EIXO TECNOLÓGICO RECURSOS NATURAIS, NA REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA

LEONARDO BASILIO CAETANO

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2019

LEONARDO BASILIO CAETANO

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA:
RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA INTEGRAÇÃO CURRICULAR
EM CURSOS DO EIXO TECNOLÓGICO RECURSOS NATURAIS, NA REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. José Augusto Ferreira da Silva

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C128p Caetano, Leonardo Basilio, 1981-.
Práticas corporais de aventura: recurso didático-pedagógico para integração curricular em cursos do eixo tecnológico recursos naturais, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Brasileira/ Leonardo Basilio Caetano. – Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.
96 f.: il. color.

Orientador: José Augusto Ferreira da Silva, 1970-.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

Referências: p. 70-74.

1. Esportes escolares - Brasil. 2. Ensino técnico - Brasil. 3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Brasil. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 5. Currículos - Planejamento - Brasil. 6. Educação física - Estudo e ensino. I. Silva, José Augusto Ferreira da, 1970-, orient. II. Título.

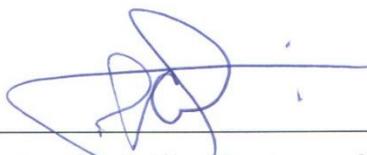
CDD 375.796

23.ed.

Dissertação intitulada **PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS DO EIXO TECNOLÓGICO RECURSOS NATURAIS, NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA**, elaborada por **Leonardo Basilio Caetano** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 17/04/2019

Banca Examinadora:



José Augusto Ferreira da Silva, Doutor em Geografia
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)
Orientador



Juliana Costa Guimarães, Doutora em Produção Vegetal
Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC)



Rony Cláudio de Oliveira Freitas, Doutor em Educação
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Alcirene, que, por toda a vida, me incentivou a ser melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Levando em consideração minha história de vida enquanto pessoa, a história do curso que hora concluo não tem início nele, mas na base da minha formação e em toda a minha atuação profissional. Por esse motivo, essas linhas não bastam para referenciar todas as pessoas que contribuíram para esse momento. Ciente de tal limitação e certo da possibilidade de esquecer alguém importante, peço, de antemão, compreensão e perdão; prometendo agradecer pessoalmente em outra oportunidade.

Começo agradecendo às mulheres da minha vida, das quais sempre recebi amor incondicional, incentivos frequentes, cobranças constantes e responsabilidades diversas. Obrigado, minha mãe Alcirene, minha irmã Gilmara e minha esposa Samira. Tem muito de vocês em tudo o que sou.

Agradeço aos meus pais, pelo carinho, dedicação e educação que deles recebi desde sempre; e por todo o esforço que fizeram para me proporcionar as condições necessárias para seguir estudando.

A todos os estudantes com os quais já trabalhei ao longo desses 15 anos de exercício do magistério, na Educação Infantil, Educação Básica ou no Ensino Superior. Vocês são as pessoas que dão sentido ao meu trabalho, que me motivam a crescer. Agradeço, de forma especial, aos estudantes do segundo ano dos cursos do Ensino Médio Integrado em Agropecuária e em Agroecologia, do IFF Cambuci de 2018, que participaram dessa pesquisa, tendo contribuído imensamente para essa etapa específica da minha formação.

Agradeço aos colegas de trabalho do IFFluminense, *campus* avançado Cambuci, docentes, técnicos e aos trabalhadores terceirizados, por compartilhar esperanças e frustrações e colaborar com o trabalho desenvolvido.

Agradeço à Maria Gorete, diretora de uma das escolas onde trabalhei. Sua força e capacidade de educar sempre me serviram de inspiração. Na sua pessoa, agradeço a todos os colegas de profissão que caminharam comigo e me incentivaram em muitos momentos dessa jornada.

Muito obrigado ao meu orientador, o Professor José Augusto Ferreira da Silva, que desde o início da elaboração do projeto de pesquisa, acreditou em mim e na proposta de trabalho. Suas orientações e apontamentos foram de grande valia, dividindo o grau de importância com sua confiança, dinamismo e otimismo para com um mestrando ainda iniciante no mundo científico.

Muito obrigado a todos os professores do programa de Mestrado em EPT, do IFFluminense e de todo o Brasil, que ousaram acreditar e levar adiante uma proposta com bases conceituais sólidas, comprometida com a formação integral da pessoa. Cada um de vocês tem a sua parcela de contribuição para o meu sucesso do programa como um todo.

Obrigado aos colegas com os quais trilhei a caminhada do curso que agora chega ao fim. Educadores do Brasil inteiro debruçados em propostas de melhoria para a EPT brasileira. Agradeço por compartilhar conhecimentos, esperanças, angústias e expectativas. A companhia de vocês tornou mais agradável a caminhada.

EPÍGRAFE

Da dádiva da dúvida, de teses e hipóteses,
De trilhas e rumos e dos caminhos do mundo,
Da ousadia de saber, do sabor e de provar...
...a ciência e a vida.

Leonardo Basilio Caetano

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A relação do ser humano com a natureza	22
Figura 2 – A relação das Práticas Corporais de Aventura com fatores relevantes no contexto da Formação em cursos integrados do eixo de Recursos Naturais	23
Figura 3 – Mapa do <i>campus</i> avançado Cambuci	26
Figura 4 – Mapa da Ecotrilha Santo Antão	27
Figura 5 – Gráfico da percepção dos estudantes sobre a relação entre as Práticas Corporais de Aventura e a formação profissional em Agropecuária/Agroecologia	31
Figura 6 – Gráfico do uso dos conhecimentos e competências desenvolvidas pelos estudantes por meio das Práticas Corporais de Aventura	32
Figura 7 – Gráfico do levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre Práticas Corporais de Aventura	33
Figura 8 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante as exposições dialogadas	34
Figura 9 – Material coletado pela turma do 2º Ano em Agropecuária, durante a vivência do <i>Plogging</i>	35
Figura 10 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a vivência do <i>Plogging</i>	36
Figura 11 – Parque Aquático Municipal de Cambuci – RJ	37
Figura 12 – Vista noturna do Mirante Nossa Senhora da Conceição, em Cambuci – RJ	38
Figura 13 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a visita e registro aos locais com aptidão para o desenvolvimento do Ecoturismo e de Práticas Corporais de Aventura	38
Figura 14 – Postagem realizada na página do IFF Cambuci no Facebook	40
Figura 15 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a produção do vídeo	40
Figura 16 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a fase de produção da apresentação do seminário	41

Figura 17 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a apresentação do seminário	42
Figura 18 – Estudantes do 2º Ano Agroecologia, durante a vivência da trilha exploratória, no mirante da Ecotrilha Santo Antônio	43
Figura 19 – Estudantes do 2º Ano Agropecuária, durante a vivência da trilha exploratória, no bambuzal da Ecotrilha Santo Antônio	44
Figura 20 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a vivência da trilha exploratória	45
Figura 21 – Vivência da trilha sensitiva, às cegas	46
Figura 22 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a vivência da trilha sensitiva	47
Figura 23 – Codificação utilizada nas pistas da Caça ao Tesouro	48
Figura 24 – Exemplo de pista em forma de charada/verso, relacionada com conhecimentos inerente à formação profissional	48
Figura 25 – Estudantes do 2º Ano Agroecologia, durante vivência da Caça ao Tesouro	49
Figura 26 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a vivência da Caça ao Tesouro	49
Figura 27 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a fase de planejamento da atividade integradora	51
Figura 28 – Roteiro desenvolvido pelos estudantes	52
Figura 29 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a elaboração do roteiro	52
Figura 30 – Muda de bertalha, planta alimentícia não convencional (PANC) doada aos visitantes por um dos grupos de estudantes do 2º Ano Agroecologia	53
Figura 31 – Mudanças de suculentas em cápsulas recicladas de café, doadas aos visitantes por um dos grupos de estudantes do 2º Ano Agropecuária	54

Figura 32 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a preparação das atividades para recepção dos convidados	54
Figura 33 – Visita da turma de estudantes do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ao campus avançado Cambuci, durante a atividade integradora, sendo recepcionados por um grupo de estudantes do 2º Ano Agroecologia	55
Figura 34 – Plantio de mudas, promovido por um dos grupos proponentes da atividade integradora, ao receber estudantes de uma escola do Ensino Médio de uma escola da Rede estadual de educação, em Cambuci.	56
Figura 35 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a recepção e condução dos convidados na atividade integradora	56
Figura 36 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a produção de texto sobre sustentabilidade	57
Figura 37 – Gráfico com os principais temas abordados pelos estudantes durante as entrevistas	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFA – Atividades Físicas de Aventura.
BNCC – Base Nacional Curricular Comum.
EF – Educação Física.
EMI – Ensino Médio Integrado.
EPT – Educação Profissional e Tecnológica.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IFFluminense – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação.
PCA – Práticas Corporais de Aventura.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
SAF – Sistema Agroflorestal
US – Unidades de Significação.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS DO EIXO TECNOLÓGICO RECURSOS NATURAIS, NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA

RESUMO

As Práticas Corporais de Aventura estão cada vez mais presentes e ganhando novos adeptos por todo o Brasil, tendo se expandido nas últimas duas décadas. Ao atrair praticantes de várias idades e diferentes objetivos, concorre, inclusive, com esportes e atividades físicas tradicionais. Trata-se de práticas corporais realizadas no ar, água ou terra; seja de forma esportiva, competitiva, de contemplação ou lazer. Essa nova demanda deve ser notada e atendida pela Educação Física, tendo reconhecido seu espaço no currículo escolar. Sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica, e cursos do Ensino Médio Integrado do Eixo tecnológico de Recursos Naturais, as Práticas Corporais de Aventura, com a devida atenção pedagógica, apresentam grande relevância e potencial integrador com a formação profissional e pessoal, contemplando aspectos importantes da cultura corporal, em consonância com a realidade rural e de valorização do meio ambiente. Essa pesquisa teve como objetivo analisar a viabilidade de inserção das Práticas Corporais de Aventura, numa perspectiva integradora no currículo da Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Para tanto, foi desenvolvida, aplicada e avaliada uma sequência didática de atividades, tendo como referencial teórico Antoni Zabala, João Batista Freire e Elenor Kunz e como público alvo duas turmas de segundo ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Fluminense, *campus* avançado Cambuci, sendo uma do curso de Agropecuária e a outra do curso de Agroecologia. Os resultados confirmaram o potencial integrador das Práticas Corporais de Aventura e o seu papel na formação integral da pessoa em cursos do eixo tecnológico de Recursos Naturais na Educação Profissional Tecnológica brasileira.

Palavras-chave: Práticas Corporais de Aventura; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Física; Currículo integrado.

ADVENTURE BODY PRACTICES: DIDACTIC-PEDAGOGICAL RESOURCE FOR CURRICULAR INTEGRATION IN COURSES OF TECHNOLOGICAL AXIS NATURAL RESOURCES, IN BRAZILIAN PROFESSIONAL TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT

Adventure Body Practices are present and gaining new fans throughout Brazil more and more, having expanded in the last two decades. By attracting practitioners of different ages and different goals, it also competes with traditional sports and physical activities. They are body practices carried out in the air, water or land; either competitive, sporting, contemplative or leisure. This new demand must be noticed and attended by Physical Education, having recognized its space in the school curriculum. Especially in Professional and Technological Education, and Integrated High School courses of Technological Axis Natural Resources, Adventure Body Practices, with proper pedagogical attention, present great relevance and integrative potential with the professional and personal formation, contemplating important aspects of the culture in accordance with the rural reality and the value of the environment. This research had the objective of analyzing the feasibility of insertion of Adventure Body Practices, in an integrative perspective in the Brazilian Professional and Technological Education curriculum. The present study demonstrates the feasibility of insertion of Adventure Body Practices, in an integrative perspective in the curriculum of Brazilian Professional and Technological Education. For that, a didactic sequence of activities was developed, implemented and evaluated, having as theoretical reference Antoni Zabala, João Batista Freire e Elenor Kunz, and as target audience two classes of the Integrated High School of Federal Fluminense Institute, Cambuci Advanced Campus, being a second-year group of integrated course in Agriculture and the other one is a second-year group of the integrated course in Agroecology. The results confirmed the integrative potential of the Adventure Body Practices and their role in the person's integral formation in courses of the technological axis of Natural Resources in Brazilian Professional Technological Education.

Key Words: *Adventure Body Practice; Technological and Professional Education; Physical Education; Integrated curriculum.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	3
2.1 Considerações sobre o Ensino Integrado e a Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica brasileira	3
2.2 História das Práticas Corporais de Aventura no Brasil e seu potencial formativo para a Educação Física Escolar	9
2.3 Fundamentação teórica da Unidade didática desenvolvida	15
2.4 Práticas Corporais de Aventura nos cursos do eixo tecnológico Recursos Naturais na Educação Profissional e Tecnológica brasileira.....	21
3 METODOLOGIA	25
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
4.1 Análise dos questionários estruturados.....	30
4.2 Análise das competências desenvolvidas e objetivos de aprendizagem alcançados em relação às atividades de aprendizagem vivenciadas.....	33
4.3 Análise de conteúdo das entrevistas com pequenos grupos de estudantes.....	58
4.4 Análise de conteúdo das entrevistas com os professores participantes da atividade integradora.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
6 REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A – Sequência didática	75
ANEXO A – Parecer substanciado do CEP	91
ANEXO B – Modelo de questionário 1	94
ANEXO C – Modelo de questionário 2	95
ANEXO D – Modelo do diário de campo	96

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da expansão e democratização das Práticas Corporais de Aventura no Brasil é recente e tem sido relatado por inúmeros autores, ganhando repercussão durante as últimas três décadas (PEREIRA *et al*, 2008; TAHARA & FILHO, 2012). Atualmente as PCA têm sido bastante difundidas pelos veículos de comunicação e adotadas por pessoas com diferentes objetivos, que vão do lazer ao esporte de competição, passando por práticas saudáveis e alternativas de exercícios físicos e a busca do contato com a natureza. De acordo com Marinho (2013), a busca pela aventura desponta impulsionada pelo desejo de experimentar algo novo, emoções prazerosas, utilizando-se da tecnologia infiltrada na esfera da recreação e do lazer.

Do ponto de vista acadêmico no Brasil, Inácio *et al* (2016) destacam a década de 90 como um marco histórico nessa área, com a chegada ao Brasil, de textos de Bretan & Bretan, em 1995, bem como o início do debate sobre a relevância social do tema para a Educação Física. Quanto à produção científica envolvendo as Práticas Corporais de Aventura e a Educação Física escolar, Tahara & Darido (2016) consideram uma produção ainda bastante tímida, embora observem um crescimento nos últimos 10 anos. Tal informação é corroborada por Sousa & Araújo (2016), que, analisando o estado da arte sobre este tema, relatam uma grande escassez de publicações associando as Práticas Corporais de Aventura à educação formal.

Coincidentemente com o início do processo de popularização das Práticas Corporais de Aventura no Brasil, no início dos anos 90, ganham força as pesquisas e propostas pedagógicas para a reformulação do currículo e abordagens na Educação Física. Inspirados pelos avanços políticos daquele momento e pelo fortalecimento da democracia, diversos autores publicam estudos e propostas de viés crítico ao modelo tecnicista e esportivista, dominantes até então. As propostas surgidas nessa época têm em comum a busca por uma aprendizagem capaz de ultrapassar os limites do simples gesto motor, da busca pela performance ou superar a Educação Física biologicista, focada na saúde. Prezam pela valorização da cultura e pela crítica social, buscando a autonomia do estudante e a sua atuação para a transformação da realidade à sua volta. Entre as propostas apresentadas nessa linha, destacam-se a de João Batista Freire (1992), do Coletivo de Autores (1992) e de Elenor Kunz (1991).

De acordo com Marcelino (2003) apud Silva & Chao (2011), o lazer é um fenômeno interdisciplinar, e, portanto, integrador. As Práticas Corporais de Aventura aproximam os estudantes da Educação Ambiental, da sustentabilidade e da valorização do campo, demonstrando grande potencial integrador em cursos integrados do eixo Recursos Naturais na EPT brasileira. Para Inácio *et*

al (2005) as Práticas Corporais de Aventura proporcionam um novo olhar na relação entre o sujeito e o espaço, e as experiências vivenciadas podem despertar ações, emoções, envolvimento, e engajamentos que potencializam a autonomia individual ou coletiva. Cardoso et al (2006) destacam o desenvolvimento de valores e comportamentos de cooperação e companheirismo através das PCA. Já França (2016) aborda a relação de integração entre homem e natureza, desenvolvida nas práticas em meio natural. Tais afirmativas indicam o potencial das PCA de contribuir para a materialização do verdadeiro sentido da integração na EPT brasileira, ou seja, “uma formação que seja integrada, plena, vindo possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (CIAVATTA & RAMOS, 2012, p. 308).

Diante da crescente demanda por novas práticas corporais e dos desafios que permeiam a Educação Física escolar e a Educação Profissional e Tecnológica brasileira, buscamos aqui a resposta à seguinte pergunta: Como abordar as Práticas Corporais de Aventura numa perspectiva integradora no Ensino Médio Integrado em cursos do eixo tecnológico Recursos Naturais na EPT brasileira?

Para responder essa pergunta, foi utilizada a metodologia de pesquisa-ação. Após revisão bibliográfica, foi desenvolvida, aplicada e avaliada uma sequência didática de atividades, encartada e apresentada no apêndice A, sob a forma de produto educacional, abordando as Práticas Corporais de Aventura, a partir de uma orientação histórico-crítica, numa perspectiva integradora e dialógica.

O objetivo geral do trabalho foi analisar a viabilidade da inserção das Práticas Corporais de Aventura no currículo da Educação Profissional e Tecnológica, através da Educação Física escolar, nos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado do eixo tecnológico de Recursos Naturais, numa perspectiva integradora. Para tanto, o estudo contemplou o desenvolvimento, implementação das Práticas Corporais de Aventura, através de variadas possibilidades de vivências e diferentes experiências de aprendizagem, sob uma abordagem crítico-emancipatória, em cursos de Educação Profissional e Tecnológica do ensino médio integrado em Agropecuária e Agroecologia no campus avançado Cambuci. Produzir e validar um produto educacional, sob a forma de sequência didática, avaliar a utilização das Práticas Corporais de Aventura como conteúdo integrador e no desenvolvimento de competências de estudantes em cursos do Ensino Médio Integrado da EPT no eixo de Recursos Naturais são outros objetivos deste trabalho.

No item 2 apresenta-se o referencial teórico pertinente ao tema, sendo dividido em quatro partes. A primeira parte traz considerações importantes quanto à proposta e implementação do ensino integrado, além de um breve histórico da Educação Física e sua relação com a Educação Profissional no Brasil. Na segunda parte aborda-se o fenômeno das Práticas Corporais de Aventura no Brasil, com

diferentes formas de vivências, construção de nomenclaturas e sua relação com o lazer e o Ecoturismo, até o potencial pedagógico para o ensino formal. Na terceira parte trata-se da fundamentação teórica da proposta de unidade didática desenvolvida para a implementação das Práticas Corporais de Aventura na Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Já a quarta parte, é abordada a relação das Práticas Corporais de Aventura com os cursos do eixo tecnológico Recursos Naturais, numa dialógica e integradora.

A pesquisa-ação foi a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, tendo o autor do trabalho a responsabilidade pelo desenvolvimento, implementação e participação na avaliação da sequência didática. No item 3 trata-se das questões metodológicas, além de lista do material empregado nas ações pedagógicas. São apontadas as etapas do trabalho e explicitados os mecanismos de controle utilizados para a avaliação da sequência didática desenvolvida e aplicada e no item 4 apresenta-se os dados obtidos por meio dos vários instrumentos de avaliação utilizados na pesquisa. Para além disso, apresenta-se o contexto em que os dados foram gerados e a forma como atividades pedagógicas foram desenvolvidas. Assim, foram apresentados os subsídios favoráveis ao enriquecimento da discussão, o que é imprescindível para a obter segurança e credibilidades nos resultados encontrados. Por fim, no item 5 foram feitas as considerações finais, que demonstram a relevância das Práticas Corporais de Aventura como conteúdo da Educação Física em cursos do eixo de Recursos Naturais, na EPT brasileira.

A sequência didática que foi desenvolvida, implementada e avaliada está no apêndice, sob a forma de produto educacional encartado e recomenda-se o uso do material como inspiração para ações pedagógicas integradoras na abordagem desses conteúdos na EPT brasileira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Considerações sobre o Ensino Integrado

A concepção de currículo integrado surge, na Educação Profissional e Tecnológica, como uma proposta de rompimento com o modelo dual da educação brasileira, no qual a formação profissional acontece, historicamente, de forma limitada, atendendo a uma finalidade funcional, voltada para o mercado de trabalho; o que a diferencia da formação geral, voltada para a aquisição de conhecimentos mais amplos, que visa contemplar a formação do estudante e o seu ingresso aos níveis superiores da academia. Ramos (2007) classifica como perversa essa dualidade, uma vez que segrega o conhecimento e condena os filhos da classe trabalhadora a uma formação limitada; enquanto favorece a manutenção da sociedade desigual, ao reduzir o trabalho à sua função de subsistência e privilegiar aqueles que podem pagar por ele.

Em contraponto a essa dualidade, está a escola unitária, que, “expressa o princípio da educação como direito de todos” (RAMOS, 2007). Nesse sentido, vários autores se debruçaram sobre possibilidades de propostas integradoras de ensino, apontando para a unificação entre o conhecimento científico e o prático; para a emancipação dos estudantes, por meio da sua participação na construção do conhecimento; para a formação integral da pessoa humana; para a formação de sujeitos críticos, conscientes do seu papel na sociedade; para a formação omnilateral e para a disseminação da visão ontológica do trabalho (FRIGOTTO, 2001; CIAVATTA, 2005; MOURA, 2007; SAVIANI, 2007, RAMOS, 2007).

É um pressuposto da educação unitária que todos tenham acesso ao conhecimento, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2007).

Ao se referirem ao ensino integrado, Araújo & Frigotto (2015) o contrapõem a uma visão reducionista de ensino, caracterizando-se como proposta de educação integral, total, com relações éticas e políticas, baseados em princípios como a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social. Segundo os autores,

o ensino integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital. (ARAÚJO & FRIGOTTO, 2015, p. 66)

Ciavatta & Ramos (2012) chamam a atenção para o real sentido do termo “integrado”, na concepção do Ensino Médio Integrado. Segundo as autoras, não se trata apenas do fato de estar o Ensino Médio sendo ofertado de maneira articulada à formação profissional. O termo contempla “uma formação que seja integrada, plena, vindo possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (CIAVATTA & RAMOS, 2012, p. 308). Dessa forma, a educação geral torna-se inseparável da formação profissional e o trabalho é assumido princípio educativo, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, numa perspectiva gramsciana.

Moura (2007, p. 21-24) apresenta os fatores norteadores do currículo integrado:

- a)** homens e mulheres como seres históricos-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade;
- b)** trabalho como princípio educativo, que implica reflexões sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de forças existentes, do trabalho como uma satisfação pessoal e coletiva;
- c)** a pesquisa como princípio educativo de forma a possibilitar a construção da autonomia intelectual e de soluções para as questões do cotidiano do educando;
- d)** a realidade concreta como uma totalidade, síntese de múltiplas relações, ou seja, a possibilidade, através do currículo integrado, de compreender o contexto no qual o educando está inserido, de forma que possa interferir em função dos

interesses coletivos; e) a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade.

Tratando do mesmo tema, Araújo (2015) cita como princípios orientadores do currículo integrado a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

Com o intuito de materializar a oferta do Ensino Médio Integrado e implementar o currículo integrado, a formação integral e a verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, foi promulgada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 11.892/08, que cria os Institutos Federais:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Assim, em seu Capítulo II, Art. 6º, a Lei Nº 11.892 afirma que os institutos têm por finalidade e características nove itens, a saber:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Ao analisar a Lei 11892/08, Batista et al (2014) constatam que os objetivos dos Institutos Federais estão ligados à justiça social, equidade, competitividade econômica e geração de novas tecnologias. Ainda de acordo com os autores, as diretrizes dos Institutos Federais reconhecem como fundamental a formação humana e cidadã, visando a transformação do trabalhador, de modo a

oferecer-lhe condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania para a construção de uma sociedade mais solidária, justa e igual para todos.

A busca pela integração curricular tem sido uma constante na consolidação e efetivação da proposta do Ensino Médio Integrado, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira, desde a sua criação, em 2008. Costa (2012) constata que, àquela altura, o Ensino Médio Integrado ainda não havia se materializado por completo, como ação pedagógica comprometida com a formação integral ou ampla dos indivíduos. O currículo é, historicamente, espaço de disputa política e ideológica, uma vez que, através dele, se materializam as estratégias de implementação de um projeto de sociedade pretendida. A implementação do Ensino Médio Integrado “requer a superação de diversos desafios, dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação dos alunos.” (COSTA, 2012, p. 38).

Araújo & Frigotto (2015) destacam o compromisso para com as finalidades políticas e educacionais emancipadoras, como sendo a principal condição para a concretização do projeto de ensino integrado. Os autores não reduzem, no entanto, a importância da participação e vontade dos docentes e gestores educacionais nesse processo, para a promoção de práticas pedagógicas integradoras. Com base nesse segundo ponto, a construção e revisão do currículo trata-se de um processo de transformação contínua, em busca do atendimento às necessidades dos estudantes, bem como da própria implementação da proposta, passando pela questão ético-política de compromisso com a autonomia. A observância às bases conceituais e à legislação; assim como o olhar atento dos envolvidos na Educação Profissional e Tecnológica, em busca da integração; passando pelo incentivo à elaboração e divulgação de novas propostas pedagógicas integradoras, têm muito a contribuir nesse processo.

A constante busca pela redução do distanciamento notado entre a legislatura e proposição do Ensino Médio Integrado para com o currículo e a prática pedagógica cotidiana nas escolas não é algo exclusivo dos institutos federais. O mesmo ocorre regularmente para com a Educação Física Escolar, enquanto disciplina curricular, não apenas na EPT, mas no contexto geral da educação brasileira.

2.2 Considerações sobre a Educação Física e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica

A Lei nº 9394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), prevê, em seu artigo 26, parágrafo terceiro, que a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, devendo estar integrada à proposta pedagógica da escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) mencionam “a necessidade do desenvolvimento de competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais”. No que diz respeito à elaboração e planejamento das aulas ministradas, a pesquisa busca ampliar os horizontes propostos pelos PCN, proporcionando uma experiência pedagógica crítica e reflexiva, capaz de pensar e agir sobre o contexto social.

Paralelamente aos avanços legislativos, no início dos anos 90 ganham força as pesquisas e propostas pedagógicas para a reformulação do currículo e abordagens na Educação Física Escolar. Inspirados pelos avanços políticos recentes e pelo fortalecimento da democracia, diversos autores publicam estudos e propostas de viés crítico ao modelo tecnicista e esportivista, vigentes até aquele momento. As propostas têm em comum a busca por uma formação ampla, voltada para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capaz de ultrapassar os limites do simples gesto motor, busca pela performance ou saúde. Prezam pela valorização da cultura e pela crítica social, buscando a autonomia do aluno e a sua atuação para a transformação da realidade à sua volta. Entre as propostas apresentadas nessa linha, destacam-se a de João Batista Freire (1989), do Coletivo de Autores (1992) e de Elenor Kunz (1991), com destaque para as correntes histórico-crítica e crítico-emancipatória.

Historicamente, no entanto, a Educação Física Escolar tem como marca a morosidade quando se trata de mudanças e inovações pedagógicas e curriculares. Silva & Bracht (2012) destacam a dificuldade da Educação Física brasileira em traduzir seus avanços epistemológicos e teóricos para o campo da intervenção pedagógica. Betti (1999) afirma que o esporte ainda é o veículo mais utilizado para a difusão do movimento corporal na escola, salientando que isso ocorre através dos esportes mais tradicionais, como o Futebol, o Basquetebol e o Voleibol. O que se percebe na prática é uma Educação Física muito parecida com aquela praticada nos anos 1980, onde prevalecem os conteúdos desportivos na sua abordagem mais simplista, de caráter diretivo, tecnicista e mesmo alienante, despreocupada com a busca da autonomia do aluno. Nesse cenário as Práticas Corporais de Aventura ainda estão longe de ser um conteúdo comum nas aulas de Educação Física Escolar, mesmo acenando como uma demanda social e cultural, com um enorme leque de possibilidades a ser exploradas.

Ao criticar a limitação do currículo da Educação Física aos esportes tradicionais e a sua lentidão em incorporar novos conhecimentos produzidos pela cultura corporal do movimento, Franco (2013) defende a inclusão das Práticas Corporais de Aventura ao currículo, uma vez que é função da Educação Física “pinçar práticas corporais significativas presentes na sociedade e transformá-las em saberes escolares, sistematizados para o currículo”.

Está claro que o distanciamento das propostas pedagógicas e legislação vigente para com a realidade concreta do fazer pedagógico é algo compartilhado entre a Educação Física Escolar e o próprio Ensino integrado. Enquanto componente curricular e, portanto, partícipe do projeto político

institucional e do projeto político pedagógico da escola, a Educação Física tem seu papel e seu espaço no cumprimento do currículo integrado na EPT brasileira. Ao mesmo tempo, é diretamente impactada pela própria proposta de ensino integrado e por aspectos culturais já instalados numa instituição que, embora tenha sido criada em 2008, recebe a herança de uma educação dual, marca de concepções passadas da Educação Profissional brasileira. Portanto, é possível destacar uma relação de interdependência entre a Educação Física Escolar e o projeto de ensino integrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Silva (2014) aborda o papel exercido pela Educação Física Escolar e seu movimento de adaptação às mudanças no currículo das escolas profissionalizantes da Rede Federal, que atualmente compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). O autor relata o modelo esportivista adotado a partir da década de 70 e sua perpetuação, com poucas alterações e adaptações ao longo da história; a dificuldade de a Educação Física Escolar adaptar-se aos cursos profissionais noturnos; uma maior presença e o forte perfil esportivista na década de 90, com a divisão dos currículos dos cursos de ensino médio e de formação técnica; e, por fim, relata “pequenas mutações” no modelo tradicional esportivista, de modo que não é possível, segundo o autor, prever se haverá um rompimento com este modelo.

É gritante o fato de que o caráter esportivista prevaleça na Educação Física até os dias de hoje, de forma quase inerte, considerando as diferentes épocas e propostas curriculares e a constante busca pela integração curricular. Independentemente da modalidade de ensino, seja ele puramente profissional, o ensino médio ou o ensino médio integrado, o que se deve esperar da Educação Física é que esteja integrada ao projeto político pedagógico da escola e, nesse sentido, caminhe em direção à integração, comprometida com a formação integral da pessoa. Constatar apenas “pequenas mutações”, até mesmo quando se trata da modalidade de Ensino Médio Integrado, significa que o desafio do caminho da Educação Física ainda está no seu início, conforme relata um dos colaboradores entrevistados durante o estudo de Silva (2014, p. 106):

O curso técnico em Agropecuária, que inicialmente era integrado, foi desmembrado em dois: o Ensino Médio e o Técnico em Agropecuária. No entanto, pouca coisa mudou. Mudou a organização do curso, mas não o que nele se fazia. Recentemente, os cursos de Ensino Médio e Técnico foram unidos novamente, sobre nova forma de Integrado. Porém, novamente, pouca coisa mudou e isso não é o suficiente. Temos um grupo de estudos aqui hoje estudando esse Ensino Médio Integrado. Muitos professores se interessam nesse assunto [...] Pelo que temos visto, esse novo modelo de Ensino Médio integrado exige que o profissional rompa com algumas resistências. Primeiro, eu não posso mais planejar sozinho tenho que abrir espaço no meu planejamento para outros assuntos e métodos, eu tenho que conhecer um pouco sobre a Geografia, a Zootecnia, a Matemática, entre outras disciplinas. Esse é o verdadeiro sentido do trabalho integrado, é interdisciplinar e transdisciplinar. Contudo, essa é

uma resistência difícil de quebrar. Para ser integrado é preciso ter essas interfaces, isto é, invadir e permitir que invadam nossa disciplina. Estamos conseguindo fazer isso hoje apenas com pequenos grupos de professores. Assim, se você me perguntar se nosso ensino hoje é integrado, vou te responder que legalmente sim, mas que na prática ainda estamos engatinhando.

O relato do colaborador entrevistado por Silva (2014) a respeito das mudanças na oferta do curso de Agropecuária no campus de Sertão, no IFRS, é exemplo de que o caminho a ser trilhado pela Educação Física Escolar no Ensino Médio Integrado se une ao caminho da própria implementação do modelo integrado proposto, que deve ser buscado em todas as modalidades.

Fazendo uma análise das práticas pedagógicas em Educação Física Escolar, Silva & Bracht (2012) classificam os professores proponentes e responsáveis por tais práticas em três principais grupos: aqueles tradicionais, que repetem a pedagogia esportivista característica da década de 70; um outro grupo a que chamam de “professor rola-bola”, despreocupados com o fazer pedagógico; e um terceiro grupo, que busca uma prática pedagógica inovadora, que se contrapõe aos dois primeiros. À prática pedagógica desse terceiro grupo, o qual depositam suas esperanças pela construção uma Educação Física integrada ao currículo, os autores caracterizam como sendo aquela em que o professor busca:

a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (autoavaliação); d) articular a Educação Física de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola. (SILVA & BRACHT, 2012, p. 82-83).

A sequência didática da unidade de Práticas Corporais de Aventura, apresentada neste estudo, contempla as características das práticas pedagógicas inovadoras, apontadas pelos autores, o que representa uma das várias formas possíveis de participação da Educação Física e sua contribuição para o currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

2.2 História das Práticas Corporais de Aventura no Brasil e seu potencial formativo para a Educação Física Escolar

O fenômeno da expansão e democratização das práticas corporais de aventura (PCA) no Brasil é recente e tem sido relatado por inúmeros autores, ganhando repercussão durante as últimas três

décadas (PEREIRA *et al*, 2008) (TAHARA & FILHO, 2012). Atualmente as Práticas Corporais de Aventura têm sido bastante difundidas pelos veículos de comunicação e adotadas por pessoas com diferentes objetivos, que vão do lazer ao esporte de competição, passando por práticas saudáveis e alternativas de exercícios físicos e a busca do contato com a natureza. De acordo com Marinho (2013), a busca pela aventura desponta impulsionada pelo desejo de experimentar algo novo, emoções prazerosas, utilizando-se da tecnologia infiltrada na esfera da recreação e do lazer.

As novas tecnologias desenvolvidas para as diversas modalidades também têm grande importância em sua expansão, uma vez que tornam a experiência mais confortável e segura. Outro fator de grande influência para o crescimento das Práticas Corporais de Aventura é o Ecoturismo, que chega ao Brasil no final dos anos 80 e tem crescido de forma exponencial. De maneira estruturada, oferece experiências nas diversas modalidades, concentrando-se nas práticas de caráter recreativo e não competitivo (BRASIL, 2010). O Ecoturismo é um

segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista por meio da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações. (BRASIL, 2008).

Com tudo isso, vem se tornando comum ver, nas redes sociais, imagens de pessoas realizando feitos esportivos considerados “radicais” ou “extremos” até pouco tempo atrás. Seja em meio à natureza, ou mesmo em espaços urbanos, é cada vez mais comum encontrar adeptos. Atletas e praticantes de *mountain bike* saem de casa pedalando até os espaços rurais que cercam as cidades; o *slack line* está presente em praças e espaços urbanos arborizados; os atletas de corrida de rua participam também de provas de *trail run* e corridas de montanhas. Outras modalidades que têm se popularizado nos últimos anos são a escalada, a corrida de orientação, o *stand up paddle* e a corrida de aventura. Esses são apenas alguns exemplos notórios do crescimento e popularização das PCA nas últimas décadas.

Do ponto de vista acadêmico brasileiro, Inácio *et al* (2016) destacam a década de 90 como um marco histórico nessa área, com a chegada ao Brasil, de textos de Bretan & Bretan, em 1995, com um debate sobre a relevância social do tema para a Educação Física. Segundo os autores, as primeiras publicações acadêmico-científicas da Educação Física brasileira são de Inácio e de Bruhns, ambas em 1997, e, posteriormente, em 1999, a edição temática da Revista Conexões, da Unicamp, publicou várias pesquisas elaboradas por Bruhns entre outros coautores

ampliando o debate sobre essa manifestação da cultura corporal, ainda recente e pouco disseminada entre os brasileiros, mas que já se apresentava com forte

potencial para tornar-se uma prática turística, de lazer e esportiva de grande relevância social, cultural e econômica. (INÁCIO et al, 2016, p. 170).

Quanto à produção científica envolvendo as Práticas Corporais de Aventura e a Educação Física escolar, Tahara & Darido (2016) consideram uma produção bastante tímida, embora observem um crescimento nos últimos 10 anos. Tal informação é corroborada por Sousa & Araújo (2016), que, em estudo do estado da arte sobre este tema relatam uma grande escassez de publicações associando as Práticas Corporais de Aventura à educação formal.

Há uma riqueza de diversidade nas Práticas Corporais de Aventura, além de grande dinamismo nas formas como se apresentam, tanto no que se refere ao número de modalidades e variações das mesmas, quanto à forma de vivenciá-las; podendo ter características competitivas, recreativas, de lazer ou contemplação. Há, entre os autores, uma convergência à divisão das modalidades em terrestre: como o *trekking*, a trilha sensitiva e exploratória, o montanhismo, a escalada, as corridas de aventura, a corrida de orientação, o *mountain bike*, dentre outros; aéreo: como o paraquedismo, o *base jumping* e a tirolesa; e o aquático: como o surfe, o *rafting*, a canoagem, o *stand up paddle*, o mergulho e as travessias em águas abertas (PEREIRA et al, 2008).

Esse consenso sobre a divisão entre as modalidades em aquática, terrestre e aérea, no entanto, não se estende à nomenclatura geral referente ao conjunto de suas modalidades. Franco (2008) apresenta uma grande lista de termos utilizados para conceituar o mesmo fenômeno, ao longo do tempo, relacionando-os brevemente com uma contextualização específica:

Essas atividades já foram chamadas esportes californianos, em razão da origem de várias das modalidades nessa região; novos esportes considerando-os diferentes dos tradicionais e inovadores; esportes tecnocológicos, fazendo referência à associação dos equipamentos utilizados para a prática de diversas modalidades com seu uso na natureza; esportes em liberdade, negando regulamentações típicas de outros esportes vinculados às federações e ambientes delimitados por linhas, quadras, ginásios, estádios, etc.; esportes selvagens, pelo caráter natural e numa comparação oposta aos locais típicos urbanos e estruturados dos outros esportes; esportes radicais, típica gíria de surfistas e skatistas da década de 80 e pelo cunho fundamental das sensações e exposições a perigos relacionados à altura, vertigens, deslizamentos, entre outros; esportes extremos, em razão do grau de exposição às situações em que ocorrem descargas de adrenalina - grau máximo de medo, susto e superação de limites; esportes de ação, numa provável referência à manifestação de força e de energia do corpo agindo sobre implementos, numa tentativa de controle sobre os efeitos da natureza; esportes alternativos, aludindo-se à conveniência de escolher atividades físicas que não sejam as tradicionais e em locais fora do comum. (FRANCO, 2008, p. 20)

Fazendo uma breve análise das nomenclaturas propostas ao longo do tempo, é fácil perceber que os conceitos propostos estão atrelados a um caráter específico, à modalidade dominante da época

ou, ainda, ao apelo midiático e comercial; falhando em apresentar um conceito abrangente, conforme preconizam as práticas em questão.

Em busca de um conceito universal e abrangente, muitos autores têm refletido acerca do melhor termo para conceituar as modalidades de que trata este estudo. Nesse aspecto, Bretan, 2003 *apud* Franco (2008) propõe o termo Atividades Físicas de Aventura na Natureza; Marinho, 1999 *apud* Franco (2008) prefere o termo Atividades de Aventura; ao passo que Franco (2008), após perpassar essa trajetória de propostas, entende o melhor termo como sendo Atividades Físicas de Aventura (AFA), envolvendo “atividades cooperativas, não cooperativas, inclusivas, competitivas, coletivas, introspectivas e, também, tudo isso ao mesmo tempo.” (FRANCO, 2008).

Consciente das dificuldades da definição da nomenclatura de um objeto de estudo relativamente novo e constantemente dinâmico em suas formas, modalidades e abordagens, bem como certo do grande valor das contribuições dos autores mencionados, no sentido da busca pela definição capaz de expressar da melhor forma as atividades em questão, no presente estudo optei por adotar o termo Práticas Corporais de Aventura (PCA), presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, serve como referência para a definição dos conteúdos mínimos nos currículos escolares no país (BRASIL, 2017). Inácio *et al* (2005) defende o termo “práticas corporais”, em detrimento de “atividades físicas” em função da última remeter a uma conotação restrita de humano, limitada a uma concepção biologicista e adota o termo “Práticas Corporais de Aventura na Natureza” ; ao passo que a BNCC (BRASIL, 2017) se refere apenas a “Práticas Corporais de Aventura”, numa clara direção de envolver também as práticas de aventura típicas de espaços urbanos ou adaptadas a ele, ampliando as possibilidades da atuação pedagógica. A BNCC (BRASIL, 2017) remete o termo aventuras às atitudes realizadas em diversas situações de imprevisibilidade, provocadas pelo contato da pessoa com um ambiente desafiador. O uso da expressão “Práticas Corporais de Aventura” justifica-se, ainda, pelo fato de ser capaz de “proporcionar um sentido/significado mais sistematizado a este conjunto de práticas, as quais devem se fazer presentes como um dos conteúdos das aulas de Educação Física na escola, sejam elas realizadas em contexto urbano ou na natureza” (FRANCO *et al*, 2018). Já o termo “práticas corporais” tem sido utilizado no Brasil com forte relação com as ciências humanas, abrangendo, no campo da Educação Física, diversas manifestações culturais, como jogos, esportes, lutas, atividades de aventura; sempre atentos aos sentidos e significados atribuídos a essas práticas pelos sujeitos que as praticam (LAZZAROTTI, 2010).

A BNCC (BRASIL, 2017) confirma a Educação Física como integrante da área de linguagens e discorre sobre as práticas corporais, organizando-as em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e as chamadas Práticas Corporais de Aventura (PCA).

Na BNCC para o Ensino Fundamental, a Educação Física procurou garantir aos estudantes oportunidades de apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. As práticas foram trabalhadas visando à compreensão de suas origens; dos modos de aprendê-las e ensiná-las; da veiculação de valores, condutas, emoções e dos modos de viver e perceber o mundo; da reflexão crítica sobre padrões de beleza, exercício, desempenho físico e saúde; das relações entre as mídias, o consumo e as práticas corporais; e da presença de preconceitos, estereótipos e marcas identitárias.

Na BNCC para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2017).

Ao fazer uma análise do que era ainda o documento prévio da proposta da BNCC, Inácio et al (2016) afirmam que as Práticas Corporais de Aventura são, de fato, a grande novidade da proposta, no que se refere à Educação Física. Os autores fazem uma importante comparação entre as demandas colocadas pela proposta e a implementação das PCA, alinhando tais conteúdos aos objetivos apontados pelo documento. Ao argumentar em favor das PCA, os autores alinham os seus conteúdos aos princípios da área de linguagem, no que se refere à importância de suas práticas para a construção e ampliação de relacionamentos, ao seu uso em diversas formas de codificação e significado social e na necessidade de oportunizar formas de ação e interação no mundo, favorecendo processos de construção de sentidos.

Há, ainda, segundo Inácio et al (2016), o alinhamento das PCA com cada um dos seis objetivos traçados para a área de linguagem: (1) interagir com outras linguagens; (2) compreender as condições de (re)produção das práticas de linguagens na cultura corporal do movimento; (3) refletir sobre os usos das linguagens; (4) compreender a diversidade das manifestações das práticas corporais como construtos socioculturais e suas relações com ideologias e com o poder; (5) interagir com o outro; (6) reconhecer as dimensões poética e estética das linguagens.

Em atendimento aos três primeiros objetivos, Inácio et al (2016) relacionam o uso e elaboração de mapas, diferentes tipos de arte, jornais escritos etc. Sobre o quarto objetivo listado, Inácio et al (2016) citam vários autores, como (FRANCO; CAVASINI; DARIDO, 2014. ARMBRUST; PEREIRA, 2010. BRUHNS, 1997), segundo os quais, “as práticas corporais, de aventura ou não, são manifestações que representam determinadas formas de culturas, sendo então, flexíveis, dinâmicas, cambiantes.”, exaltando a capacidade de serem flexibilizadas, adaptadas, construídas e reconstruídas de acordo com o cenário e a cultura na qual se produzem ou estabelecem. O próprio ambiente escolar tem grande influência sobre a forma como tais atividades serão vivenciadas. Para o quinto objetivo – interagir com o outro – as PCA têm uma característica muito particular ao possibilitar essa interação

entre os praticantes e também entre estes e o meio ambiente. Vale ressaltar essa interação em situações desafiadoras e de confiança mútua, que devem ser exploradas durante as aulas. Inácio et al (2016) destacam as dimensões não humanas, com a ampliação das ações e estratégias voltadas à sustentabilidade, podendo resultar num mundo mais justo e solidário. Ao relacionar o sexto objetivo – reconhecer as dimensões poética e estética das linguagens – Inácio et al (2016) citam Santana (2001), que propõe a substituição da situação do ser humano como dominador da natureza externa à de composição e internalização da natureza, através de uma conduta ética e dialógica.

Cabe citar os objetivos expostos pela BNCC (BRASIL, 2017) para com a unidade de Práticas Corporais de Aventura, separando-as em práticas urbanas e práticas na natureza:

(1) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais; (2) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação; (3) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços; (4) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas. (5) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental; (6) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza; (7) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas. (BRASIL, 2017)

O apontamento e a inclusão, pela BNCC, das Práticas Corporais de Aventura ao currículo da Educação Física, vem confirmar a tendência de crescimento e adoção desses conteúdos no ensino formal, já que passam a contar com um importante amparo e reforço teórico metodológico, o que torna real a possibilidade de vir a se tornar um conteúdo perene no currículo da EF escolar no Brasil. Ao analisar o crescente interesse pelas PCA e suas características; tomando como base os apontamentos da BNCC para a implementação desses conteúdos na Educação Física Escolar brasileira, é notável o grande potencial desses conteúdos para a educação e formação integral do indivíduo.

Há, no entanto, um certo temor, por parte dos professores, no que diz respeito a aceitação dos alunos a novos conteúdos, pressupondo sua preferência pelos esportes tradicionais. Contrariando esse senso comum, Metzner & da Silva (2007), ao questionar 144 alunos do ensino médio sobre suas preferências de conteúdos em EF, obtiveram resultados equilibrados, a saber: esportes 17%, lutas 16%, capoeira 15%, dança 14%, ginástica 13%, jogos e brincadeiras 13%, temas transversais 6% e atividades alternativas 6%. Mesmo considerando a ausência das práticas corporais de aventura na

pesquisa, fica clara que a predominância isolada da preferência dos alunos aos conteúdos tradicionais de caráter esportivo é uma ideia falsa. As autoras pesquisaram, ainda, o interesse dos alunos com relação a temas transversais, tendo obtido os seguintes resultados: meio ambiente 22%, saúde 19%, trabalho e consumo 18%, orientação sexual 16%, pluralidade cultural 14% e ética 11%. Por meio desses resultados, torna-se explícito o interesse dos alunos pelo meio ambiente, ponto alto entre os conteúdos das Práticas Corporais de Aventura, reafirmando a importância da abordagem dos mesmos.

As PCA, adotadas no ensino formal como componente curricular da Educação Física Escolar e dotada do devido cuidado pedagógico, fazem um interessante e necessário elo de ligação entre a Educação Física, o lazer e o meio ambiente. Mesmo sendo essa última, uma relação ainda recente, Inácio (2006) aponta que a Educação Física tem caminhado na direção de contribuir para a solução de problemas ambientais que assolam o planeta como um todo e, de modo particular, as comunidades escolares. Na mesma direção apontam Oliveira & Vargas (2009). Para as autoras, as vivências integradas ao meio ambiente constituem uma importante ferramenta, capaz de promover a percepção ambiental e melhorar a relação do homem com o meio natural.

2.3 Fundamentação teórica da sequência didática desenvolvida

Para explorar plenamente todo o potencial dos estudantes e do conteúdo em si, é preciso abordá-lo numa proposta pedagógica de Educação para a vida, buscando a autonomia do aluno e sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Caso contrário, corremos o risco de alterar apenas o conteúdo, mantendo os mesmos velhos hábitos de uma Educação Física tecnicista e esportivista, bem como de um currículo fragmentado, adestrador e dualista.

Em busca de uma proposta capaz de atender à formação integral do aluno e a sua autonomia, foram adotadas, como principais referenciais teóricos, as considerações de Antoni Zabala, com sua proposta de ensino baseado em competências, alinhando-as às contribuições de autores da Educação Física escolar no Brasil que comungam de uma perspectiva sociointeracionista como João Batista Freire e Elenor Kunz. Para além disso, os pressupostos apontados por Ramos (2007) e Moura (2007) para a integração de conhecimentos no Ensino Médio Integrado foram considerados para o desenvolvimento da Sequência didática.

Cabe aqui ressaltar que o uso das competências e a elaboração das atividades da sequência didática foram pautados na perspectiva sociointeracionista, oposta ao “condutivismo típico da década de 60”, já criticado por Ramos (2001). O que se propõe é a materialização de um modelo educacional contra-hegemônico, que serve ao trabalhador e não ao capital. Para tanto, a noção de competência foi tratada, nesse estudo, de acordo com o que Ramos (2003, p.96) chama de “perspectiva totalizante,

convertendo-a em potencialidade humana de emancipação socio coletiva e de transformação social”. A autora traça os seguintes pressupostos epistemológicos e ético-políticos para a efetivação desse conceito:

a) que a realidade concreta é uma totalidade, de modo que o currículo busque abranger todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais; b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio das próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa não pode limitar os conteúdos à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, para além do senso comum; e) que as disciplinas científicas e escolares têm uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica. Portanto, a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento, ainda que trabalhada por ele, num processo dialético de apropriação e objetivação. (RAMOS, 2003, p.96)

Zabala & Arnau (2010) criticam o saber teórico sobre o prático e o simples *saber pelo saber*, e, por essa razão propõe o ensino baseado no desenvolvimento de competências, como alternativa para superar um ensino mecânico, baseado em memorização e teorias, carente de funcionalidade e aplicação prática no cotidiano dos alunos. Levando em consideração os diversos conceitos propostos para o termo competência, e, listando as principais ideias em comum entre eles, bem como relacionando o termo ao âmbito educacional, numa escola que pretende formar para a vida. Os autores definem competência como a “intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.” (ZABALA & ARNAU, 2010).

Zabala (1998) defende a participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento. O protagonismo do estudante, no então, não reduz o papel do educador.

É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, compará-los, analisa-los conjuntamente e de forma autônoma, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação em seu conjunto e reconduzindo-a quando considera necessário, etc. (ZABALA, 1998, p. 38).

Freire (1992) cita a cultura infantil, referindo-se aos conhecimentos trazidos pela criança e que fundamentarão a abordagem dos conteúdos. A relevância dos conhecimentos prévios dos alunos e a sua participação ativa na construção do conhecimento devem ser características fundamentais de uma proposta de formação para a autonomia, oposto das aulas tradicionais de conteúdos esportivistas, por vezes enfadonhas para muitos alunos. Tahara & Filho (2012) citam o fator motivacional que as Práticas Corporais de Aventura podem representar ao serem colocadas como uma alternativa aos esportes tradicionais, ao que Franco (2013) acrescenta a ampliação do leque de conhecimento dos alunos, suas experiências e possibilidades de escolha, seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que envolvem na cultura corporal do movimento jogos, lutas, danças, esportes e ginásticas; tendo no princípio da diversidade, a legitimação das diversas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998). Segundo Ambrust & Silva (2012) os conteúdos devem ser continuamente renovados para que se tornem criativos e contextualizados ao cotidiano dos alunos.

Segundo Zabala (1998), para que o processo de construção do conhecimento se desencadeie,

não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-los em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência. (ZABALA, 1998, p. 37).

Para tanto, o autor defende a divisão dos conteúdos de acordo com a sua tipologia, em conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, sendo a proporcionalidade entre tais conteúdos, aspecto fundamental para a formação integral do aluno.

Os conteúdos factuais referem-se ao conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. Zabala (1998) afirma que o reconhecimento da aprendizagem desses conteúdos por parte dos alunos, se dá quando eles são capazes de reproduzi-lo ou descrevê-lo fielmente ao original; tendo na repetição verbal a principal estratégia para estudos e sua relevância consiste apenas na melhor compreensão dos aspectos conceituais e, por si só, são facilmente esquecidos se descontextualizados.

Já os conteúdos conceituais tratam dos conceitos e princípios. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação (ZABALA, 1998). O autor defende que é possível dizer que tais conteúdos foram aprendidos, não apenas quando o aluno é capaz de repetir uma simples definição, mas quando sabe usá-la de maneira interpretativa, compreensiva e

expositiva, antevendo situações, baseadas na informação que domina. Historicamente, os conteúdos conceituais são os mais trabalhados pela escola e têm, como vimos, fundamental importância para o desenvolvimento do aluno. Impossível dizer, entretanto, que devem permanecer como principais, uma vez que deve ocorrer o equilíbrio deste com os demais. Em contraposição, no caso da Educação Física, os conteúdos conceituais, são, muitas vezes colocados em segundo plano, dando lugar à prática e aos conteúdos procedimentais, que, se realizados sem a adequada reflexão e sentido, acabam por ser apenas mera reprodução desvinculada da cultura corporal. De acordo com Franco (2008) a dimensão conceitual no trabalho com as PCA ultrapassa o simples conhecimento das técnicas e conceitos, avançando nas discussões sobre a autonomia.

Os conteúdos procedimentais, segundo Zabala (1998), incluem regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos. Trata-se de um conjunto de ações ordenadas e com um fim, como ler, desenhar, calcular etc. O autor menciona três parâmetros ou eixos para classificar esses conteúdos, listados a seguir: o primeiro parâmetro difere os procedimentos entre motor/cognitivo; o segundo parâmetro entre procedimentos de poucas ações/muitas ações; e o terceiro parâmetro se é continuum algorítmico/ heurístico, ou seja, se as ações são sempre as mesmas ou se sua sequência é alterada de acordo com a situação. Os conteúdos procedimentais são, historicamente, os mais trabalhados pela Educação Física Escolar, dadas suas características e objetivos voltados para o movimento e a ação, presentes e fundamentais em todas as abordagens propostas na Educação Física. Segundo Zabala (1998) a realização de ações procedimentais é uma condição *sine qua non* para a aprendizagem. É preciso destacar aqui a importância da Educação Física ao explorar uma parte dos conteúdos por vezes deixados em segundo plano, ou mesmo, desprezados pela escola, cuja metodologia e avaliação tradicionalmente estão voltadas para os objetivos conceituais. Cabe, no entanto, ressaltar mais uma vez a importância do equilíbrio, ou seja, além de executar uma prática ou tarefa, o estudante deve saber sobre a ação que realiza o seu significado num contexto mais amplo de cultura do movimento e no seu aspecto social. Assim, urge à Educação Física tornar as ações procedimentais significativas e verdadeiramente contextualizadas, e isso só ocorre se colocadas numa proposta pedagógica voltada para a autonomia do estudante. Além da realização das ações procedimentais e sua execução múltipla para o aperfeiçoamento, já existentes nas práticas pedagógicas tradicionais da Educação Física Escolar, Zabala propõe a “reflexão sobre a própria atividade”, para que se tome consciência da sua atuação, além da “aplicação em contextos diferenciados”, que permite ao aluno transpor à barreira da disciplina e empregar a aprendizagem mais vezes em diversas situações, ou ainda adaptar a aprendizagem, dando a ela um novo significado.

Os conteúdos atitudinais, por sua vez, englobam valores, atitudes e normas. Zabala (1998) considera que um aluno adquiriu um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios

para a tomada de decisão do que é positivo e negativo. Que aprendeu uma atitude quando sente e atua de forma constante. E que aprendeu uma norma, considerando três graus: o primeiro quando se trata de uma simples aceitação, o segundo quando existe uma conformidade que exige certa reflexão sobre a norma e o terceiro quando a interioriza e aceita como regra básica da coletividade que a rege.

Franco (2008) exalta o potencial das Práticas Corporais de Aventura para com a dimensão atitudinal, evidenciado através da cooperação e interação entre os praticantes, a resolução de problemas através do diálogo, do respeito às diferenças; além da superação de limites individuais e do grupo.

Segundo Zabala & Arnau (2010), as competências escolares devem abarcar o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional, a saber:

Na dimensão social, a pessoa deve ser competente para participar ativamente na transformação da sociedade, ou seja, compreendê-la, valorizá-la e nela intervir de maneira crítica e responsável, com vistas a que seja cada vez mais justa, solidária e democrática. (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 78).

Tubino (1998, *apud* Munster 2004) reconhece as dimensões sociais do esporte pelas perspectivas da educação, do lazer e do rendimento. Embora as Práticas Corporais de Aventura tenham se popularizado através do lazer, cabe à educação e, especificamente, à Educação Física, desenvolver, de forma consciente, o potencial que tais conteúdos têm a oferecer numa perspectiva crítica, bem como abordar a conscientização sobre o esporte de rendimento, sob o risco de esportivizar a prática, como ocorrido com os esportes tradicionais. Para Inácio et al (2005) as Práticas Corporais de Aventura proporcionam um novo olhar na relação entre o sujeito e o espaço, e as experiências vivenciadas podem despertar ações, emoções, envolvimento, e engajamentos que potencializam a autonomia individual ou coletiva.

Na dimensão interpessoal, o indivíduo deverá ser competente para se relacionar, se comunicar e viver positivamente com os demais, cooperando e participando em todas as atividades humanas desde a compreensão, a tolerância e a solidariedade (ZABALA & ARNAU, 2010). O relacionamento interpessoal é fundamental durante práticas corporais de aventura em grupo. A superação dos desafios impostos pelo meio e pelas diversas propostas de vivências, exigem do coletivo organização, cooperação e solidariedade. A competência para se comunicar e desenvolver parcerias para a escolha e implementação da melhor estratégia é uma condição para o sucesso coletivo na tarefa. Para Ambrust & Silva (2012) o convívio interpessoal promovido pela Práticas Corporais de Aventura aumenta a motivação do grupo e confere a agradável sensação de pertencer a algo que tem significados compartilhados.

A dimensão pessoal é aquela segundo a qual “o indivíduo deverá ser competente para exercer, de forma responsável e crítica, a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade, por meio do conhecimento e da compreensão de si mesmo, da sociedade e da natureza em que vive” (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 81).

A tomada de decisões, é, segundo Freire (1996), fator constitutivo da autonomia, pois é na vivência e experiência de inúmeras decisões que o indivíduo vai se tornando autônomo. Nas Práticas Corporais de Aventura é constante a tomada de decisão, desde a escolha da modalidade a praticar, da forma como a prática é vivenciada, das estratégias adotadas para ultrapassar um obstáculo ou de superar uma dificuldade pessoal própria ou do colega. Segundo Santos et al (2013), as PCA despertam em seus praticantes características de compromisso, superação de limites, autoconfiança, companheirismo e tolerância ao sucesso e ao fracasso.

A dimensão profissional das competências é de fundamental importância no contexto da Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Na dimensão profissional o indivíduo deve ser competente para exercer uma tarefa profissional adequada às suas capacidades, a partir dos conhecimentos e das habilidades específicas da profissão, de forma responsável, flexível e rigorosa que lhe permita satisfazer suas motivações e suas expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal. (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 82).

De acordo com a lei nº 11.892/2008, a oferta e desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estão entre as principais finalidades e características dos Institutos Federais (BRASIL, 2008). Os conteúdos das Práticas Corporais de Aventura, desenvolvidos nos cursos integrados de Educação Profissional e Tecnológica do eixo de Recursos Naturais, em que constam os cursos do ensino médio integrado em Agropecuária e Agroecologia do Instituto Federal Fluminense *campus* avançado Cambuci (IFFluminense Cambuci), trazem grandes contribuições à formação desses profissionais, tanto pelo fato do desenvolvimento das competências já descritas, como pela sua aproximação, relação e (re)significação para com o meio ambiente e espaços potenciais de atuação profissional.

Zabala & Arnau (2010) apontam a abordagem das competências como eixo transversal em cada uma das disciplinas escolares, o que implicaria um trabalho articulado e coordenado para este propósito. Ao propor a abordagem das competências em Educação Física, estamos cientes das limitações encontradas no próprio sistema escolar, no que se refere ao trabalho coletivo. No entanto, acreditamos que a Educação Física seja um terreno fértil para essa metodologia, uma vez que, historicamente, já desenvolve os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, bastando a reflexão para a abordagem dos mesmos, sempre de forma contextualizada, estando relacionados com

a cultura local, com o cotidiano do estudante e contando com a sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Da mesma forma, os conteúdos procedimentais tomam um significado notável, já que as ações estão inseridas num contexto social e na construção da cultura do movimento e autonomia para propor e realizar ações no contexto do lazer e do trabalho.

2.4 Práticas Corporais de Aventura nos cursos do eixo tecnológico Recursos Naturais na Educação Profissional e Tecnológica brasileira

A formação em Educação Profissional e Tecnológica de nível médio integrado nos cursos do eixo tecnológico de Recursos Naturais, mais especificamente os cursos integrados em Agropecuária e Agroecologia, ocorrem, de forma geral, em escolas de características rurais. No caso do IFF campus avançado Cambuci, a escola está localizada no meio rural. Como se espera na elaboração de todo currículo escolar, bem como dos métodos de ensino-aprendizagem empregados, faz-se necessário considerar as características da escola e do ambiente em que se encontra, além das características culturais locais. No caso de estar inserida numa comunidade rural, deve o currículo ser pensado de acordo com o contexto da Educação do Campo, suas particularidades e interferências socioculturais e ambientais na comunidade.

No contexto dos Cursos de Agropecuária e Agroecologia, ministrados em escolas do interior, cabe ressaltar a Educação profissional reivindicada pelos movimentos camponeses. Para Pereira (2012) o que almejam esses movimentos é unir à tríade “campo, políticas públicas e educação” os princípios do trabalho como princípio pedagógico, a busca pela educação politécnica, a ciência e técnica como produtoras de tecnologias sociais, a cultura como princípio pedagógico, o questionamento crítico da relação entre campo e cidade e o pensamento da formação da classe trabalhadora brasileira na sua totalidade. A autora salienta, ainda, que essa escola buscada pelos movimentos camponeses não cabe na escola agrícola, já que se faz necessária a preparação para diferentes profissões e uma visão de desenvolvimento do território camponês como um todo, envolvendo áreas como agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, dentre outras.

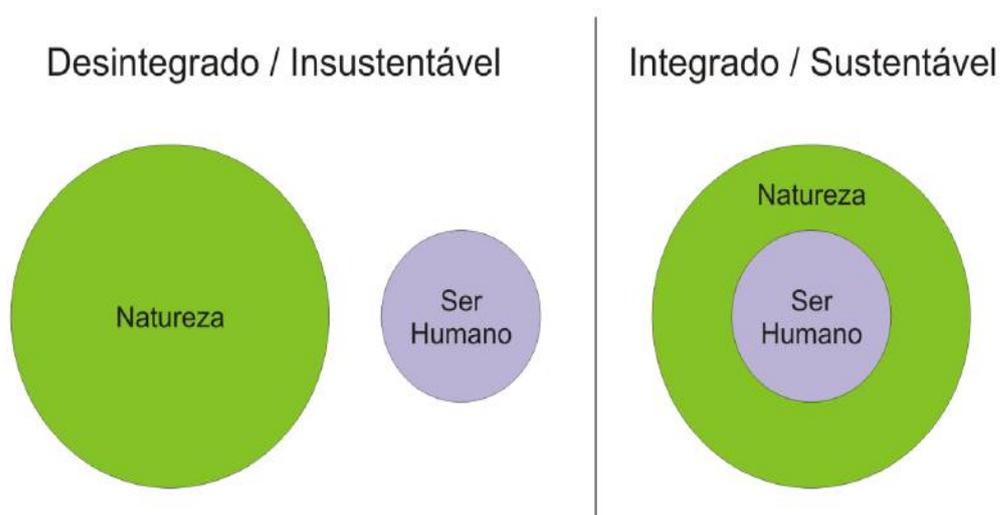
Para Caliere (2009), a Educação do campo tem papel importantíssimo para a independência, transformação social, cultural e promoção da sustentabilidade; construída, segundo ele, com participação e mobilização popular, promovendo transformações intelectuais, produtivas e conscientizadoras. O autor define transformações intelectuais como sendo aquelas que valorizam o saber e a realidade do sujeito e do seu coletivo; as produtivas se referem à adoção de práticas sustentáveis; e as conscientizadoras, referentes às potencialidades do mundo rural e do seu coletivo, valorizando a organização e engajamento.

Basaldi (2001) aborda as transformações no meio rural, afirmando que este não mais se limita às atividades agrícolas tradicionais, o que implica a necessidade de ações capazes de contemplar aspectos ambientais, de lazer, de proteção à natureza, de turismo rural, dentre outros.

As atividades de lazer realizadas em meio à natureza, no caso das PCA, configuram, de acordo com Bruhns (1997 *apud* Pimentel, 2000) a abertura do homem para o meio e para si mesmo; além de preconizar e valorizar a relação da pessoa com o ambiente em que se encontra e com a cultura local. Ao analisar depoimentos de praticantes de diversas atividades de lazer na natureza, Bertollo e Bertollo (2012) constataam que os indivíduos se abrem a novas possibilidades, sejam elas sociais, emocionais ou físicas; o que contribui para a mudança de comportamentos e aquisição de valores, além da melhoria na qualidade de vida.

Entrevistando participantes de visitas excursionistas à natureza, Cardoso et al (2006) constataram que, além de desenvolver valores e comportamentos de cooperação e companheirismo são mantidos, mesmo depois da experiência no meio natural; os indivíduos passam a se compreender parte de um todo e sua relação para com a natureza e para com o grupo torna-se de reciprocidade. França (2016) defende a relação de reciprocidade entre o ser humano e a natureza, sendo essa integração característica da sustentabilidade.

Figura 1 – A relação do ser humano com a natureza



Fonte: França (2016)

Ao abordar a questão do lazer no campo, Pimentel (2000) ressalta a permeabilidade entre os modos de vida rural e urbano e destaca, apoiado em Silva et al (1998), que há duas formas principais de lazer no campo. Uma delas, onde o lazer ocorre no campo, mas sem que esteja necessariamente

ligado a atividades produtivas, como a agropecuária, valendo-se apenas do espaço rural. A segunda forma é aquela que envolve necessariamente as atividades produtivas de forma integrada ao lazer, citando os pesque pagues, os hotéis fazenda, além de parques naturais para a realização de atividades voltadas para o lazer, em consonância com atividades produtivas. Ambas as formas de oferta são contempladas pela proposta do presente estudo, ao abordar as Práticas Corporais de Aventura, associadas ao lazer no campo e aos espaços disponíveis a serem explorados; ou mesmo ao modelo de turismo rural, engajadas à valorização da cultura e produção de pequenas propriedades, além de valorização do meio ambiente.

Damázio (1998 *apud* Pimentel 2000) aborda as práticas de lazer, afirmando que, no caso das populações do campo devem ser apreendidas dentro da sua especificidade. De acordo com Marcelino (2003) *apud* Silva & Chao (2011), o lazer é um fenômeno interdisciplinar, e, portanto, integrador. O autor exalta o seu potencial de promover a formação integral da pessoa, ao citar o desenvolvimento físico e moral, além de valores pessoais e sociais. É notável a estreita relação estabelecida entre as Práticas Corporais de Aventura e os diversos aspectos do contexto de formação integral em cursos dessa natureza, com a abordagem de temas como o lazer, a Educação Ambiental, a valorização do campo, a sustentabilidade, o Ecoturismo e o turismo rural, conforme demonstrado pela Figura 2.

Figura 2 – Relação das Práticas Corporais de Aventura com fatores relevantes no contexto da Formação em cursos integrados do eixo de Recursos Naturais



Fonte: Elaboração própria, 2019

As Práticas Corporais de Aventura estão aqui definidas e tratadas pelo seu potencial para a formação integral do estudante, o desenvolvimento das competências em todas as suas dimensões, além da integração dos conhecimentos, de forma dialógica. Nesse contexto, adaptadas, como podem ser, aos diversos ambientes e características presentes no meio rural; de acordo com a potencialidade do lugar, com as intenções e objetivos dos participantes, as Práticas Corporais de Aventura surgem como opção de lazer coerente com tais especificidades, e, portanto, alinhadas com os objetivos da Educação Física Escolar e do currículo integrado em cursos do eixo de Recursos Naturais na Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

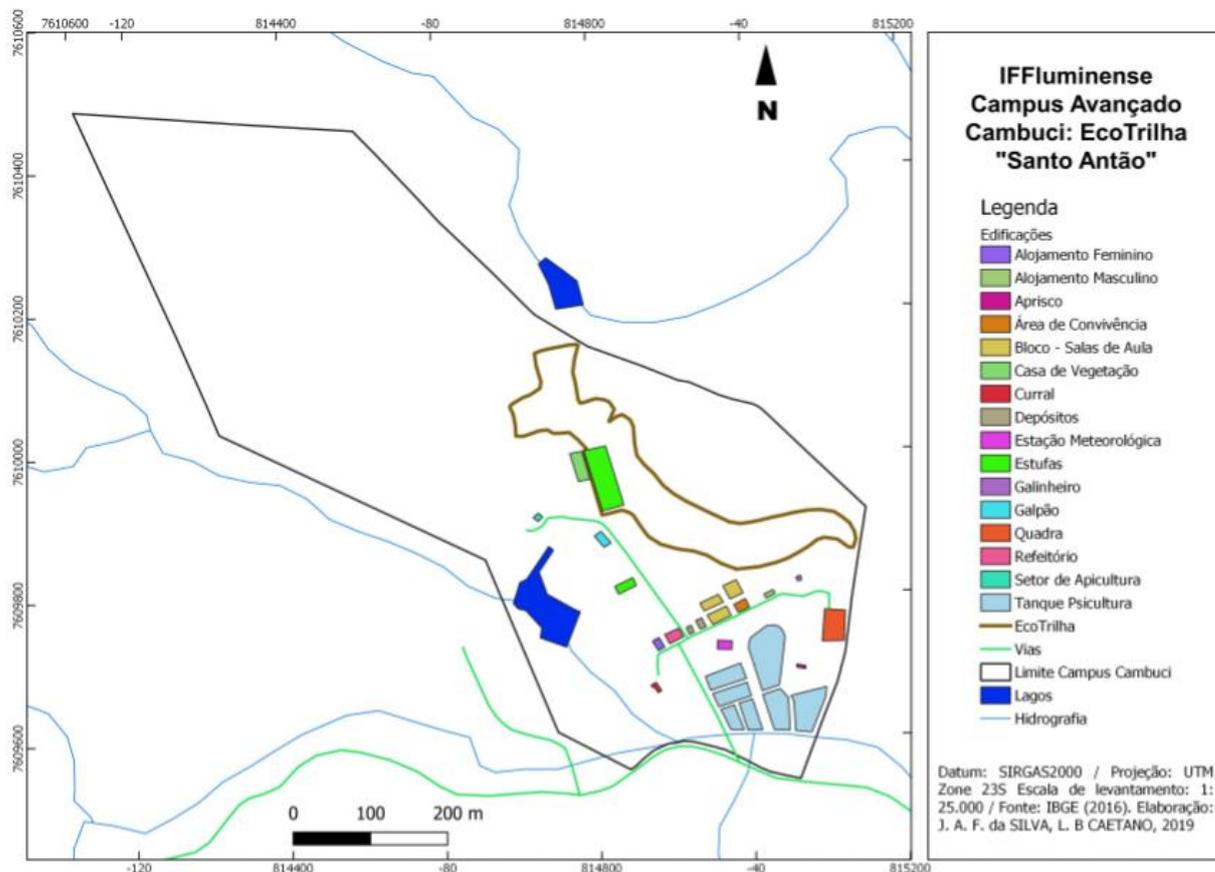
3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) *campus* avançado Cambuci, no município de mesmo nome. Localizado no noroeste do estado do Rio de Janeiro, Cambuci tem, segundo o censo demográfico IBGE (2010), população de 14.827 habitantes. Mais de 70% da população vive com um rendimento de até um salário mínimo mensal, fato este que se torna mais crítico se considerada a população rural. Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) 2010 apontam um IDH de 0,69, o que coloca o município abaixo da média estadual e brasileira.

A exemplo do que ocorre nos demais pequenos municípios da região, a presença da atividade agropecuária em Cambuci é marcante historicamente, evidenciada pelo seu passado latifundiário da cana de açúcar e pecuária extensiva, fato responsável pelo uso indiscriminado dos recursos naturais da região. Com o fim do ciclo da cana e o declínio das usinas, veio o êxodo rural, o abandono de algumas propriedades, o aumento do número de propriedades menores e consequente aumento da agricultura familiar. No entanto, as práticas de manejo e uso dos recursos naturais não sofreram mudanças significativas, o que impacta negativamente no meio ambiente, produtividade e geração de renda.

Como parte da expansão da rede federal de educação, ciência e tecnologia, o IFFluminense, faz-se presente no município com os Cursos de Ensino Médio integrado em Agropecuária e Agroecologia, ambos do eixo tecnológico de Recursos Naturais, desde 2015. O *campus* avançado Cambuci é uma escola rural, localizada a cerca de 7 km do centro da cidade, no espaço da antiga Fazenda Santo Antônio. Com 50 hectares de terra, a escola dispõe de diversos espaços de produção rural, ligados à formação profissional nos cursos ofertados; além de uma parte de mata em processo de reflorestamento, guardada como área de conservação permanente da fazenda. Nessa área se encontra a Ecotrilha Santo Antônio, uma trilha ecológica, com aproximadamente 1,5 km de extensão, criada em 2016 pelo próprio autor da pesquisa, como parte de um projeto de extensão para fins educacionais e de lazer; que foi bastante utilizada durante o desenvolvimento da pesquisa. Toda a infraestrutura do *campus* avançado Cambuci está representada no mapa da figura 3.

Figura 3 – Mapa do IFFluminense *campus* avançado Cambuci



Fonte: Silva & Caetano, 2019

Alguns fatores contribuíram para as ideias iniciais da pesquisa, sendo os principais a atuação docente do pesquisador no campus avançado Cambuci, a sua experiência como atleta amador de *mountainbike* e, portanto, praticante das Práticas Corporais de Aventura, além dos conceitos estudados durante o curso de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Atuante no *campus* avançado Cambuci desde 2015, o professor pesquisador já havia desenvolvido um projeto de extensão intitulado “Ecotrilha Santo Antão”. Durante o projeto, foi criada a Ecotrilha Santo Antão, representada no mapa da Figura 3. Contando com dois alunos bolsistas, o projeto consistia em receber alunos de diversas escolas da região para vivenciar a trilha exploratória, numa perspectiva de educação ambiental; além de apresentar a escola, os cursos oferecidos e alguns espaços de produção. O referido projeto se estendeu por dois anos, deixando a Ecotrilha Santo Antão como legado, constituindo um espaço utilizado frequentemente nas aulas de Educação Física, Biologia e de algumas disciplinas mais ligadas à formação profissional.

Com base na experiência do Projeto Ecotrilha Santo Antão e nos conceitos estudados durante o curso, surgiu a ideia de propor as Práticas Corporais de Aventura no currículo da Educação Física,

numa perspectiva integradora em cursos do eixo tecnológico Recursos Naturais, mais especificamente Agropecuária e Agroecologia, nos quais o professor atua.

A metodologia escolhida para nortear o trabalho foi a pesquisa-ação, que tem como característica marcante e participação ativa do pesquisador, cujo papel não se reduz a um observador externo. Ao invés disso, coloca-se como parte da pesquisa e intervém, tanto na sua aplicação, como na proposta e tratamento dos dados gerados, uma vez que o autor atua como professor de Educação Física das turmas participantes.

O processo investigativo com base na metodologia de pesquisa-ação envolve quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão. Dessa forma, segundo Latorre (2007), é possível gerar conhecimento e compreensão para mudar algo no contexto em que se aplica.

Após revisão bibliográfica, foi desenvolvida, aplicada e avaliada uma sequência didática, encartada no apêndice A, sob a forma de produto educacional, abordando as Práticas Corporais de Aventura, numa perspectiva integradora e dialógica.

A sequência didática foi aplicada ao longo de três meses, sendo composta por 10 (dez) encontros presenciais, sendo cada encontro constituído de duas aulas de 50 (cinquenta) minutos, cada, totalizando uma hora e quarenta minutos por encontro; e, em seguida, aplicada em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico, sendo uma turma do curso de Agropecuária, contendo 19 estudantes e outra do curso de Agroecologia, com 25 estudantes; ambas do IFFluminense *campus* avançado Cambuci, onde atua o pesquisador, desde 2015. A escolha por 10 (dez) encontros de duas aulas, cada, foi motivada por facilitar o uso da sequência didática em outras unidades escolares, uma vez que a disciplina Educação Física é, comumente, ofertada em duas aulas semanais, geralmente subsequentes, compondo dez encontros em um bimestre.

A necessidade de uma avaliação da sequência didática aplicada motivou a escolha de instrumentos variados, capazes de trazer à luz as múltiplas visões dos sujeitos participantes. Para tanto, foram utilizados quatro instrumentos de observação e avaliação: o diário de campo do professor, com os registros das observações realizadas a cada aula ministrada; as respostas dos estudantes aos questionários estruturados acerca do seu conhecimento sobre o tema, o questionário da relação das atividades desenvolvidas pelos estudantes durante a sequência didática quanto ao desenvolvimento de competências e objetivos propostos; as respostas dos estudantes à entrevista semiestruturada, realizada com pequenos grupos, ao fim de toda a sequência didática; e as entrevistas individuais realizadas com os professores participantes da atividade integradora.

As entrevistas semiestruturadas proporcionam uma análise qualitativa e, apesar de terem partido de algumas perguntas de referência, suas principais características foram a provocação da fala

espontânea e a liberdade na abordagem de pontos importantes para os estudantes e os professores envolvidos na pesquisa.

Para a análise dos dados gerados a partir das entrevistas com os estudantes e os professores participantes, foi escolhido o método da análise de conteúdo temática na abordagem de Bardin (2009).

A análise de conteúdo segue três etapas: i) pré-análise das respostas: foram utilizadas as respostas dos estudantes, professores participantes e diário de campo do professor; ii) exploração do material: foram recortadas Unidades de Significação (US) dos textos do diário de campo e das entrevistas para a análise, que manifestaram visões comuns aos outros, ou mesmo antagônicas, diante das quais foi possível fazer considerações e retirar conclusões relevantes; iii) interpretação e inferência dos resultados: onde são apresentadas a frequência de aparição das US identificadas nos textos, bem como as reflexões e conclusões provenientes da análise.

Para a análise de conteúdo das respostas das entrevistas, a Unidade de Significação escolhida o tema, ou seja, “uma afirmação acerca de um assunto: uma frase ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser realizado um vasto conjunto de formulações” (BERELSON, 1971 *apud* BARDIN, 2009, p.131), entendendo que isso possibilita uma análise mais qualitativa dos dados. A escolha configura a análise de conteúdo temática.

Para a interpretação dos resultados, US foram dispostas, num primeiro momento, separadamente em função dos instrumentos de coleta: i) entrevista semiestruturada com os estudantes participantes; ii) entrevista semiestruturada com os professores participantes da atividade integradora; iii) diário de campo registrado pelo professor. Em seguida, os dados foram reagrupados, levando-se em consideração a repetição em diferentes grupos. A análise se seguiu com a contextualização, ilustrada por alguns trechos de fala, citados na íntegra, de modo a explicitar o seu teor.

As informações contidas no diário de campo, registrado pelo autor, professor de Educação Física, ao fim de cada um dos encontros, foram utilizadas pontualmente para corroborar as afirmativas dos estudantes e demais professores durante as entrevistas, bem como em considerações relevantes a respeito dos resultados dos questionários aplicados.

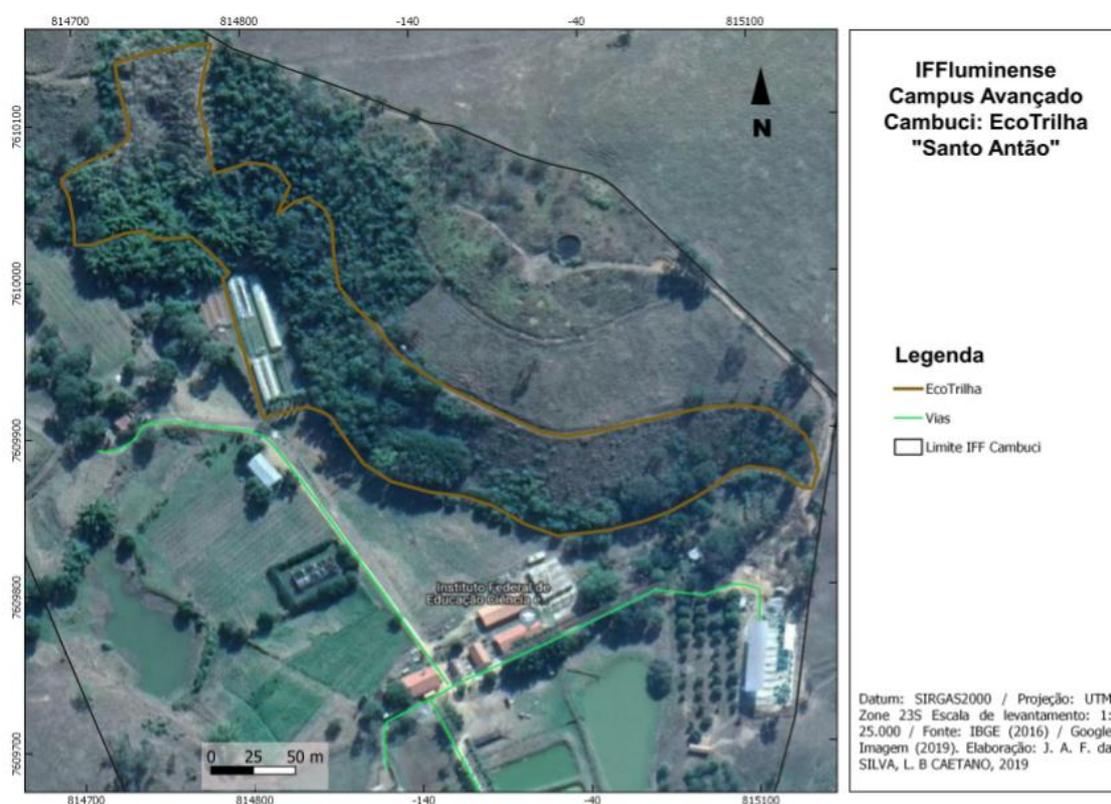
Os questionários estruturados respondidos pelos estudantes participantes cumprem a função de oferecer uma parcela de dados precisos e quantificados, isentos de qualquer influência do pesquisador, comum nos demais instrumentos utilizados. Como resultante, foram gerados gráficos, através do programa *Microsoft Excel*, capazes de demonstrar com clareza o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema e o quanto esse conhecimento foi modificado durante a sequência, além de relacionar as Práticas Corporais de Aventura ao desenvolvimento de competências e objetivos propostos.

Para as aulas de exposição dialogada, foram utilizados materiais como Datashow, computador, quadro branco e pincéis. Para a divulgação da pesquisa realizada pelos estudantes foi utilizada a rede

social Facebook, tendo sido disponibilizado o computador da escola para fazer as postagens, na conta do IFF Cambuci.

As aulas de vivências das Práticas Corporais de Aventura ocorreram nos espaços comuns da escola, espaços próprios de atividades produtivas da fazenda, além da Ecotrilha Santo Antão, já existente na escola, conforme descrição anterior. O percurso da Ecotrilha Santo Antão está destacado no mapa da figura 4.

Figura 4 – Mapa da Ecotrilha Santo Antão



Fonte: Silva & Caetano, 2019

Para as vivências da trilha sensitiva foram utilizadas vendas para os olhos, confeccionadas de TNT, além de pequenos espelhos.

Foi utilizado, ainda, papel A4, para impressão do modelo de autoavaliação; tiras de papel para a confecção das pistas da prática da Caça ao tesouro, além de doces variados, usados como prêmio para a prática da Caça ao Tesouro.

Durante as entrevistas semiestruturadas com os estudantes e professores participantes, foi utilizado um celular com câmera e gravador de áudio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática presente no Apêndice A foi aplicada nas duas turmas do segundo ano do Ensino Médio Integrado em Agropecuária e Agroecologia do IFFluminense *campus* avançado Cambuci. As características climáticas de Cambuci-RJ foram um fator interveniente para a escolha da época para a aplicação da sequência didática, que ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2018, evitando a proximidade com o verão, quando a temperatura se eleva exacerbadamente e a possibilidade de chuva é maior. Isso poderia comprometer, principalmente, as vivências práticas e a realização da atividade integradora.

Os registros no diário de campo do professor de Educação Física, proponente da proposta e autor da pesquisa, foram feitos ao longo da aplicação da sequência didática, logo após cada um dos encontros com as turmas. Após ter aplicado a sequência didática, deu-se início à aplicação dos questionários estruturados aos estudantes participantes da pesquisa e a realização das entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores participantes. Os questionários estruturados foram respondidos num período entre 7 e 14 dias após o encerramento da sequência didática. Já as entrevistas, realizadas em pequenos grupos de 7 a 10 estudantes, ocorreram entre 14 e 21 dias após o encerramento aplicação da sequência didática. As entrevistas com os professores aconteceram de forma individual, num período entre 14 e 28 dias após a aplicação da sequência didática.

4.1 Análise dos questionários estruturados

Com o objetivo de compreender a percepção dos estudantes quanto à necessidade e a importância das Práticas Corporais de Aventura para a Educação Física Escolar, bem como a influência das atividades propostas na sequência didática implementada, foi aplicado um questionário estruturado (Anexo B) aos 44 estudantes participantes da pesquisa, sendo 25 estudantes do curso do Ensino Médio Integrado em Agroecologia e 19 estudantes do curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária.

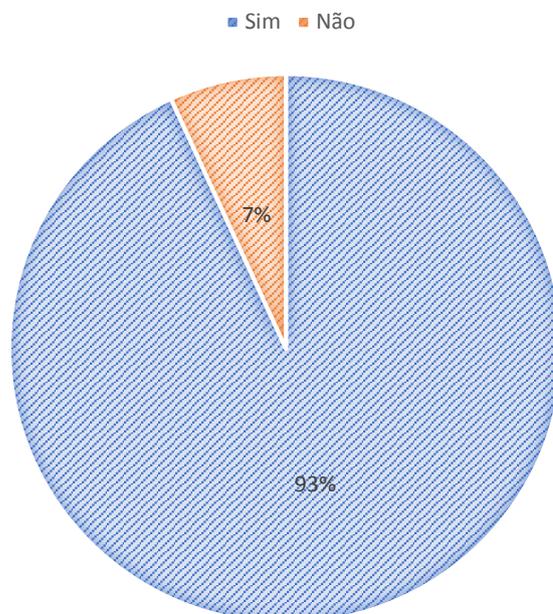
Foi perguntado no questionário estruturado aplicado: “As PCA devem fazer parte da Educação Física Escolar?” Ao que todos os 44 estudantes participantes da pesquisa responderam “Sim”.

Da mesma forma, os estudantes também foram unânimes ao responderem outra pergunta do questionário: “A oferta das PCA pela Educação Física Escolar desperta e/ou aumenta o desejo de praticá-las também fora da escola?”

Ainda com as opções de resposta Sim ou Não, o questionário contou com uma pergunta relacionando as PCA com a formação profissional em Agropecuária/Agroecologia. Essa relação revela a coerência da proposta para um currículo integrado na EPT brasileira e a percepção dos estudantes é de fundamental importância para uma completa avaliação do tema. A pergunta foi feita da seguinte forma: “As PCA têm relação com a formação profissional em

Agropecuária/Agroecologia? Dos 44 estudantes participantes da pesquisa, 41 assinalaram a opção “Sim” e apenas 3 assinalaram a opção “Não, conforme demonstrado na figura 5.

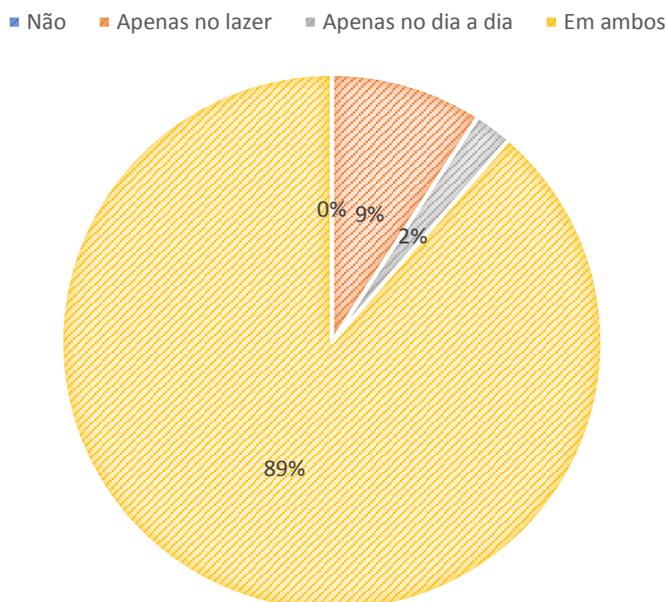
Figura 5 – Gráfico da percepção dos estudantes sobre a relação entre as Práticas Corporais de Aventura e a formação profissional em Agropecuária/Agroecologia.



Fonte: Elaboração própria, 2019

A próxima pergunta do questionário estruturado ocupou-se do uso que os estudantes podem fazer dos conhecimentos e competências desenvolvidas durante as atividades e vivências da sequência didática de PCA, implementada. A pergunta feita foi: “Os conhecimentos adquiridos através das PCA podem ser usados no lazer e/ou no dia a dia?” As opções de resposta foram: “Não”, “Apenas no lazer”, “Apenas no dia a dia” ou “Em ambos”. O fato de 39, entre os 44 estudantes participantes terem respondido “Em ambos” revela a utilidade e relevância dos conhecimentos e competências desenvolvidas durante a sequência didática, bem como a avaliação positiva dos estudantes por terem tido acesso aos conhecimentos e vivências propostas. Destaca-se o fato de poucos (apenas quatro) estudantes terem considerado os conhecimentos úteis apenas no lazer e um estudante considerou úteis apenas no dia a dia. A relevância dos conteúdos é demonstrada, ainda, pelo fato de que nenhum dos estudantes participantes da pesquisa considera que os conhecimentos adquiridos através das PCA não tenham utilidade, revelando que os conhecimentos desenvolvidos por eles a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas foram válidos e aplicáveis.

Figura 6 – Gráfico do uso dos conhecimentos e competências desenvolvidas pelos estudantes por meio das Práticas Corporais de Aventura.

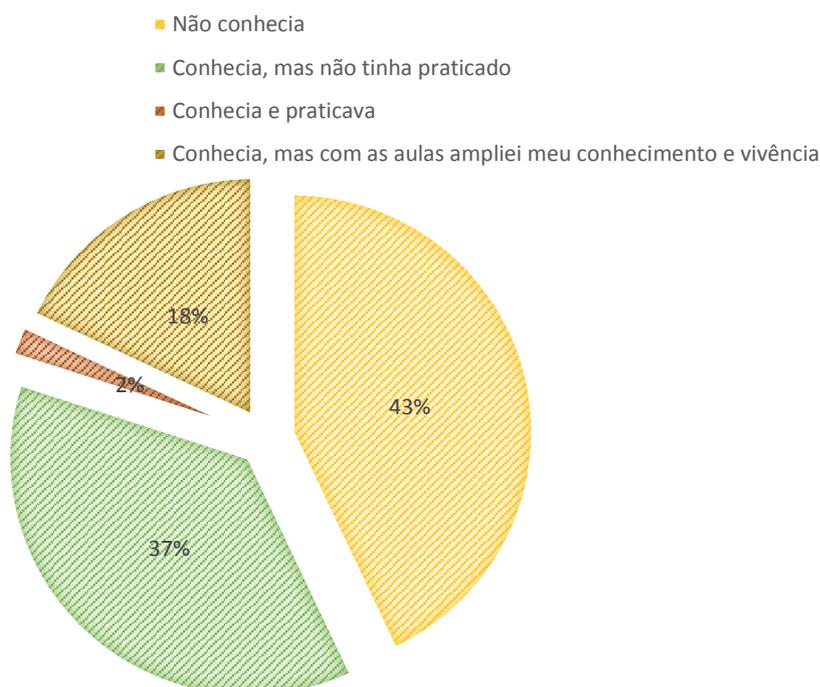


Fonte: Elaboração própria, 2019

Por meio do questionário, foi possível saber, ainda, dos conhecimentos prévios dos estudantes participantes da pesquisa, a respeito das Práticas Corporais de Aventura. Essa informação é de grande importância por se tratar de um aspecto relevante para a escolha de conteúdos a compor o currículo escolar. Sobre esse aspecto, foi perguntado: “Como era o seu conhecimento sobre as PCA antes do tema ser abordado nas aulas de Educação Física?” Foram disponibilizadas as seguintes opções de resposta: “Não conhecia”; “Conhecia, mas não tinha praticado”; “Conhecia e praticava”; “Conhecia, mas com as aulas ampliei meu conhecimento e vivência”. Chama atenção o fato de que o maior número de respostas foi dado à opção “Não conhecia”, com 43% ou 19 estudantes participantes. Esse número somado aos estudantes que disseram “Conhecia, mas não tinha praticado” (37% ou 16 estudantes), revela que 80% dos estudantes participantes da pesquisa não tinham praticado as PCA, ou tinham pouco ou mesmo nenhum conhecimento sobre elas. Esses dados revelam a importância da abordagem do tema nas aulas de Educação Física, no que se refere ao desconhecimento dos estudantes sobre o assunto. Apenas 1 estudante disse que “Conhecia e praticava” as PCA, enquanto que os outros 18%, ou 8 estudantes participantes da pesquisa assinalaram a opção “Conhecia, mas com as aulas ampliei meu conhecimento e vivência”. A escolha dessa opção demonstra que, mesmo entre os estudantes que já conheciam as PCA, houve aprendizagem de novos conhecimentos e, portanto, as vivências tiveram resultado positivo. Comparada com o número de estudantes que optou pela opção “Conhecia e

praticava” (apenas 1), demonstra a superioridade numérica daqueles que já conheciam e reconhecem ter aprendido mais através da sequência didática implementada. Com base nas respostas é possível, ainda, afirmar que, embora as PCA já fossem, de alguma forma conhecidas pela maioria, isso não se refletia na sua prática, talvez por considerarem de difícil realização, falta de oportunidade ou, mesmo, de conhecimentos mais apurados sobre as modalidades.

Figura 7 – Gráfico do levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre Práticas Corporais de Aventura.



Fonte: Elaboração própria, 2019

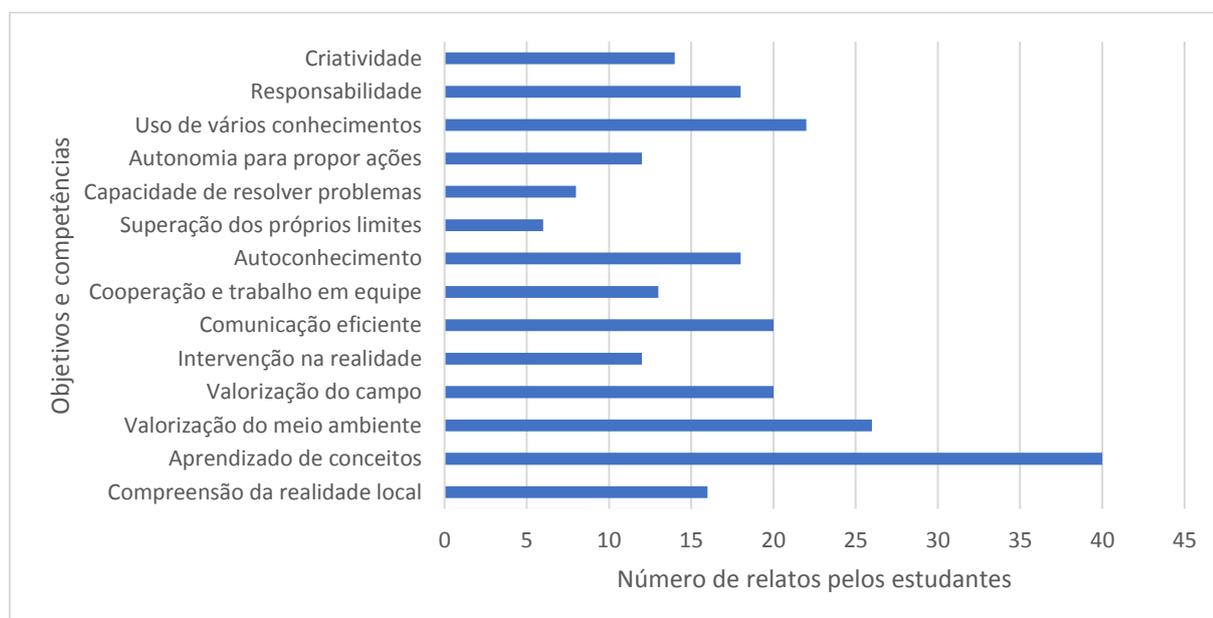
4.2 Análise das competências desenvolvidas e objetivos de aprendizagem alcançados em relação às atividades de aprendizagem vivenciadas

Com o objetivo de relacionar cada uma das experiências de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes participantes durante a aplicação da sequência didática, com os objetivos de aprendizagem propostos e com as competências desenvolvidas, foi aplicado um questionário (Anexo C) relacionando estes dois fatores. Os dados resultantes do preenchimento desse questionário exprimem a percepção dos estudantes quanto aos objetivos de aprendizagem por eles alcançados, além das principais competências desenvolvidas, de acordo com o seu próprio entendimento. Para tanto, o questionário apresentou as experiências de aprendizagem divididas em 14 partes distintas, possibilitando a relação de cada uma dessas partes com 14 objetivos de aprendizagem ou competências, as quais os estudantes

poderiam relacionar livremente, independentemente do número de relações. Para enriquecer a discussão e tornar mais clareza ao entendimento das atividades desenvolvidas, essas são brevemente abordadas no contexto em que aconteceram. Soma-se às relações feitas pelos estudantes, os apontamentos do autor, o professor proponente, registrados no diário de campo, que serão relacionados para um melhor entendimento dos fatos.

Os primeiros encontros da sequência didática desenvolvida foram marcados pelo uso da exposição dialogada. A participação dialógica dos estudantes foi incentivada pelo professor e o uso dos vídeos como ferramenta didática foi frequente, tendo sido um facilitador para o debate e para o entendimento dos conteúdos propostos.

Figura 8 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante as exposições dialogadas



Fonte: Elaboração própria, 2019

Ao considerar as atividades propostas pela Educação Física, Freire (1992) vê a necessidade de que o professor tenha clareza do que e como e do porquê escolher determinada atividade ou método e não outra; ou mesmo um recurso pedagógico. Dentre as atividades desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática, nenhuma outra experiência de aprendizagem teve, na percepção dos estudantes, tanta eficácia para o aprendizado de conceitos, quanto a exposição dialogada. Essa percepção é um exemplo do que afirma Freire (1992) e revela que o surgimento de novas práticas pedagógicas não significa o abandono de outras mais tradicionais, desde que alinhadas a concepção de ensino integrado, como parte de um contexto mais amplo. Em seu diário de campo, o professor relatou a participação

dos estudantes, provocados nas exposições dialogadas e a aparente contribuição da utilização dos vídeos durante as aulas, conforme destacado no trecho a seguir, que registra uma das aulas de exposição dialogada:

“Os estudantes foram muito participativos ao comentar o vídeo sobre turismo rural exibido durante a aula. Fizeram comparações entre a culinária apresentada no vídeo e apontaram semelhanças com o preparo das refeições em família, nos finais de semana e comemorações.”

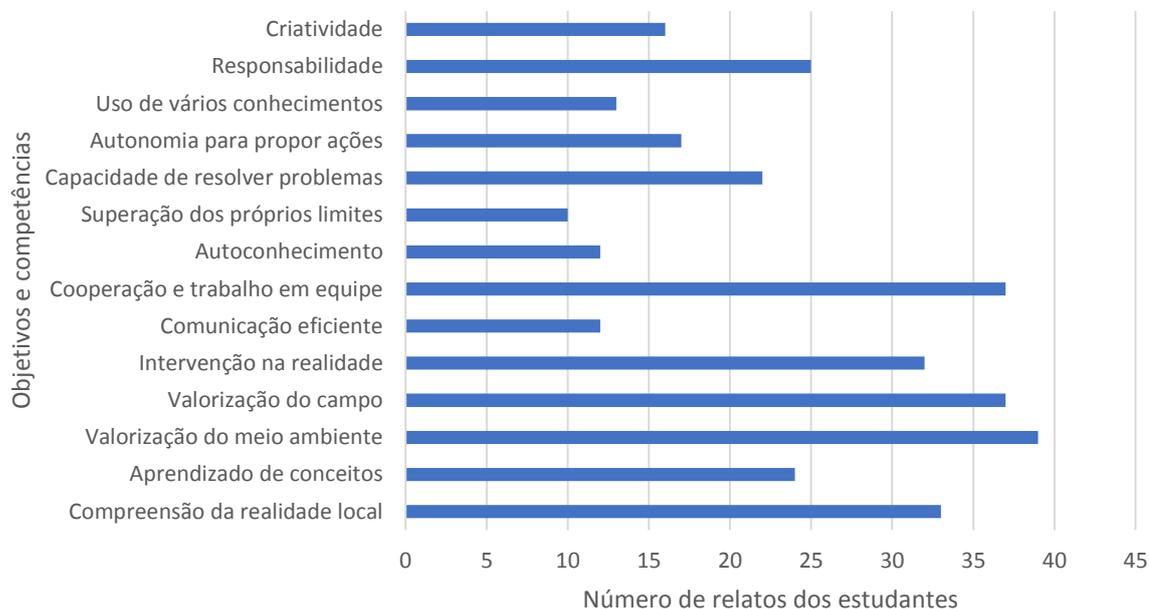
Com relação aos novos métodos e conteúdos, o *Plogging*, esporte surgido recentemente, que integra as atividades de corrida ou caminhada à coleta de lixo, foi vivenciado pelos estudantes de ambas as turmas, numa proposta de cooperação, relacionada com a interação com o meio em que vivem os estudantes e o zelo pela preservação. A vivência se deu nas áreas comuns da escola e cada estudante teve liberdade para escolher seu próprio percurso, ritmo e material coletado, além de escolher fazer o percurso sozinhos ou em pequenos grupos. O material coletado foi separado de acordo com suas características e, de forma dialogada, a turma teceu considerações sobre a origem, o uso, o descarte e o impacto ambiental dos resíduos coletados.

Figura 9 – Material coletado pela turma do 2º Ano em Agropecuária, durante a vivência do *Plogging*



Fonte: Do autor, 2019

Figura 10 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a vivência do *Plogging*



Fonte: Elaboração própria, 2019

O conjunto dos principais objetivos e competências apontados pelos estudantes na vivência do *Plogging* demonstram o amplo alcance dessa vivência para a formação integral da pessoa. O professor destacou, em seu diário de campo, a sua percepção das principais características da vivência por parte dos estudantes:

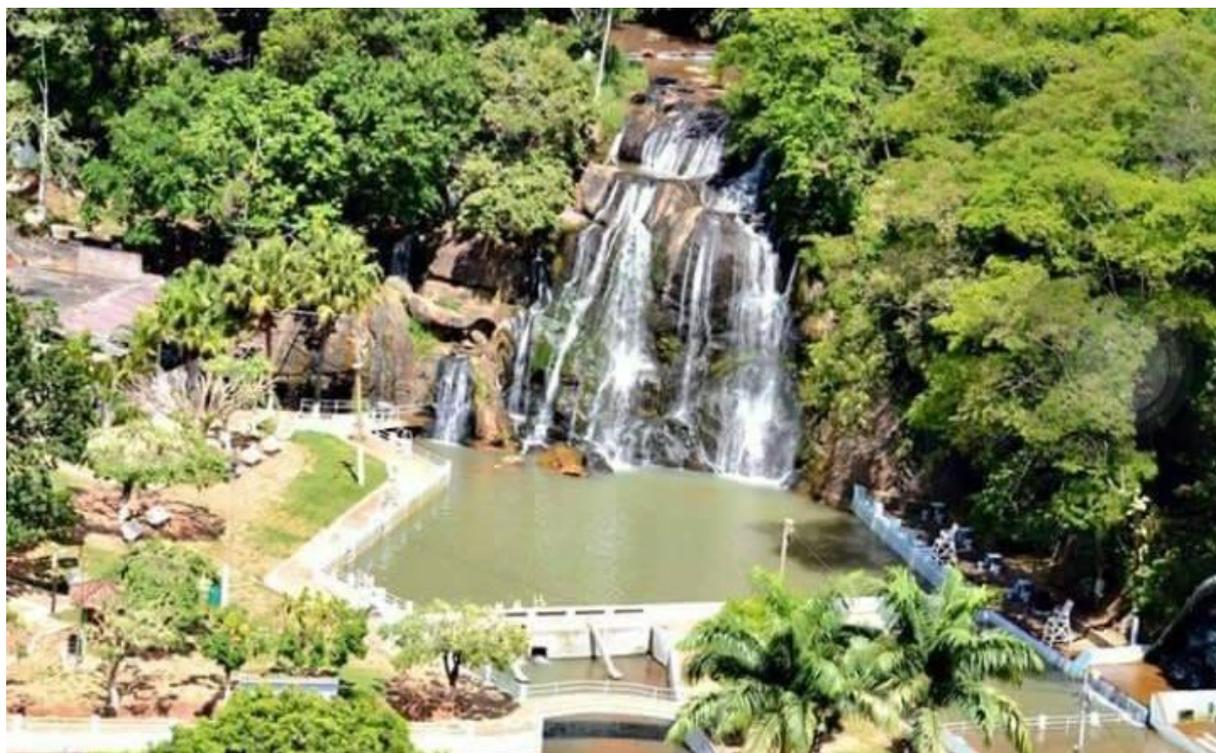
A principal motivação dos estudantes durante a vivência se deu em função da coleta de materiais descartados no pátio da escola, tendo a prática da corrida ou caminhada, ficado em segundo plano. Em princípio, alguns estudantes não demonstraram muito interesse em participar, mas, incentivados por mim e pelos colegas, acabaram aderindo à vivência e no final, manifestaram satisfação em participar.

Vale acrescentar o fato de que, uma semana após a vivência, uma das turmas se organizou uma campanha, tendo visitado as demais turmas da escola a fim de relatar a sua experiência e reflexão sobre o lixo produzido e solicitar a colaboração dos demais estudantes para o descarte correto do lixo. Essa ação espontânea corrobora os dados mostrados na figura 10, além de demonstrar com clareza o alcance dos objetivos atitudinais, listados na sequência didática (Apêndice A): “Valorizar o meio ambiente; respeitar normas de conservação e preservação em ambiente natural e nos espaços de convivência; adotar atitudes de cooperação e solidariedade, perante as dificuldades”.

Após as aulas de exposição dialogada e o entendimento conceitual a respeito das Práticas Corporais de Aventura e do Ecoturismo, foi proposta uma atividade de visita e registro de locais com aptidão para o desenvolvimento do Ecoturismo em Cambuci e região. Nessa atividade, realizada em pequenos grupos, fora da escola e do horário escolar, os estudantes identificaram pontos de seu interesse na região, com aptidão para o desenvolvimento do Ecoturismo e, em seguida, procederam à visita e registro em fotos e vídeo do lugar escolhido, para posterior apresentação aos colegas de turma, em forma de seminário e postagem na página da rede social da escola (Facebook IFF Cambuci).

As figuras 11 e 12 foram apresentadas por grupos diferentes durante o seminário. A primeira retrata o Parque aquático municipal de Cambuci e a segunda, a visão noturna do município de Cambuci, do alto do mirante Nossa Senhora da Conceição.

Figura 11 – Parque Aquático Municipal de Cambuci – RJ



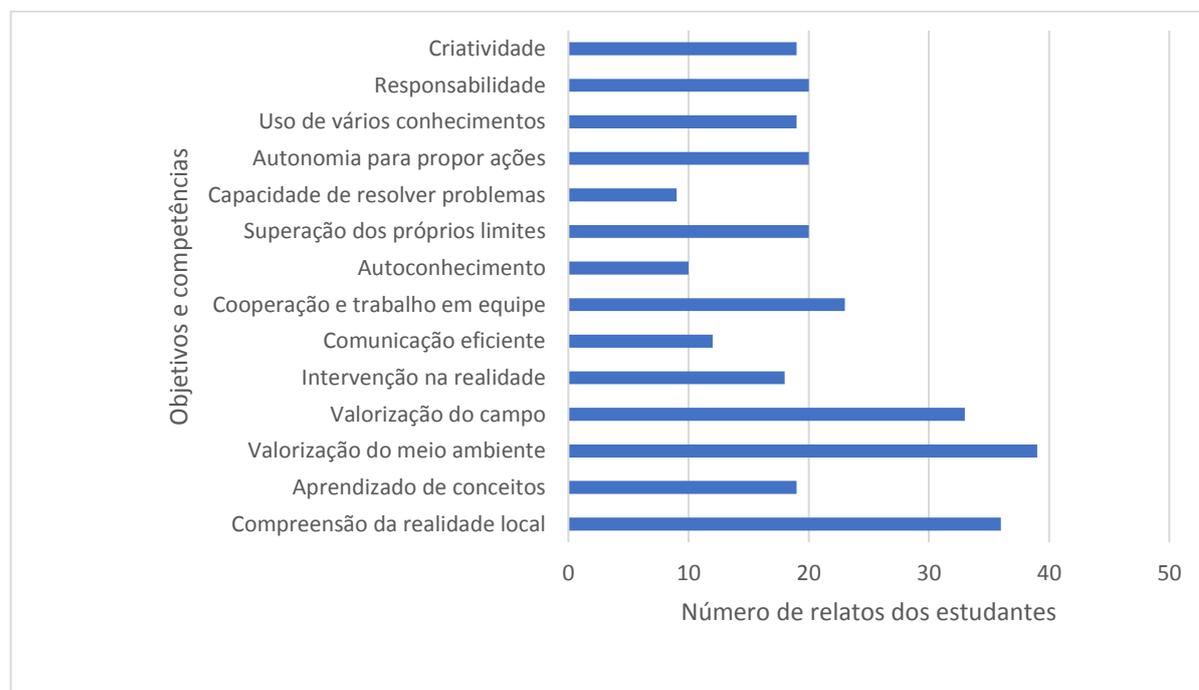
Fonte: Estudantes do 2º ano Agroecologia, 2018.

Figura 12 – Vista noturna do Mirante Nossa Senhora da Conceição, em Cambuci – RJ.



Fonte: Estudantes do 2º ano Agropecuária, 2018.

Figura 13 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a visita e registro aos locais com aptidão para o desenvolvimento do Ecoturismo e de Práticas Corporais de Aventura.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

De acordo com Oliveira (2013, p. 51) à educação cabe propiciar ao indivíduo condições para desenvolver a capacidade de se relacionar com a sociedade, “sabendo analisar, interpretar e agir positivamente com relação ao outro e com o meio em que vive”. A figura 13 demonstra mais uma vez a percepção dos estudantes para com o desenvolvimento do conhecimento sobre a sua realidade. Corrobora essa informação, a estudante F. do curso de Agropecuária, que disse na entrevista: “Eu conheci lugares novos, que não conhecia, como a pista de *velocross*”. O professor proponente registrou, em seu diário de campo, a rápida organização dos grupos para o seminário e o entusiasmo dos estudantes em definir os locais de visita, uma vez que foi solicitado que tais locais não fossem repetidos entre os grupos:

Após a proposta da atividade de pesquisa para o registro de locais com aptidão para o Ecoturismo e as Práticas Corporais de Aventura, os estudantes organizaram-se rapidamente em grupos e já começaram a definir e a negociar alguns pontos de interesse [...]. Alguns grupos me procuraram para trocar os locais propostos na aula anterior e confirmar se outro grupo não estava abordando o mesmo ponto.

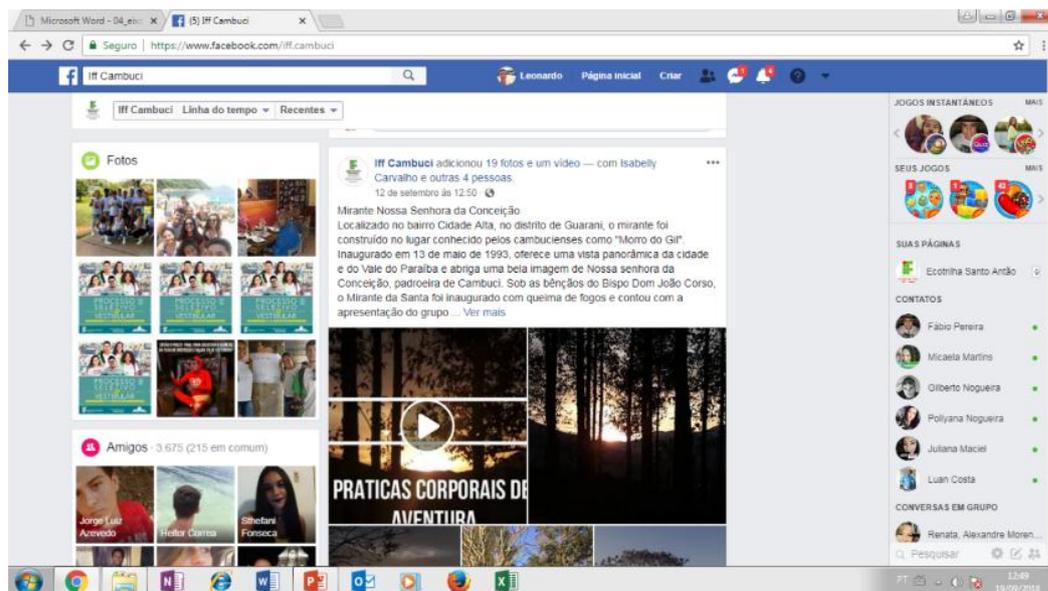
Outro fato relevante, durante a atividade de seminário proposta, foi a variedade de lugares visitados pelos estudantes. Sobre isso, o professor proponente registrou em seu diário de campo:

Os estudantes tiveram grande facilidade em listar os locais para a visita e preparação do seminário. Chamou minha atenção o debate dentro dos grupos para eleger o melhor local para visitar e o fato de que os integrantes gostariam de visitar o lugar que propuseram e que fosse esse a ser divulgado para o restante da turma.

Ainda no que se refere à atividade anterior, foi solicitado aos grupos a produção de vídeo relacionado aos locais de interesse e aptidão para as Práticas Corporais de Aventura e o Ecoturismo, sendo esta uma parte específica da atividade avaliativa proposta, mencionada anteriormente. Devido à sua especificidade, envolvendo tecnologias e comunicação, faz-se necessário analisá-la separadamente da anterior.

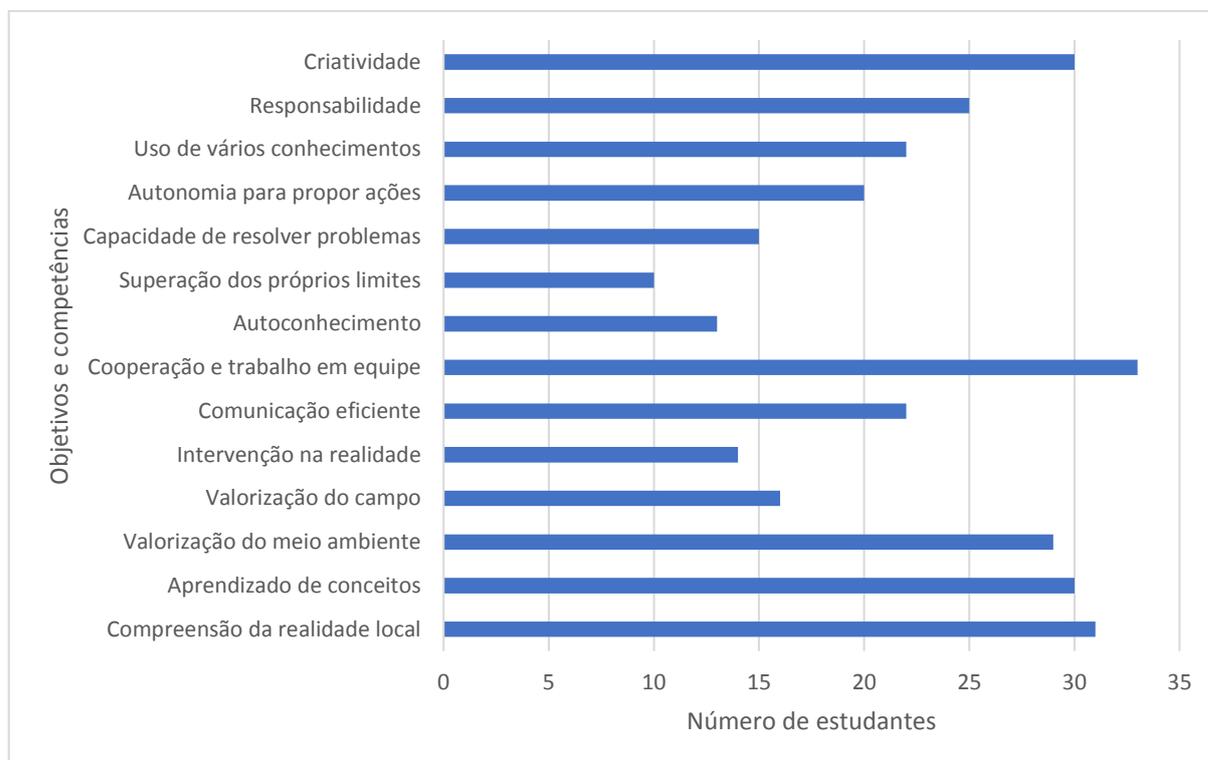
Os vídeos produzidos foram publicados nas redes sociais do Instituto Federal Fluminense, campus avançado Cambuci, numa estratégia de tornar público o conhecimento produzido pelos estudantes. As imagens, vídeos e textos publicados atingiram centenas de visualizações e compartilhamentos. Foi possível, ao professor proponente, perceber a satisfação dos estudantes pelo reconhecimento por parte da comunidade.

Figura 14 – Print de postagem realizada na página do IFF Cambuci no Facebook



Fonte: Página do IFF Cambuci no Facebook, 2018

Figura 15 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a produção do vídeo.

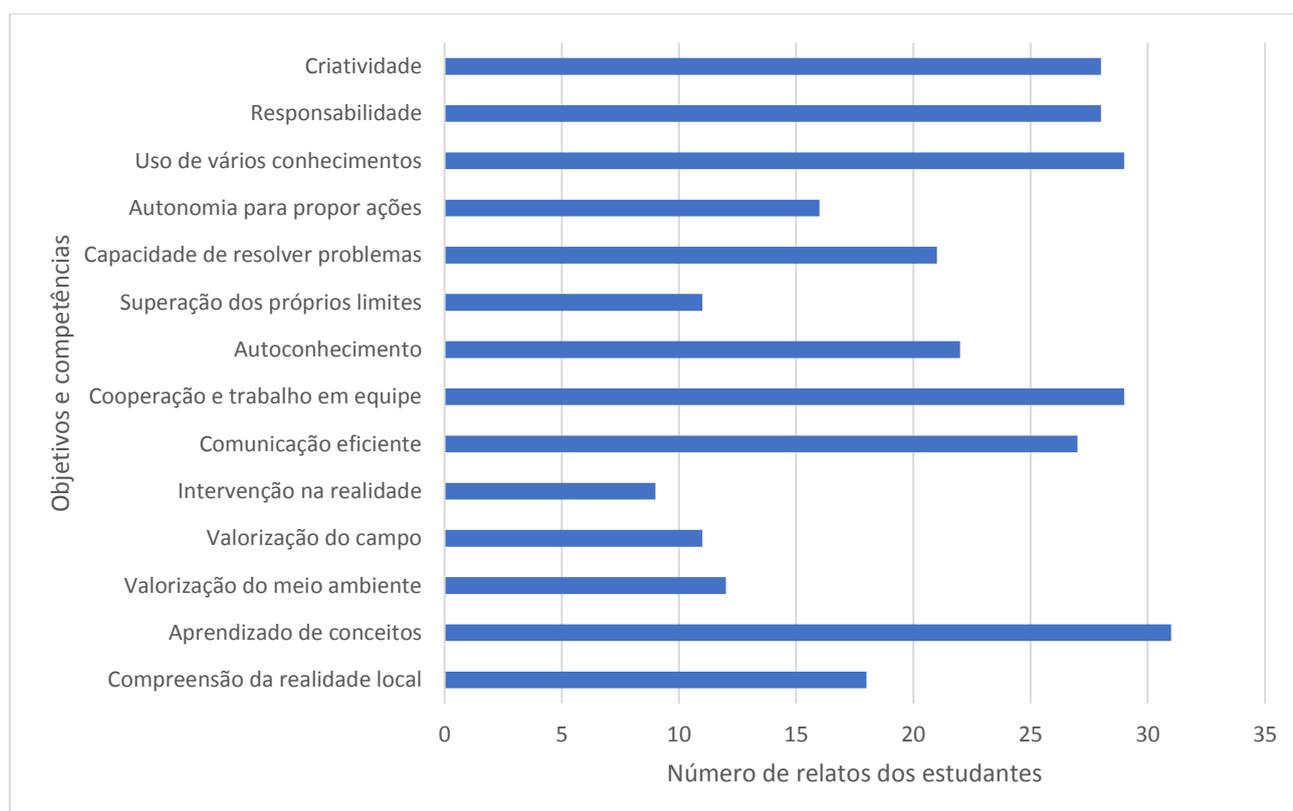


Fonte: Elaboração própria, 2019

Ao destacar separadamente a produção do vídeo, foi possível identificar que essa atividade foi considerada bastante abrangente, no que se refere à percepção de desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, conforme evidenciado na Figura 16, tendo muitos deles apontado várias competências desenvolvidas. Ao estudar o uso pedagógico da produção de vídeos, Vieira (2017) conclui que a atividade proporciona aos estudantes a construção de conhecimentos contextualizados e promove a articulação de conhecimentos, a cooperação, a criatividade, o planejamento e a organização; pontos também evidenciados na atividade aqui desenvolvida.

O planejamento e preparação para a apresentação do seminário à turma, bem como a confecção do arquivo utilizado para a projeção de imagens e texto referencial sobre os locais abordados compreende tarefa específica dos estudantes, sendo relevante o tratamento específico da percepção dos estudantes.

Figura 16 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a fase de produção da apresentação do seminário.



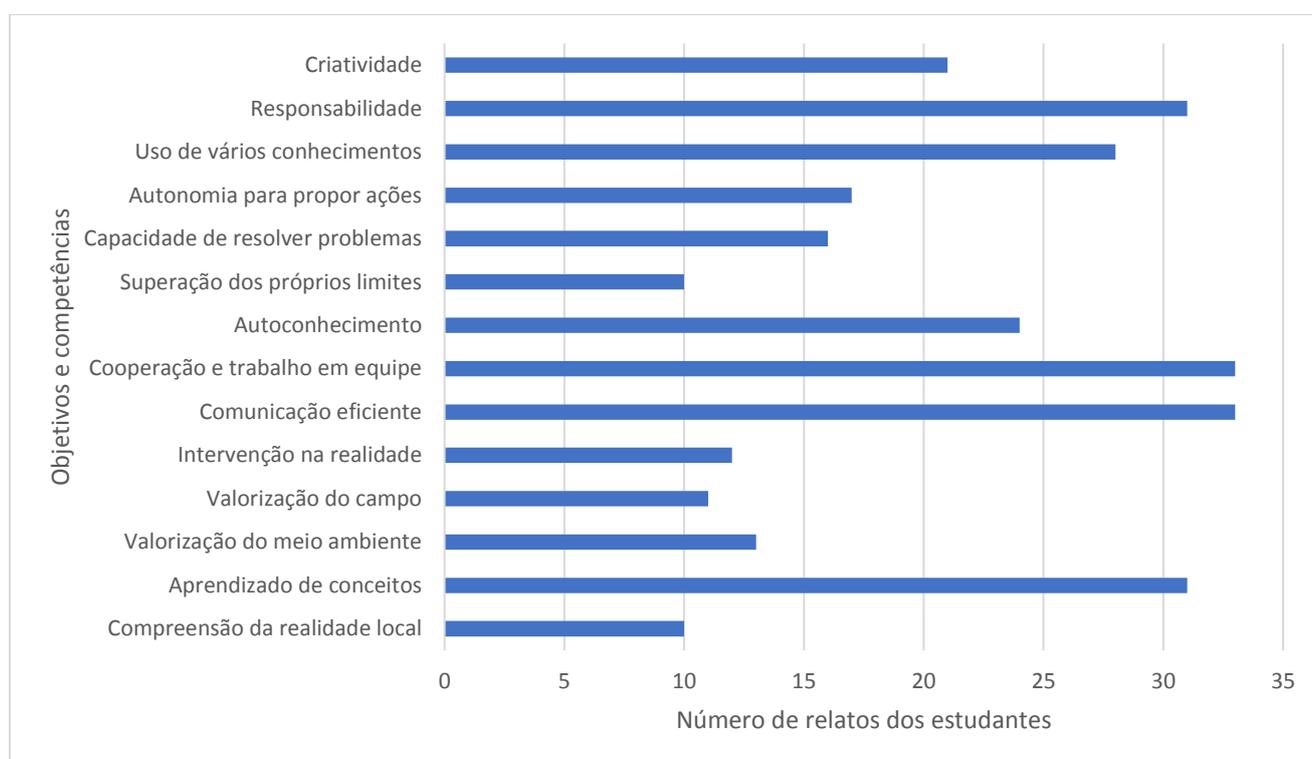
Fonte: Elaboração própria, 2019.

A produção da apresentação do seminário, bem como a preparação de qualquer apresentação a ser realizada pelos estudantes, é uma parte da atividade avaliativa que ocorre, geralmente, longe do olhar do professor; e cada grupo ou cada estudante adota estratégias próprias para a sua realização.

Nesse sentido, é importante destacar, com base na percepção dos estudantes, a polivalência desse tipo de atividade, com destaque para o desenvolvimento de diversas competências e objetivos, conforme fica claro na Figura 16.

A figura 17 destaca a percepção dos estudantes para o desenvolvimento de competências e objetivos durante a apresentação do seminário. Trata-se, especificamente, da apresentação à turma, dos resultados obtidos com a pesquisa, visita e registro dos locais com aptidão para as PCA e o Ecoturismo.

Figura 17 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a apresentação do seminário.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

De acordo com os dados da Figura 17, os estudantes constataram o desenvolvimento da cooperação e trabalho em equipe, o desenvolvimento da comunicação eficiente, a responsabilidade e o aprendizado de conceitos e o uso de vários conhecimentos como os principais quesitos desenvolvidos durante essa atividade.

É importante destacar trechos do diário de campo do professor proponente, onde destaca a eficiência e a qualidade da apresentação dos estudantes, como resultado da pesquisa realizada:

As apresentações do seminário, realizadas pelos grupos, aconteceram em clima descontraído, com interrupções livres frequentes para perguntas por parte dos colegas [...]. Todos os grupos apresentaram o seu trabalho e cumpriram com êxito os objetivos da atividade.

A trilha exploratória foi vivenciada dentro do percurso da Ecotrilha Santo Antônio, já existente no campus avançado Cambuci, e teve a participação ativa de todos os estudantes, que foram encorajados a observar, tecer comentários e registros de pontos de interesse comum. O *briefing*, procedimento padrão para este tipo de atividade, que consiste na instrução dos participantes acerca dos critérios de segurança, atenção aos riscos e aos procedimentos realizados durante o percurso, foi feito pelo professor em sala de aula. Depois disso, os estudantes iniciaram vivenciar a prática. O percurso de cerca de 1,5 km foi realizado em cerca de uma hora, com várias paradas, de acordo com o interesse dos estudantes.

Figura 18 – Estudantes do 2º Ano Agroecologia, durante a vivência da trilha exploratória, no mirante da Ecotrilha Santo Antônio.



Fonte: Do autor, 2018.

Figura 19 – Estudantes do 2º Ano Agropecuária, durante a vivência da trilha exploratória, no bambuzal da Ecotrilha Santo Antônio.



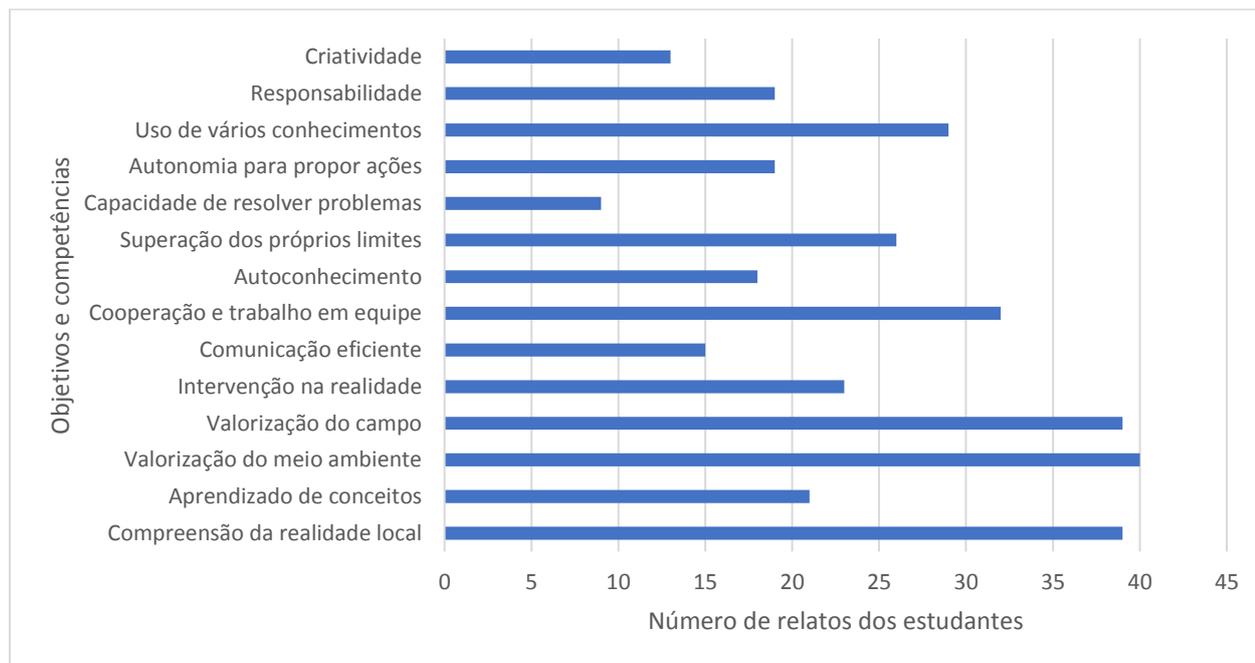
Fonte: Do autor, 2018.

Destaca-se que, durante a trilha exploratória, os próprios estudantes tiveram a incumbência de observar, identificar e destacar possíveis pontos de interesse, compartilhando-os com os colegas. Essa forma de vivência pode ter sido determinante para a construção de “um novo olhar” relatado por vários estudantes durante as entrevistas e atribuído ao contato com a natureza.

Reconhecidamente, as trilhas ecológicas desempenham importante papel no processo de conservação da natureza, pois, ao facilitar o acesso de pessoas a locais naturais, comumente, a interação resultante desse contato direto, repercute em mudança de comportamento na relação homem-natureza (ARANCIBIA & CAVALCANTE, 2005 apud DA SILVA et al, 2012). Tal afirmação é corroborada pelas informações presentes na Figura 20, que aponta como objetivos e competências mais percebidos pelos estudantes, a valorização do meio ambiente, a valorização do meio rural e a

compreensão da realidade local, juntamente com cooperação e trabalho em equipe e o uso de vários conhecimentos.

Figura 20 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a vivência da trilha exploratória



Fonte: Elaboração própria, 2019.

O professor proponente destacou, em seu diário de campo, o comportamento observado nos estudantes, durante a vivência da trilha exploratória:

Os estudantes percorreram a trilha sem pressa, conforme previsto. Incentivados, faziam observações relevantes durante o percurso ... Pude notar a surpresa de muitos estudantes em conhecer determinados pontos da trilha e nas informações que recebiam dos colegas que já desenvolviam projetos específicos na área e/ou levantavam questões de conhecimento prévio.

A trilha sensitiva ocorreu no encontro imediatamente posterior ao da trilha exploratória e também teve como cenário alguns trechos da Ecotrilha Santo Antão. Esse tipo de prática pode ser vivenciado de diferentes formas, de acordo com o contexto, local, características dos praticantes ou dos objetivos propostos. Aqui a prática foi vivenciada de duas formas, ambas direcionadas pelo professor, com a participação ativa dos estudantes.

Figura 21 – Vivência da trilha sensitiva, às cegas



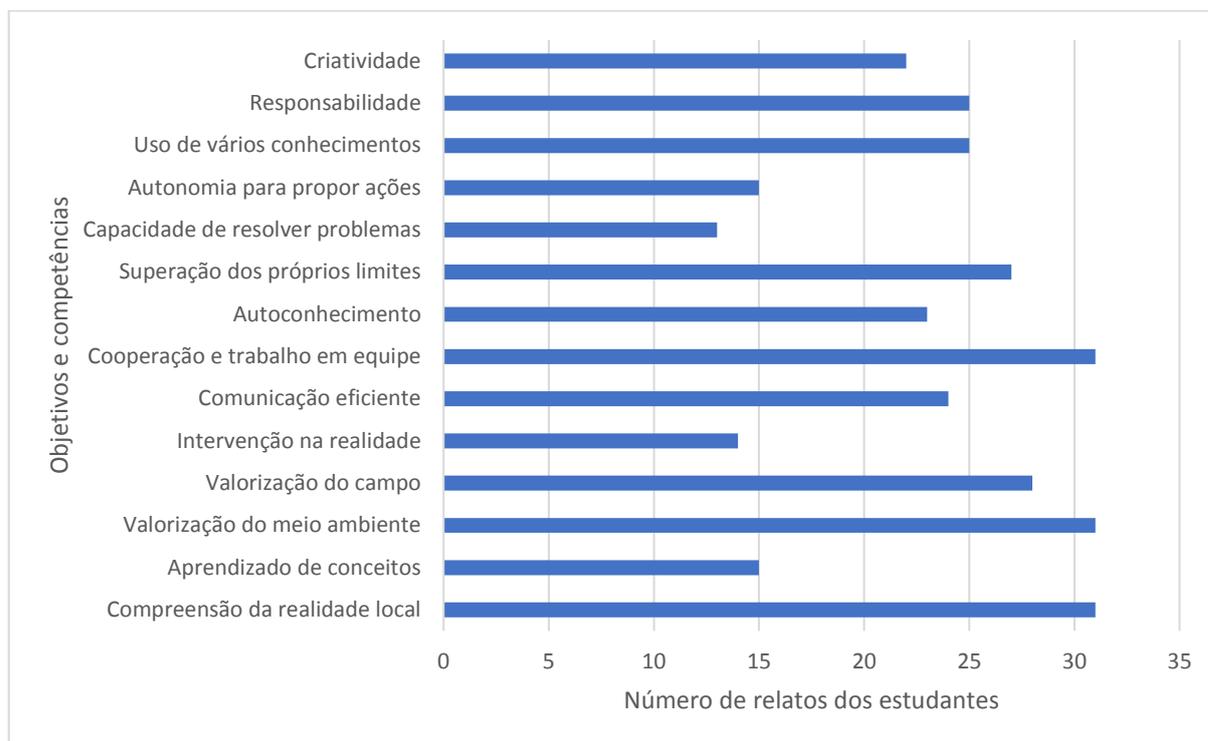
Fonte: Do autor, 2018

A Figura 21 retrata a primeira parte da vivência da trilha sensitiva, quando os estudantes formaram duplas, tendo um os olhos vendados, sendo conduzido pelo colega através da trilha ou mata; e em seguida trocaram de papéis. Na imagem, o momento em que um dos estudantes é conduzido pelo colega e desafiado a ultrapassar um obstáculo (imaginário). Num segundo momento, cada estudante recebeu um pequeno espelho, utilizado para refletir a imagem da copa das árvores ou do chão (de acordo com a preferência do estudante), passando a ser este o seu único referencial visual para orientar o deslocamento pela trilha. Em ambas as vivências, os estudantes tiveram liberdade para escolher a forma, o tempo e o percurso a realizar.

O professor proponente destacou o entusiasmo dos estudantes ao participarem da trilha sensitiva e o quanto foi preciso confiar uns nos outros durante a vivência em duplas:

As duplas para a vivência da trilha sensitiva às cegas foram formadas rapidamente e os condutores tomaram direções diversas e desafiadoras [...]. Os estudantes desafiados pelos seus condutores passaram por diversos obstáculos e demonstraram confiança nos colegas, ao passo que os condutores, ao criar desafios, também demonstraram grande zelo pelos seus colegas.

Figura 22 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a vivência da trilha sensitiva.



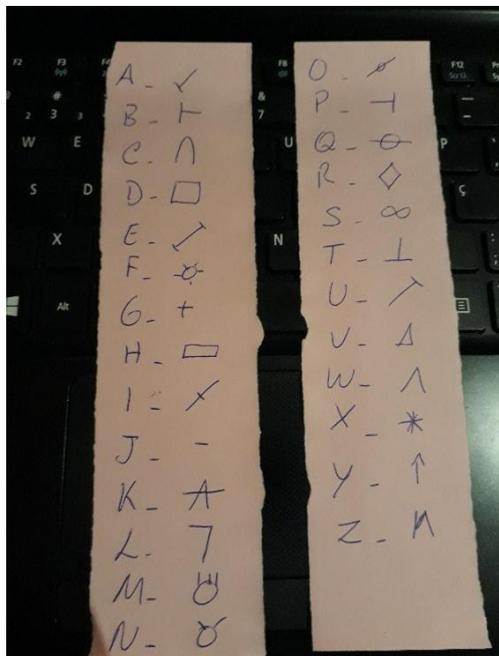
Fonte: Elaboração própria, 2019.

Conforme demonstrado na Figura 22, os estudantes perceberam uma pluralidade de competências e objetivos desenvolvidos através da trilha sensitiva; com destaque para a cooperação e trabalho em equipe. Uma possível explicação para a maior percepção dos estudantes para essa competência é a forma como foi vivenciada a trilha sensitiva. Os estudantes formaram duplas e cada um teve seu momento como guia e sendo conduzido por seu par, o que requer confiança por parte do conduzido e a responsabilidade por parte do estudante condutor. O fato de alterar o uso dos sentidos, anulando a visão com vendas; ou modificando a sua forma, pelo uso de espelhos; pode ter colaborado também para a valorização do meio ambiente e com a compreensão da realidade local, uma vez que, ao anular um dos sentidos, outros são aguçados, o que possibilita a percepção de outros detalhes à sua volta. Entre as muitas funções de uma trilha ecológica, segundo Vasconcelos (1997) está a de conectar as pessoas ao lugar, gerando uma maior compreensão e apreciação dos recursos naturais e culturais.

A caça ao tesouro foi uma das práticas corporais de aventura mais esperadas pelos estudantes. Tem um forte apelo à ludicidade, além de ser marcada pela flexibilidade e facilidade de adaptação e grande potencial educativo. No contexto da pesquisa, a vivência foi realizada em grupo, no formato de jogo cooperativo, no qual toda a turma se une em prol de um objetivo em comum. Realizada nos espaços abertos da fazenda, incluiu também as áreas destinadas às atividades produtivas. As pistas

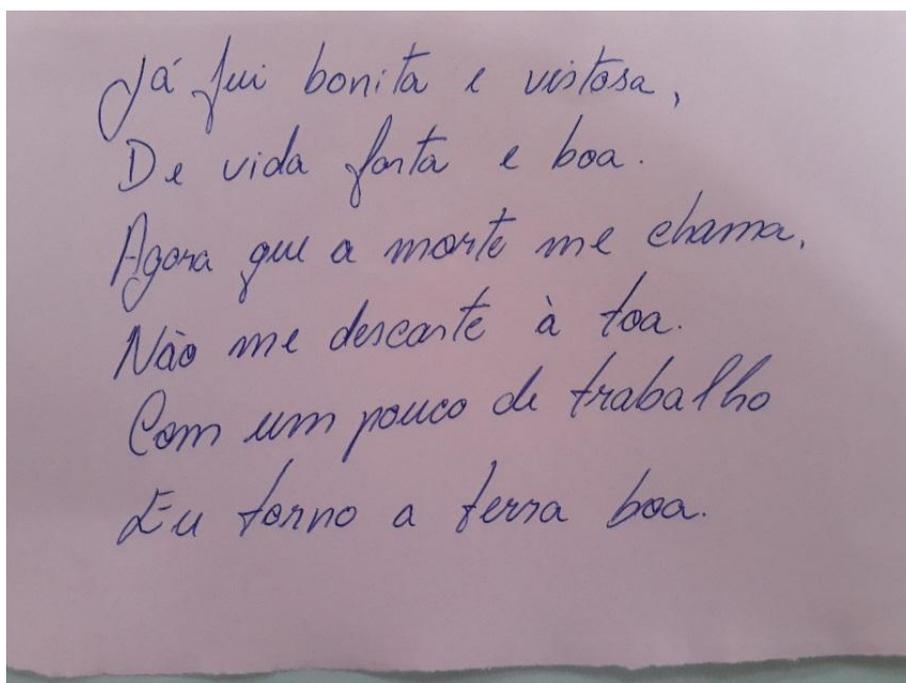
foram escritas em códigos e mantiveram forte relação com a formação profissional e com aspectos ambientais relacionados à fazenda.

Figura 23 – Codificação utilizada nas pistas da Caça ao Tesouro.



Fonte: Do autor, 2018.

Figura 24 – Exemplo de pista em forma de charada/verso, relacionada com conhecimentos inerente à formação profissional.



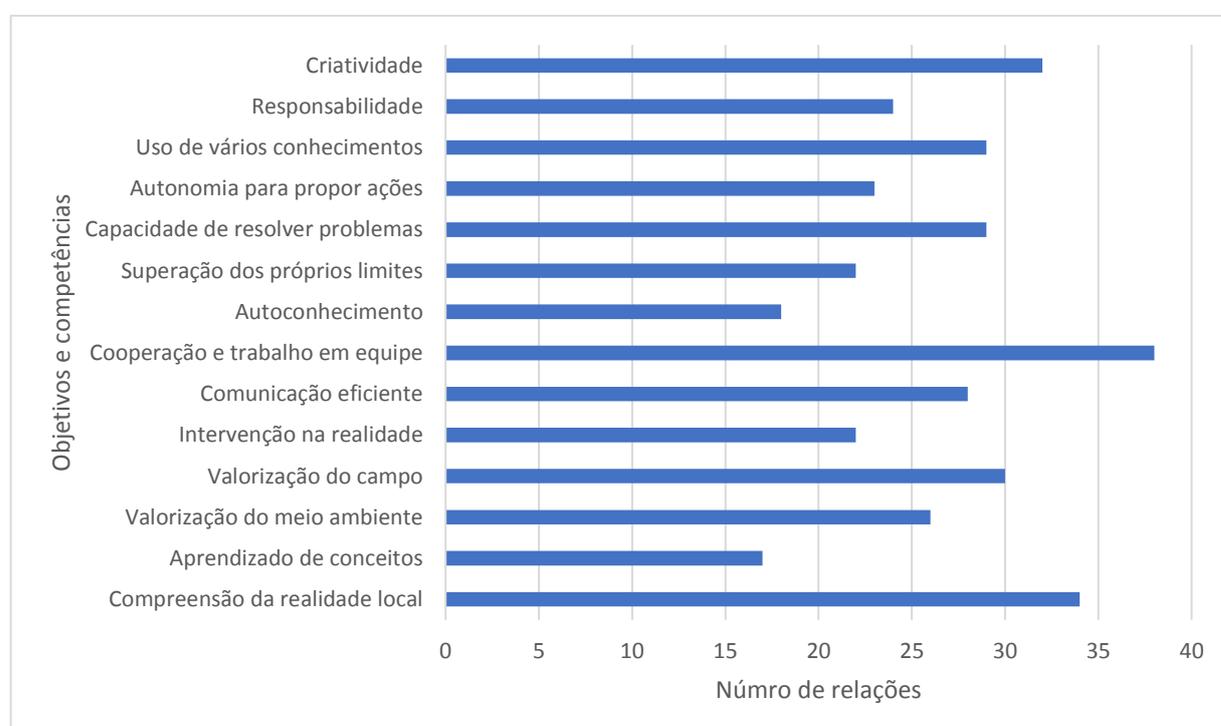
Fonte: Do autor, 2018.

Figura 25 – Estudantes do 2º Ano Agroecologia, durante vivência da Caça ao Tesouro



Fonte: Do autor, 2018.

Figura 26 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a vivência da Caça ao Tesouro



Fonte: Do autor, 2019.

O fato de ter sido associado pelos estudantes ao desenvolvimento da cooperação e trabalho em equipe, deve-se, provavelmente, ao formato de jogo cooperativo, escolhido para a realização da vivência.

Araújo e Frigotto (2015) destacam a importância de valorizar ao máximo o trabalho coletivo e colaborativo, de modo que constitui uma estratégia priorizar, nas práticas pedagógicas, o trabalho coletivo sobre o individual, na operacionalização do ensino integrado. Além dessa competência, a vivência da caça ao tesouro mostrou-se polivalente para o desenvolvimento integral dos estudantes, de acordo com a sua própria percepção; tendo destaque, ainda, a compreensão da realidade local, a criatividade, a valorização do campo, capacidade de resolver problemas, o uso de vários conhecimentos, comunicação eficiente, valorização do meio ambiente, a autonomia para propor ações, entre outras.

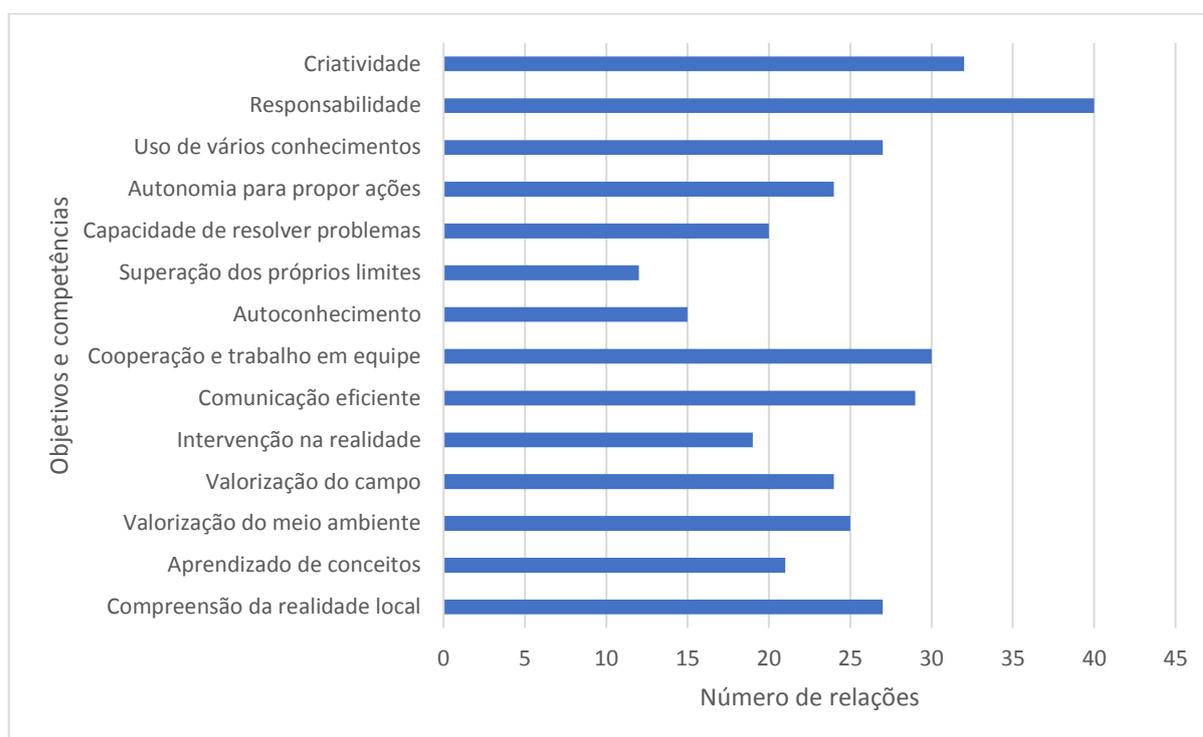
As pistas foram dispostas de modo a favorecer a reunião e organização coletiva dos estudantes para desvendá-las. Desse modo, dado o desafio de solucionar o problema proposto pela pista, uma breve reunião era organizada pelos estudantes para compartilhá-la e o que se seguia era um debate intenso sobre as possibilidades de solução.

Na percepção do professor proponente, confirmada em entrevista com os estudantes, a associação das pistas colocadas para os estudantes aos conhecimentos relacionados à formação foi, ao mesmo tempo ferramenta para a integração das áreas de conhecimento e um diferencial para a motivação dessa prática corporal de aventura:

Houve grande mobilização dos estudantes para desvendar as pistas, colocadas sob a forma de charadas, versos e códigos. Notei que esses fatores foram determinantes para a motivação dos estudantes, que se sentiram desafiados, bem como para a necessidade de trabalhar em equipe, uma vez que eles se reuniam para compartilhar as pistas e solucioná-las mais rapidamente.

Na Figura 27 demonstra-se os dados da percepção dos estudantes sobre os quesitos desenvolvidos durante a preparação da atividade integradora. Nessa parte preparatória, os estudantes se dividiram em grupos e estabeleceram as bases do que seria abordado durante a atividade integradora. Fizeram contato com os professores disponíveis para colaborar com o grupo, escolheram o público a ser convidado e elaboraram estratégias para a condução do grupo, abordagem de atividades produtivas e as PCA oferecidas.

Figura 27 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a fase de planejamento da atividade integradora



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Zabala & Arnau (2010) entendem a responsabilidade como sendo uma competência de âmbito pessoal, embora façam uma observação de que se trata de um componente com sustentação teórica fraca ou inexistente, assim como a criatividade; segunda competência mais percebida pelos estudantes durante o planejamento da atividade integradora. É importante destacar que os estudantes percebem a si mesmos como autores e, portanto, comprometidos com as consequências das próprias ações, o que é desejável num processo de aprendizagem integrado e participativo. O professor proponente faz menção a esse comprometimento:

Desde a proposição da atividade integradora até o dia da recepção e condução dos convidados, foram frequentes as vezes em que os estudantes de diversos grupos me procuravam na escola para tirar dúvidas, expressar ideias e pedir sugestões para o desenvolvimento de atividades. O mesmo aconteceu com os demais professores envolvidos na atividade integradora.

Uma das tarefas específicas a ser desenvolvida pelos estudantes para a atividade integradora foi o roteiro. Entende-se por roteiro, nesse caso, todo o itinerário feito pelos visitantes e os comentários e abordagens dos estudantes; além do texto elaborado sob a orientação da professora de Língua Portuguesa, de acordo com esse gênero literário, pelo qual os estudantes foram avaliados. Na figura

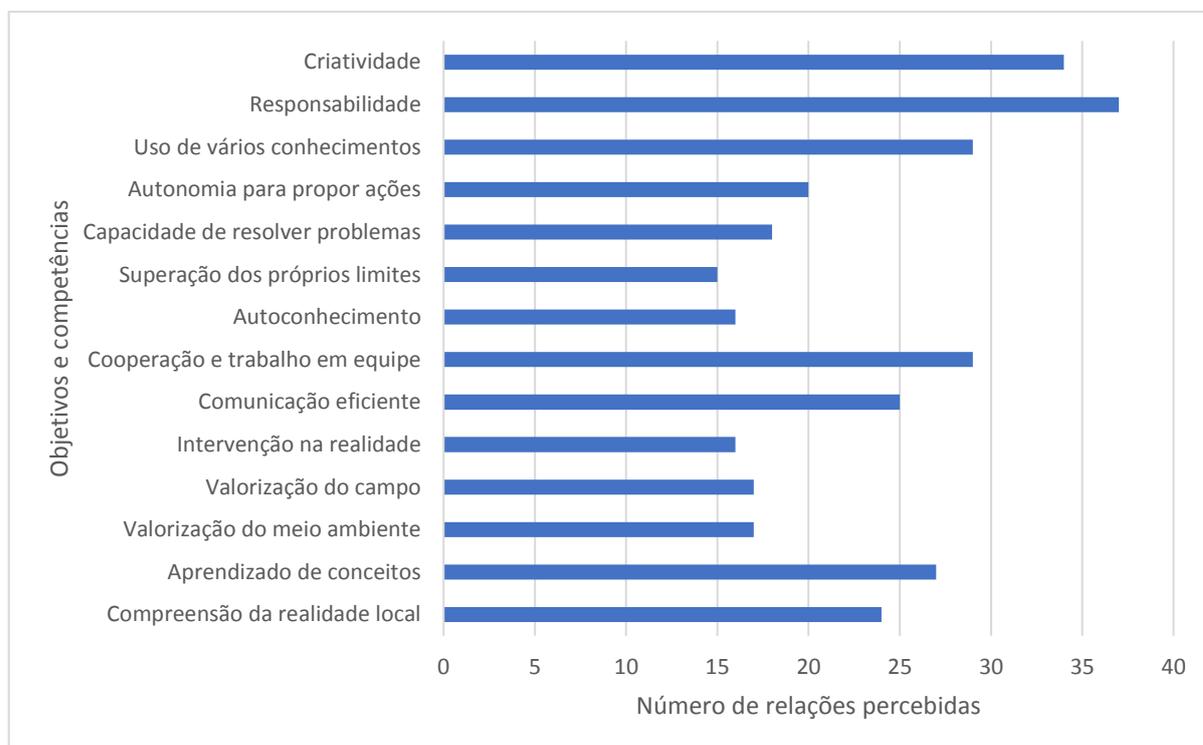
28 apresenta-se o roteiro elaborado por um dos grupos de estudantes para cumprir essa etapa da atividade integradora.

Figura 28 – Roteiro desenvolvido pelos estudantes



Fonte: Estudantes do 2º Ano Agroecologia, 2018.

Figura 29 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a elaboração do roteiro



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Para o desenvolvimento da criatividade, a escola deve incentivar a expressão criativa concreta dos estudantes, bem como o desenvolvimento de características pessoais que contribuem para torna-la possível (MARTINEZ, 2002).

O caráter essencialmente produtivo da atividade em questão, a liberdade dos estudantes para organizar e propor ações, além da necessidade do uso de vários conhecimentos para a elaboração do roteiro parecem ter tido papel determinante no desenvolvimento da criatividade e responsabilidade, percebidos pelos estudantes, conforme demonstrado na Figura 29.

A preparação das atividades para a recepção dos convidados constitui etapa fundamental para o sucesso da atividade integradora, uma vez tratar-se da preparação de tudo o que os estudantes optaram por abordar. Consiste na preparação e manejo de parte da trilha, escolha e separação de mudas para plantio de reflorestamento (para os grupos que optaram por esta atividade), preparação dos brindes escolhidos para doação aos convidados, além da definição e divisão dos tópicos abordados em cada local de passagem durante a visita e a devida checagem e certificação de que os locais a serem visitados estejam prontos para receber as pessoas. Enfim, essa etapa consiste na preparação de todo o aparato necessário para pôr em ação as atividades pretendidas pelo grupo de estudantes, em atendimento aos visitantes, o que implica muita responsabilidade e criatividade.

Figura 30 – Muda de bertalha, planta alimentícia não convencional (PANC) doada aos visitantes por um dos grupos de estudantes do 2º Ano Agroecologia



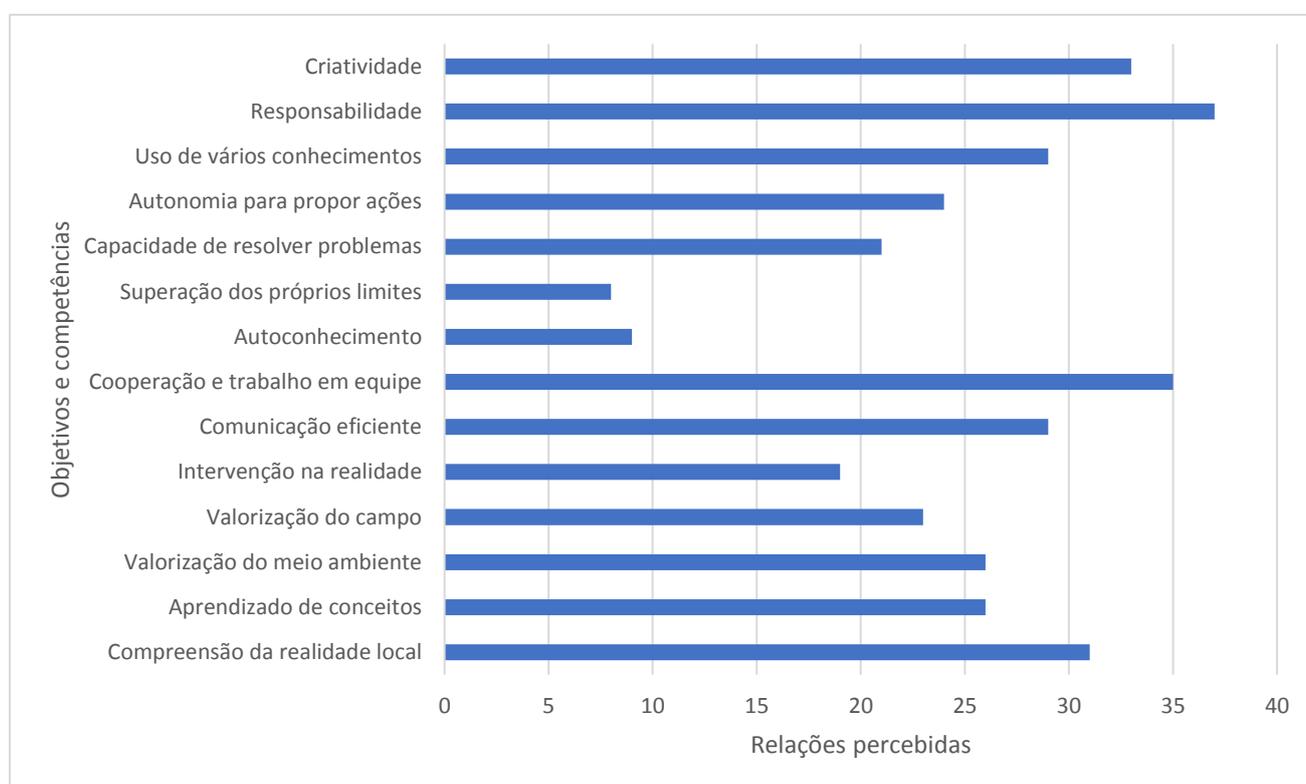
Fonte: Do autor, 2018

Figura 31 – Mudanças de suculentas em cápsulas recicladas de café, doadas aos visitantes por um dos grupos de estudantes do 2º Ano Agropecuária



Fonte: Do autor, 2018

Figura 32 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a preparação das atividades para recepção dos convidados



Fonte: Elaboração própria, 2019

Antes de registrar o resultado dos dados referentes a essa atividade, é importante esclarecer que, embora estejamos considerando a preparação das atividades para a recepção dos convidados, cada um dos grupos desenvolveu atividades diferentes, de acordo com o que foi escolhido por eles para abordar com os seus convidados. Ainda assim, é possível notar o apontamento da percepção de objetivos e competências em comum. Esse fato é importante por revelar o alcance do desenvolvimento de competências similares por se tratar da preparação e organização, independente do que é proposto, ou seja, a liberdade de escolhas e proposições não é fator limitante do desenvolvimento de competências. Ao contrário, fica demonstrado que agrega para a responsabilidade, a cooperação e trabalho em equipe e criatividade, conforme demonstrado na Figura 32.

Ponto de culminância da proposta de atividade integradora, a recepção e condução dos convidados consiste, em última instância, à experimentação da oferta do Ecoturismo e do turismo rural por parte dos estudantes. Os grupos oferecem a vivência de uma ou mais práticas corporais de aventura, além de abordar alguma atividade produtiva da fazenda, associada à experimentação de algum tipo de trabalho ou manejo por parte dos visitantes. Foi prevista, ainda, a doação de um brinde preparado previamente pelos estudantes, que seja significativo e correlato às atividades vivenciadas pelos visitantes.

Figura 33 – Visita de estudantes do Mestrado Profissional em EPT ao campus avançado Cambuci, durante a atividade integradora, recepcionados por estudantes do 2º Ano Agroecologia



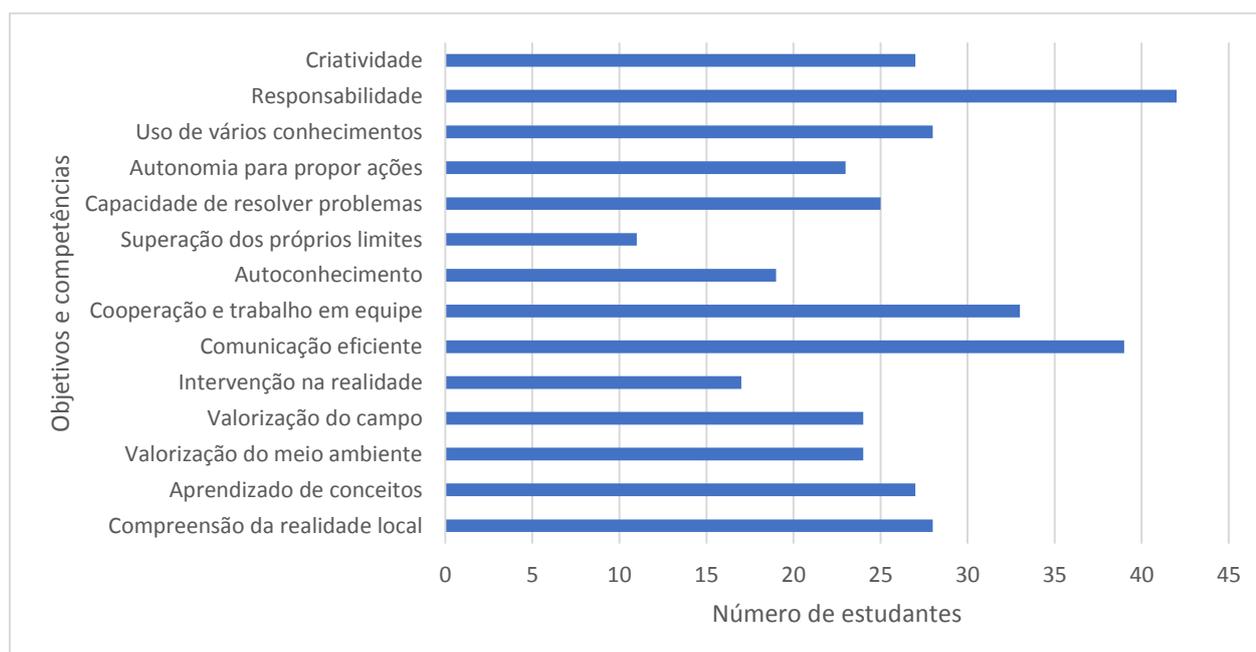
Fonte: Do autor, 2018

Figura 34 – Plantio de mudas, promovido por um dos grupos proponentes da atividade integradora, ao receber estudantes de uma escola do Ensino Médio de uma escola da Rede estadual de educação, em Cambuci.



Fonte: Do autor, 2018

Figura 35 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a recepção e condução dos convidados na atividade integradora



Fonte: Elaboração própria, 2019

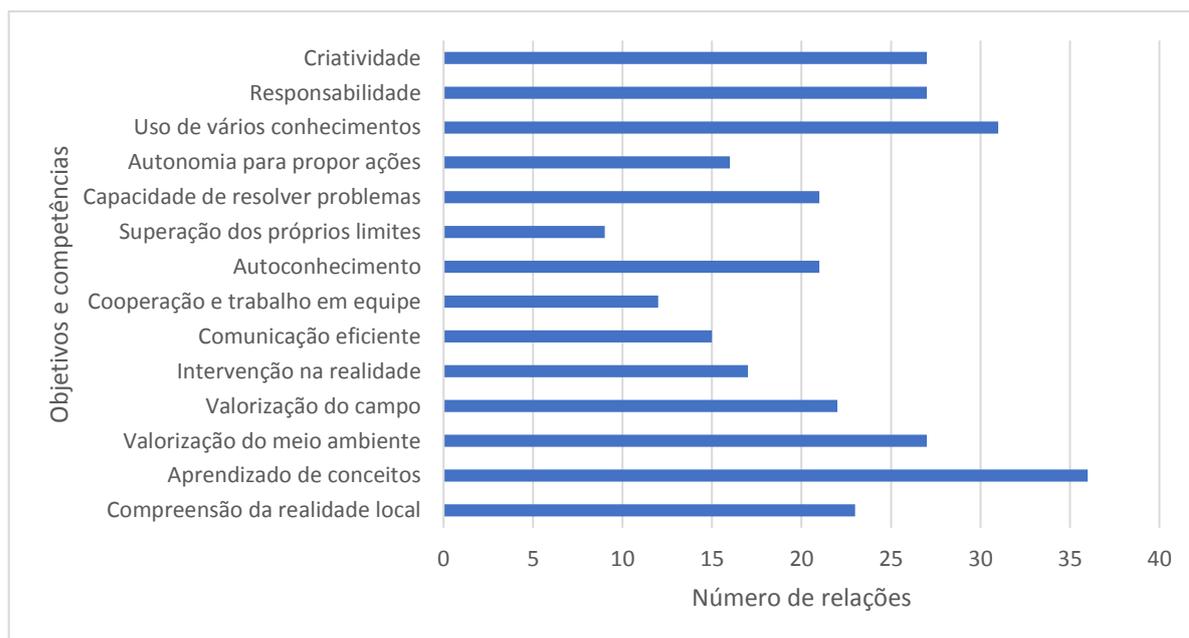
A atividade da qual se refere a Figura 36 tem grande proximidade com uma situação profissional real, tendo o trabalho como princípio educativo. A responsabilidade e a comunicação eficiente, as duas competências mais destacadas pelos estudantes, se enquadram nos âmbitos pessoal, interpessoal e profissional das competências, propostos por Zabala & Arnau (2010), segundo os quais, para a atuação profissional são necessários o conhecimento e o domínio de muitas habilidades, conforme explicitado pelos estudantes, ao reconhecerem o desenvolvimento de outras habilidades durante a execução da atividade.

Nas palavras do professor proponente, a percepção do desenvolvimento das atividades propostas pelos estudantes:

Percebi grande mobilização nos grupos e um envolvimento de todos os estudantes durante o desenvolvimento das atividades [...]. Os grupos realizaram muito bem todas as etapas propostas para a recepção e condução dos visitantes [...] Pude perceber o cuidado dos grupos para com os visitantes e uma vontade em atender às suas expectativas ... A forma utilizada pelo grupo para explicar a produção de mel foi bastante didática e teve ótima aceitação por conta do grupo visitante.

Na Figura 36 demonstra-se os dados da percepção dos estudantes sobre os quesitos desenvolvidos durante a escrita do texto sobre sustentabilidade. Essa foi uma atividade individual e a última com caráter avaliativo. Os estudantes tiveram o prazo de uma semana para a escrita e todos cumpriram os objetivos propostos para a atividade.

Figura 36 – Gráfico da percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e alcance de objetivos de aprendizagem durante a produção de texto sobre sustentabilidade.



Fonte: Elaboração própria, 2019

Araújo & Frigotto (2015) destacam a importância de desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a superação da visão fragmentária e linear da realidade. A percepção dos estudantes demonstrada pela Figura 37 revela que a escrita do texto solicitado, após todas as vivências e experiências de aprendizagem ocorridas ao longo da sequência, revela o alcance da estratégia defendida pelos autores, já que os estudantes destacam, principalmente o aprendizado de conceitos e o uso de vários conhecimentos.

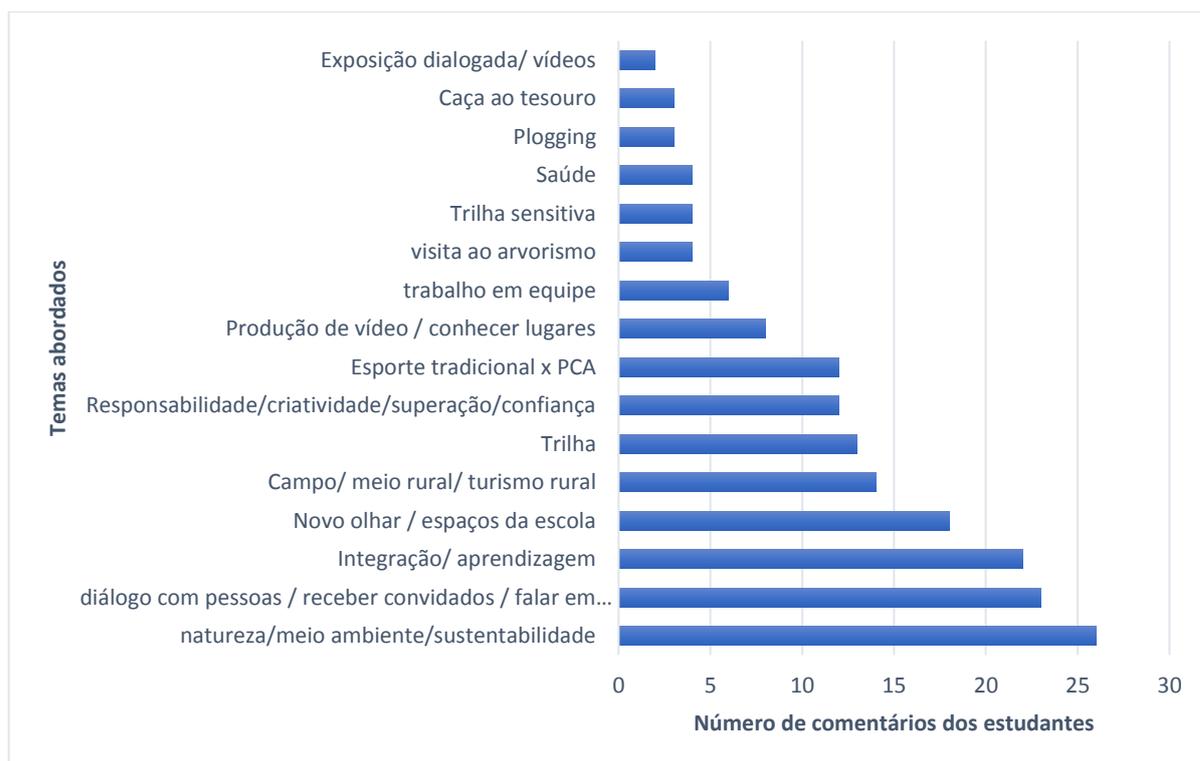
4.3 Análise de conteúdo das entrevistas com pequenos grupos de estudantes

Entrevistas semiestruturadas foram realizadas pelo professor aos estudantes participantes da pesquisa. As entrevistas tiveram por objetivo avaliar aspectos qualitativos na percepção dos estudantes quanto à sequência didática implementada, além de expor informações relevantes, mas que seriam de difícil previsibilidade e, portanto, dificilmente poderiam ser encontradas de outra forma. As entrevistas ocorreram em pequenos grupos, entre 7 e 10 estudantes, tendo sido três grupos formados por estudantes do segundo ano em agroecologia e dois grupos formados por estudantes do segundo ano em agropecuária. Na oportunidade, as perguntas e comentários foram feitos pelo professor e, por iniciativa própria, cada estudante tomava a palavra para manifestar as suas opiniões, num diálogo franco e aberto.

As perguntas base da entrevista semiestruturada tiveram caráter abrangente, de modo a possibilitar aos estudantes maior liberdade para com os comentários. São exemplos de perguntas base: “Como foi vivenciar as Práticas Corporais de Aventura na escola?” e “Como você vê a relação das Práticas Corporais de Aventura com o curso que realiza?”. A partir de perguntas como essas, deu-se a continuidade da entrevista, de forma bastante dialógica e descontraída, caracterizada, inclusive, por alguns estudantes complementando espontaneamente a fala dos seus colegas; seja concordando ou fazendo ponderações e ressalvas.

Para fim de registro, as entrevistas foram filmadas através de um celular e, em seguida, transcritas para o melhor tratamento dos dados. Para tanto foi escolhido a análise de conteúdo. Os principais temas destacados pelos estudantes estão representados na Figura 37, que traz a quantidade de vezes em que determinadas palavras ou expressões em destaque foram citadas por eles durante a entrevista. A análise, no entanto, não se encerra nas informações do gráfico, mas para além dele, apresenta-se qualitativamente no texto que segue, para melhor compreensão e clareza quanto à percepção dos estudantes sobre cada um dos temas.

Figura 37 – Gráfico com os principais temas abordados pelos estudantes durante as entrevistas



Fonte: Elaboração própria, 2019

O número de vezes em que os estudantes citam as palavras referentes aos temas demonstrados na Figura 37 revela o quanto lhes chamou a atenção cada um dos temas, sendo, portanto, uma forma de entender a sua percepção. No entanto, para uma análise qualitativa, optou-se por conhecer o contexto em que tais citações foram feitas, incluindo alguns trechos dos comentários feitos pelos estudantes.

As palavras “natureza”, “meio ambiente” ou “sustentabilidade” foram as mais utilizadas pelos estudantes, tendo a temática ambiental se consolidado como o tema de mais estreita relação para com as Práticas Corporais de Aventura, de acordo com a percepção dos estudantes. Ao abordar as atividades práticas desenvolvidas na sequência didática, o estudante “G”, do curso de Agropecuária comentou: “Eu acho que desperta mais interesse pelo meio ambiente e preservação”. Ele foi apoiado pela colega “A”, que exaltou a necessidade de abordar o meio ambiente na escola, tema transversal por vezes ainda ignorado: “a gente estuda português, matemática, biologia, mas esquece que o meio ambiente é muito importante também e a gente quase não fala disso.” Já o estudante “L”, do curso de Agroecologia, acrescentou a sua opinião sobre a potencialidade das PCA para o desenvolvimento da Educação Ambiental, dizendo: “E quando você tá fazendo um esporte na natureza, você consegue mostrar para as pessoas o valor da natureza. Então dá pra usar isso como campanha de conscientização.”

O meio rural e o campo também foram citados pelos estudantes, sempre relacionando o turismo rural como uma atividade com potencial econômico para ser explorado em pequenas propriedades rurais, ou ainda, a preservação da natureza como importante fator para a sustentabilidade e renda no campo. Sobre o primeiro ponto, é possível destacar a fala da estudante “M”: “Tem a questão disso poder ser usado pra melhorar a renda da propriedade né? Com o turismo rural e o turismo de aventura. Eu achei isso muito legal. E nós fizemos isso aqui né? Foi uma coisa do curso que a gente fez de verdade.” A respeito do segundo item, o estudante H, do curso de Agroecologia disse: “tem gente que pensa que a mata está lá só ocupando um espaço e não serve pra nada. É claro que a gente sabe que ela serve sim, pra um monte de utilidade. Mas aí tem os esportes que podem ser feitos lá, tem a trilha pra ser usada, tem muita coisa pra fazer na mata, na natureza de maneira geral. E que antes a gente não via.”

A proposta integrada de ensino foi um assunto levantado propositalmente durante a entrevista e a fala livre se mostrou de grande relevância para avaliar esse tema, que é central à proposta da sequência didática implementada. Houve grande interesse dos estudantes em manifestar a sua opinião, com muitos deles tomando a palavra e tecendo comentários capazes de envolver diferentes aspectos. A estudante “T”, do curso de Agropecuária fez uma importante menção à eficiência da proposta integrada de ensino para a formação integral da pessoa e o seu potencial de fomentar a construção de conhecimentos múltiplos. Ela relatou: “Aí eu achei muito interessante integrar as matérias porque a gente obtém vários conhecimentos em um só.”

O estudante “R”, do curso de Agroecologia, foi bastante pragmático ao abordar o tempo gasto com muitos trabalhos e muitas disciplinas, denunciando uma situação problema observada nos cursos integrados, no que se refere à grande demanda de trabalho sobre os estudantes. Ele destacou esse benefício de uma proposta integrada de ensino, afirmando: “A gente pode fazer um só trabalho. Aí facilita pra gente por causa do nosso tempo.” Ele foi prontamente apoiado por vários dos seus colegas, que complementaram: “M”: “Porque aí a gente faz o mesmo trabalho pra várias matérias” L.O.: “Acho uma boa porque você consegue fazer uma coisa só e abranger tudo.”

Outro aspecto importantíssimo observado através da fala dos estudantes é que eles percebem a falta de integração entre as disciplinas e o corpo docente e se incomodam com esse fato. Isso pode ser observado através das várias críticas feitas ao fato de alguns professores não conhecerem a escola ou não saberem das atividades realizadas pelos estudantes em outras disciplinas, além de sugestões para que mais professores participem desse tipo de atividade, bem como para a realização de mais atividades integradoras como a que foi implementada. Nesse sentido, estudante “Y”, do curso de Agroecologia, disse: “É bom integrar os professores que só ficam na sala dos professores e nunca vão lá (no campo).”

Participante de um outro grupo na entrevista, o seu colega “W” levantou outro ponto, retratando a dificuldade em reconhecer e avaliar o estudante de maneira integral:

Muitos dão aula há muito tempo, há muito tempo que “tá” na escola, mas não vê metade do que a gente sabe. Tem professores que nunca foram lá em cima (no campo) e nem sabe o que tem no próprio IFFluminense (referindo-se ao campus) [...] eu vejo um desinteresse às vezes deles.

A estudante “I” o apoiou: “às vezes os nossos professores também não sabem o que a gente sabe, entendeu?” E acrescentou, enfatizando o benefício de poder colocar em prática os conhecimentos: “Essa atividade foi boa porque teve como a gente fazer as coisas com o que a gente sabe. Agora, na maioria das vezes, o professor só quer saber de uma coisa isolada, só daquilo ali”. A sua colega “C”, por sua vez, fez um destaque positivo devido à participação da professora de Língua Portuguesa: “Eu achei legal porque a gente levou a professora de português porque ela não conhecia.” Foi possível notar, na entrevista, que a estudante manifesta surpresa e entusiasmo com o fato de a professora de Língua Portuguesa ter participado da atividade. Nesse sentido, é importante destacar que a própria professora de Língua Portuguesa “PR”, vai de encontro à fala da estudante quando foi entrevistada, tendo afirmado que gostou de participar da atividade integradora, mas gostaria de ter participado mais ativamente de vários momentos da sequência didática, tendo citado, especificamente, a recepção dos grupos para a atividade integradora.

As entrevistas revelaram que a concepção integrada de ensino é um desejo dos estudantes e que eles a consideram viável e viável na escola, tendo alguns deles, feito sugestões de ampliação da participação dos professores e de outras disciplinas. A estudante “I” foi uma das que percebeu o potencial de integração para além das disciplinas envolvidas: “... Eu queria que outros professores aqui da escola também participassem de alguma maneira, sabe? Por exemplo, a geografia poderia ter participado também, o Professor de Biologia pode participar também... Porque tem tudo a ver.” Essa fala da estudante vai também de encontro ao que relataram os professores participantes, durante as entrevistas individuais, nas quais afirmaram que a integração é uma questão de visão e que, após terem participado, notaram que é possível tornar as ações já existentes ainda mais integradoras e abrangentes.

Durante a entrevista com os grupos, foi provocada a fala quanto à participação dos estudantes na atividade integradora proposta, a qual consistiu no convite, planejamento e execução de atividades envolvendo Práticas Corporais de Aventura e o Turismo Rural. Trata-se de uma atividade desafiadora tanto para os estudantes, como também para os professores proponentes e participantes, já que esse tipo de atividade foi, em certo grau, inédita para todos, o que implica, naturalmente, na preocupação para que a atividade se cumprisse a contento, bem como na necessidade de sair da zona de conforto.

Quanto aos estudantes, todos eles, quando perguntados se já haviam participado de uma atividade integradora desse tipo, responderam que não. A fala do estudante “J”, do curso de Agroecologia ilustra bem essa realidade: “Foi muito bom porque nenhuma escola faz isso. A gente fez aqui e não tem mais em lugar nenhum. A gente nunca tinha feito.”

Dos quatro professores participantes, dois deles responderam que nunca tinham participado, assim como o professor proponente. Os outros dois professores relataram já ter participado de alguma atividade menos complexa, com menos áreas de conhecimento e disciplinas envolvidas. Os estudantes também tiveram grande interesse em se manifestar quanto a isso. O desafio de receber os convidados foi o principal ponto mencionado pelos estudantes, juntamente com as observações sobre a comunicação para com os convidados.

A estudante “I”, do curso de Agroecologia, ao destacar o tamanho do desafio, levantou uma questão importante, que foi a preocupação do grupo em realizar a atividade integradora de maneira satisfatória: “Ah... no começo a gente ficou muito preocupado né. Porque é muita responsabilidade organizar tudo, preparar as coisas e o roteiro pra receber as pessoas... mas tudo deu certo.” O estudante “W” complementa: “Corremos atrás de tudo pra poder dar certo. Ocorreram alguns problemas, mas foram superados.”

A estudante “Y”, do curso de Agropecuária relatou a sua superação pessoal durante a realização da atividade: “O maior desafio pra mim foi falar em público porque sou bem tímida. Então, eu precisei me superar.” Ela foi seguida pela colega “I”: “Do jeito que foi, a gente às vezes estava explicando uma coisa e de repente aparecia uma pergunta do nada sobre outra coisa que a gente nem estava pensando. Foi muito gratificante ter feito isso.”

Ainda sobre a atividade integradora, um ponto importante da entrevista foi ter revelado parte da preparação dos estudantes e as suas dificuldades para a realização das etapas. Essa fase preparatória, envolvendo as decisões dos estudantes durante o processo de construção do trabalho geralmente não é de conhecimento do professor. Durante a entrevista um dos grupos comparou a interação e o entendimento com duas professoras envolvidas na atividade integradora. Destacaram positivamente o trabalho de produção de mudas, desenvolvido junto à Professora “V”, na disciplina Produção de Hortaliças; enquanto relataram um ruído entre a fala do Professor Leonardo, de Educação Física, proponente da atividade e autor desse trabalho e a Professora “P”, de Língua Portuguesa, quanto ao modelo e escrita do roteiro de atividade, parte da atividade integradora. “A integração melhor foi a que a gente teve com a “V” para a produção das mudas, que foi melhor do que a produção do roteiro.” Disse a estudante “F”, do curso de Agroecologia, seguida do comentário da estudante “V”, que disse: “A gente entendeu que você queria mais de um jeito e a “P” (Professora de Língua Portuguesa) queria

de outro.” Esses comentários demonstram o desafio de estruturar uma proposta integradora e também o quanto os estudantes se empenham em atender o que lhes é solicitado.

Ao comentar sobre as Práticas Corporais de Aventura na escola, os estudantes demonstraram uma mudança de visão quanto à própria Educação Física Escolar, no que se refere à abrangência e contextualização da disciplina. Muitos manifestaram surpresa quanto aos conteúdos trabalhados e à relação com a formação profissional; outros fizeram comparações entre os esportes tradicionais e as Práticas Corporais de Aventura. De modo geral, avaliam positivamente a variedade de conteúdos no currículo. “Eu acho muito bom. A escola tem que ter de tudo. Não só na quadra.” Disse o estudante “R”, do curso de Agroecologia. Já o seu colega, “L”, destacou a cooperação como ponto forte dos conteúdos, da forma como foram abordados: “Os esportes normais de quadra são mais de competição. As PCA são mais convivência e diversão. Você não vai competir com o outro, vai ajudar o outro.” A estudante “T”, do curso de Agropecuária, destacou a importância da variedade de conteúdos, de modo a atender diferentes perfis de estudantes: “Então acho as PCA muito importantes para a Educação Física porque muita gente não gosta de praticar esporte, mas uma trilha ela talvez goste e acabe descobrindo que aquilo também é legal.”

Expressões como “um novo olhar”, “um olhar diferente” e “ver com outros olhos” surgiram de forma espontânea durante as entrevistas em praticamente todos os grupos, tendo sido citadas 17 vezes. Tais expressões fazem referência a descoberta de espaços, processos ou atividades da escola que, até então, não eram conhecidos pelos estudantes; ou a uma nova interpretação desses espaços; ou ainda, novas possibilidades de utilização de espaços e atividades, incluindo o meio natural e as atividades produtivas da fazenda.

Ao relatar a sua percepção sobre as PCA vivenciadas, a estudante “F”, do curso de Agropecuária disse: “A gente cria um novo olhar e a relação com a natureza é que traz esse novo olhar pra gente.” E foi seguida pelo seu colega “W”, que complementou: “A gente aprende a olhar as coisas que tem e que passam despercebido.” O estudante “H”, do curso de Agroecologia faz uma menção à mudança da sua visão, no que compete à unidade de conhecimentos, própria da proposta integrada de ensino: “Agora a gente vê que tudo faz parte de uma coisa só. E as pessoas de fora também gostam disso.”

Uma evidência de como a unidade de PCA implementada contribuiu para a descoberta de espaços e conhecimentos da fazenda está na fala da estudante “M”, do curso de Agropecuária. Ela revela que o seu grupo não conhecia o Sistema Agroflorestal (SAF) existente na escola e, com o trabalho, descobriram o espaço e aprenderam o conceito: “A gente não conhecia o SAF, aí a gente foi, pesquisou, perguntou ao Prof. “V” aí a gente entendeu.” Ela foi seguida pela colega “F”, que complementou: “Lugares que a gente nem conhecia na escola. Nem sabia que existia”.

Embora durante as entrevistas, nenhuma pergunta tenha abordado diretamente as competências desenvolvidas durante a sequência didática implementada, muitos estudantes fizeram referência a algumas delas, com destaque para o trabalho em equipe, responsabilidade, criatividade, superação e confiança, além da capacidade de comunicação. O estudante “M”, do curso de Agroecologia disse: “Também tivemos que ter responsabilidade pra planejar tudo.” O relato da estudante “A”, do curso de Agropecuária, foi semelhante: “A gente precisou de confiança um no outro pra preparar um trabalho bom pra poder passar pras pessoas e a gente tendo a responsabilidade pra passar o conhecimento.” Disse ela, referindo-se à atividade integradora.

No que se refere às práticas desenvolvidas, muitos estudantes destacaram algumas de sua preferência, ou citaram aquelas onde aprenderam especificamente sobre algo. Houve grande destaque para a trilha, fato que se explica devido à centralidade que teve durante a sequência didática e por ter sido um ponto utilizado por todos os grupos para a atividade integradora. A trilha sensitiva, especificamente, foi citada por 4 vezes, o que demonstra sua importância, bem como a visita ao arborismo, atividade que não era parte original da proposta implementada, mas o espaço foi descoberto pelos estudantes e a modalidade foi escolhida por alguns dos grupos e oferecida aos visitantes durante a realização da atividade integradora. O estudante “C”, do curso de Agroecologia, relatou a sua experiência ao vivenciar a trilha sensitiva: “A trilha sensitiva também foi muito boa. Foi bom aguçar os sentidos e descobrir também que a gente pode ultrapassar nossos limites. Eu subi num barranco.”

Oito estudantes destacaram a visita aos lugares com potencial para as Práticas Corporais de Aventura. Em geral, eles relataram ter gostado bastante de conhecer novos lugares e de ter compartilhado as informações através de vídeo e das redes sociais. Sobre esse trabalho desenvolvido, a estudante “F”, do curso de Agropecuária relatou: “Eu conheci lugares novos que eu não conhecia, no caso a trilha de *velocross*. A gente teve a oportunidade de conversar com o carinho que estava lá rodando e foi muito interessante porque eu consegui adquirir muitos conhecimentos novos.”

Outras citações destacadas pelos estudantes foi o *Plogging*, a caça ao tesouro, a relação existente entre as PCA e a saúde e, ainda a contribuição dos vídeos utilizados em sala de aula, que foram elogiados pelos estudantes, conforme já observado na Figura 38. Sobre a prática da caça ao tesouro, vale registrar a menção feita pelo estudante “R”, do curso de Agroecologia. Ele destaca a relevância das pistas da atividade, que, nesse caso, tiveram relação direta com as disciplinas de formação profissional e com os espaços da escola: “Eu gostei muito da caça ao tesouro. Quando você falou, eu pensei que a gente fosse só procurar o tesouro, mas aí teve as pistas pra desvendar e tinha um monte de coisa que precisava saber ou descobrir também.” É importante ressaltar que o desafio das pistas foi algo motivador para a realização da atividade.

4.4 Análise de conteúdo das entrevistas com os professores participantes da atividade integradora

Para o registro da percepção dos professores participantes da atividade integradora, foram realizadas individualmente, entrevistas semiestruturadas. As entrevistas ocorreram no campus avançado Cambuci, de duas a quatro semanas após a implementação da sequência didática, tendo sido registradas pelo gravador de áudio, com o uso de um celular e, em seguida, transcritas para melhor tratamento dos dados.

Além do professor proponente, da disciplina de Educação Física, outros quatro professores tiveram participação na atividade integradora desenvolvida durante a sequência didática. Para preservar suas identidades, são referenciados como PR (Professora da disciplina de Língua Portuguesa), GE (Professor da disciplina de Apicultura), VI (Professor da disciplina de Proteção de Plantas) e VE (Professora da disciplina de Produção de Hortaliças). Todos os professores participantes encontravam-se atuando com as turmas participantes durante a implementação da sequência didática desenvolvida.

Uma das indagações da entrevista foi a respeito do ineditismo de participar de uma atividade integradora como a que foi desenvolvida. Os quatro professores participantes compactuam, em algum grau, desse fato. Dois dos professores participantes (O professor VI e a professora VE) nunca haviam participado de uma ação pedagógica integradora. Já a Professora PR e o Professor GE, a exemplo do professor proponente, relataram já ter participado de alguma atividade com um certo nível de integração; embora menos complexa, com menos áreas de conhecimento e disciplinas envolvidas.

Eu já fiz integração com matemática. O setor em que eu trabalhava foi utilizado para o ensino de matemática. Mas eu percebi que, no caso, não houve a troca que aconteceu aqui. Esse é um grande diferencial: ver possibilidades integradoras, mesmo, de crescimento mútuo entre as diferentes áreas. (Professor GE).

Todos os professores participantes manifestaram grande satisfação em ter participado da atividade integradora. O convite foi feito ainda durante a fase de elaboração da proposta e cada professor teve liberdade de propor a melhor forma de participar. A Professora PR, de Língua Portuguesa, revelou o seu sentimento na oportunidade do convite e durante a implementação da atividade integradora:

Eu senti um compromisso do meu colega (professor proponente), com o que é muito caro pra mim, que é a língua portuguesa... isso me deu a sensação de um pertencimento a um projeto de educação, que não é meu, que não é seu, que é nosso.

Participar da atividade integradora foi determinante, segundo os professores, para o desenvolvimento da capacidade de ter uma visão integrada dos conhecimentos que permeiam a formação dos estudantes. Consequentemente, os professores consideram a experiência como sendo um ponto de partida de um caminho sem volta, capaz de fomentar a implementação de ações pedagógicas com essas características. Para explicar esse fenômeno, a Professora PR usou uma metáfora interessante. Ela disse que ter participado da atividade integradora é como ter limpado as suas lentes, o que simboliza a visão integrada de ensino; capaz de fazer com que vejamos com clareza. Ela ainda complementou: “Não tem como pegar os óculos e dizer... vou dar uma sujada neles aqui porque eu estou vendo muito, não quero não”.

Os professores, a exemplo dos estudantes, também manifestaram surpresa com relação à abrangência dos conteúdos da Educação Física Escolar, sua contribuição para a formação e seu grande potencial integrador. A esse respeito, a Professora VE disse:

Jamais pensei em integrar a parte técnica com a sua área, então eu acho hoje que a Educação Física faz parte de um contexto muito maior dentro da escola nesse sentido. Ela contribui com a formação deles e com a sustentabilidade. E eu não conseguia ver isso.

A surpresa demonstrada na fala da Professora VE exemplifica a visão dicotômica, ainda atual, acerca da didática na educação profissional, definida por Araújo e Frigotto (2015), como uma visão dissociativa entre profissionalização e escolarização, ou mesmo uma visão de soma entre essas duas vertentes. A dicotomia está presente, ainda, segundo os autores, na separação entre disciplinas práticas e teóricas ou entre diferentes saberes para desenvolver o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. Nesse sentido, é possível afirmar que a sequência didática contribuiu para a superação dessa dicotomia, ao contemplar uma formação integrada e plena, a qual Ciavatta & Ramos (2012) chamam “real sentido do termo integrado”, fazendo com que os estudantes compreendam as partes no seu todo.

A participação dos estudantes foi um outro tema merecedor de atenção durante as entrevistas realizadas com os professores. Chama a atenção o fato de que os professores tiveram percepções muito parecidas com aquelas relatadas pelos estudantes quanto à sua própria participação. Uma delas refere-se ao “novo olhar” relatado pelos estudantes e notado também por todos os professores. Essa percepção relatada pelos professores envolve diferentes aspectos: o olhar dos estudantes para com o conhecimento integrado, o olhar sobre a escola, bem como a percepção mútua e o reconhecimento das suas competências. A professora VE relatou que a atividade integradora “aguçou a percepção deles”, enquanto a Professora PR manifestou entusiasmo em poder conhecer melhor os estudantes:

Saber quem são esses meninos fora da sala de aula de Língua Portuguesa, o que eles estão fazendo, como eles pensam o espaço onde eles vivem, como eles pensam o corpo com o qual eles trabalham, com o qual eles se movimentam [...].

Reafirma-se aqui a relação mútua entre a fala da Professora PR e a fala de um dos grupos de estudantes entrevistados, os quais relataram a alegria de ter levado a professora PR a participar da atividade.

Ainda com relação à participação dos estudantes, o interesse e entusiasmo durante o planejamento, preparação e execução das atividades propostas pelos grupos foi percebido com clareza por todos os professores. O Professor VI destacou: “Os alunos ficam sempre quase eufóricos, interessados numa atividade que a gente introduziu e que não tinha na escola.” O Professor GE, ao destacar o interesse dos estudantes, fez questão de exemplificar: “Eles (os estudantes) não só participam, se interessam e nos estimulam muito... Eles me procuravam pra buscar material didático na área de apicultura e isso é fantástico.”

Os professores destacaram, ainda, a observação de alguns objetivos educacionais alcançados e competências desenvolvidas durante a atividade integradora. Além da responsabilidade, criatividade e cooperação, eles destacaram a capacidade de comunicação, a busca pelo conhecimento, a implementação prática dos conhecimentos e uma maior aproximação interpessoal. O Professor GE exalta a criatividade de um dos grupos durante a apresentação em que demonstraram a produção de mel: “a criatividade deles naqueles produtos e detalhes que fizeram na apresentação, achei excelente.”

Mais um ponto relevante abordado pelos professores participantes trata-se dos fatores considerados necessários para a formulação e implementação de uma atividade integradora. Eles destacaram a necessidade de um projeto feito com participação coletiva; pessoas (professores e estudantes) receptivos e dispostos a mudanças; a compreensão dos fatores correlatos entre as áreas de conhecimento e a participação dos envolvidos nas diversas fases de implementação da atividade em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, com este estudo, que as Práticas Corporais de Aventura constituem conteúdos de grande relevância para a formação integrada de nível médio em cursos do eixo tecnológico de Recursos Naturais na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira; devido às suas características peculiares de vivências, descobertas, superação de limites; ao seu grande potencial

integrador; ao seu caráter de cooperação e solidariedade; a sua forte relação com o meio ambiente e com o campo; estabelecendo uma relação dialógica para com a formação integral da pessoa e atuação profissional nesses cursos.

Para o pleno desenvolvimento de todos os potenciais das Práticas Corporais de Aventura no ensino formal e, sobretudo, na Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessário o devido tratamento didático-pedagógico ao tema, sob pena de que, na ausência desse, essas práticas tornem-se apenas mais um conteúdo de caráter procedimental na Educação Física escolar. Uma proposta didática capaz de considerar a realidade local e sociocultural do estudante; o comprometimento com o planejamento e com a proposta de uma atividade integradora, com o objetivo de utilizar diversos conhecimentos para a realização e proposição de atividades; o uso de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, de forma a promover o protagonismo do estudante; a qualidade e a diversidade de vivências e atividades desenvolvidas, de modo a oferecer ao estudante as condições para o desenvolvimento de diferentes competências e ao alcance de diferentes objetivos de aprendizagem; e o comprometimento de docentes e estudantes para com as atividades desenvolvidas são alguns pilares necessários para dar sustento à efetividade das Práticas Corporais de Aventura em cursos do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica.

Embora a bibliografia consultada revele que a demanda por Práticas Corporais de Aventura nas últimas décadas seja crescente no Brasil, o estudo demonstrou o desconhecimento dos conteúdos por parte dos estudantes, o que contrasta, também, com o grande interesse e motivação desses em aprender e praticar as diversas modalidades de PCA oferecidas. Com base nessa análise, o estudo deixa clara a necessidade e relevância da abordagem e do devido tratamento didático pedagógico desses conteúdos por parte da Educação Física no ensino formal. Os estudantes participantes da pesquisa declararam, ainda, ter construído, por meio dos conteúdos, diversos conhecimentos passíveis de serem usados tanto no lazer, como no seu cotidiano.

As Práticas Corporais de Aventura, da forma como foram abordadas neste estudo, contemplam a formação de pessoas comprometidas socialmente. A cooperação e o trabalho em equipe tiveram grande destaque em praticamente todas as atividades desenvolvidas, tendo sido observados pelos estudantes e professores participantes da pesquisa. Fica clara, ainda, a relevância social dos conteúdos, demonstrada através do desenvolvimento da compreensão da realidade local e a intervenção para sua transformação. As diversas vivências e atividades realizadas possibilitaram aos estudantes uma melhor percepção e entendimento do ambiente a sua volta e das possibilidades de sua utilização e intervenção consciente. O atendimento aos objetivos atitudinais propostos, bem como o a valorização e respeito ao meio ambiente e as intervenções para a sua melhoria e conservação são destaques positivos nesse sentido.

Foi confirmada pelo estudo, a estreita relação entre as Práticas Corporais de Aventura e a Educação Ambiental, bem como a eficiência desses conteúdos para o desenvolvimento desse tema transversal no currículo escolar. As vivências em contato com o meio natural proporcionam condições de contemplação à natureza, além de um conjunto de ações e sensações capazes de desenvolver nos praticantes uma mudança na sua percepção, testemunhadas por meio do relato de um olhar diferenciado do meio ambiente. A relação de pertencimento e reciprocidade entre homem e natureza faz aumentar a sua importância e propicia a geração e nutrição de valores reais como reconhecimento e respeito, que se refletem em mudanças de comportamento e intervenção positiva, como a vontade de conservar, educar outros e compartilhar suas experiências e descobertas.

Constatou-se, pelo estudo, o caráter integrador das Práticas Corporais de Aventura em cursos do eixo tecnológico de Recursos Naturais, sobretudo nos cursos de Agropecuária e Agroecologia, em que a pesquisa foi desenvolvida. Tal integração se dá através da relação dialógica dos conteúdos com temas importantes do contexto desses cursos, como o meio ambiente, a sustentabilidade, a valorização do campo, o turismo rural e o ecoturismo. Ficou claro, ainda, que a integração é um desejo dos estudantes do Ensino Médio Integrado, sendo capaz de promover uma “nova visão” do curso e dos espaços da escola e de produção, promover a materialização da visão do todo e quebrar a dicotomia entre formação profissional e formação geral. Além disso, a integração demonstrou-se uma ferramenta importante na estratégia de aprendizagem e avaliação, sendo capaz de otimizar o tempo e o esforço dos estudantes participantes, que relataram a importância da atividade integradora envolver diferentes disciplinas e desenvolver vários conhecimentos simultaneamente.

A sequência didática desenvolvida e implementada contém diferentes formas de experiências de aprendizagem. Tal estratégia mostrou-se eficaz para o desenvolvimento integral do ser humano. Através da percepção dos estudantes, manifestadas em questionário estruturado e entrevista, foi possível constatar que as diferentes atividades de aprendizagem vivenciadas foram responsáveis pelo desenvolvimento de diferentes competências e pela diversidade de objetivos de aprendizagem alcançados.

Por fim, com base no estudo, aponta-se a sequência didática aqui apresentada como um produto educacional indicado para a implementação das Práticas Corporais de Aventura em cursos do eixo tecnológico de Recursos Naturais na Educação Profissional e Tecnológica brasileira. No que se refere à sua adoção e implementação, esta pode se dar integralmente ou em partes. Pode ser adaptada sem perder sua eficiência, podendo variar de acordo com a realidade dos estudantes de diferentes regiões brasileiras, à diversidade cultural, às diferenças entre escolas, ao espaço físico disponível, aos cursos a que se propõe, bem como ao arranjo das disciplinas envolvidas na atividade integradora proposta. Sob esse aspecto, cumpre o papel de inspirar o aperfeiçoamento desta e a elaboração de novas

propostas integradoras para as Práticas Corporais de Aventura no contexto da Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

6 REFERÊNCIAS

- AMBRUST, I. & SILVA, S.A.P.S. **Pluralidade cultural: os Esportes Radicais na Educação Física Escolar**. Movimento. Vol. 18. Nº1 janeiro/março 2012.
- ARAÚJO, R.M.L. & FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em questão, Natal, v. 52, n.38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- BATISTA A.P. et al. **Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN**. HOLOS, Ano 30, Vol 4, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5.ed. Lisboa: edições 70, 2009.
- BASALDI, O.V. **Mudanças no meio rural e desafios para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo Perspect. Vol.15, N.1. São Paulo. Jan/Mar 2001.
- BERTOLLO M. & BERTOLLO, S.H.J. **Práticas corporais na natureza: (Re)significando valores sociais para uma melhor qualidade de vida**. Revista Contexto & Saúde. Ijuí Editora. Unijuí v. 11 n. 22. p. 52-55 Jan/jun, 2012.
- BETTI, I.C.R. **Esporta na escola: mas é só isso, professor Motriz**, p. 25-31. Encontrado em <http://www.ceap.br/material/MAT05022010213839.pdf> 1999
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. MEC/SEF. Brasília, 1998.
- BRASIL, **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. In: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Brasília, 2008.
- BRASIL, Ministério do Turismo. **Turismo de aventura: orientações básicas**. 2ª edição. Brasília, 2008.
- BRASIL, Ministério do Turismo. **Turismo de aventura: orientações básicas**. 3ª edição. Brasília, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Proposta preliminar 2ª versão)**, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (versão final)**, 2017.

CALIARI, R. et al. **Introdução à Educação do Campo**: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade / Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

CARDOSO et al. **A educação pela aventura**: desmistificando sensações e emoções. *Motriz, Rio Claro*, v.12 n.1 p.77-87, jan./abr. 2006.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: A escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *Revista trabalho necessário*. Ano 3 n. 3, 2005.

CIAVATTA, M. & RAMOS, M. **Ensino médio integrado**. In CALDART, R.S. et al. (Org.) *Dicionário de Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Ed. Cortez. São Paulo, 1992.

COSTA, A.M.R. da. **Integração do ensino médio e técnico**: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

FRANÇA, D.L. de. **Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física**: As possibilidades pedagógicas no 5º ano do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado Profissional em Educação. Programa de Pós em Educação: teoria e prática de ensino. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

FRANCO, LCP. **Atividades físicas de aventura nas escolas**: uma proposta nas três dimensões do conteúdo. Unesp Rio Claro SP. 2008.

FRANCO, LCP. **Atividades físicas de aventura nas escolas**. In BERNARDES L.A. (Org) *Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física*. Cap 14 p. 207-226. Phorte editora. São Paulo. 2013.

FRANCO, LCP. et al. **Práticas Corporais de Aventura nas propostas curriculares estaduais de Educação Física**: Relações com a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, vol.22, n.01, p.66-76, jan./abr./2018.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da educação física. 3ª edição São Paulo. 1992.

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

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

FRIGOTTO Gaudêncio. **Educação e trabalho**: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

IBGE, **Censo demográfico**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>

INÁCIO, H.L.D. et al. **Bastidores das práticas de aventura na natureza**. In SILVA, A.M.; DAMIANA, I.R. Org. Práticas corporais: experiências em Educação Física para uma formação humana. Vol. 3 p. 69-87. Nauembla Ciência e Arte. Florianópolis SC. 2005.

INÁCIO, H.L.D. **Lazer, educação e meio ambiente: uma aventura em construção**. Pensar a Prática 9/1: 45-63, Jan./Jun. 2006.

INÁCIO, H.L.D. et al. **Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p168>. Motrivivência. V. 28, N.48, p. 168-187, Setembro/2016.

KUNZ, E. **Educação física: Ensino & mudanças**. Ed. Unijuí, Ijuí-RS 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ed. Unijuí 6 ed. Ijuí-RS, 2004.

LATORRE, A. **La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa**. 4. ed. Barcelona: graó-general, 2007.

LAZZAROTTI, A.F. et al. **O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física**. Movimento, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oaid=115312527002>.

MARINHO, A. **Introdução aos estudos das atividades de aventura: características, concepções e conceitos**. In BERNARDES, L. A. Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física. Capítulo 1. p. 24-38. Phorte Editora. São Paulo, 2013.

MARTINEZ, A.M. **A criatividade na escola: três direções de trabalho**. Linhas Críticas. Brasília v.8, n.15. Jul/dez 2002.

METZNET, A.C. & DA SILVA, J. **Temas abordados na Educação Física para o Ensino Médio**. Revista Hispeci & Lema On Line. Bebedouro SP. 2007.

MOURA, D.H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

MUNSTER, M.A.V. **Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica**. Campinas, 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274940>

OLIVEIRA, T. VARGAS, I. **Vivências integradas á natureza: Por uma Educação Ambiental que estimule os sentidos**. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009.

OLIVEIRA, C.L. **Educação pela aventura para o desenvolvimento humano**. In: PEREIRA, D.W. (Org) Atividades de Aventura: em busca do conhecimento. Editora Fontoura 1ª edição. Várzea Paulista/SP, 2013.

PEREIRA, D.W. **Esportes radicais de aventura e de ação**: o conteúdo dos ensinos formal e não formal e os desafios da formação do profissional. Uninove. São Paulo, 2005.

PEREIRA, D.W. et al. **Esportes radicais, de aventura e ação**: conceitos, classificações e características. Revista Corpoconsciência, Santo André, vol. 12, n. 1, pág. 18-34, jan/jun 2008.

PEREIRA, I.B. **Educação profissional**. In CALDART, R.S. et al. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

PIMENTEL, G.G.A. **Yes, nós temos lazer, uai!**, Impactos do lazer no mundo rural. Revista Licere. V.3, n.1, p. 61-71, Belo Horizonte, 2000.

PNUD. **Ranking IDHM**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2010. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/undp-br-ranking-idhm-2010.pdf>

RAMOS, M. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?** Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):93-114, 2003

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Seminário de Ensino Médio. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

SANTOS, J.P. et al. **Esportes de aventura**: uma trilha no desenvolvimento social do ser humano. Revista Desenvolvimento Social 8. Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Montes Claros – SP, 2013.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, J.A.F, CAETANO, L.B. **IFFluminense campus avançado Cambuci**: Ecotrilha Santo Antônio. Macaé, IFF - Laboratório de Geomática, , 2019, Escala 1:25.000.

SILVA, J.A.F, CAETANO, L.B. **IFFluminense campus avançado Cambuci**: Ecotrilha Santo Antônio. Macaé, IFF - Laboratório de Geomática, 2019, Escala 1:25.000.

SILVA da M.M. **Trilha ecológica como prática de educação ambiental**. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental. REGET/UFSM v. 5 nº 5, p. 705-719, 2012.

SILVA, J.G et al. **Turismo em áreas rurais**: suas possibilidades e limitações no Brasil. IN. ALMEIDA, J. A ; RIEDL, M & FROEHLICH, J.M. Ed. Turismo rural e desenvolvimento sustentável. Santa Maria –RS . 1998.

SILVA, M.S.; BRACHT, V. **Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física Escolar**. Kinesis, 30 (1) p. 80-94. Disponível em <https://doi.org/10.5902/010283085718>, 2012.

SILVA, P. CHAO, C. **Práticas corporais na natureza**: por uma educação ambiental. R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 22, n. 1, p. 89-97, 1. trim. 2011.

SILVA, E. M. da. **A Educação Física no currículo integrado de escolas profissionalizantes da Rede Federal**: uma disciplina em processo de “mutação”. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SOUSA, D.Q.O.; ARAÚJO, A.C. **As práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar**: O que o estado da arte nos diz. *Licere*, Belo Horizonte, v.19, n.2, jun/2016.

TAHARA, A.K.; FILHO, S.C. **A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física**. *Arquivos de Ciências do Esporte*, Vol. 1, n 1. P 60-66. 2012.

TAHARA, A.K.; DARIDO, S.C. **Práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física na escola**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v14i2.8646059>. *Revista Conexões*. Campinas SP. V.14 N.2 p. 113-136. Abr/jun/2016.

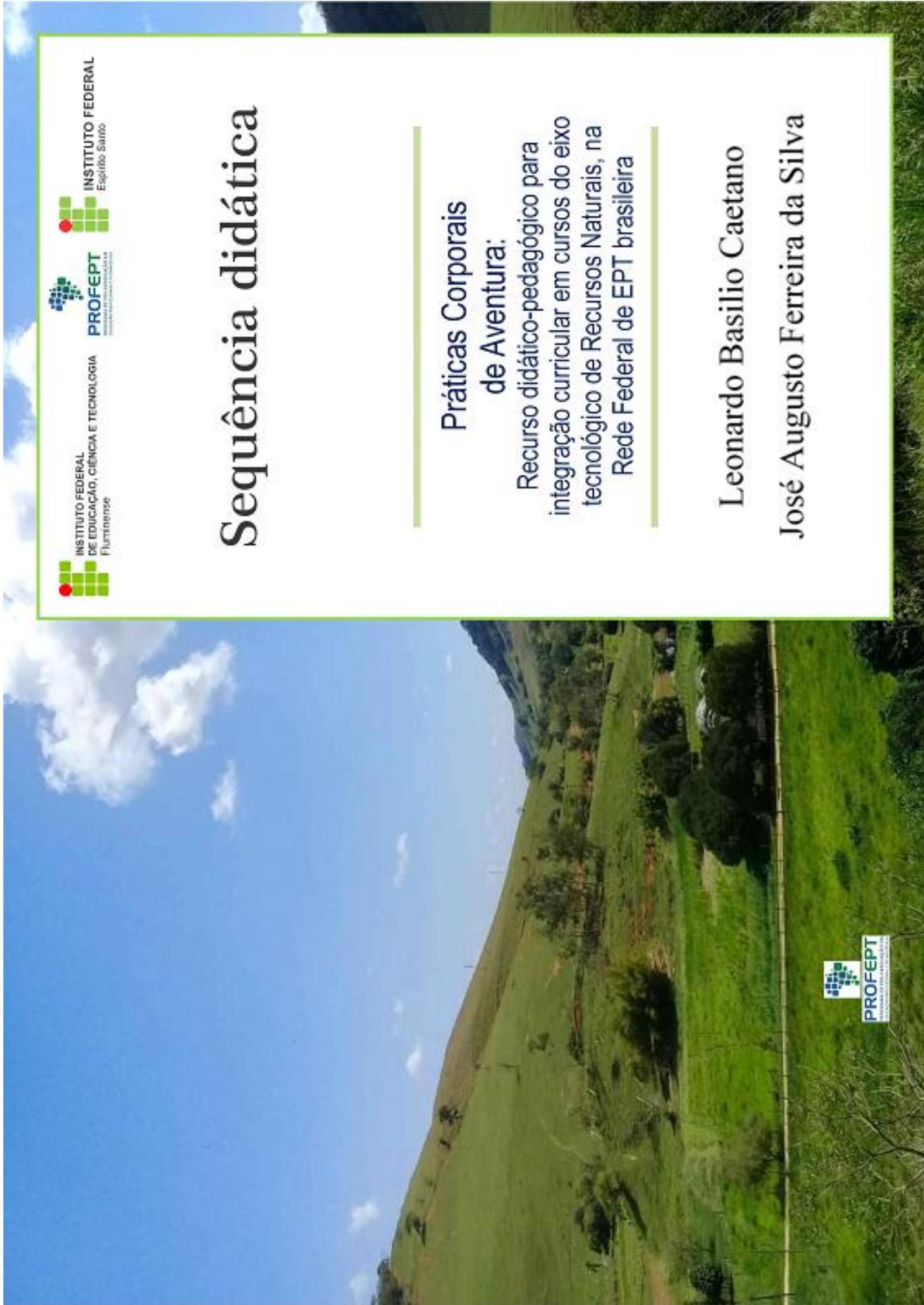
VASCONCELLOS, J. **Trilhas interpretativas: aliando educação e recreação**. Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação. Curitiba: IAP, 1997.

VIEIRA, S. **A contribuição da produção de vídeos digitais por discentes de uma escola municipal na produção do conhecimento contextualizado no ensino de Ciências**. *RPGE*. Revista on line de Política e Gestão educacional vol. 21 n. esp. 1, p. 755-775. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10452> Out 2017.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como ensinar; trad. Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

APÊNDICE A – Sequência didática



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Fluminense



PROFEPT
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo

Sequência didática

Práticas Corporais de Aventura:

Recurso didático-pedagógico para
integração curricular em cursos do eixo
tecnológico de Recursos Naturais, na
Rede Federal de EPT brasileira

Leonardo Basilio Caetano

José Augusto Ferreira da Silva



Sobre os autores:



Leonardo Basilio Caetano
Professor de Educação Física, Especialista em Docência Superior, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), Professor do IFFluminense, com atuação no Ensino Médio Integrado e na Licenciatura em Educação Física.
Email: leonardo.caetano@iff.edu.br



José Augusto Ferreira da Silva
Geógrafo/Professor, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) nos Programas de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental e Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional-Brasil. Email: jasilva@iff.edu.br

Realização:
Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica – IFFluminense

Autores:
Leonardo Basilio Caetano
José Augusto Ferreira da Silva

Projeto Gráfico:
Rackel Dias Corrêa

Diagramação:
Marcelo S Cardozo

Revisão de texto:
Priscila Wandalsen Mendonça de Castro

1ª Edição
Campos dos Goytacazes
2019

Sumário

Apresentação	3
Encontro 1	8
Encontro 2	10
Encontro 3	12
Encontro 4	14
Encontro 5	16
Encontro 6	18
Encontro 7 e 8	20
Encontro 9	22
Encontro 10	23
Referências	24
Sugestões de Leitura	25

**PRODUTO
EDUCACIONAL:
SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA:

Recurso didático-pedagógico para integração curricular em cursos do eixo tecnológico Recursos Naturais, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira

LEONARDO BASILIO CAETANO

TEMA: Práticas Corporais de Aventura no contexto socioambiental e do trabalho

DISCIPLINA: Educação Física, envolvendo atividade integradora

Apresentação

A presente sequência didática é fruto da pesquisa desenvolvida durante o Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Fluminense. Aborda as Práticas Corporais de Aventura (PCA) em cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), do eixo tecnológico de Recursos Naturais numa perspectiva integradora e crítico-emancipatória, na rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Após revisão bibliográfica, a sequência didática desenvolvida foi implementada no IFFluminense, campus avançado Cambuci, em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado, sendo uma do curso de Agropecuária e outra do curso de Agroecologia.

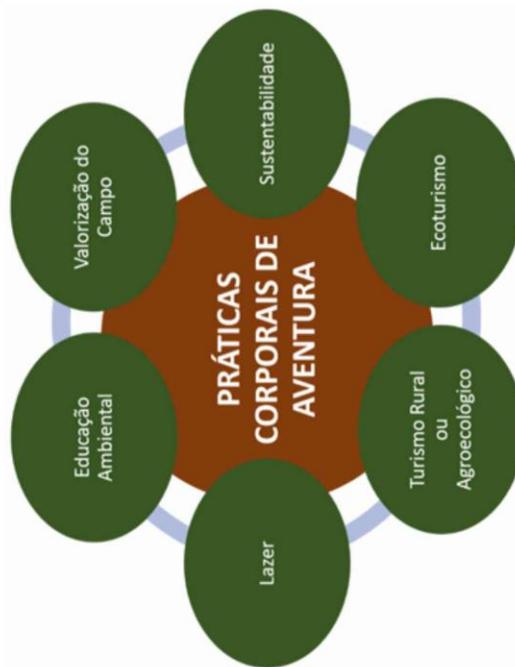
O estudo demonstrou que as Práticas Corporais de Aventura constituem conteúdos de grande relevância para a formação integrada profissional de nível médio em cursos do eixo tecnológico de Recursos Naturais na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira, devido às suas características peculiares de vivências, descobertas, superação de limites; ao seu grande potencial integrador; ao seu caráter de cooperação e solidariedade; à sua forte relação com o meio ambiente e com o campo. Por tudo isso, tais conteúdos, com o devido tratamento didático-pedagógico, estabelecem uma relação dialógica para com a formação integral do estudante dos cursos desse eixo tecnológico.

Sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. (ZABALA, 1998, p. 18)

Uma proposta didática de bases sociointeracionista, levando em consideração a realidade local e sociocultural do estudante; o comprometimento com o planejamento e com a proposta de uma atividade integradora, com o objetivo de utilizar diversos conhecimentos para a realização e proposição de atividades; o uso de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, de forma a promover o protagonismo do estudante; a qualidade e a diversidade de vivências e atividades desenvolvidas, de modo a oferecer ao estudante as condições para o desenvolvimento de diferentes competências e ao alcance de diferentes objetivos de aprendizagem; e o comprometimento de docentes e estudantes para com as atividades desenvolvidas são alguns pilares necessários para dar sustento à efetividade das Práticas Corporais de Aventura em cursos do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica.

Embora a bibliografia consultada revele que a demanda por PCA nas últimas décadas seja crescente no Brasil, o estudo demonstrou o desconhecimento dos estudantes sobre o tema, bem como o seu interesse e motivação em conhecer e praticar. Tais descobertas corroboram com a relevância da abordagem desses conteúdos nas aulas de Educação Física.

O estudo constatou o caráter integrador das PCA em cursos do eixo tecnológico de Recursos naturais. Tal integração se dá através da relação dialógica dos conteúdos com temas importantes do contexto desses cursos, como o meio ambiente, a sustentabilidade, a valorização do campo, o turismo rural e o ecoturismo.



Práticas Corporais de Aventura e Integração (CAETANO, 2019)

De acordo com Marcelino (2003), apud Silva & Chao (2011), o lazer é um fenômeno interdisciplinar e, portanto, integrador. O Autor exalta o seu potencial de promover a formação integral da pessoa, ao citar o desenvolvimento físico e moral, além de valores pessoais e sociais. As Práticas Corporais de Aventura referem-se, nesse sentido, a opções de lazer de grande relevância e intimamente ligados ao contexto campesino, onde se dá a maior parte dos cursos de formação profissional do eixo de Recursos Naturais Recursos Naturais.

A sequência didática aqui apresentada explora as características de flexibilidade das formas e grande capacidade de adaptação que tem as PCA, apresentando-se como um modelo capaz de utilizar o seu grande potencial integrador, ao valer-se de diversas áreas de conhecimento em cursos de Agropecuária e Agroecologia.

A atividade integradora reúne, em torno do tema principal (as PCA), diversos aspectos que permeiam o lazer, a vida no campo e a cultura rural, em torno da atividade produtiva, sobretudo em pequenas propriedades.

A atividade integradora é parte fundamental da sequência didática e foi desenvolvida de forma coletiva, em grupos de 7 a 10 estudantes. Consiste, em última instância, na experimentação da oferta do Ecoturismo e do turismo rural por parte dos estudantes. Os grupos de estudantes receberam convidados da comunidade e ofereceram a vivência de uma ou mais práticas corporais de aventura, além de abordar alguma atividade produtiva da fazenda, associada à experimentação de algum tipo de trabalho ou manejo por parte dos visitantes. Foi prevista, ainda, a doação de um brinde preparado previamente pelos estudantes, que fosse significativo e correlato às atividades vivenciadas pelos visitantes. Entre as etapas envolvidas na atividade integradora e desenvolvidas pelos estudantes estão a proposição das atividades oferecidas, a elaboração do roteiro, a criação e preparação do brinde, a elaboração das falas e abordagens durante a visita, a preparação prévia das atividades oferecidas e o convite e recepção dos convidados.

Além do autor, professor da disciplina de Educação Física, outros quatro professores tiveram participação na atividade integradora desenvolvida durante a sequência didática. Para preservar suas identidades, são referenciados como PR (Professora da disciplina de Língua Portuguesa), GE (Professor da disciplina de Apicultura), VI (Professor da disciplina de Proteção de Plantas) e VE (Professora da disciplina de Produção de Hortaliças). Todos os professores participantes encontravam-se atuando com as turmas participantes durante a implementação da sequência didática desenvolvida e as atividades conjuntas integraram o currículo de cada uma das disciplinas.

As Práticas Corporais de Aventura, da forma como foram abordadas neste estudo, contemplam a formação de pessoas comprometidas socialmente. A cooperação e o trabalho em equipe tiveram grande destaque em praticamente todas as atividades desenvolvidas, tendo sido observados pelos estudantes e professores participantes da pesquisa. Fica clara, ainda, a relevância social dos conteúdos, demonstrada através do desenvolvimento da compreensão da realidade local e a intervenção para sua transformação. Zabala (1998) preconiza a divisão dos objetivos da aprendizagem em objetivos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais, na mesma linha de

Freire (1992), um dos autores da linha humanista da Educação Física escolar. Acrescenta, ainda, Zabala (2010) o desenvolvimento de competências, divididas entre competências de âmbito pessoal, interpessoal, social e profissional.

Associando o que há em comum entre os dois autores, a sequência didática ora apresentada contempla, tanto os objetivos aqui elencados, como o desenvolvimento das competências. Foi confirmada, pelo estudo, a estreita relação entre as Práticas Corporais de Aventura e a Educação Ambiental, bem como a eficiência desses conteúdos para o desenvolvimento desse tema transversal no currículo escolar. As vivências em contato com o meio natural proporcionam condições de contemplação à natureza, além de um conjunto de ações e sensações capazes de desenvolver nos praticantes uma mudança na sua percepção, testemunhadas por meio do relato de um olhar diferenciado do meio ambiente. As vivências em meio natural fazem com que as pessoas se sintam integradas ao meio ambiente.

A sequência didática contempla diferentes formas de experiências de aprendizagem. Tal estratégia mostrou-se eficaz para o desenvolvimento integral do ser humano. Ficou claro que as diferentes atividades de aprendizagem vivenciadas foram responsáveis pelo desenvolvimento de diferentes competências e pela diversidade de objetivos de aprendizagem alcançados. Isso significa que uma prática pedagógica verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento integral da pessoa deve proporcionar aos sujeitos diferentes experiências de aprendizagem.

Por fim, o estudo aponta a sequência didática aqui apresentada como um produto educacional para abordagem das PCA em cursos do eixo tecnológico de Recursos Naturais na EPT brasileira. No que se refere à flexibilidade, pode ser adaptada de acordo com a realidade dos estudantes de diferentes regiões brasileiras, à diversidade cultural, às diferenças entre escolas, ao espaço físico disponível, aos cursos a que se propõe, bem como ao arranjo das disciplinas envolvidas na atividade integradora proposta. Sob esse aspecto, cumpre o papel de inspirar o aperfeiçoamento dela e a elaboração de novas propostas integradoras para as Práticas Corporais de Aventura no contexto da Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Zabala (1998) preconiza a divisão dos objetivos da aprendizagem em objetivos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais, na mesma linha de Freire (1992), um dos autores da linha humanista da Educação Física escolar.

Acrescenta, ainda, Zabala (2010) o desenvolvimento de competências, divididas entre competências de âmbito pessoal, interpessoal, social e profissional.

Associando o que há em comum entre os dois autores, a sequência didática ora apresentada contempla, tanto os objetivos aqui elencados, como o desenvolvimento das competências.

Público: Estudantes do Ensino Médio Integrado ao técnico do eixo tecnológico de Recursos Naturais.

Tempo: 10 encontros de 1h40 minutos (duas aulas de 50 minutos)

Linha Pedagógica: Crítico-emancipatória.

Objetivos de aprendizagem	
Objetivos conceituais	Conhecer algumas formas de Práticas Corporais de Aventura, associadas ao ambiente natural e ao meio rural; Compreender a relação de interdependência entre o homem e o meio ambiente; Definir Ecoturismo e Turismo Agroecológico, tendo em vista o potencial da região e as implicações com o trabalho no campo.
Objetivos procedimentais	Vivenciar Práticas Corporais de Aventura, associadas ao contexto socioambiental do trabalho no campo e do estreitamento da relação homem-natureza; Promover as Práticas Corporais de Aventura, associadas à Educação Ambiental e à valorização do trabalho no campo; Formular estratégias de pesquisa, construção e disseminação do conhecimento.
Objetivos atitudinais	Valorizar o meio ambiente, nas esferas natural, social e urbana; Respeitar as normas de conservação e preservação em ambiente natural e nos espaços de convivência; Adotar atitudes de cooperação e solidariedade, perante as dificuldades.
Principais competências desenvolvidas	
No âmbito social	Compreender a realidade ambiental da região; Valorizar o ambiente natural e as potencialidades que oferece; Intervir estrategicamente para a transformação da realidade.
No âmbito interpessoal	Comunicar-se de maneira eficiente com os colegas e com a comunidade; Cooperar com os outros para alcançar objetivos em comum.
No âmbito pessoal	Desenvolver o autoconhecimento, a compreensão e superação dos próprios limites; Resolver problemas de maneira autônoma e criativa.
No âmbito profissional	Utilizar conhecimentos múltiplos e habilidades profissionais para a solução de um problema; Ter responsabilidade com o planejamento e execução de uma atividade profissional.

ENCONTRO 1

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

- ✓ Conhecer o conceito de ecoturismo e turismo rural;
- ✓ Reconhecer a diferença entre práticas corporais e atividades físicas;
- ✓ Valorizar o meio ambiente e o campo;
- ✓ Vivenciar práticas corporais;
- ✓ Desenvolver a compreensão da realidade e a capacidade crítica.

Material utilizado: Datashow, quadro branco, pincel, apagador.

Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes

Introdução e diálogo sobre Práticas Corporais de Aventura, as modalidades conhecidas, aquelas já praticadas e os locais favoráveis à prática.

Exposição dialogada

Definição, classificação e exemplos de Práticas Corporais de Aventura.

Conceito de trilha; trilhas exploratórias, sensitivas e interpretativas; trekking.

Definição de ecoturismo.

Exibição do vídeo Educação ambiental: ecoturismo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=48waORMA3d4>.

Definição de turismo agroecológico.

Exibição do vídeo Educação ambiental: ecoturismo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AQLh4XpGfgM>.

O professor apresentará panfletos e guias de regiões e atividades de ecoturismo, ilustrando as diversas opções de práticas corporais de aventura e aptidão turística.

Proposta de Atividade em grupo

Visita e registro de pontos com aptidão para o ecoturismo. Em pequenos grupos, os alunos devem proceder a visita de um ponto relevante escolhido, elaborar uma apresentação em forma de seminário contendo imagens e vídeos, além de aspectos relevantes relacionados ao local. Além disso, os grupos deverão fazer uma postagem na página da rede social do IFF Cambuci, relatando as atrações do local escolhido.

Vivência prática

Diferenciação entre Atividades Físicas e Práticas Corporais de Aventura.

No pátio da escola, vivenciar uma atividade física tradicional e uma prática corporal, de modo que os estudantes possam diferenciar as duas vivências.

Sugestão: aquecimento articular tradicional, seguido por jogo do espelho ou estafeta recreativa.

Vivência de atividade física tradicional (corrida)



Feedback

De volta à sala, provocar os alunos para que comparem as atividades realizadas, de modo a entenderem a diferença entre a concepção de atividades físicas e de práticas corporais. Fazer o registro na lousa.

Através dos registros na lousa, compor com os alunos uma definição própria para as PCA.

Autoavaliação

Previamente preparada, a autoavaliação consiste na distribuição de uma folha com perguntas relativas à assiduidade, participação nas atividades práticas e teóricas, além da percepção do estudante quanto à própria aprendizagem. Para cada item, os estudantes deverão assinalar uma nota de 5 a 10, que constituirá um instrumento avaliativo de peso 2, ao fim do trimestre letivo.

Gerando expectativas

Elogiar a atitude da turma e suas contribuições para a construção do conhecimento e anunciar a próxima aula, quando haverá a vivência da trilha exploratória, orientando para o uso de vestimentas apropriadas, filtro solar e repelente de insetos.

Palavra do professor:

“Observei maior interesse e motivação dos estudantes pelas práticas corporais vivenciadas do que pela atividade física proposta.”

Prof. Leonardo

Palavra de estudante:

“Eu, por exemplo, não conhecia. Aprendi sobre o assunto através de vídeos.”

AB. Turma de Agropecuária
“Tem gente que não quer se exercitar só com esporte. Mas aí tem outras coisas também.”

E. Turma de Agropecuária

ENCONTRO 2

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

- ✓ Conhecer o conceito de turismo rural;
- ✓ Praticar a trilha exploratória;
- ✓ Valorizar o meio ambiente e o campo;
- ✓ Desenvolver a compreensão da realidade, a autonomia e a solidariedade.

Material utilizado: Datashow, quadro branco, pincel, apagador.

Retomando o diálogo

De forma dialógica, o professor relembra os conceitos abordados na aula anterior e introduz a temática do turismo rural.

Exposição dialogada

Exibição do vídeo sobre Turismo rural, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mwGjEFNa1Wk>

Exibição do vídeo sobre o turismo rural na região serrana do Espírito Santo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LBsl-az8PIg>

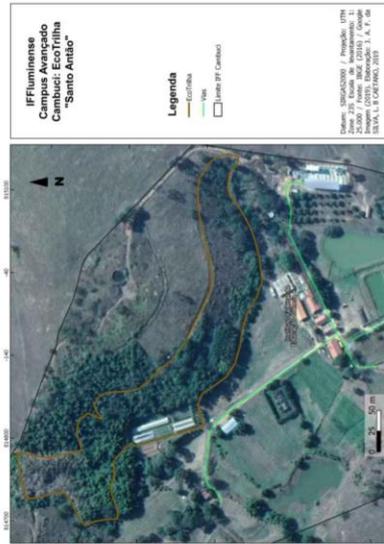
Estimular o debate e reflexão sobre as informações do vídeo e o que é possível utilizar para a elaboração da atividade.

Vivência Prática

Trilha exploratória
Em sala de aula, realizar o briefing e, logo após, saída para percorrer a trilha exploratória Santo Antônio. O professor conduzirá o grupo de estudantes, pedindo atenção quanto aos riscos e possíveis pontos de interesse.

O briefing consiste numa série de orientações quanto ao percurso, pontos críticos, segurança e comportamento durante a trilha, além da checagem de vestimenta, filtro solar, água, etc.

A vivência da trilha exploratória ocorreu na EcoTrilha Santo Antônio, com percurso de aproximadamente 1,5km de extensão e nível fácil, localizada nas dependências do campus.



Mapa com o percurso da EcoTrilha Santo Antônio

10

Durante a trilha exploratória o praticante passa pelo percurso observando pontos de interesse e contemplando o que o ambiente lhe oferece.

Feedback

Ao fim da trilha, após um breve intervalo para hidratação, reunir os alunos e propor um diálogo sobre a experiência. Abaixo, algumas perguntas que podem ser colocadas:

Qual(s) ponto(s) do percurso mais despertou o seu interesse?

Você gostou de fazer a trilha em grupo ou preferia estar sozinho(a)?

Você teve dificuldades em algum ponto do percurso?

Em algum momento você ajudou ou recebeu ajuda de alguém?

Você pode imaginar outras maneiras de fazer o mesmo percurso? Como?

Gerando expectativas

Finalizando o diálogo, o professor deve valorizar as colocações da turma e, em seguida, relatar que, na próxima aula, retomaremos o diálogo desse ponto, abordando novas maneiras de contextualizar as trilhas.

Autoavaliação

Procedimento de autoavaliação descrito no Encontro 1.

Palavra do professor:

“Descontraídos, os estudantes teceram comentários e trocaram informações durante o percurso da trilha. Vários pontos de interesse foram identificados e ficou claro que muitos não conheciam o espaço, tendo demonstrado surpresa quanto ao potencial da trilha e até mesmo espaços de produção da fazenda.”

Prof. Leonardo

Palavra de estudante:

“A gente aprende a observar mais a natureza de forma diferente. Aprende a olhar as coisas que tem e que passam despercebido”

W. Turma de Agropecuária

“Quando você está num lugar, vê que não é só aquilo. Tem mais coisas em volta. Tem que prestar atenção pra notar.”

L. Turma de Agroecologia

11



Vivência da trilha exploratória

ENCONTRO 3

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

- ✓ Conhecer o conceito de meio ambiente;
- ✓ Reconhecer o Plogging como PCA;
- ✓ Praticar o Plogging, valorizar o meio ambiente e o campo;
- ✓ Desenvolver a cooperação e o trabalho em equipe e atuar sobre a realidade para a preservação ambiental.

Material utilizado: Datashow, quadro branco, pincel, apagador, luvas descartáveis, sacos de lixo.

Retomando o diálogo

De forma dialógica, o professor inicia a aula relembando a vivência na trilha, ocorrida na última aula, e inicia o debate sobre a relação entre o homem e o meio ambiente.

Exposição dialogada

- ✓ O conceito de meio ambiente
- ✓ Reprodução da música "Terceira do Plural", da Banda Engenheiros do Hawaii;
- ✓ Exibição do vídeo "obsolescência programada", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VtPScfQG-Y8>
- ✓ Roda de conversa sobre o tema "obsolescência programada" e o destino do lixo em Cambuci e região;
- ✓ Breve apresentação do Plogging³ e exibição do vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=dushwhep6s>



Resultado da coleta de resíduos durante o Plogging

12

Feedback

Diálogo abordando a atividade realizada, considerações sobre o novo esporte e sobre o tipo de lixo encontrado, bem como o estado do ambiente escolar.

Possíveis perguntas que podem ser utilizadas pelo professor, como mediador:

Como foi integrar corrida à coleta de lixo?

Quem conseguiu correr o tempo inteiro? Como se sentiram fisicamente?

A atividade física demandou mais esforço do que a corrida convencional?

Quem precisou caminhar durante a atividade? Como foi a sensação de fadiga?

Que tipo de lixo vocês mais encontraram?

Por que vocês acham que as pessoas jogam lixo no chão aqui da escola?

É possível fazer algo a respeito para melhorar essa realidade?

Gerando expectativas

Encerrando a aula, o professor fala do próximo encontro, quando serão abordados o Ecoturismo e o Turismo Agroecológico, sugerindo que pesquise algumas informações sobre os temas.

Autoavaliação

Procedimento de autoavaliação descrito no Encontro 1.

Palavra do professor:

"Os estudantes tiveram maior preocupação em coletar o lixo do pátio e dependências da escola do que em realizar a corrida.

Destaco o quanto se surpreenderam com a quantidade de lixo coletado e com o tipo de lixo que a escola produz. Na semana seguinte, tiveram a iniciativa de montar um grupo e visitar as outras turmas da escola, alertando para o descarte correto do lixo".

Prof. Leonardo

Palavra de estudante:

"Eu achei bem interessante porque mesmo a gente sabendo que não é a gente que joga no chão a gente fez. Então as pessoas podem dizer: Nossa... olha a atitude que eles tiveram de pegar o lixo... talvez eles não tenham a atitude de jogar no chão."

A. B. da turma de Agropecuária

13

ENCONTRO 4

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

- ✓ Conhecer os espaços propícios para as PCA e para o Ecoturismo na região;
- ✓ Apresentar locais de interesse turístico aos colegas;
- ✓ Valorizar o meio ambiente e os espaços naturais propícios às PCA;
- ✓ Desenvolver a autonomia, a cooperação e a comunicação

Material utilizado: Datashow, quadro branco, pincel, apagador.

Retomando o diálogo

De forma dialógica, o professor inicia a aula e organiza com os estudantes a ordem de apresentação do seminário proposto no encontro 1.

Apresentação do seminário

Apresentação do seminário sobre os locais visitados pelos estudantes, com potencial para o Ecoturismo e/ou Vivências das PCA em Cambuci e região, conforme proposta do Encontro 1.

O Parque aquático de Cambuci é um cartão postal da cidade, bastante conhecido e frequentado por moradores do município e cidades vizinhas. A água da cachoeira é represada, formando uma piscina de água natural. Dispõe, ainda, de uma piscina infantil, nos mesmos moldes. O local foi abordado por um dos grupos do trabalho e teve grande repercussão na página oficial do IFF Cambuci, no Facebook.



Parque aquático municipal de Cambuci

Todos os grupos cumpriram todos os requisitos da atividade, tendo excelente aproveitamento na apresentação dos seus resultados. Como há estudantes de cidades vizinhas, estas também foram contempladas, tendo sido visitadas durante a pesquisa. Ressalta-se, no trabalho, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) durante a filmagem, edição e preparação das apresentações do seminário, além do fato do resultado ter sido divulgado nas redes sociais.

14

Feedback

Diálogo sobre as descobertas e observações feitas pelos estudantes durante a pesquisa, tendo o professor como mediador.

Proposta da Atividade Integradora

De caráter extensionista, a atividade consiste no convite de um grupo de pessoas, que deverão ser recepcionadas pelo grupo de estudantes proponentes. Os estudantes devem pensar num público alvo, fazer o convite formal, criar estratégias de acolhimento e apresentação de uma ou mais atividades produtivas da escola, sob a forma de uma visita de interesse com base no ecoturismo e/ou no turismo agroecológico, incluindo a vivência de alguma(s) prática(s) corporal(is) de aventura.

O professor propõe a atividade, deixando claro que ela integra vários conhecimentos adquiridos durante o curso e anuncia os professores participantes da mesma, abrindo, ainda, a possibilidade de que os estudantes procurem outros professores e disciplinas, caso vejam relação com o tema escolhido;

O professor sugere a formação imediata dos grupos de trabalho e coloca-se à disposição para orientá-los;

Ao iniciar o atendimento aos grupos, o professor acolhe as propostas e orienta algumas tarefas que deverão ser realizadas até a próxima aula.

Autoavaliação

Procedimento de autoavaliação descrito no Encontro 1, considerando a pesquisa realizada e a apresentação do seminário como atividade prática.

A atividade integradora é uma estratégia de ensino usada para romper com o modelo de ensino fragmentado.

A proposta aqui apresentada atende aos princípios norteadores do currículo integrado, de acordo com Araújo & Frigotto (2015): contextualização, interdisciplinaridade e compromisso com a transformação social.

A atividade integradora deve ter sido previamente apresentada ao grupo de professores envolvidos com a turma, com a finalidade de identificar as possibilidades de interação entre seus conteúdos, que devem ser contemplados durante a elaboração de execução da mesma.

Além do Professor de Educação Física, proponente do trabalho, participaram da atividade os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Produção de plantas, Apicultura e Proteção de Plantas.

Palavra do professor:

“A qualidade dos vídeos e imagens de alguns grupos surpreendeu positivamente. Além disso, alguns locais apresentados eram desconhecidos pela maioria dos estudantes da turma.”

Prof. Leonardo

Palavra de estudante:

“Pra mim, o melhor momento foi o da produção do vídeo. Quando a gente foi produzir o vídeo foi muito bom. A gente bombou na rede”

L. da Turma de Agroecologia

15

ENCONTRO 5

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

- ✓ Reconhecer a diferença entre trilha exploratória e trilha sensitiva;
- ✓ Praticar a trilha sensitiva;
- ✓ Discutir o planejamento da atividade integradora para os encontros 7 e 8;
- ✓ Valorizar o meio ambiente através da percepção e interação;
- ✓ Desenvolver a cooperação, autonomia e responsabilidade.

Material utilizado: Tiras de EVA para vendar os olhos; pequenos espelhos.

Retomando o diálogo

De forma dialógica, o professor inicia a aula abordando a importância das ações de planejamento da atividade integradora e do contato com os demais professores envolvidos.

Atendimento aos grupos de trabalho

O professor ouve as dúvidas e atende as diferentes demandas de cada um dos grupos de trabalho, orientando-os quanto às etapas para a realização da atividade.

Vivência Prática

- Trilha sensitiva
- ✓ Em sala de aula, realizar o briefing, conforme feito no encontro 2 e, em seguida, vivenciar a trilha sensitiva.
 - ✓ No primeiro momento, em dupla, os estudantes deverão percorrer um trecho da Ecotrilha Santo Antônio, estando um com os olhos vendados e guiado pelo seu par. Em seguida as posições devem se inverter. O professor deve destacar a importância da função de guia, responsável pela segurança e pela

16

Feedback

Ainda na trilha ou no pátio da escola, com os estudantes dispostos em círculo, o professor provoca o relato quanto aos aspectos percebidos durante a vivência da trilha sensitiva.

Alguns dos pontos relevantes a questionar são:

- A sensação de estar de olhos vendados;
- A confiança no colega que serviu de guia;
- A observação diferenciada da natureza;
- A sensibilidade de determinados sentidos, em relação a anulação de outros;
- A superação dos próprios limites;
- O desafio de caminhar de olhos vendados.

Gerando expectativas

O professor relembra a importância de planejar a atividade integradora, definir quais serão os grupos visitantes e afirma que na próxima será o prazo para a confirmação dos dias e horários das visitas. Além disso, informa à turma sobre a PCA que será vivenciada na próxima aula: Caça ao tesouro.

Autoavaliação

Procedimento de autoavaliação descrito no Encontro 1.



Vivência da trilha sensitiva

A trilha sensitiva é uma forma de vivenciar um determinado percurso, promovendo a sensibilização do praticante ao ambiente em que se encontra, por meio do uso e da ênfase em alguns dos sentidos humanos.

Ela pode ser vivenciada de várias formas diferentes, podendo ser adaptada ao local disponível, em meio natural; ou, até mesmo, ser criada artificialmente numa sala de aula, no pátio ou corredor da escola.

Palavra de estudante:

“A trilha sensitiva passa muita confiança pro colega que está praticando com você, entendeu? Eu achei muito interessante.”

F. da turma de Agropecuária
“Eu gostei muito porque, além de ser uma coisa legal, deixa a gente mais sensível ao meio ambiente.”

K. da turma de Agroecologia

17

Palavra do professor:

“Os estudantes tiveram grande interesse em participar da trilha sensitiva. Destaco a atitude positiva demonstrada por eles, tanto na função de guia, estando atentos à integridade e segurança dos colegas, como quando de olhos vendados, aceitando os desafios estabelecidos pelo seu par.”

Ao utilizar os espelhos, exploraram várias posições para experiências diferenciadas de percepção.”

Prof. Leonardo

ENCONTRO 6

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

- ✓ Conhecer espaços pouco utilizados do campus;
- ✓ Praticar a Caça ao Tesouro;
- ✓ Valorizar o conhecimento específico do lugar;
- ✓ Desenvolver a liderança, cooperação e o trabalho em equipe.

Material utilizado: Pistas confeccionadas em papel; doces e bombons usados como tesouro.

Retomando o diálogo

De forma dialógica, o professor inicia a aula abordando a importância das ações de planejamento da atividade integradora e do contato com os demais professores envolvidos, além de informar-se com os grupos do andamento dos preparativos.

Atendimento aos grupos de trabalho

O professor ouve as dúvidas e atende as diferentes demandas de cada um dos grupos de trabalho, orientando-os quanto às etapas para a realização da atividade. Espera-se que nesse encontro todos os grupos tenham seu público visitante já definido e serão definidas as datas e horários de cada grupo receber seus visitantes para a atividade.



Vivência da caça ao tesouro

A caça ao tesouro é uma prática corporal bastante flexível, sendo possível adaptá-la a diversos públicos, faixas etárias e espaços disponíveis, relacionando-a ao objetivo pretendido. As pistas podem ser relacionadas a quase qualquer aspecto de interesse do proponente.

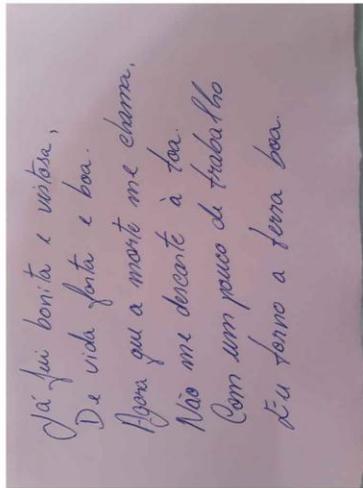
Vivência prática

Vivência de PCA realizada na Ecotrilha Santo Antônio e nas demais dependências da escola. Consiste na busca de uma sequência de pistas escondidas em locais estratégicos, com a finalidade de encontrar o tesouro. As pistas disponibilizadas para a atividade fazem referência às questões ambientais, de Práticas Corporais de Aventura e com a formação profissional dos cursos de Agropecuária e Agroecologia, abordando atividades produtivas desenvolvidas na escola e a exploração dos espaços disponíveis.

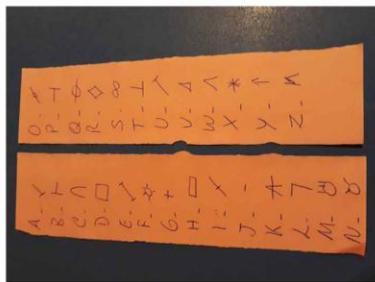
18

Um pote com uma diversidade de balas e doces foi utilizado como tesouro, tendo sido a última etapa da busca.

A vivência foi proposta no formato de jogo cooperativo, no qual cada turma formou uma equipe única em busca do tesouro, o que contempla as competências voltadas para o grupo e para a cooperação, além de favorecer a manifestação de lideranças espontâneas.



Pista em forma de charada, referente ao processo de compostagem



Gabarito para decodificação das pistas

Gerando expectativas

Ao fim da aula, após localizado o tesouro, o professor parabeniza a turma pelo achado e reitera o empenho para os preparativos dos grupos anfitriões da próxima aula.

Autoavaliação

Procedimento de autoavaliação descrito no Encontro 1.

Palavra de estudante:

“A Eu gostei muito da caça ao tesouro. Eu pensei que a gente fosse só procurar o tesouro, mas aí teve as pistas pra desvendar e tinha um monte de coisa que precisava saber ou descobrir também.”

R. Turma de Agroecologia

“Os esportes de quadra são mais de competição. As PCA são mais de convivência e diversão. Você não vai competir com o outro, vai ajudar o outro.”

L. Turma de Agroecologia

Palavra do professor:

“Ao contrário do que por vezes se supõe, o formato cooperativo como foi vivenciada a Caça ao tesouro não diminui o interesse e motivação dos estudantes. Pelo contrário, os relatos de pertencimento e união do grupo foram muitos, inclusive no momento de partilha do prêmio. Destaco, ainda, a oportunidade da liderança, que se alternou com frequência entre os participantes.”

Prof. Leonardo

19

ENCONTROS 7 e 8

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

- ✓ Relacionar as diferentes áreas do conhecimento;
- ✓ Propor e implementar uma atividade de turismo rural;
- ✓ Valorizar a relação entre as pessoas e entre escola e comunidade;
- ✓ Desenvolver a comunicação eficaz, a cooperação e o trabalho em equipe.

Realização da Atividade integradora

As atividades dos encontros 7 e 8 são conduzidas pelos grupos de estudantes, que já pré-estabeleceram um roteiro a ser cumprido.

Alguns parâmetros para as atividades foram acordados durante o planejamento e são comuns a todos os grupos, que, por sua vez, têm liberdade para abordar assuntos e modalidades do seu interesse.

As etapas em comum envolvem:

- Convite, recepção e condução dos convidados;
- Apresentação do roteiro de atividades;
- Oferta de vivência de PCA;
- Apresentação de ao menos uma atividade produtiva da fazenda;
- Participação dos convidados em alguma atividade da fazenda.

Além do professor de Educação Física, autor da pesquisa e integrante da atividade integradora, participaram, ainda, os professores de Língua Portuguesa, Produção de Plantas, Apicultura e Produção de Hortaliças.

A Educação Física ocupou-se da oferta das PCA; a disciplina de Língua Portuguesa atuou principalmente na elaboração do texto do roteiro da atividade; já as disciplinas de Produção de plantas, Apicultura e Produção de hortaliças foram acionadas pelos estudantes, de acordo com o seu interesse e relação das disciplinas com as atividades ofertadas aos visitantes.

Houve grande variação dos modelos de roteiro desenvolvidos pelos estudantes, sob orientação da professora de Língua Portuguesa. Todos eles, dispondo de ilustrações e breves comentários sobre as atividades destacadas, as quais foram abordadas durante a visita dos convidados.

Ecoturismo – IFF Cambuci



Roteiro elaborado pelos estudantes

Turma 2018 do mestrado profissional em EPT participando como convidados da atividade integradora. Os demais grupos foram de estudantes do Ensino Fundamental e Médio de escolas de Cambuci e São Fidélys

20



Visita ao Galinheiro agroecológico

PCA Arvorismo

Estudantes visitantes praticando o Arvorismo. A trilha exploratória, a caça ao tesouro e o piquenique são exemplos de outras PCA oferecidas pelos grupos anfitriões.



Arvorismo



Plantio de mudas para reflorestamento

Plantio de mudas

O reflorestamento e a formação de uma pastagem apícola foi tema de alguns dos grupos anfitriões. Os visitantes participaram, então, do plantio de espécies para esses fins.



Brinde produzido pelos estudantes

Exemplos de presentes desenvolvidos pelos estudantes anfitriões, relacionados ao tema abordado. A esquerda, uma espécie de Planta alimentícia não convencional (PANC), colocada num cachepô de bambu e à direita, uma pequena amostra para degustação do mel produzido na fazenda.



Brinde produzido pelos estudantes

Palavra do professor:

“Eles entenderam que existe uma vida que não é setorizada, segmentada...”

Prof^a P. Língua Portuguesa

“Eu acompanhei o interesse deles. Eles me procuravam pra buscar material didático da área e isso é fantástico.”

Prof. G. Apicultura

Palavra de estudante:

“Eu gostei muito de ter trazido o pessoal aqui pra mostrar a fazenda. Foi legal porque quando a gente passa as informações pra eles, a gente também aprende.”

T. Turma de Agropecuária

21

Grupo visitante durante atividade integradora



OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

- ✓ Conhecer o modelo de produção;
- ✓ Debater sobre aspectos socioambientais e econômicos do consumo;
- ✓ Reconhecer-se como participante e atuante nos problemas ambientais existentes;
- ✓ Desenvolver a crítica social e a capacidade argumentativa.

ENCONTRO 9

Material utilizado: TV, PowerPoint, quadro branco, pincel, apagador.

Retomando o diálogo

Após parabenizar a turma pela realização da atividade integradora, tecendo comentários, o professor provoca os estudantes a relatar as suas experiências de participação. O objetivo é que eles destaquem os pontos positivos e reflitam a respeito do que puderam aprender desde a preparação até a acolhida dos visitantes, além da troca de experiências entre os grupos, de acordo com o que cada um abordou.

Exposição dialogada

O professor aborda a questão da sustentabilidade, fazendo uma breve introdução. Em seguida, a exibição do vídeo "História das coisas", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lajia7OZLX8>

O vídeo "A história das coisas" é um pequeno documentário que narra o processo de produção dos bens materiais, desde que a matéria-prima é extraída da natureza até o seu consumo ou uso final, bem como descarte ou reciclagem. Apresenta uma acareação em que, de um lado, estão a ecologia e a sustentabilidade e, do outro, o consumismo, a obsolescência programada e o desperdício, incluindo uma forte crítica socioeconômica.



Feedback

Em tom dialogico, o professor provoca um debate sobre as críticas apontadas no vídeo e, juntamente com os estudantes, identifica possíveis exemplos na vida cotidiana.

Proposta de atividade de produção textual

Elaborar um texto abordando o papel e o potencial da Agropecuária/Agroecologia e das Práticas Corporais de Aventura para contribuir com a sustentabilidade e com a Educação Ambiental. Os textos produzidos devem ser entregues na próxima aula, com um breve debate sobre o tema.

22

ENCONTRO 10

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

- ✓ Conhecer aspectos sustentáveis na produção;
- ✓ Relacionar sustentabilidade e PCA, buscar soluções sustentáveis de produção;
- ✓ Valorizar o meio ambiente; Desenvolver a capacidade crítica e de comunicação escrita.

Material utilizado: TV, PowerPoint, quadro branco, pincel, apagador.

Retomando o diálogo

O professor inicia a aula relembando os temas tratados no encontro anterior e solicita a entrega dos textos produzidos pelos estudantes, conforme preconizado na atividade proposta.

Feedback

Após a entrega da atividade, o professor provoca a turma a relatar como foi a produção do texto e quais foram as relações encontradas entre as atividades profissionais envolvidas na Agropecuária/Agro-ecologia e das Práticas Corporais de Aventura e a sustentabilidade e Educação ambiental, com a intenção de compartilhar ideias e informações relevantes sobre esse aspecto.

Encerramento da Unidade didática

Fazendo uma síntese do que foi abordado durante os últimos 10 encontros, o professor valoriza a participação e proatividade da turma para com as atividades propostas. Reafirma como se dará a avaliação, ouve as considerações dos estudantes e dá por encerrada a unidade.

A unidade didática PCA foi responsável pela composição integral da nota trimestral dos estudantes, na disciplina Educação Física. Foram usados 4 instrumentos de avaliação:

- ✓ Atividade integradora (peso 4);
- ✓ Participação nas vivências práticas (peso 4);
- ✓ Produção textual (peso 1);
- ✓ Autoavaliação (peso 1).

Os professores das demais disciplinas envolvidas na atividade integradora atribuíram uma parte da composição da sua nota trimestral, com variação entre 10% e 20%.

Palavra do professor:

"De modo geral, os estudantes conseguiram relacionar os temas propostos para a elaboração do texto."

"Todos tiveram excelente aproveitamento em Educação Física; fato que se repetiu nas notas atribuídas pelos demais professores na atividade integradora."

Prof. Leonardo

Palavra de estudante:

"Eu acho que tudo que a gente fez aqui na escola, a gente vai fazer lá fora também. Como conservar a trilha e os espaços, valorizar o meio ambiente..."

6. Turma de Agropecuária

23

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R.M.L. & FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em questão, Natal, v. 52, n.38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- CAETANO, L.B. **Práticas Corporais de Aventura**: Recurso didático-pedagógico para integração curricular em cursos do eixo tecnológico de Recursos Naturais, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Dissertação de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFFluminense) Campos dos Goytacazes-RJ., 2019.
- CONHEÇA o turismo de Bento Gonçalves – Programa Rio Grande Rural. Produção: TV Emater/RS, 2015. **Materia em vídeo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AOLh4XpGfgM>> acesso em: 16jan 2018.
- EDUCAÇÃO Ambiental: Ecoturismo. Episódio 9. Vinicius Thees. Produção: Universidade Corporativa do Transporte, 2013. **Materia em vídeo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=48waORmA3d4>> acesso em: 16jan 2018.
- FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da educação física. 3ª edição São Paulo, 1992.
- GESSINGER, H. 3ª do Plural. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. In: Acústico MTV – Engenheiros do Hawaii. Universal Music, p. 2004. 1 DVD faixa 16.
- GLOBO rural: turismo rural no Espírito Santo gera renda com caféicultura e outros cultivos. Produção: Maurino Marques. TV Gazeta – Vitória ES, 2014. **Materia em vídeo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LBsl-az8Plg>> acesso em: 16jan 2018.
- HISTÓRIA das coisas: Produção de Erica Priggen. Free Range Studios. Versão brasileira: Comunidade Permacultura, 2007. Disponível em:
- PLOGGING. No salgas a correr sin tu bolsa. Produção: Playground Keep America Beautiful. 2018. **Vídeo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dushwchep6s>> acesso em 25 mai 2018. <<https://www.youtube.com/watch?v=fajta7OZLX8>> acesso em: 16jan 2018.
- SILVA da, J.A.F, CAETANO, L.B. **IFFluminense campus avançado Cambuci**: Escotilha Santo Antônio. Escala de levantamento 1:25.000. Fonte: IBGE (2016)/Google Imagem (2019). Elaborado em Macaé, 2019.
- SILVA, P. CHAO C. **Práticas corporais na natureza**: por uma educação ambiental. R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 22, n. 1, p. 89-97. 1. trim. 2011.

24

SÍTIO do interior paulista atrai visitantes para ao turismo rural. Produção: TV Unifev de Votuporanga SP, Programa Notícias do Campo, 2014. **Materia em vídeo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mwGJFNaiWk>> acesso em: 16jan 2018.

ZABALA, A. A **Prática Educativa**: Como ensinar; trad. Emami F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

SUGESTÕES DE LEITURA

AMBRUST, I. & SILVA, SAPS. **Pluralidade cultural**: os Esportes Radicais na Educação Física Escolar. Movimento, Vol 18, N.º1, janeiro/março 2012.

CAETANO, L.B. **Práticas Corporais de Aventura**: Recurso didático-pedagógico para integração curricular em cursos do eixo tecnológico de Recursos Naturais, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Dissertação de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFFluminense) Campos dos Goytacazes-RJ., 2019.

FRANCO, LCP. **Atividades físicas de aventura nas escolas**: uma proposta nas três dimensões do conteúdo. Unesp Rio Claro SP, 2008.

FRIGOTTO Gaudêncio. **Educação e trabalho**: bases para debater a educação profissional emancipadora. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

NÁCIO, Humberto. **Lazer, educação e meio ambiente**: uma aventura em construção. Pensar a Prática 9/1: 45-63, Jan./Jun. 2006.

KUNZ, E. **Educação física**: Ensino & mudanças. Ed. Unijui, Ijuí-RS 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ed. Unijui 6 ed. Ijuí-RS, 2004.

MARINHO, A. **Introdução aos estudos das atividades de aventura**: características, concepções e conceitos. In BERNARDES, L. A. Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física. Capítulo 1, p. 24-38. Phorte Editora. São Paulo, 2013.

RAMOS, Marize. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Seminário de Ensino Médio. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

25

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

INSTITUTOS SUPERIORES DE
ENSINO DO CENSA /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: CAMINHOS PARA A INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM CURSOS DO EIXO TECNOLÓGICO RECURSOS NATURAIS, NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA

Pesquisador: LEONARDO BASILIO CAETANO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01184818.4.0000.5524

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.972.517

Apresentação do Projeto:

O fenômeno da expansão e democratização das Práticas Corporais de Aventura (PCA) no Brasil é recente, com destaque para as últimas três décadas. Seus adeptos têm diferentes objetivos, que vão do lazer ao esporte de competição, passando por práticas saudáveis e alternativas de exercícios físicos e a busca do contato com a natureza. Cabe à Educação Física a atenção ao surgimento de novas práticas e a formulação de estratégias pedagógicas capazes de explorá-las no contexto educacional. Por suas características, as PCA têm estreita relação com a formação para o trabalho em cursos da área de Ciências da Natureza da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O estudo, baseado na metodologia de pesquisa-ação, avalia a adoção das PCA pela disciplina de Educação Física, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão; numa perspectiva crítica, integradora e dialógica. Para tanto; após revisão bibliográfica, é construída uma proposta pedagógica, aplicada nos cursos técnicos do

Ensino Médio Integrado da EPT, em Agropecuária e Agroecologia, ofertados pelo IFFluminense no campus avançado Cambuci. Após avaliação, espera-se demonstrar o seu grande potencial integrador e oferecer um modelo a ser desenvolvido integralmente ou inspirar novas propostas, capazes de contribuir para o atendimento às demandas da Rede Federal da EPT brasileira.

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139
 CEP: 28.035-310
 Bairro: Centro
 Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES
 UF: RJ
 Telefone: (22)2726-2727 Fax: (22)2726-2721 E-mail: isecep@yahoo.com.br

INSTITUTOS SUPERIORES DE ENSINO DO CENSA /



Continuação do Parecer: 2.972.517

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar a inserção das Práticas Corporais de Aventura no currículo da Educação Profissional e Tecnológica, através da Educação Física escolar, nos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado do eixo tecnológico de Recursos Naturais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos a que estão expostos os participantes da pesquisa são mínimos, limitando-se àqueles referentes ao preenchimento de um questionário e aos de uma simples conversa (entrevista)

Benefícios:

O estudo contribuirá para a adoção de conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem coerentes e alinhados com a formação autônoma de estudantes do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira, indicando, inclusive um modelo de sequência didática, encartada na forma de produto educacional; para que seja replicado ou adaptado às condições de outras instituições de ensino da rede.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa interessante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1197595.pdf	15/10/2018 15:51:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/10/2018 15:50:45	LEONARDO BASILIO CAETANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	17/08/2018 09:52:52	LEONARDO BASILIO CAETANO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/08/2018	LEONARDO	Aceito

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139

Bairro: Centro

CEP: 28.035-310

UF: RJ

Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES

Telefone: (22)2726-2727

Fax: (22)2726-2721

E-mail: isecep@yahoo.com.br

INSTITUTOS SUPERIORES DE
ENSINO DO CENSA /



Continuação do Parecer: 2.972.517

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09:51:01	CAETANO	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.jpeg	17/08/2018 09:27:18	LEONARDO BASILIO CAETANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

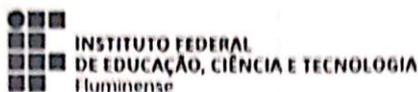
Não

CAMPOS DOS GOYTACAZES, 19 de Outubro de 2018

Assinado por:
Mauricio Rocha Calomeni
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139
Bairro: Centro **CEP:** 28.035-310
UF: RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2726-2727 **Fax:** (22)2726-2721 **E-mail:** isecep@yahoo.com.br

ANEXO B – Modelo de questionário 1



QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte da pesquisa de conclusão do curso de *Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica*, do IFFluminense, desenvolvida por *Leonardo Basílio Caetano* e orientada pelo Professor Dr. *José Augusto Ferreira da Silva*. Visa conhecer a sua percepção sobre a relevância das *Práticas Corporais de Aventura*, no contexto da *Educação Física Escolar* no Ensino Médio Integrado.

1. As *Práticas Corporais de Aventura* devem estar presentes na *Educação Física Escolar*?
 sim não
2. A oferta de *Práticas Corporais de Aventura* pela *Educação Física Escolar* desperta e/ou aumenta o desejo de praticar e experimentar essas atividades também fora da escola?
 sim não
3. As *Práticas Corporais de Aventura* têm relação com a formação profissional em *Agroecologia*?
 Sim
 Não
4. Os conhecimentos adquiridos com as *Práticas Corporais de Aventura* podem ser usados no lazer e/ou no dia a dia?
 não
 apenas no lazer
 apenas no dia a dia
 em ambos
5. Como era o seu conhecimento sobre as *Práticas Corporais de Aventura* antes do tema ser abordado nas aulas de *Educação Física*?
 Não conhecia
 Conhecia, mas não tinha praticado
 Conhecia e praticava
 Conhecia, mas com as aulas ampliei meu conhecimento e vivência

