

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA NATUREZA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

CAIO GABRIEL CABRAL BARBOSA

NOSSA SALA DE AULA É LÁ FORA: O ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL AO AR LIVRE

Rio de Janeiro

2025

CAIO GABRIEL CABRAL BARBOSA

NOSSA SALA DE AULA É LÁ FORA: O ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL AO AR LIVRE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Geografia da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do
título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Naise de Oliveira
Peixoto

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Nunes
Morgado

Rio de Janeiro

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

B238n Barbosa, Caio Gabriel Cabral
 NOSSA SALA DE AULA É LÁ FORA: O ENSINO DE
GEOGRAFIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL AO AR
LIVRE / Caio Gabriel Cabral Barbosa. -- Rio de
Janeiro, 2025.
 34 f.

 Orientadora: Maria Naise de Oliveira Peixoto.
 Coorientadora: Vânia Nunes Morgado.
 Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto
de Geociências, Bacharel em Geografia, 2025.

 1. Educação Ambiental. 2. Educação ao Ar Livre. 3.
Ensino de Geografia. 4. Aprendizagem Experiencial.
I. Peixoto, Maria Naise de Oliveira, orient. II.
Morgado, Vânia Nunes , coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

CAIO GABRIEL CABRAL BARBOSA

NOSSA SALA DE AULA É LÁ FORA: O ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL AO AR LIVRE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Geografia da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do
título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Naise de Oliveira
Peixoto

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Nunes
Morgado

Data: **31/05/2025**



Eduardo Vieira de Mello

Professor de Geografia do Colégio Pedro II – Tijuca – Prof Avaliador



Maria Naise de Oliveira Peixoto

SIAPE 2124199

Professor(a) Orientador(a)



Vânia Nunes Morgado

SIAPE 2168151

Professor(a) Co-orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que com muito amor e coragem me criaram e se sacrificaram para que meus vãos pudessem ser mais altos e meus horizontes muito mais vastos. À minha mãe, que é continuamente fonte de inspiração para meus sonhos e esforços. Ao meu pai, que, mesmo antes de eu entender, já me instigava a conhecer e me apresentava o mundo lá fora. Que sorte a minha poder contar com a torcida, conselhos e apoio de vocês dois. À minha avó, que mesmo sem entender exatamente como funcionava a universidade sempre me incentivou aos estudos e se orgulhava do neto professor. Vó, você me faz muita falta.

À minha orientadora, professora Naíse, que muito me ensinou dentro e fora das salas de aula que pudemos compartilhar nestes anos de graduação. Naíse, seu trabalho e seu ideal de mundo e educação muito me inspiram na construção dos meus próprios valores humanos e profissionais, obrigado por todos os ensinamentos, por acolher o tema desta pesquisa sempre me incentivando e por servir de modelo de pesquisadora e professora, preocupada com ensino, pesquisa e extensão e sobretudo em como nosso trabalho pode melhorar a vida das pessoas que tocamos.

Igualmente agradeço à minha co-orientadora, professora Vânia, que me mostrou como a sala de aula pode ser um ambiente leve e como podemos inspirar nossos alunos a serem mais alegres e aprender enquanto nos divertimos. Levarei nossas aulas no sexto ano do CAP nas manhãs de segunda-feira sempre no meu coração e memória. Obrigado pelo incentivo constante e por ser uma verdadeira amiga em momentos de dúvidas sobre meus caminhos profissionais.

Aos meus muitos amigos no NEQUAT, na turma de 2019, ao CEGEO, no AFS, na OBB, muito obrigado! A caminhada definitivamente ficou mais fácil, podendo compartilhar as disciplinas, os receios da pandemia e as dificuldades da graduação com vocês. As pessoas especiais e queridas em minha vida: Asger, Joyce, Erphlin, Luiza, Futuro, Mada, Isa, Duda, Giovanni, Yara, Steh, João, Paty, Thiago, Leon, Murilo, Diogo (que muito me ouviu e opinou sobre esta monografia, obrigado PELA paciência) Camila, Robson, Pedro, Bielly, Thales, Hugo, Guga e Bryan que comigo compartilham momentos que fazem a vida fazer sentido e valer a pena. Amo muito vocês!

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o ensino de Geografia como ferramenta para uma educação ambiental crítica e vivencial. Diante da crise de identificação dos jovens com a escola, defende-se que a reconexão com o mundo real — por meio da experiência direta e do contato com a natureza — pode revitalizar o processo educativo.

A ideia de uma “Geografia sem muros” propõe romper os limites tradicionais da sala de aula, valorizando práticas ao ar livre como Educação pela Aventura, Estudos do Meio e Educação ao Ar Livre. Essas abordagens incentivam o pensamento crítico, o pertencimento e o engajamento dos estudantes com seu território.

Inspirado por pensadores como Kurt Hahn, John Dewey, Jorge Larrosa e David Kolb, o trabalho recupera a importância da experiência como elemento estruturante do processo de aprendizagem. Dewey criticava tanto a rigidez da educação tradicional quanto a desorganização da pedagogia progressista. Para ele, a experiência só se torna educativa quando é refletida e organizada com intencionalidade pedagógica. Larrosa, por sua vez, destaca que a experiência é aquilo que nos transforma, e que hoje ela é frequentemente abafada pelo excesso de estímulos, informações e obrigações. Kolb, com seu Ciclo de Aprendizagem Experiencial, estrutura o processo de ensino a partir de quatro momentos: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. Ao longo da pesquisa, são discutidas propostas de atividades educacionais que utilizam a vivência direta com o ambiente como meio de aprendizagem. Ao final, apresenta um manifesto em defesa de uma Geografia que forme sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com os desafios socioambientais do presente.

Palavras-chave: Educação ao Ar Livre; Educação Experiencial; Educação Ambiental; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This work proposes a reflection on the teaching of Geography as a tool for critical and experiential environmental education. In light of the growing disconnection between young people and school, it argues that reconnection with the real world—through direct experience and contact with nature—can revitalize the educational process.

The concept of a "Geography without walls" seeks to break the traditional boundaries of the classroom by valuing outdoor practices such as Adventure Education, Field Studies, and Outdoor Education. These approaches encourage critical thinking, a sense of belonging, and student engagement with their territory.

Inspired by thinkers such as Kurt Hahn, John Dewey, Jorge Larrosa, and David Kolb, this work highlights the importance of experience as a foundational element of the learning process. Dewey criticized both the rigidity of traditional education and the disorganization of progressive pedagogy. For him, experience becomes educational only when it is reflected upon and organized with pedagogical intention. Larrosa, in turn, emphasizes that experience is what transforms us, and that today it is often suppressed by an overload of stimuli, information, and obligations. Kolb, through his Experiential Learning Cycle, structures the teaching process into four stages: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation.

Throughout the research, educational activity proposals that use direct engagement with the environment as a learning tool are discussed. In conclusion, it presents a manifesto in defense of a form of Geography education that shapes conscious, critical individuals committed to the socio-environmental challenges of our time.

Keywords: Outdoor Education; Experiential Learning; Environmental Education; Geography Teaching.

SUMÁRIO

1	Erro! Indicador não definido.	
2	Erro! Indicador não definido.	
2.1	O Lugar da Experiência na Educação	15
2.2	Educação ao Ar Livre ou Outdoor Learning	19
2.3	Estudos do Meio	23
2.4	Educação pela Aventura	25
3	E Erro! Indicador não definido.	
3.1	Um relato de experiência entre Brasil e Estados Unidos	29
3.2	A escola como laboratório	31
3.3	A BNCC e o ensino de (uma) Geografia para/com/no Ambiente	32
3.4	A nossa sala de aula é lá fora: Como pluriversalizar a educação	34
4	UErro! Indicador não definido.	
	Referências Bibliográficas	37

1 Introdução

Não é incomum nos depararmos com discussões sobre a atual crise de identificação dos jovens com o próprio rumo no processo de escolarização. Especialistas se debruçam sobre o fenômeno da evasão escolar e governos se apressam em propor novas políticas educacionais para tornar os currículos mais “instigantes” e “atraentes” ao passo que temas como “apagão docente” e a geração dos jovens “nem-nem” passam a dominar o noticiário.

O presente trabalho não tem pretensão de cobrir a atual crise da educação brasileira como um todo, nem colocar em xeque os rumos da política educacional nacional. Cabe aqui, todavia, uma sinalização de que nem todos os problemas que afligem este campo demandam soluções inovadoras e tecnológicas.

Pensando a Educação de maneira transdisciplinar e multidimensional, o texto seleciona a disciplina de Geografia como eixo central na proposição de um projeto pedagógico e currículo rico de novos rumos, sentidos, travessias, expedições e conexões. Em uma defesa contundente da Experiência como norteadora das vivências escolares e formativas, temos a natureza e o *mundo lá fora* como nosso principal objeto de estudo e tema de análise.

O manifesto “por uma Geografia sem muros” que encerra este texto defende que as aulas de Geografia retomem a tradição dos trabalhos de campo e (re)criem a cultura escolar dos mesmos, auxiliando os alunos na (re)conexão pessoal e individual com o mundo que nos cerca, dotando o currículo da escola de experiências enriquecedoras no processo de formação do corpo discente para o melhor exercício da cidadania. Neste aspecto a Educação Ambiental, em suas múltiplas vertentes, se apresenta como fonte de inspiração e de estrutura para o desenho do fazer pedagógico do professor-pesquisador e do aluno-descobridor.

A “Geografia sem muros” se inspira em fontes ligadas à filosofia do educador alemão Kurt Hahn (1957), bem como à teoria de aprendizagem desenvolvida pelo psicólogo e teórico da educação David Kolb (1984), colocando-se como modelo educacional alternativo, calcado na ideia de que o aprendizado sobre o mundo deve acontecer *no* mundo e de que algumas respostas que procuramos para problemas ligados à sala de aula só podem ser encontradas quando olhamos para além dos muros da escola e desenvolvemos um senso de comunidade e de auto estima nos alunos (Hahn, 1957).

Esta abordagem se mostra relevante, assim, no contexto atual de debates sobre a intensificação dos impactos das mudanças ambientais no cotidiano e sobre o papel da educação escolar para o exercício da cidadania e a reflexão crítica sobre as questões ambientais, que têm sido bastante difundidos nos documentos curriculares – em especial no que tange à Geografia – e constitui também um dos fundamentos da Educação Ambiental. Neste sentido, o estudo aqui apresentado busca contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas voltadas a uma formação crítica e consciente diante das mudanças de nosso tempo, na Geografia Escolar, dentro do contexto atual de grande ampliação do uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, de afastamento significativo dos estudantes da-na escola e das atividades na natureza.

Foram consultados trabalhos acadêmicos de pesquisadores do campo da educação para entender inicialmente como se apresenta e se materializa no Brasil a temática da Educação ao Ar Livre (EAL) e posteriormente identificar os principais atores e iniciativas nacionais. Dentro do conceito de Educação Ambiental, que parece funcionar como guarda-chuva, foram observadas diferentes tipologias e ramificações como, por exemplo, a Educação ao Ar Livre e os Estudos do Meio, que se localizam em tempos históricos e contextos geográficos diversos, inclusive anteriores a própria EA. Aqui apresentaremos particularidades delas enquanto metodologias com o intuito de contextualizar e apresentá-las enquanto possibilidades para uma educação experiencial ao ar livre. Essas ramificações serão melhor exploradas ao longo do trabalho, com o intuito de responder a pergunta: todas essas iniciativas convergem para um mesmo ideal de educação ou pertencem a universos incompatíveis?

Além da pergunta supracitada uma outra é cara a este trabalho: como todas as tipologias e ramificações identificadas podem servir à Geografia? Como o campo da educação e do ensino de Geografia podem superar os muros? Muitas questões permeiam o tema, a falta de uma ‘cultura *outdoor*’ no Brasil, a ausência de políticas públicas, o sucateamento e orçamento deficitário da escola pública, falta de professores e profissionais outros que sejam preparados e habilitados para planejar e executar aulas em ambientes diversos, a dependência tecnológica dos jovens, tudo isso representa desafios já identificados e que integram parte importante da reflexão aqui proposta.

2 Educação Ambiental: um caminho para chegar a um novo lugar.

Com frequência podemos notar nas últimas décadas o emprego cada vez mais frequente, e num número cada vez mais variado de contextos, do termo Educação Ambiental (EA). Com a clara intensificação dos eventos climáticos extremos em todo o mundo, observados na esteira de grandes desastres como incêndios, tempestades e secas severas, o discurso ambientalista ganha destaque nos jornais e debates públicos. Urge por parte de legisladores e da sociedade como um todo a adoção de políticas públicas e educacionais que deem conta de preparar cidadãos para interagirem e agirem num mundo em constante transformação na ordem climática, social e econômica.

Nos parece suficiente sustentar a importância da EA como componente fundamental para discussão dentro da escola apenas com os fatores supracitados no parágrafo anterior de modo que o nosso interesse se volta para a *qualidade* dessa educação e a partir de que contexto e escola de pensamento ela é pensada e difundida no Brasil e no atual cenário político. Para isso é necessário resgatar parte importante das discussões internacionais em conferências dos anos 1970 que ajudaram a desenhar e delimitar o papel e importância da EA num contexto mundial, aqui escolhemos apresentar a EA primeiro como norteador teórico do trabalho e só posteriormente algumas iniciativas que serão referenciadas aqui como métodos de atingir esse objetivo.

Num contexto ainda onde o discurso era fortemente vinculado às ideias difundidas pela teoria malthusiana nos países “terceiro mundistas” e ao avanço tecnológico e industrial dos países desenvolvidos, é organizado em Belgrado, antiga Iugoslávia, um encontro, em 1975, para discussão dos rumos do que ficou conhecido como ‘Educação Ambiental’ na Carta de Belgrado.

"Nossa geração tem testemunhado um crescimento econômico e um processo tecnológico sem precedentes, os quais, ao tempo em que trouxeram benefícios para muitas pessoas, produziram também sérias consequências ambientais e sociais. As desigualdades entre pobres e ricos nos países, e entre países, estão crescendo e há evidências de crescente deterioração do ambiente físico numa escala mundial. Essas condições, embora primariamente causadas por número pequeno de países, afetam toda humanidade.” (Carta de Belgrado, p. 1, 1975)

Além de evidenciar um crescente conflito, que só se intensificou desde então, entre as nações mais ricas e poluidoras e as nações mais pobres e principais vítimas das consequências da devastação ambiental, a Carta de Belgrado pavimenta os caminhos para a importância de uma

EA Crítica e socialmente referenciada. O movimento fundado em Belgrado ganhou capilaridade necessária para se implementar enquanto corrente crítica e emancipatória ao redor de todo mundo pautado nos 6 princípios defendidos no documento e na figura abaixo explicitados:

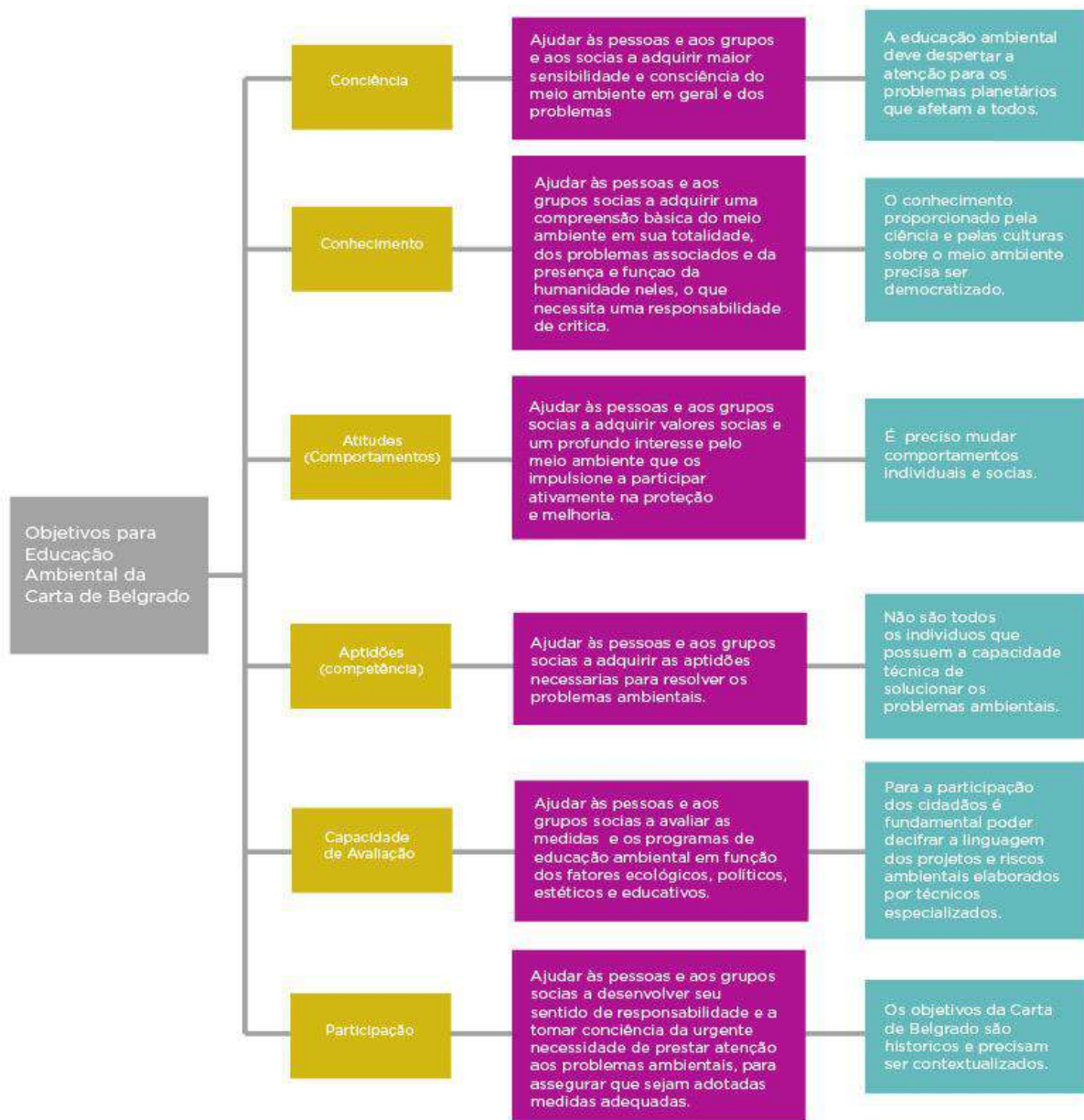


Figura 1: Objetivos e algumas considerações apresentadas por Reigota (2009) e pela Carta de Belgrado (1975).

O que observamos, porém, foi uma forte mutação e adaptação do conceito de modo a comportar diferentes visões e vontades de grupos políticos e cientistas nos diferentes continentes

ao longo das últimas décadas. Num trabalho de fôlego, Sauv  (2003), identificou 15 diferentes correntes de EA que se formaram e difundiram no mundo desde então. Entre elas cabe citar aqui quatro que nos parecem englobar e representar bem as demais, sendo elas: a Conservacionista, a Crítica, a Holística e a Moral  tica.

No Brasil, mais especificamente, vemos um maior esforço em torno da implementação da EA a nível da educação básica na segunda metade da década de 1990, num movimento que culminou na Lei N  9795/1999, que instaura o ensino de Educação Ambiental nas escolas. Existem hoje muitos dissensos sobre os caminhos que devem ser percorridos enquanto política educacional nacional e as discussões sobre a implementação da lei geram debates calorosos, por motivos diversos, inclusive os discutidos aqui no texto.

Quando sublinhamos a dificuldade em se posicionar a EA nos dias atuais, a ideia é justamente evidenciar como o conceito passa a ser guarda-chuva para diferentes correntes que inclusive se contrapõem fortemente entre si, todas sob o rótulo de EA. Então, entender qual corrente nos atende e está mais alinhada aos nossos propósitos e  tica profissional e humana parece ser a primeira, e mais importante, fronteira a ser delimitada. E para acomodar a questão metodológica, formando assim os balizadores teórico-metodológicos da pesquisa, nos propomos, a seguir, a apresentar iniciativas identificadas ao longo dos caminhos da pesquisa que dialogam com o ideal aqui defendido como educação experi ncial ao ar livre, bem como alguns atores que as propagam e trabalham no Brasil e no mundo. Com o intuito de corroborar e expandir o entendimento sobre a diversidade de propostas metodológicas para inserção da EA e da EAL no contexto escolar, trazemos agora para o debate quatro formas de estar ao ar livre: a Educação Experi ncial, a Educação ao Ar Livre, os Estudos do Meio e a Educação pela Aventura.

2.1 O Lugar da Experiência na Educação

A bibliografia que trata sobre a interseção da educação e experiência é vasta. Aqui escolhemos ressaltar o papel de John Dewey e Jorge Larrosa Bondía e de seus respectivos livros Educação e Experiência (1938) e Notas sobre a experiência e o saber de experiência (2002) na defesa dos ideais de uma educação que privilegia o papel das experiências no processo formativo dos educandos. Dewey fazia uma crítica tanto à educação tradicional dos Estados Unidos, que Paulo Freire (1975) chama brilhantemente no contexto brasileiro de “educação bancária”, como também da educação progressista que não tem rigor e compromisso com a organização pedagógica do trabalho.

Já Jorge Larrosa escreve que a experiência não é simplesmente o que ocorre ou o que fazemos; é o que nos acontece, o que nos toca e nos transforma. Ele destaca que, embora vivenciemos muitos acontecimentos, nem todos se tornam experiências significativas. A experiência verdadeira é aquela que nos afeta profundamente, nos alterando de alguma forma.

Para Dewey, a educação tradicional tinha um foco excessivo na figura autoritária do professor, na memorização de conteúdos e na apresentação de temas descontextualizados. Esses problemas não contribuíam em nada para um maior envolvimento dos educandos com os temas estudados, sua assimilação e a aplicabilidade nas realidades dos sujeitos locais¹ envolvidos nos processos e inseridos na comunidade escolar. Nesse sentido, a educação tradicional era marcada por uma ausência de experiências significativas dentro do currículo.

Já no lado da educação progressista, Dewey apontava que o principal erro estava na falta de rigor e estrutura do trabalho pedagógico, que propiciava sim possibilidades de experiências para os educandos mas essas não vinham acompanhadas de um componente fundamental do ciclo de aprendizagem pela experiência: a reflexão. De acordo com o autor, o excesso de liberdade e falta de uma estrutura lógica seriam os responsáveis pelo mau aproveitamento das experiências na educação, uma vez que a falta de condução por parte dos professores levaria a uma incompletude do processo de ensino-aprendizagem já que a reflexão seria terceirizada aos alunos, escapando da organização do educador.

Por outro lado Larrosa argumenta que existem alguns obstáculos para as experiências genuínas e transformadoras na sociedade atualmente. Entre os principais entraves para o autor estão (1) o excesso de informação, que impede a reflexão e uma vivência plena dos

acontecimentos, (2) a sobrecarga de opiniões, que geraria uma pressão para que todos tivessem uma opinião sobre tudo a todo tempo, sendo afastados da experiência direta e pessoal, (3) a falta de tempo, que dificulta a pausa necessária para a reflexão e o contato genuíno com o mundo, e (4) o excesso de trabalho, impedindo os momentos necessários de introspecção.

Como forma de combater esses entraves, Dewey e Larrosa defendiam que o ciclo de aprendizagem através da experiência ajudaria o educando a reconstruir e reorganizar a experiência vivida, permitindo que cada indivíduo compreendesse e assimilasse de maneira crítica e autônoma o fato vivido e as possíveis implicações daquilo na própria realidade vivida. Essa teoria vai ao encontro do Ciclo de Aprendizagem Experiencial, do psicólogo estadunidense David Kolb (1984), conforme exposto na figura a seguir.

1



Figura 2: Ciclo de Aprendizagem Experiencial (Traduzido de Kolb, D. 1984)

¹ Jorge Larrosa Bondía é um filósofo e pedagogo espanhol, conhecido por suas contribuições à filosofia da educação e à pedagogia crítica. Professor da Universidade de Barcelona, Larrosa é autor de obras como *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, nas quais discute a experiência como um conceito central para o pensamento educativo.

² John Dewey (1859–1952) foi um filósofo, psicólogo e educador norte-americano, amplamente reconhecido como um dos principais representantes do pragmatismo e um dos fundadores da pedagogia progressista. Defendeu a educação como experiência, valorizando a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e a relação entre escola e vida social. Sua obra influenciou profundamente o pensamento educacional do século XX, especialmente por meio de textos como *Democracia e Educação* (1916), em que propõe uma escola centrada no aluno e na formação democrática.

³ Sujeitos cotidianos são aqueles que deixam suas marcas nesse cotidiano da escola, o que engloba alunos, professores, pais, serventes e tantos outros que vivenciam a escola (FERRAÇO, 2007)

Apesar de aqui estarmos, talvez, trilhando um caminho lógico e clichê, a junção dos pensamentos de Dewey, Larrosa e Kolb tem grande relevância nos estudos da educação experiencial e, ao analisar o Ciclo de Kolb conseguimos pensar inúmeros elementos, dentre os quais, podemos destacar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem como o grande estruturador de todas as etapas, pois cabe a ele organizar o caminho e conduzir as reflexões e atividades, inclusive as perguntas norteadoras e os possíveis conflitos que naturalmente emergem de atividades desta natureza.

A seguir ilustramos com um exemplo uma atividade de cunho experiencial para trabalhar habilidades que podem ser importantes dentro de um projeto maior com alunos que estão amadurecendo noções de trabalho em equipe e desenvolvimento de pensamento crítico e resolução de problemas:



Arquivo Pessoal. Março de 2020.

Aqui trazemos para análise um exemplo concreto de educação experiencial com uma dinâmica simples chamada 'Calculadora'. O objetivo final do educador era trabalhar habilidades de trabalho em equipe e resolução de problemas no grupo de educandos. Para tal o caminho escolhido foi o da educação pela experiência, com uma dinâmica de grupo. A dinâmica consistia em pedacinhos de papel numerados de 1 a 60 e embaralhados dentro de um quadrante

feito com barbante. Alguns números estavam dispostos como equações simples que deveriam ser resolvidas para que a atividade tivesse sequência. Do lado externo do quadrante os participantes deveriam analisar os números e identificar a sequência cardinal do 1 ao 60. A missão deles era tocar nos números, sem entrar no quadrante, na sequência correta, no menor tempo possível.

Coube então ao professor organizar a dinâmica e estruturar a atividade através das regras. O educador pode inclusive criar um *framing*², ou seja, uma história motivadora que ajude os participantes da dinâmica a entenderem e “entrarem” no universo da atividade. No caso da atividade da ‘Calculadora’ foi contado que essa atividade é trabalhada há alguns anos com outros grupos da mesma faixa etária em diferentes países e que a nacionalidade X detém o recorde de tempo, que é de Y segundos. O *framing* tem também o objetivo de mobilizar e motivar o grupo a engajar² na atividade.

Como sequência ao Ciclo, o que vem logo após a experiência concreta (Sentir) é a observação reflexiva (Observar), que pode ser despertada pelo professor ao final da atividade, pedindo que um educando narre de maneira objetiva o que foi solicitado e como a atividade transcorreu. Então podemos realizar uma conceitualização abstrata (Pensar) onde teoria e conceitos são trabalhados para explicar os sentimentos e acontecimentos e por fim a experimentação ativa (Fazer) que aparece também na literatura como transferir e aplicar aquela atividade, ora abstrata, para realidade concreta dos educandos. Perguntas norteadoras são fundamentais para auxiliar os participantes a enxergarem a aplicabilidade das habilidades e conhecimentos ali aprendidos na própria vida.

Por fim, é importante destacar a atual crise do excesso de estímulos, que podem levar o educando a um estado inicial de rejeição ou resistência a passar pelo processo e se engajar nas atividades propostas. Neste caso, o professor precisa estar munido de estratégias e conhecer de alguma forma o grupo de educandos para driblar os bloqueios iniciais e garantir que a atividade consiga transcorrer conforme sua proposta.

² O efeito de framing se refere ao fato que a escolha é influenciada pela forma como o problema é expresso. Muitas vezes, as pessoas são influenciadas pelo formato do problema, assim, elas acabam respondendo de forma diferente dependendo de como este foi apresentado. Observa-se que esse impacto é particularmente significativo se o problema for desenhado de forma a evidenciar ganhos ou perdas.

2.2 Educação ao Ar Livre ou Outdoor Learning

O movimento educacional chamado de Educação ao Ar Livre (EAL) é bastante consolidado em países do norte global, como Estados Unidos, Noruega, Alemanha e Inglaterra. Entre os principais expoentes e influenciadores desta filosofia educacional nestes países podemos destacar Rousseau², Friedrich Fröbel³, John Dewey, Maria Montessori⁴, Kurt Hahn e Rudolf Steiner⁵. Cada qual com sua filosofia e visão de mundo próprias, esses pensadores e educadores deram contribuições significativas para o avanço das discussões, pesquisas e iniciativas no campo da EAL, entre elas podemos destacar como mais proeminentes, no Brasil, o Método Montessori, as Escolas Waldorf e o próprio conceito de ‘jardim de infância’.

Enquanto pesquisador do campo e atentos a realidade material de aprender e ensinar no Brasil, é importante destacar que a EAL atinge um recorte populacional muito específico em nosso país e por isso é preciso pensar estratégias de difusão e popularização das experiências de educação nessa linha em um contexto social mais abrangente e inclusivo.



Figura 3: Woodland Classroom, Forest Schools. Encerramento de uma aula ao ar livre ao redor da fogueira, em uma Escola da Floresta, Reino Unido.

As Escolas da Floresta, como a mostrada na Figura 3, são uma pedagogia calcada na aprendizagem ao ar livre onde alunos e professores participam das aulas em ambientes naturais.

No caso da imagem exposta podemos ver uma cerimônia de encerramento para uma dessas aulas, sempre em círculo, com objetivo de assegurar um contato mais próximo e horizontal nas relações, a fogueira simboliza um momento de reflexão e ordenamento das experiências vividas. Práticas como essa nos reforçam a necessidade de incluir a reflexão como componente fundamental das nossas propostas pedagógicas.

Num contexto de tantas mazelas que atingem a educação básica no Brasil, sobretudo a educação pública, parece fantasioso propor a discussão de uma Educação ao Ar Livre num universo de escolas fechadas por operações policiais, falta de professores e sucateamento de infraestrutura escolar, mas é necessário sonho e utopia, como defende Paulo Freire (2001), para não interromper a caminhada. Reiteramos que o objetivo deste trabalho não é de defesa cega ou ingênua de uma realidade material inatingível mas de inspirar e provocar reflexão para outras formas de educar e fazer educação.

Dando um passo atrás para recuperar parte importante da história da EAL escolhemos destacar a trajetória do filósofo e educador alemão Kurt Hahn e sua contribuição para essa metodologia. A escolha por Hahn vem através de uma experiência vivida por mim num colégio de Educação Experiencial no estado do Maine, Estados Unidos, entre os anos de 2017 e 2018, que serão melhor relatadas mais adiante. A forma de ensinar e aprender a qual fui exposto ali influenciaram boa parte das minhas escolhas acadêmicas posteriores, tendo sido o principal motivador desta pesquisa. Hahn fundou a Escola de Salem em 1920, no sul da Alemanha (Figura 4), com objetivo de colocar em prática parte de seus ideais voltados a uma educação que para ele deveria ser total: do corpo, mente e espírito. Para tal, os alunos que viviam no internato de Salem eram expostos a um rigoroso processo de formação cívica e ética com o objetivo de desenvolver habilidades como coragem, empatia e responsabilidade.



Figura 4: Escola de Salem, Alemanha. (Site oficial da escola, que funciona até os dias atuais)

Os pilares que sustentavam Salem eram o da valorização do coletivo através de serviço social e trabalho comunitário, esportes, acampamento e caminhada como parte do programa de educação ao ar livre e de educação física, desenvolvimento da liderança e autonomia através do enfrentamento de problemas reais e da organização coletiva do internato. A grande propriedade sob a qual foi construída a Escola de Salem proporcionava um trabalho mais cuidadoso e constante no desenvolvimento destas competências. Parte desses pilares foi levada para a Escócia por Hahn, durante o exílio que lá viveu motivado pela ascensão do nazismo na Alemanha. No Reino Unido, Hahn fundou a Gordonstoun School e posteriormente a Outward Bound, organização presente hoje em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, e que busca difundir as ideias de Kurt Hahn para a EAL.

"A Outward Bound transcende as diferenças individuais e desperta dentro de cada um de nós um senso de comunidade. O ambiente natural permite que as máscaras desapareçam, e cada pessoa pode crescer ousando arriscar, cuidar e compartilhar com os outros. Como uma plataforma educacional, a Outward Bound oferece aprendizado verdadeiro, envolvendo coração, mente e corpo, para toda a vida." (Kurt Hahn, 1941, site oficial da Outward Bound)

Os trabalhos acadêmicos que analisam o impacto dessa formação nos educandos são predominantemente em língua inglesa, e alguns países, como Singapura, têm no seu currículo a EAL como componente central dos seus itinerários formativos da educação básica. No Brasil, a discussão e as principais iniciativas ainda estão fortemente concentradas no campo da educação

não-formal e permeiam o imaginário dos simpatizantes como algo mais próximo do ecoturismo e de atividades de lazer para as férias, do que um processo educativo e formativo de fato, existem organizações, como a Outward Bound Brasil (Figura 5) que fomentam esse tipo de atividade embora ainda muito distante de atingir número expressivo de alunos.

Há ainda enorme dificuldade por parte da população oriunda dos grandes centros urbanos de acessar e utilizar as Unidades de Conservação (UCs) e fazer uso de parques e reservas como forma de turismo, mas também de atividades educativas e até terapêuticas. As discrepâncias socioeconômicas e o estilo de vida acelerado se colocam como barreiras para que a ocupação desses espaços seja mais democrático.



Figura 5: (A) Esquema da metodologia Outward Bound e (B) um exemplo de programa realizado no Brasil com crianças.

Importante destacar que existem iniciativas e experiências sendo construídas nesse campo em nosso país, na cidade do Rio de Janeiro se destaca o Instituto Moleque Mateiro de Educação Ambiental⁶, que vem há 20 anos trabalhando com EAL junto a escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro em lugares como o Pão de Açúcar e o Museu do Pontal. Cabe também exaltar o papel de organizações não-governamentais como o Instituto Alana⁷, que tem como foco a promoção de uma infância mais saudável, e com acesso à natureza e à educação de qualidade, aqui no Brasil, através da atuação política e publicações especializadas. Ademais, o trabalho de professores-pesquisadores engajados neste campo é fundamental para confecção de novas propostas e relatos de experiência.

Foi identificado ao longo da pesquisa, porém, a ausência de um espaço de congregação dessas iniciativas, como um Observatório da Educação ao Ar Livre ou um repositório de organizações e experiências no campo da EAL em nosso país, acreditamos que um fomento a criação de simpósios e congressos pode avançar muito os estudos neste campo.

2.3 Estudos do Meio

³ Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) foi um filósofo iluminista suíço, autor da obra *Emílio, ou Da Educação* (1762), em que propõe uma educação natural voltada para o desenvolvimento livre e gradual da criança, respeitando suas fases de crescimento e autonomia, influenciando profundamente o pensamento pedagógico moderno.

³ Friedrich Fröbel (1782–1852) foi um educador alemão considerado o criador do jardim de infância (*Kindergarten*), defendendo que o contato com a natureza é essencial no desenvolvimento infantil. Sua proposta pedagógica valoriza atividades ao ar livre como parte fundamental do aprendizado, estimulando a observação, o jogo e a interação com o ambiente natural.

⁴ Maria Montessori (1870–1952) foi uma médica e educadora italiana que desenvolveu um método pedagógico baseado na autonomia, na observação e na liberdade da criança. Em sua abordagem, o ambiente externo, especialmente os espaços ao ar livre, é valorizado como extensão da sala de aula, favorecendo a exploração sensorial, o movimento e a aprendizagem espontânea.

⁵ Rudolf Steiner (1861–1925) foi um filósofo austríaco e fundador da Pedagogia Waldorf, que integra aspectos físicos, emocionais e espirituais no processo educativo. Em sua proposta, o contato com a natureza e as atividades ao ar livre são essenciais para o desenvolvimento harmonioso da criança, fortalecendo a imaginação, o vínculo com o mundo natural e o ritmo corporal.

⁶ O Instituto Moleque Mateiro é uma organização não governamental que atua na promoção da educação ambiental, com foco em ações de conscientização e mobilização para a preservação do meio ambiente. Fundado no Rio de Janeiro, o instituto desenvolve programas voltados para crianças e adolescentes, além de realizar atividades educativas em comunidades e escolas. Através de suas iniciativas, o instituto busca formar cidadãos críticos e engajados na construção de um futuro mais sustentável.

⁷ O Instituto Alana é uma organização não governamental brasileira criada em 1998, com o objetivo de promover a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, especialmente em relação ao seu bem-estar e ao seu desenvolvimento integral. Com uma atuação focada na proteção ambiental, o instituto busca sensibilizar as novas gerações sobre a importância da preservação da natureza, além de integrar práticas ambientais nas políticas educacionais. O Alana promove projetos que conectam crianças à natureza, estimulando um vínculo saudável e sustentável com o meio ambiente, ao mesmo tempo em que trabalha pela construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Fortemente influenciado pelo movimento da Escola Nova, no Brasil, os Estudos do Meio se apresentam como proposta integradora e interdisciplinar que visa mobilizar o interesse e aguçar a curiosidade dos educandos para o seu entorno. A história dos Estudos do Meio tem início no Brasil na década de 1960 quando, em meio a uma reforma curricular no estado de São Paulo, é incorporado como disciplina isolada na matriz curricular das escolas. A ideia era que alunos e professores estivessem envolvidos em grandes projetos investigativos nos bairros e na cidade e pudessem lançar mão de recursos pedagógicos como saídas de campo, visitas técnicas, e entrevistas para investigar as relações sociais e ambientais do meio em que estavam inseridos.

A experiência paulista teve fim com a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que visavam, no final da década de 1990 e no contexto da redemocratização, padronizar e homogeneizar os currículos no país (Souza, 1994). Sendo assim, os Estudos do Meio passam de disciplina formal e isolada para uma metodologia de estudos, que pode ser redistribuída e incorporada nas disciplinas de Geografia, História, Ciências etc.

É curioso observar a influência de tal metodologia na maneira como os currículos se organizam até hoje. Isso fica evidente principalmente na sequência didática frequentemente praticada nas aulas de Geografia, onde a escala parte sempre do local, conhecido e próximo do aluno, para o global, e do concreto para o abstrato. A EA Crítica contribui para as discussões e é possível encontrar subsídios para os Estudos do Meio inclusive na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destacam o protagonismo do aluno na construção do conhecimento a partir de seu território e espaços vividos, como veremos mais adiante.

Um dos maiores desafios apontados por Pontuschka (2007) é justamente o pensar e agir interdisciplinar, já que cada disciplina estaria deslocada do trabalho individual e solitário para um trabalho coletivo que num primeiro momento revela a fragmentação do conhecimento produzido na escola.

O estudo do meio, como método que pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e o professor como pesquisador de sua prática, de seu espaço, de sua história, da vida de sua gente, de seus alunos, tem como meta criar o próprio currículo da escola, estabelecendo vínculos com a vida de seu aluno e com a sua própria, como cidadão e como profissional (PONTUSCHKA, 2007, p. 174).

Atualmente percebemos que as iniciativas e experiências nesse campo são isoladas e, por consequência, difíceis de rastrear. Podemos observar, todavia, um momento de forte

especialização no campo dos Estudos do Meio, com empresas prestadoras de serviço que gestam e organizam essas atividades para escolas de alto padrão, tornando essa metodologia elitista e exclusiva para alunos com alto poder aquisitivo. Os desafios para implementação de experiências mais abrangentes e plurais, inclusive nas escolas públicas, consistem na falta de recursos e apoio institucional, além da sobrecarga dos professores, que lidariam com significativo aumento da carga de trabalho e de responsabilidades.

2.4 Educação pela Aventura

A Educação pela Aventura tem muitas interseções com a EAL, mas também novas facetas e frentes de trabalho. A Educação pela Aventura é uma abordagem pedagógica de caráter eminentemente interdisciplinar que busca promover uma aprendizagem significativa ao mobilizar conhecimentos teóricos e fazeres práticos num ambiente onde o desafio e algum grau de risco contribuem para o aprofundamento do desenvolvimento de competências.



Figura 6: Jovens participando de uma expedição do prêmio do Duque de Edimburgo, na Austrália.

O prêmio do Duque de Edimburgo (*Duke of Edinburgh's International Award*) é um currículo oferecido em 4 níveis para jovens entre 14 e 25 anos que buscam se desenvolver em áreas como capacidades técnicas, liderança, resiliência em um ambiente aventureiro e desafiador, como parte de programas internacionais que fomentam a aventura e a educação experiencial como componentes fundamentais na promoção de habilidades e competências. No Brasil, esse programa é praticado por escolas que adotam currículos internacionais.

No contexto atual, em que crianças e adolescentes estão cada vez mais conectados e expostos a telas, recai sobre a escola, e mais especificamente sobre o professor, o papel de driblar

a crise da falta de atenção e da falta de estímulo para o aprendizado. Iniciativas recentes como a proibição de aparelhos celulares em sala de aula visam minimizar os impactos da falta de concentração dos alunos nas aulas. Há, porém, outras estratégias que podem rivalizar com a explosão de dopamina que as telas proporcionam. É o caso da aventura.

Educar pela aventura exige atenção e presença dos alunos. O ambiente é desafiador e os educandos por vezes estarão expostos a situações inéditas que demandam tomada de decisão. Aqui retomamos o papel importante de dentro do processo de ensino-aprendizagem que deve ser assumido pelo professor responsável. Uma série de conflitos podem surgir, inclusive medos e traumas pessoais, que devem ser trabalhados para que o objetivo principal das atividades de Educação pela Aventura não sejam ofuscados por um momento que trará vergonha ou embaraço para os educandos.

Como forma de ilustrar as práticas de Educação pela Aventura, trazemos o relato de experiência de dois pesquisadores do campo, que defendem a aventura pois:

A busca pela natureza, como descreve Bruhns (2009), é aventureira, e no gesto aventureiro se trabalha o imaginário, envolve-se o risco, no qual se brinca de ser herói, de forma lúdica essa associação procura desenvolver nos indivíduos um estilo ecológico, consciente de seus direitos e deveres, favorável a uma imersão de construções de valores e autodescobertas que as práticas corporais de aventura podem proporcionar. (PORRETTI; PESSOA; DE ASSIS, 2020, p. 62)

No relato de PORRETTI, PESSOA e DE ASSIS é analisado o impacto de uma proposta de trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Geografia e Educação Física de uma turma do campus Teresópolis do CEFET/RJ. Cabe destacar o grande potencial e aptidão para o montanhismo e para o esporte de aventura que a região serrana fluminense apresenta. Essa característica evidencia uma sensibilidade a qual o professor responsável deve estar atento, entender as características e particularidades naturais do contexto onde a escola e os educandos estão inseridos é parte fundamental do planejamento.

Numa atividade como essa desenvolvida no CEFET de Teresópolis, as possibilidades de trabalho de conteúdos ligados a Geografia são inesgotáveis, cabendo destaque à Geomorfologia e Cartografia mas não apenas, uma vez que a turma fez uso de uma UC, o Parque Nacional da Serra dos Órgãos, e que lida com uma série de questões ligadas ao uso e ocupação do solo, turismo e preservação de recursos.

Não obstante, existem ainda atividades de aventura melhor difundidas e estabelecidas no Brasil, como é o caso da Corrida de Orientação. Tendo suas raízes no militarismo, a Corrida de Orientação foi adotada por grupos de escotismo no país e posteriormente replicada em diversos contextos educativos, como em escolas e universidades. Tradicionalmente vinculadas às aulas de Educação Física, os conhecimentos e habilidades específicas de leitura de carta, confecção de mapas e manuseio de bússola são conteúdos inerentes e cobertos pelo currículo de Geografia.



Figura 7: Corrida de Orientação com alunos de escola pública em Varginha/MG (Portal Nova Escola, 2010).

Oferecendo, portanto, inúmeras possibilidades, a Educação pela Aventura é ainda subexplorada no Brasil. Em trabalho que busca justificar a adoção de práticas de Aventura na educação básica a partir da BNCC, SEVERINO; SANTOS (2016) expõem os entraves para adoção da Educação pela Aventura nas escolas brasileiras, entre os quais os autores destacam (1) a falta de materiais necessários como cordas, coletes, mosquetões, roupas adequadas etc. Um segundo obstáculo, para os autores, são (2) os espaços tanto intra-muros como lá fora, a falta de acesso a locais adaptados nas redondezas das escolas e até no próprio pátio e quadra, cabendo ao professor identificar e por vezes adaptar ambientes para comportar a realização de uma atividade de aventura. Não menos importante: (3) a segurança. A dificuldade em conhecer e se apropriar das normas de segurança e garantir que as atividades sejam executadas dentro de um padrão de segurança acaba afastando parte dos professores, que não se sentem capacitados para lidar com acidentes. E por fim, (4) o próprio professor, que carece de formação continuada e condições materiais e teóricas para levar a cabo práticas de aventura no ambiente escolar.

3 E a (aula de) Geografia com isso?

Na segunda parte do texto os convidamos a pensar a Educação ao Ar Livre aplicada às aulas de Geografia na educação formal. Aqui buscamos identificar vocações e barreiras para implementação de uma Geografia sem muros na educação básica. O quê, na tradição da ciência geográfica, pode sinalizar pontos de convergência e quais elementos da realidade material e social brasileira se colocam como empecilho na sua implementação? Também nos propomos a pensar como tais propostas dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e qual o lugar da sala de aula tradicional e da escola nessa proposta educacional.

A tradição dos trabalhos de campo (TC) na Geografia pode ser remontada inclusive ao período de desenvolvimento e auto afirmação da disciplina enquanto ciência. Alexander von Humboldt e outros nomes clássicos da Geografia consideravam essencial ir a campo para compreender a paisagem e territórios ainda que com propósitos e interesses divergentes dos atuais, e, só assim, desenvolver uma linha de raciocínio completa, entre teoria e realidade concreta. Assim também defende Porto-Gonçalves (2010) no trecho "é no contato direto com o território, com os modos de vida, com os saberes locais, que o geógrafo pode construir uma leitura crítica do espaço. A ciência, quando se afasta dos sujeitos concretos, corre o risco de se tornar cega para os conflitos que estruturam o território." Enquanto outras ciências fazem uso de laboratório, trabalhando a nível molecular ou celular, o geógrafo trabalha diferentes escalas de análise sempre em contato com o espaço geográfico.

Ao longo dos séculos o trabalho de campo se transformou e ocupou diferentes status de importância para diferentes escolas do pensamento geográfico (CLAVALL, 2013), mas seu valor nunca foi renegado ou excluído do processo de formação. Por que então temos dificuldade em transpor esses valores e tradição para a Geografia Escolar? Por que então quando pensamos no currículo e no conteúdo das aulas de Geografia não damos centralidade à inclusão de experiências que tragam o educando para vivenciar a Geografia?

Numa realidade de falta de apoio por vezes institucional das escolas ou de sobrecarga de trabalho e acúmulo de responsabilidades na figura do professor, é importante dar um passo atrás e refletir sobre o papel dos TC na formação dos próprios professores de Geografia. Com o recente

crescimento dos cursos em regime de Ensino à Distância (EAD) é inegável que estamos formando professores que não foram eles próprios a campo durante o período de formação acadêmica. Essa afirmação parece um primeiro ponto de reflexão sobre o atual cenário, para então pensarmos na possível implementação de uma EAL no cotidiano escolar.

A conjuntura parece tentar nos conformar para uma realidade de cada vez menos experiências ao ar livre, na forma de TC, visitas técnicas, trilhas pedagógicas na natureza, etc. E cada vez mais para dentro de sala de aula, ou pior, para frente das telas e dentro das redes tecnológicas. A Geografia precisa continuar, ou quem sabe refundar, o trabalho de valorização e discussão da importância de ultrapassar os muros da escola, de desemparedar a educação.

As aulas de Geografia precisam, então, começar a aguçar nos educandos a curiosidade pelo *mundo lá fora* e trabalhar em parceria com as demais disciplinas para viabilizar momentos de exploração e interação dos alunos com o ambiente que os cerca. Esse trabalho não poderá ser realizado apenas pelos professores de geografia ou exclusivamente nas aulas da disciplina, mas é importante que os professores de Geografia se sintam empoderados para assumir a liderança deste processo e mobilizar os demais professores a pensarem suas aulas e suas disciplinas por essa perspectiva.

3.1 Um relato de experiência entre Brasil e Estados Unidos

Uma parte importante da história que inspirou esta pesquisa começou em 2017 quando morei e estudei por um ano na cidade de Portland, estado do Maine, Estados Unidos. Ao ser matriculado para realizar o último ano do ensino médio na Escola Casco Bay de Educação Expedicionária (*Casco Bay High School for Expeditionary Learning*) tive o privilégio de me deparar com uma outra forma de estar na escola, me relacionar com o ambiente e aprender ao ar livre.

A escola fazia parte de uma liga de colégios que foram pensados a partir da filosofia educacional de Dewey e que ganharam espaço numa reforma educacional nacional executada pelos Estados Unidos nos anos de 1990 (Barbosa, 2022). O currículo era baseado em grandes expedições temáticas pensadas para cada trimestre, as disciplinas todas convergiam para pensar aquele grande tema à luz de seus conhecimentos específicos.



Figura 8: Expedição de caiaque que inaugurou o ano letivo, Baía de Casco, Maine (Arquivo Pessoal, 2017).

Além disso, as expedições na natureza constituíam um dos pilares estruturantes da escola. Ao início do ano letivo fomos levados numa expedição de caiaque pelo arquipélago distribuído pela costa do Maine (Figura 8), para passar diversos dias acampados refletindo sobre o ano que gostaríamos de ter, metas pessoais e acadêmicas, além de construindo laços com os colegas de classe, professores e com o ambiente.

Essa experiência inspirou muitos dos meus passos profissionais e acadêmicos dos anos seguintes e me ajudou a materializar essa pesquisa aqui apresentada. Ao longo da pesquisa uma decisão de reposicionar o que eu entendia inicialmente como ‘Educação Expedicionária’ para ‘Educação Experiencial ao Ar Livre’ me permitiu acessar outros trabalhos e outras pesquisas e somar com a produção científica educacional.

Apesar da disciplina de Geografia não existir dentro deste meu relato nos Estados Unidos, a escolha pela formação neste curso foi motivada por uma ligação quase instintiva no meu retorno ao Brasil, por entender que os melhores profissionais para realizar essa discussão dentro das escolas seriam os professores de Geografia, classe da qual muito me orgulha fazer parte.

Outras coisas chamaram minha atenção ao longo do período de intercâmbio e que seriam ótimas adições à discussão, num momento futuro. As avaliações todas que realizamos tinham um componente de “auto avaliação” onde cada aluno deveria, dentro de uma rubrica do que era esperado pelo professor, se avaliar baseado na própria percepção sobre o trabalho executado. Essa maneira de avaliação me impactou muito ao perceber que os alunos tinham uma maior consciência sobre as próprias habilidades e dificuldades para atingir uma nota maior. O senso de comunidade também era fortemente trabalhado no colégio através de grupos de alunos que eram aleatoriamente reunidos pela equipe pedagógica no início do ano e que deveriam executar as expedições e

trabalhos coletivos juntos. A cidade de Portland a época recebia muitos refugiados e imigrantes, fato que refletia num corpo estudantil extremamente diverso e multicultural. Ações desta natureza permitiam que todos tivessem chance de integrar um grupo e fazer amigos.

3.2 A escola como laboratório

Todo esse movimento nos convida inclusive a repensar o papel e o significado da escola e de como ela está organizada. Se para muitos a escola continua sendo um grande armazém ou repositório de conteúdos, onde alunos são enviados para passivamente serem alimentados com informação, a educação sem muros nos ajuda a ressignificar esse ambiente como um grande laboratório de análises, questões e projetos.

Ao passo que a própria BNCC se coloca como obstáculo da autonomia pedagógica, como demonstram SILVA e DELBONI (p.3, 2016), as autoras também identificam possibilidades de subjetivação,

de dispositivos de prescrições oficiais, que objetivam impor modelos, nortear o trabalho das escolas e enfatizar o que deve ser aprendido nos cotidianos escolares em nosso país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma megamáquina de produção de subjetividade, funciona como um diagrama de forças e saberes, na tentativa de controlar e regular as identidades. Entretanto, Foucault avança para além do entendimento das práticas coercitivas como produtoras de subjetividade e dá visibilidade às práticas de resistência, como modo de subjetivação, como um modo intensivo de singularidade, uma forma de produzir flexão ou curvatura de um certo tipo de relação de forças.

Nesse laboratório, alunos e professores são convidados a trabalhar juntos como investigadores dos mais variados assuntos com intuito de construir coletivamente o conhecimento. Tal movimento desloca o aluno do papel de mero observador para o de protagonista do processo de aprendizagem. As ferramentas existem e as experiências se acumulam mundo afora, o convite para reformar a visão a respeito do papel da escola é urgente e representa também um objeto de disputa importante.

Ao disputar o local da subjetividade no currículo abrimos espaço para criação coletiva e para construção de saberes em diálogo com a realidade experienciada por cada aluno em cada

território. À equipe pedagógica cabe a sensibilidade e compromisso cotidiano com repensar e adaptar o conteúdo para dar conta de incluir o novo e o inesperado pois não cabem formas ou receitas prontas num laboratório de experimentação e descoberta.

Quando pensamos na escola, dificilmente a pensamos a partir da infraestrutura externa ao prédio, que pode incluir parques, museus, florestas, corpos d'água, etc. Também pudera, num contexto onde a preocupação principal por vezes é a existência ou não de ar condicionado ou, no mínimo, um ventilador em funcionamento nas salas de aula, pensar o ambiente externo ao terreno da escola parece fora do radar de professores e equipes pedagógicas de nosso país.

Há muito espaço para iniciativas que busquem integrar escolas ao entorno imediato que estão inseridas. É necessário educar o olhar (MASSCHELEIN, 2008) para enxergar as oportunidades pedagógicas, inclusive de uma pedagogia pobre, por exemplo, ao percorrer uma rua sem árvores e contrastar a sensação térmica com a de uma via arborizada. O que isso pode significar para um educando que mora em partes da cidade que são renegadas de conforto térmico? Como a escola pode servir de laboratório para pensar o mundo ao redor?

Pensamos este texto como um ampliador de horizontes pedagógicos para ecoar outras formas de ver e estar na escola. O importante tempo que estamos inseridos na escola precisa ser melhor utilizado pelos educandos, que poderiam trazer questões e material de análise para este laboratório e discutir com os pares sobre problemas que nos afetam. Hoje estudantes acompanham o desenrolar de perguntas e respostas durante um tempo de aula sem se engajar minimamente no processo de formulação das dúvidas e, muito menos, na investigação de respostas. Repensar a escola é, portanto, repensar a própria forma como nos relacionamos com o saber, com os outros e com o mundo

3.3 A BNCC e o ensino de (uma) Geografia para/com/no Ambiente

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem como documento oficial em 2018 com o intuito de balizar os aprendizados dentro de áreas do conhecimento. Para tanto, as disciplinas passam a ser tratadas como componentes curriculares pertencentes a essas áreas. No caso da Geografia, a área é a das Ciências Humanas, que, no caso do Ensino Fundamental, é também compartilhada com o componente curricular de História.

Discussões que busquem atribuir valor às mudanças propostas pela BNCC aparte, é fato que as novas diretrizes foram implementadas e passam hoje a configurar um importante instrumento norteador do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva escolhemos analisar o documento oficial à luz das propostas apresentadas neste texto com o objetivo de fortalecer a defesa das escolhas metodológicas aqui expostas como sendo viáveis dentro da BNCC Geografia.

Como expõe o documento na apresentação das expectativas para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental,

Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos. (BRASIL, 2018, p. 354)

Com o intuito de promover explorações e experiências capazes de potencializar aprendizados, a sala de aula para além dos muros da escola se coloca como aliada metodológica de uma Geografia que promove a participação ativa dos estudantes no ambiente que estão inseridos. A BNCC fala ainda de um protagonismo a ser exercido pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem que dificilmente será alcançado por meio da educação tradicional e das aulas expositivas, sendo necessário repensar as atividades pedagógicas para se adequar ao que é esperado.

Numa pesquisa de caráter exploratório em fase inicial, Rollsing (2021) buscou identificar e analisar orientações curriculares em países reconhecidos pelas práticas de EAL, como Alemanha, Noruega e Reino Unido, para então estabelecer diálogos com a BNCC. Para tanto foi analisado o texto norteador do currículo britânico em busca de palavras-chave como *Place*, *Outdoor Education*, *Fieldwork*, *Identity*, *Belonging* e *Citizenship*, e, posteriormente, com duas categorias caras para BNCC, Competências e Habilidades, presentes no currículo nacional britânico como *Skills* e *Aims*. A pesquisa de Rollsing identificou não só o incentivo mas a normatização de encaminhamentos para a realização de TC (*Fieldwork*) no Reino Unido, inclusive com um

componente específico na área da Geografia: *Geographical skills and fieldwork*. Fato que contrasta radicalmente com a BNCC, que não possui orientações diretas para o TC.

As descobertas de Rollsing ajudam a pensar criticamente a falta de amparo burocrático que os professores podem encontrar para propostas de EAL, tendo que apelar para interpretações e negociação com a coordenação pedagógica na hora de elaborarem seus planos de curso e de aula. Isso nos ajuda a pensar que, em busca de uma formalização dos TC e, de maneira mais abrangente, da EAL, não podemos nos contentar com parâmetros curriculares vagos e ambíguos. É importante buscar a institucionalização e regulamentação da EAL inclusive como componente obrigatório dos currículos.

3.4 A nossa sala de aula é lá fora: Como pluriversalizar a educação

No caminho da pesquisa e ao longo dos últimos anos muitos pesquisadores apareceram com temas transversais ou discussões que em muito agregaram na composição de saberes e perguntas que foram caras para esse texto. Pudemos observar contribuições principalmente da Filosofia e Psicologia da Educação (Silva e Delboni, 2016; Masschelein, 2008; Larrosa, 2002) mas também novos geógrafos e professores de Geografia pensando a EAL inclusive a partir do Brasil (Pereira, 2023; Castellar, 2021; Rollsing, 2021).

Isso serve não apenas como indicativo de um campo em pleno desenvolvimento como incentiva mais produções e experiências que possam avançar e fomentar novas pesquisas na EAL. Como última provocação, é interessante pensar que, ao longo do texto, fomos longe em busca de experiências internacionais alternativas ou já consolidadas e não olhamos com a atenção devida para nossas experiências com a educação sem muros dentro da própria diversidade geográfica e cultural no Brasil.



Figura 9: Formatura de crianças ribeirinhas/AM (Portal CONTI outra, 2020) .

Existe muito o que aprender com as experiências pedagógicas de comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas, além da educação do campo e outras formas de ver e estar ao ar livre e interagir com o ambiente no Brasil. Enquanto as discussões podem e devem avançar nos intercâmbios acadêmicos entre Brasil e outros países, é importante não perder de vista as experiências que já acontecem dentro do próprio país e inclusive se encontram ameaçadas.

Em *Composto Escola: Comunidades de Saberes Vivos*, Antônio Bispo dos Santos e os demais colaboradores abordam como o modelo educacional vigente e tradicional busca homogeneizar e apagar a existência e conhecimentos locais. O que Bispo coloca como reformas impostas por políticas públicas que apagam e marginalizam os “saberes vivos” vai ao encontro da importante missão que cabe a todo educador que pensa criticamente a partir do Sul Global e é defendida pelo antropólogo colombiano Arturo Escobar: pluriversalizar o nosso mundo, resistir à universalização do modo de vida moderno-ocidental.

O livro de Bispo é fruto da jornada pedagógica “Vocabulário para catástrofes” e da pesquisa “Expedição Catástrofe”, que investigou o fechamento de mais de 60 mil escolas rurais no Brasil. Em vez de focar apenas na catástrofe de escolas fechadas, a pesquisa passou a explorar aquelas que resistem e se reinventam, reivindicando experiências alternativas de educação em meio ao processo de “modernização” universalizante conservadora e expansão das fronteiras do capital agro-minero-industrial.

Ao olhar para nossa(s) realidade(s) brasileira(s) podemos construir com muito mais verdade e segurança aquilo que faz sentido para educação de nosso país quando pensamos em uma EAL que seja crítica e rica de experiências.

4 Uma proposta de trabalho: Manifesto por uma Geografia sem muros.

Num mundo em rápidas e constantes transformações, é necessário encontrar o nosso lugar e o que acreditamos que possa vir a ser nossa contribuição para o bem comum. Enquanto constroem muros e cerram portas defendemos o oposto. Que as portas se abram e os muros venham abaixo. Que onde educandos e educadores viam limites sejam hoje plataforma de lançamento, catapultando as possibilidades de aprendizado rumo ao desconhecido.

Que entre escolas sem aula, por operações policiais ou salas de aula que fazem jus ao trocadilho sauna de aula, pois não atendem qualquer requisito mínimo de conforto térmico, possamos escolher um país que ouse sonhar com mais oportunidades educacionais, com novos horizontes para além dos muros.

Que cada aluno possa experienciar o mundo lá fora e se reconectar com o mundo interno. Que cada professor veja sentido e propósito em seu trabalho. Que das frestas de luz daqueles que ousam esperar um outro futuro nos invadam os raios solares de um mundo cheio de possibilidades.

Por uma escola rica de novos rumos, ricos sentidos, frutíferas travessias, instigantes expedições e conexões para toda uma vida.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, C. G. C. APRENDIZAGEM EXPEDICIONÁRIA: POTENCIALIDADES E CONEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO COM O AMBIENTE. In: 11ª Semana de Integração Acadêmica, 2022, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos da 11ª SIAc 2022*, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção I*, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: ME/SEB, 2018.

BRAUN, Ani Maria Swarowsky. *Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino da geografia*. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6901>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CARTA DE BELGRADO. *Carta de Belgrado: uma estrutura global para a educação ambiental*. Belgrado: Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>. Acesso em: 27 abr 2025.

CARVALHO, H. F.; FERNANDES, N. B. G.; LOPES, A. F. Educação Ambiental: uma abordagem das correntes de Sauv  . Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; LACHE, Nubia Moreno; GARRIDO-PEREIRA, Marcelo (Orgs.). *Geographical Reasoning and Learning: Perspectives on Curriculum and Cartography from South America*. Cham: Springer, 2021.

CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. *Conf  ns*, n. 17, 2013.

CRUZ, Aline Helena da Silva; REIS, Angela Adamski da Silva; SANTOS, Rodrigo da Silva. Fundamentos da Educação Ambiental. In: SANTOS, Rodrigo da Silva (coord.). *Licenciatura em*

Educação no Campo: Ciências da Natureza e Formação Docente. 1. ed. Goiânia: Editora UFG, 2018. v. 1, p. 7–36. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/educacao-do-campo/livro1/p1-02.html>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ESCOBAR, Arturo. *Sentipensar com a Terra: novas leituras sobre desenvolvimento, território e diferença*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Pesquisa com o cotidiano*. Vitória: EDUFES, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001a.

Hahn, Kurt. (1957). *Origins of the Outward Bound Trust*. In D. James (Ed.), *Outward Bound*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

JORDÃO, Carolina de Oliveira; SANTOS, Roberta Roxilene dos; SILVA, Maria Regina; GENRO, Raíssa de Deus. *Formação de lideranças socioambientais: construindo pontes para um território sustentável*. Cuiabá: Instituto Centro de Vida, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341579912>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XVC4fkFvgJ3TtYtZbCzNhsh>. Acesso em: 27 abr. 2025.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de; VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. *A Educação Ambiental como disciplina escolar: explicitando a tensão entre teoria e prática*. 2007.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008.

PEREIRA, Paola Gomes. *Por uma educação geográfica ao ar livre: o lugar é a nossa sala de aula.* 2023. 285 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/265601>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Nuria Hanglei. Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez, 2007

PORRETTI, Marcelo Faria; PESSOA, Fernando Amaro; DE ASSIS, Monique Ribeiro. Montanhismo: um relato de experiência da interdisciplinaridade entre educação física e geografia. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 61–67, 2020. Disponível em: [E-Revista](#). Acesso em: 28 abr. 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americana. *GEOgraphia*, v. 8, n. 16, 4 fev. 2010.

REIGOTA, M. *O que é Educação ambiental.* 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e Representação Social.* São Paulo: Cortez, 2002. 88 p.

ROLLSING, Carolina Bernardes. Orientações Curriculares do Brasil e do Reino Unido: caminhos para a Educação ao Ar Livre. In: *SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 33., 2021, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/244028>. Acesso em: 23 abr. 2025.

RUA, João. *et al.* Para ensinar geografia. Rio de Janeiro. ACCESS editora, 1993.

SANTOS, Antônio Bispo dos; FONSECA, Cacá; SILVA, Élbio de Brito; SILVA, Givânia Maria da; TUPINAMBÁ, Glicéria; FERREIRA, Joelson; CASTRO, Laura; QUILOMBO INDÍGENA TIRIRICA DOS CRIoulos; FIRMEZA, Yuri. *Composto Escola: Comunidades de Saberes Vivos.* 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

SANTOS, Emilson Oliveira dos. Da teoria à prática: a BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 13, n. 23, p. 5–24, 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim; PEREIRA, Dimitri Wuol; DOS SANTOS, Vinicius Feitoza Sampaio. Aventura e educação na Base Nacional Comum. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 41, p. 107–125, 2016. DOI: 10.5585/eccos.n41.6954. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6954>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. O cotidiano escolar como laboratório de existência: lugar de criação, experimentação e invenção. *Revista Espaço do Currículo*, v. 9, n. 3, 2016.