CADERNO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Volume 24, Número Especial, e38405, 2026
http://doi.org/10.36453/cefe.2026.38405
ISSN 2318-5104
unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Artigo Original

Cartas a Iroimü (Monte Roraima): quando um professor vai à montanha e a educação volta como pergunta

Letters to Iroimü: When a professor goes to the mountain and education returns as a question

Álex Sousa Pereira
Universidade Federal de Lavras (UFLA), Brasil

HISTÓRICO DO ARTIGO
Recebido: 01.07.2026
Revisado: 03.09.2026
Aprovado: 13.09.2026

PALAVRAS-CHAVE
Educação Física;
Práticas Corporais de Aventura na Natureza;
Educação Sensível.

KEYWORDS
Physical Education;
Adventure Bodily Practices in Nature;
Sensitive Education.

PUBLICADO
01.10.2026

COMO CITAR ESTE ARTIGO (*HOW TO CITE*)
PEREIRA, Á. S. Cartas a Iroimü (Monte Roraima): quando um professor vai à montanha e a educação volta como pergunta. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. esp., e38405, 2026. 10.36453/cefe.2026.38405.

RESUMO

INTRODUÇÃO: Este estudo apresenta um ensaio cartográfico da experiência produzido a partir de uma expedição ao Monte Roraima/Iroimü, realizada ao longo de nove dias e aproximadamente 115 km de caminhada. Em continuidade a estudos anteriores sobre o saber sensível e a autocartografia escrevivente em práticas corporais de aventura na natureza, o texto busca refletir sobre aquilo que a experiência continua fazendo pensar à educação.
OBJETIVO: Refletir sobre os sentidos educativos produzidos pela experiência no Monte Roraima/Iroimü, discutindo suas implicações para a educação, a Educação Física e as práticas corporais de aventura na natureza.
MÉTODOS: Trata-se de um ensaio cartográfico da experiência, fundamentado na escrita de si e na autocartografia escrevivente. A experiência vivida durante a travessia constituiu o campo de produção do estudo, sendo elaborada por meio de três cartas dirigidas a Iroimü, compreendida como interlocutora simbólica e pedagógica. A análise ocorreu de forma interpretativa, articulando a experiência vivida com referenciais da educação, da educação sensível e das práticas corporais de aventura na natureza.
RESULTADOS: A primeira carta problematiza a decolonização do olhar diante da chuva, da neblina e da recusa da montanha em se oferecer como paisagem disponível. A segunda discute o saber sensível, o tempo do encantamento e a necessidade de reconhecer o corpo como território epistemológico. A terceira reflete sobre a relação entre educação, Educação Física e práticas corporais de aventura na natureza, defendendo uma educação com a Terra, capaz de articular corpo, território, cuidado, risco, crítica e pertencimento.
CONCLUSÃO: Conclui-se que as práticas corporais de aventura na natureza podem abrir importantes frestas pedagógicas quando não são reduzidas apenas à técnica, ao desempenho ou à conquista, mas compreendidas como modos de ler, sentir e habitar o mundo sem violentá-lo.

ABSTRACT

BACKGROUND: This study presents a cartographic essay of experience based on an expedition to Mount Roraima/Iroimü, carried out over nine days and approximately 115 km on foot. Continuing previous studies on sensitive knowledge and self-cartography in adventure bodily practices in nature, the text reflects on what the experience continues to make education think.
OBJECTIVE: To reflect on the educational meanings produced through the experience at Mount Roraima/Iroimü and discuss their implications for education, Physical Education, and adventure bodily practices in nature.
METHODS: This study is a cartographic essay of experience grounded in self-writing and self-cartography. The lived experience during the expedition constituted the field of knowledge production and was developed through three letters addressed to Iroimü, understood as a symbolic and pedagogical interlocutor. The analysis was interpretative, articulating lived experience with references from education, sensitive education, and adventure bodily practices in nature.
RESULTS: The first letter problematizes the decolonization of the gaze in the face of rain, fog, and the mountain's refusal to present itself as an available landscape. The second discusses sensitive knowledge, the time of enchantment, and the recognition of the body as an epistemological territory. The third reflects on the relationship between education, Physical Education, and adventure bodily practices in nature, advocating an education with the Earth, capable of articulating body, territory, care, risk, critique, and belonging.
CONCLUSION: Adventure bodily practices in nature can open important pedagogical possibilities when they are not reduced to technique, performance, or conquest, but understood as ways of reading, feeling, and inhabiting the world without violating it.

Open Access
Full Text Article

Este artigo foi publicado sob a licença Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

▼ INTRODUÇÃO

O Monte Roraima, chamado de Iroimü pelos povos indígenas Pemón, não se apresenta apenas como uma montanha situada entre fronteiras geográficas. Ele é território de memória, presença ancestral, força geológica, experiência corporal e campo de relações. Suas savanas, rios, florestas, paredões, chuvas, pedras e neblinas convocam o corpo a perceber que conhecer um lugar não é apenas descrevê-lo, medi-lo ou registrá-lo, mas deixar-se atravessar por ele.

Este artigo nasce como continuidade de uma sequência de estudos produzidos a partir de uma expedição ao Monte Roraima. Uma travessia durou nove dias e percorreu aproximadamente 115 km a pé, com barraca, equipamentos e registros carregados no corpo e na mochila. Em textos anteriores, a experiência foi mobilizada para pensar o saber sensível, através autocartografia escrevivente e as afetações produzidas pelo se-movimentar em uma prática corporal de aventura na natureza (Pereira, 2025; Pereira, 2026). Neste momento, entretanto, a proposta não é narrar novamente a expedição, nem reconstruir seus acontecimentos em ordem cronológica. O interesse desloca-se para outra pergunta: o que essa experiência continua fazendo pensar?

Ao retornar reflexivamente à travessia, este estudo busca compreender como a montanha provoca questões sobre o olhar, o corpo, o tempo, a sensibilidade, o conhecimento e a relação com a natureza. A experiência de caminhar no Monte Roraima permite problematizar uma educação que, muitas vezes, ensina sobre a natureza sem possibilitar experiências com ela; que valoriza a explicação, o rendimento e o produto, mas oferece pouco espaço para a demora, o silêncio, o encantamento e a presença.

Nesse horizonte, a Educação Física ocupa um lugar importante, especialmente quando pensada a partir das práticas corporais de aventura na natureza. Caminhar, escalar, orientar-se, atravessar rios, lidar com chuva, frio, risco e cansaço não são apenas ações motoras ou desafios esportivos. Podem constituir modos de leitura do mundo, nos quais corpo, território, cuidado, percepção e pensamento se entrelaçam. Assim, este artigo propõe pensar Iroimü como interlocutora pedagógica, não para transformar a montanha em modelo, mas para abrir perguntas sobre outros modos de cultivar educação, sensibilidade e pertencimento à Terra.

▼ TRILHAS METODOLÓGICAS

Este estudo não retorna ao Monte Roraima com a intenção de descrever a travessia, tampouco de produzir novos dados empíricos. A caminhada já aconteceu; o corpo já foi atravessado pela chuva, pela neblina, pela exaustão, pelo silêncio e pelo encantamento. Os registros também já existem: diários de campo, fotografias, vídeos, áudios e textos produzidos durante e após a expedição. O que mobiliza este artigo não é a reconstrução da experiência em si, mas uma pergunta que dela continua brotando: o que Iroimü ainda faz pensar?

A pesquisa configura-se como um ensaio cartográfico da experiência. Ensaio, porque não busca comprovar hipóteses, aplicar procedimentos de coleta. Em diálogo com Adorno (2003), compreende-se o ensaio como uma forma de pensamento que se aproxima do fenômeno por tentativas, relações, deslocamentos e constelações, sem pretender encerrá-lo em definições finais. O ensaio, nesse sentido, permite pensar com a experiência, e não apenas sobre ela. Ele acolhe a incompletude, a pergunta, a tensão e o inacabamento como parte do próprio rigor reflexivo.

A dimensão cartográfica deste trabalho inspira-se em Deleuze e Guattari (1995), especialmente na compreensão da cartografia como mapa aberto, móvel e conectado, distinto de uma reprodução fixa da realidade. No pensamento rizomático, o mapa não opera como decalque de um território pronto, mas como produção de conexões, passagens e linhas de sentido. Assim, a cartografia é assumida aqui menos como método de campo e mais como orientação epistemológica da escrita: uma maneira de acompanhar os movimentos que ligam experiência, memória, corpo, natureza e educação. Trata-se, portanto, de uma escrita ensaística que cartografa perguntas educacionais emergentes de uma experiência já vivida.

Essa escolha dialoga também com Kastrup, Passos e Escóssia (2009), autores que desenvolveram a cartografia no campo das pesquisas qualitativas brasileiras. A coletânea "Pistas do método da cartografia" apresenta a cartografia como uma abordagem voltada ao acompanhamento de processos, à habitação de territórios existenciais e à transformação das formas de narrar a pesquisa. Nesta investigação, essas pistas são retomadas com cautela: não para afirmar uma intervenção realizada, mas para sustentar uma atitude de atenção às intensidades, aos deslocamentos e às linhas educativas que continuam emergindo dos rastros da travessia.

A análise foi construída como um diálogo crítico com a educação. Não houve categorização temática prévia, nem pretensão de produzir resultados generalizáveis. As três cartas organizam núcleos reflexivos que emergiram da própria escrita: a decolonização do olhar; o saber sensível e o tempo do encantamento; e o cultivo de uma educação crítica com a natureza. Esses núcleos são colocados em diálogo com autores que ajudam a tensionar a experiência pedagogicamente. Trata-se, portanto, de uma análise ensaística e cartográfica: ela acompanha linhas de pensamento, aproxima autores, desloca perguntas e procura compreender o que a travessia do Monte Roraima pode provocar nos modos de pensar a educação.

A escrita assume a forma de cartas dirigidas a Iroimü. Essa escolha não constitui um recurso literário meramente ornamental, mas um dispositivo ensaístico de pensamento. A carta permite sustentar uma relação de diálogo com a montanha, reconhecendo-a não como objeto passivo de análise, mas como interlocutora simbólica da experiência. Nesse sentido, a escrita epistolar aproxima-se da tradição freireana das cartas pedagógicas. Em Pedagogia da indignação, obra publicada pela Editora UNESP em 2000, a primeira parte é composta por três "Cartas pedagógicas"; Ana Maria Araújo Freire também registra a preferência de Paulo Freire por escrever, em alguns momentos, ensaios em forma de cartas.

Desse modo, as cartas a Iroimü operam como espaço de encontro entre memória, experiência, teoria e educação. Elas permitem escrever sem retirar da montanha sua condição de presença, sem reduzir a travessia a dado empírico e sem transformar a reflexão em sistema fechado. A metodologia deste artigo, portanto, articula três movimentos: um ensaio cartográfico da experiência, que retorna aos rastros do vivido; uma análise como diálogo crítico com a educação, que problematiza as perguntas emergentes da travessia; e uma escrita em cartas a Iroimü, que preserva a dimensão relacional, sensível e inacabada do pensamento.

▼ RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARTA I — Quando tua chuva fechou o horizonte

Iroimü, escrevo esta carta como quem lembra de uma experiência vivida na alma. A expedição ao Monte Roraima durou nove dias, percorreu aproximadamente 115 km a pé, atravessando savanas, rios, florestas, paredões, pedras, chuva, frio, silêncio e encontro. Mesmo depois do retorno, algo teu continuou caminhando em mim. Por isso, essa escrita não é apenas lembrança da travessia ou descrição da paisagem, mas tentativa de conversar contigo sobre o que aquela experiência me faz perguntar à educação.

Tu és chamada Monte Roraima pelos mapas, pelas agências de turismo, pelos livros de geografia e pela ciência. Mas aqui escolho te chamar de Iroimü, nome que aprendi com os guias Pemón durante a travessia. Não faço isso como ornamento, mas como deslocamento. Nomear-te assim é tentar sair, ainda que parcialmente, do olhar que reduz a montanha a ponto turístico, formação geológica, recurso a explorar ou desafio esportivo. É reconhecer que, antes de seres "paisagem" para mim, já eras território de memória, cosmologia, ancestralidade e vida para outros povos.

Estive em ti como caminhante, professor, pesquisador e corpo vulnerável. Caminhei carregando mochila, câmera, diário, expectativas e perguntas. Muitas delas eu só reconheci depois. Durante a expedição, parecia que eu buscava imagens, horizontes, grandes visuais, lugares que confirmassem aquilo que eu já havia visto em fotografias e relatos. Havia em mim uma expectativa silenciosa de que a montanha se revelasse, mas uma revelação compatível com aquilo que meu olhar aprendera a desejar: céu aberto, imensidão visível, paisagem ampla, beleza disponível.

Foi no sexto dia de caminhada, já no topo de teu grande platô, que essa expectativa se rompeu com mais intensidade. Acordamos no "Hotel" Quati, dentro de uma caverna, depois de dias de chuva, roupas úmidas, botas encharcadas e frio persistente. A visibilidade era curta, os horizontes estavam fechados e a neblina apagava aquilo que, em outro olhar, deveria ser o espetáculo da travessia. A chuva não apenas molhava o corpo; desfazia a promessa de paisagem.

Naquele momento, tua presença não correspondia ao que esperávamos de ti. E talvez seja justamente aí que tua força educativa tenha começado a se manifestar. Não porque ofereceste uma lição clara e organizada, mas porque recusaste a lógica da entrega. Tu não te apresentaste como prêmio. Não te organizaste para nossa contemplação. Não abriste o horizonte para confirmar nosso esforço. Permaneceste chuva, neblina, pedra molhada, frio e opacidade. Permaneceste sendo tu mesma, sem obedecer ao roteiro que havíamos construído antes de chegar.

Foi nessa recusa que algo em mim começou a se deslocar. Aos poucos, percebi que talvez não fosses tu que estivesses "falhando" em nos mostrar a paisagem esperada, mas o meu olhar que ainda carregava uma exigência de obediência. Eu queria que a montanha se abrisse, que o céu colaborasse, que a experiência confirmasse as imagens que eu trazia comigo. Ali, ainda sem nomear com precisão, comecei a suspeitar da dimensão colonizadora desse olhar: um olhar que organiza o mundo a partir de si, espera que a natureza corresponda às suas expectativas e transforma presença em paisagem, território em cenário, travessia em recompensa.

Foi somente depois, já distante geograficamente de ti, mas ainda atravessado por tua chuva, que consegui conversar melhor com essa inquietação. Ao reler Quijano (2005), compreendi que a colonialidade não se encerra com o fim formal do colonialismo, pois permanece como padrão de poder que organiza modos de classificar, hierarquizar, conhecer e subjetivar o mundo. Essa leitura me ajudou a perceber que o olhar que eu carregava diante de ti não era apenas pessoal ou turístico; fazia parte de uma formação histórica mais ampla, na qual aprendemos a separar, ordenar e dominar aquilo que se apresenta como diferença. Com Lander (2005), essa percepção se ampliou: a colonialidade do saber sustenta uma racionalidade eurocêntrica que naturaliza separações entre sujeito e objeto, sociedade e natureza, razão e corpo, conhecimento e experiência. Diante de ti, Iroimü, essas separações começaram a ruir. A chuva impedia a distância confortável do observador, a neblina desfazia a pretensão de transparência, o frio recolocava o corpo no centro da compreensão. Já não era possível olhar a montanha como algo exterior a mim, porque eu estava dentro da tua presença, sendo molhado, afetado e educado por ela.

Diante de ti, Iroimü, comecei a compreender que esse olhar não se volta apenas para a montanha. Ele atravessa a forma como aprendemos a olhar a natureza, os corpos, os territórios e a própria educação. Talvez tenhamos sido educados a perceber a natureza como algo exterior a nós: recurso, cenário, patrimônio, conquista, mercadoria, imagem ou conteúdo. Mas quantas vezes oportunizamos nossas crianças a olhá-la como relação? Quantas vezes a reconhecemos como presença que nos forma, nos limita, nos afeta e nos convoca?

Naquele dia, tua chuva pareceu interromper essa distância. Com os pés molhados, o corpo frio e a visão encurtada pela neblina, já não era possível permanecer na posição confortável de quem observa uma paisagem. Eu não estava diante de ti como sujeito que olha um objeto. Eu estava em ti, atravessado por tua água, por teu vento, por tua pedra, por tua opacidade. A montanha não estava à minha frente: eu estava dentro da montanha. E essa inversão, Iroimü, talvez seja uma pergunta profunda para a educação: que tipo de formação temos produzido quando ensinamos a conhecer o mundo tomando distância dele?

Que pedagogia nasce quando a natureza é estudada como conteúdo, mas raramente vivida como vínculo?

Ao pensar nisso, convido Paulo Freire (2005) para essa carta. Sua ideia de leitura do mundo me acompanha como pergunta, não como resposta pronta. Que mundo temos ensinado a ler? Um mundo disponível ao domínio humano ou tecido por relações das quais fazemos parte? Se a leitura da palavra não pode ser separada da leitura do mundo, como pensar uma educação que leia rios, pedras, chuvas, florestas e montanhas sem reduzi-los a objetos que servem para algo? Talvez a escola precise perguntar não apenas o que é um rio, como se forma uma montanha ou qual a função ecológica de uma floresta, mas que relação ética, sensível e política nos vincula a esses corpos da Terra.

É nesse ponto que Mota Neto (2018), ao aproximar Freire e Orlando Fals Borda da pedagogia decolonial latino-americana, ajuda-me a continuar esta conversa contigo. A decolonialidade, nesse horizonte, não aparece apenas como crítica teórica à colonialidade, mas como prática de formação humana comprometida com outros modos de existir, sentir, pensar, escutar, olhar e saber. Então te pergunto, Iroimü: se a pedagogia decolonial busca deslocar os modos de conhecer herdados da colonialidade, não seria também necessário decolonizar o olhar que lançamos sobre a natureza? Não seria preciso formar sujeitos capazes de se perceberem parte integrante dela, e não apartados ou superiores a ela? Que educação ainda sustenta, mesmo sem dizer, a ideia de que a vida humana vale mais do que outras vidas que insistem em nascer entre tuas pedras?

Aos poucos, naquele sexto dia, a frustração começou a mudar de lugar. O que antes parecia impedimento passou a aparecer como condição de experiência. A neblina, que escondia os grandes horizontes, aproximava meu olhar do chão. A chuva, que desfazia a paisagem ampla, intensificava o brilho das plantas, o verde das pequenas árvores, a textura das pedras, o som da água correndo pelos caminhos. O frio, antes apenas incômodo, convocava cuidado com o corpo e com os outros. O olhar, antes ansioso pela imagem total, começou a aprender com o fragmento, com o detalhe, com aquilo que só se tornava visível porque chovia.

Talvez aí tenha surgido uma aprendizagem que não caberia facilmente em uma aula expositiva. Tu me ensinavas, sem dizer, que nem toda experiência precisa corresponder ao que planejamos. Mais ainda: ensinavas que a expectativa de controle também educa o olhar. Se espero que a montanha se abra, que o céu colabore, que o caminho recompense, talvez eu ainda esteja olhando o mundo como algo que deve obedecer à minha vontade. O que acontece quando a educação reforça esse mesmo gesto? Quando ensina que conhecer é dominar, aprender é acumular, pesquisar é capturar, viver uma experiência é convertê-la em produto?

Ailton Krenak (2022) me ajuda a aprofundar essa pergunta. Em suas reflexões, a separação entre humanidade e natureza aparece como uma das grandes ficções da modernidade. Rios, montanhas e florestas não são coisas mudas esperando nomeação humana, são presenças com as quais nos relacionamos e das quais dependemos. Ao pensar contigo a partir de Krenak, tua chuva deixa de ser obstáculo da expedição e passa a ser linguagem da Terra. Uma linguagem que não se submete ao roteiro do viajante, ao planejamento do pesquisador ou à expectativa do turista. Que educação seria capaz de escutá-la sem imediatamente traduzi-la em recurso, dado ou conteúdo? Será que conseguimos produzir uma educação que consiga ler o rio, ouvir o vento e... sentir?

Marina Silva (2010) também me ajuda a pensar que o cuidado com a natureza nasce do vínculo vivido com o território, na experiência concreta de depender da água, do abrigo, do caminho, da floresta, da terra. Então te pergunto: como esperar que crianças, jovens e adultos cuidem de uma natureza que só conheceram como conceito? Como formar responsabilidade ecológica sem experiência, pertencimento e memória sensível? Pode haver cuidado verdadeiro sem vínculo?

Talvez decolonizar o olhar seja justamente começar por essa pergunta. Não se trata apenas de ver outra coisa, mas de tornar-se outro(a) diante daquilo que se vê. Ver sem capturar. Caminhar sem consumir. Conhecer sem transformar imediatamente em domínio. Habitar sem converter tudo em evidência, registro, conquista ou propriedade. Talvez seja aprender que o mundo não precisa se revelar por inteiro para fazer sentido, e que a opacidade também educa. E talvez uma ou outra coisa na vida, não precise fazer sentido, precise ser sentido.

Por isso, Iroimü, tua chuva permanece em mim como uma pergunta pedagógica. Será que conseguiremos em nossas escolas e universidades ensinar a olhar sem possuir? Que ciência conseguiria estudar uma montanha sem retirar dela sua condição de presença? Que educação permitiria às pessoas perceberem que a Terra não é apenas o lugar onde pisamos, mas aquilo de que somos feitos? Que currículo nasceria se, antes de perguntar o que podemos extrair do mundo, perguntássemos como podemos pertencer a ele sem violentá-lo?

Iroimü, amiga antiga, talvez tua lição não tenha sido mostrar uma paisagem, mas desmontar um olhar. E se a educação quiser aprender contigo, talvez precise começar por aí: não pela promessa de controlar melhor o mundo, mas pela coragem de perguntar que mundo temos produzido quando já não sabemos olhá-lo como relação.

CARTA II — Diante de teus guardiões de pedra

Iroimü, depois de conversar contigo sobre o olhar que tua chuva desmontou, retorno agora por outra trilha. Não para repetir o que já vivi, mas para perguntar o que aquela travessia continua dizendo à educação que me atravessa. Se, na primeira carta, tua neblina me ajudou a perceber o quanto eu ainda desejava uma montanha obediente ao meu olhar, nesta segunda quero pensar contigo outro aprendizado: talvez não baste decolonizar o olhar se continuarmos educando corpos apressados, anestesiados e obrigados a transformar toda experiência em produto.

No terceiro dia de caminhada, quando nos aproximávamos do fim da subida do paredão, encontrei teus guardiões de pedra. Eram colunas rochosas altas, silenciosas, antigas, esculpidas pelo vento e pela chuva ao longo de um tempo que quase não conseguimos imaginar.

Diante deles, tentei escrever no diário, mas anotei apenas: "Não consigo explicar... Só sentir". Hoje, percebo que essa frase não indicava ausência de pensamento. Ela talvez anunciasse outro modo de conhecer: um saber que começava no corpo antes de se organizar em conceito.

E é aqui que tu me fizeste refletir sobre a escola. Que educação temos produzido quando o estudante aprende a explicar antes de sentir? Que modo de educar exige respostas rápidas, conceitos endurecidos, registros e produtos sempre visíveis, mas oferece tão pouco tempo para que o mundo seja percebido com densidade? Em muitas práticas escolares, o conhecimento parece precisar abandonar o corpo para ser considerado legítimo. O aluno aprende sobre a natureza, mas raramente aprende com ela. Aprende partes da planta, ciclos da água, tipos de solo e estruturas geológicas, mas nem sempre é convidado a tocar a terra, escutar o vento, sentir o cheiro da chuva, perceber o peso de uma caminhada e reconhecer o corpo como parte do saber.

Essa questão atravessa diretamente a Educação Física, especialmente quando pensamos suas práticas corporais. Afinal, caminhar, correr, escalar, equilibrar-se, saltar, nadar, remar, orientar-se em uma trilha ou deslocar-se em um território não são apenas ações motoras, são modos de leitura do mundo. O corpo que pisa em uma pedra molhada aprende sobre aderência, risco, atenção e cuidado. O corpo que caminha sob chuva aprende sobre ritmo, resistência, frio, limite e companhia. O corpo que se orienta em uma paisagem aprende que o espaço não é apenas extensão geométrica, mas relação vivida. Por isso, quando a Educação Física reduz as práticas corporais a técnica, desempenho, gasto energético ou rendimento, perde a possibilidade de cultivar saberes sensíveis que nascem no encontro entre corpo, movimento e mundo. Nesse sentido, as práticas corporais de aventura na natureza podem abrir caminhos para uma educação em que o corpo não seja apenas objeto de treinamento, mas sujeito de experiência, percepção e pensamento.

Talvez essa dificuldade esteja também na maneira como costumamos pensar a educação. Ao falar em formação, carregamos uma palavra que merece ser interrogada. Formar é, em alguma medida, dar forma. E dar forma pode sugerir um modelo anterior, uma fôrma pronta, uma configuração desejada à qual o sujeito deve se ajustar. Mas diante de ti, entre pedras, vento, água e silêncio, essa palavra parece insuficiente. A montanha não educa como quem molda matéria passiva; ela cultiva condições para que algo aconteça. Cultivar não é impor forma, mas preparar encontros, sustentar tempos, abrir espaços, cuidar do chão, reconhecer ritmos e permitir que cada vida encontre modos próprios de germinar. Talvez a educação que busco pensar contigo não seja aquela que forma sujeitos para caberem em uma imagem previamente desenhada, mas aquela que cultiva presenças, sensibilidades, perguntas e modos singulares de existir em relação com o mundo.

Essa passagem da forma ao cultivo também desloca o lugar do corpo e dos sentidos no processo educativo. Se educar não é apenas dar forma, mas cultivar condições de presença, então sentir deixa de ser algo secundário, anterior ou inferior ao pensamento. É nesse ponto que Duarte Júnior (2001) ajuda-me a compreender que a separação entre razão e sensibilidade não é pequena nem acidental. Ao defender uma educação do sensível, ele questiona a hipertrofia de uma razão que se pretende pura, separada dos sentidos, dos sentimentos e da experiência encarnada. Sua reflexão me faz perguntar contigo, Iroimü: que razão a escola tem cultivado? Uma razão encarnada, capaz de dialogar com o corpo, com a arte, com a paisagem, com a dor, com o silêncio e com o encantamento? Ou uma razão empobrecida, que sabe classificar o mundo, mas desaprendeu a habitá-lo sensivelmente?

Convido Larrosa (2002) para entrar nessa conversa não para substituir Duarte Júnior, mas para ampliar a pergunta. Se a experiência não é simplesmente o que acontece, mas aquilo que nos acontece e nos transforma, então não basta levar estudantes a uma trilha, a um museu, a uma aula prática ou a um laboratório. O acontecimento, por si só, não garante experiência. Quantas vezes a escola organiza "atividades diferenciadas" presas à mesma lógica produtiva da sala de aula? Vai-se ao campo para preencher relatório. Observa-se a paisagem para responder questões. Caminha-se para cumprir roteiro. Toca-se o mundo para comprovar um conteúdo previamente definido. Mas onde fica o tempo para que algo toque o estudante? Onde fica a pausa para que o corpo elabore o vivido? Onde fica o silêncio como parte da aprendizagem?

É nesse ponto que aproximo Han (2015) desta carta. A sociedade do desempenho não está apenas nas empresas, nas redes sociais ou na universidade produtivista. Ela também entra na escola quando todo tempo precisa ser útil, toda atividade precisa gerar evidência, toda experiência precisa virar competência, indicador, postagem, relatório ou resultado. Diante dos teus guardiões, Iroimü, percebi essa lógica em mim: mesmo encantado, eu sentia a pressão de registrar, explicar, escrever algo importante. Mas se até o encantamento precisa render, que espaço resta para aprender sem captura? Que espaço resta para uma educação que não transforme imediatamente o vivido em mercadoria pedagógica?

Freire (1996) me ajuda a deslocar essa questão para o centro da prática educativa. Ensinar não é transferir conteúdos, mas criar condições para que educandos e educadores se tornem sujeitos da construção e reconstrução do saber. Essa afirmação, quando colocada diante de ti, ganha outra profundidade. Criar condições para aprender criticamente não significa apenas organizar bons conteúdos ou boas metodologias, significa também criar condições de presença. Significa permitir que o estudante leia o mundo com o corpo inteiro, pergunte a partir do que vive, elabore sentidos, relacione experiência e reflexão, transforme percepção em pensamento crítico. Talvez seja nesse gesto freireano de criar condições — e não de moldar sujeitos — que a metáfora do cultivo encontra sua força pedagógica.

Talvez seja isso que falte a muitas escolas: não apenas natureza, metodologias críticas ou projetos interdisciplinares, mas tempo... tempo sensível. Um tempo que não seja resto do currículo, passeio eventual ou recompensa depois da prova. Um tempo de cultivo, no qual o corpo possa ser reconhecido como território epistemológico. Um tempo que não se renda à ansiedade e permita o silêncio reflexivo. Que Educação Física seria

possível se o movimento não fosse pensado apenas como desempenho, técnica, aptidão ou gasto energético, mas como forma de ler o mundo? Que ciências seriam possíveis se a observação não fosse separada da admiração? Que geografia nasceria se o território fosse sentido antes de ser reduzido ao mapa? Que educação ambiental surgiria se o cuidado não começasse pelo discurso da preservação, mas pela experiência concreta de pertencimento?

Mota Neto (2018), ao aproximar Freire e Fals Borda da pedagogia decolonial latino-americana, lembra que pensar de modo decolonial exige deslocar formas de ser, sentir, pensar, olhar, escutar e saber. Essa perspectiva faz tua natureza entrar na discussão pedagógica não como cenário, mas como provocação. Decolonizar a educação, nesse sentido, não é apenas mudar autores, conteúdos ou referências. É também perguntar quais sensibilidades foram interditadas pelo modelo escolar moderno. Que saberes foram diminuídos porque não cabiam na prova? Que corpos foram silenciados porque aprendiam de outro modo? Que experiências foram tratadas como subjetivas demais, poéticas demais, lentas demais, quando talvez fosse justamente nelas que o cultivo de si, do outro e do mundo acontecia?

Diante de teus guardiões, Iroimü, compreendi que o tempo do encantamento não é fuga da educação rigorosa. Ele pode ser condição para outro rigor: um rigor sensível, atento, implicado, capaz de escutar o mundo antes de convertê-lo em objeto. Encantar-se não é abandonar a crítica, é impedir que a crítica se torne seca, abstrata e sem mundo. Sentir não é negar o pensamento, é devolver ao pensamento sua carne, seu chão, sua respiração.

Por isso, a pergunta que me deixas não é apenas pessoal. É pedagógica. Como cultivar educadores capazes de reconhecer o instante em que uma turma precisa parar, respirar e sentir? Como construir currículos que não tenham medo da demora? Como avaliar aprendizagens que nascem no silêncio, na atenção, no cuidado, na presença e na transformação do modo de estar no mundo? Como defender, na universidade, que o saber sensível não é fragilidade metodológica, mas abertura epistemológica?

Iroimü, talvez naquele dia eu não tenha deixado de pensar. Talvez eu tenha pensado de outro modo. E talvez a educação precise aprender isso contigo: há momentos em que não conseguir explicar não é fracasso da aprendizagem, mas início de um saber que ainda está criando corpo. Que escola seríamos capazes de cultivar se aceitássemos que sentir também é conhecer, que pausar também é aprender e que o encantamento também pode cultivar outros modos de existir?.

CARTA III — Quando aprendi a caminhar contigo

Iroimü, depois de escrever-te sobre o olhar que tua chuva desmontou e sobre o saber sensível que teus guardiões de pedra fizeram emergir, chego a esta terceira carta com uma pergunta mais diretamente pedagógica: que educação podemos cultivar quando deixamos de tratar a Terra como cenário, recurso ou conteúdo distante e passamos a reconhecê-la como relação viva?

As duas primeiras cartas me trouxeram até aqui. Primeiro, compreendi que havia em mim um olhar que ainda queria capturar a montanha, exigir dela uma paisagem, uma recompensa, uma abertura. Depois, diante de tua presença antiga, percebi que nem todo saber nasce da explicação imediata, há saberes que germinam no corpo, no silêncio, no cansaço, no frio, no toque da pedra, no ritmo da caminhada e no tempo do encantamento. Agora, Iroimü, a pergunta se desloca: se o olhar pode ser decolonizado e se o corpo pode reaprender a sentir, que escola, que universidade, que Educação Física e que mundo poderíamos cultivar a partir disso?

Richard Louv (2008) me ajuda a ampliar essa inquietação quando nomeia o afastamento contemporâneo das crianças em relação à natureza como "transtorno de déficit de natureza". Não tomo essa expressão como diagnóstico clínico fechado, mas como imagem crítica de uma perda profunda: crianças e jovens que sabem falar sobre aquecimento global, Amazônia, reciclagem e biodiversidade, mas que, muitas vezes, têm pouco contato direto com árvores, rios, insetos, terra, lama, vento, chuva, céu aberto, silêncio e risco. Sabem sobre a natureza, mas nem sempre vivem experiências em que ela lhes aconteça.

Louv (2008) argumenta que a relação direta com ambientes naturais pode favorecer a saúde física, o movimento, a imaginação, a criatividade, a atenção, o equilíbrio emocional e o vínculo com o mundo vivo. Mas talvez o ponto mais importante para a educação seja outro: uma criança distante da natureza pode crescer distante de uma parte fundamental de si mesma.

Não porque a natureza seja pura, perfeita ou salvadora, mas porque nela o corpo encontra experiências que nenhum discurso substitui. O contato com a terra, com as árvores, com as trilhas, com a chuva, com o vento e com outros seres convoca formas complexas de atenção, percepção e decisão. Ao caminhar por um terreno irregular, a criança aprende a negociar equilíbrio, força, medo e confiança. Ao tocar uma árvore, percebe textura, resistência, sombra, vida e tempo. Ao atravessar uma trilha, compreende que o espaço não é apenas medida, mas relação entre corpo, direção, memória e cuidado. Ao sentir a chuva ou o vento, descobre que o mundo não se organiza segundo sua vontade e que viver implica compor com forças que nos atravessam. Ao partilhar uma experiência ao ar livre, aprende que o risco não é imprudência, mas pode ser elaborado como responsabilidade coletiva. São aprendizagens corporais, éticas, sensíveis e políticas, que dificilmente emergem quando a natureza aparece apenas como conteúdo distante, imagem projetada ou tema de avaliação.

Ainda assim, é preciso cuidado. Aproximar crianças da natureza não resolve, por si só, as contradições da educação. Não substitui políticas públicas, financiamento, valorização docente, justiça social ou enfrentamento das desigualdades. Seria ingênuo imaginar que uma trilha, uma horta, um acampamento ou uma aula ao ar livre salvarão a escola. Mas também seria grave ignorar que uma educação cada vez mais fechada entre paredes, telas, apostilas, métricas e rendimentos pode estar empobrecendo a experiência humana de mundo.

Convido Freire (1996) para esta carta também, pois ele me faz refletir que a pergunta precisa ser politizada. A

distância entre crianças e natureza não pode ser lida apenas como consequência da urbanização, das tecnologias ou do medo. Ela também precisa ser problematizada como parte de uma sociedade que ensina modos de perceber, desejar e habitar o mundo. Em diálogo com Krenak (2020), é possível pensar que uma sociedade marcada pela expansão do capital tende a naturalizar a ideia de que rios são recursos, florestas são estoques, corpos são força produtiva, tempo é rendimento e territórios são mercadorias. Nesse contexto, cultivar uma relação sensível com a Terra torna-se gesto educativo e político, porque interrompe a obediência a esse olhar.

Freire (1996) me ajuda a lembrar que a educação nunca é neutra. Ela pode formar sujeitos ao mundo como está ou pode cultivar condições para que leiam criticamente esse mundo e se reconheçam capazes de transformá-lo. Por isso, quando falamos de natureza na escola, não basta propor contemplação. É preciso perguntar: quem tem direito ao verde? Que crianças têm praças, quintais, parques seguros e rios limpos? Que crianças vivem em territórios contaminados, asfaltados, violentados ou privados de sombra? Quem acessa a natureza como lazer e quem convive com a degradação ambiental como destino imposto? Que projetos econômicos retiram de alguns povos a floresta, a água e o chão, enquanto vendem a outros a natureza como produto turístico, imagem de consumo ou privilégio?

É aqui que Krenak (2020) me ajuda ainda mais. Sua crítica à vida útil me faz perguntar que tipo de educação estamos cultivando quando preparamos crianças e jovens apenas para funcionar em uma máquina que transforma tudo em coisa. Se a vida é reduzida à utilidade, também a escola corre o risco de reduzir o corpo a desempenho, o conhecimento a competência, a natureza a recurso e o futuro a empregabilidade. Mas contigo, Iroimü, outra pergunta se abre: educar é preparar pessoas para caberem em um mundo que adoece a Terra ou cultivar presenças capazes de imaginar outros modos de viver?

Nesse horizonte, as práticas corporais de aventura na natureza podem ser compreendidas como uma fresta pedagógica importante. Não como solução total, mas como caminho possível. Caminhadas, trilhas, orientação, escalada, acampamentos, travessias e experiências sensíveis ao ar livre podem recolocar o corpo em relação com o território. Nelas, mover-se não é apenas executar técnica; é ler o chão, perceber o clima, calcular o risco, cuidar do outro, reconhecer limites, decidir coletivamente, sentir medo, sustentar atenção e experimentar pertencimento. Para a Educação Física, isso é decisivo: o movimento deixa de ser apenas gasto energético, aptidão, rendimento ou performance e passa a ser modo de ler, dialogar e construir o mundo.

Mas essas práticas só se tornam críticas quando não reproduzem a lógica da conquista descontextualizada. A aventura não pode ser apenas vencer a montanha, superar o percurso, bater tempo, colecionar imagens ou consumir paisagens. Ela precisa ser problematizada. Que território é este? Quem vive aqui? Que histórias atravessam esse chão? Que saberes locais sustentam a travessia? Que impactos deixamos? Que cuidados assumimos? Que desigualdades definem quem pode ou não viver esse tipo de experiência? Sem essas perguntas, a natureza volta a ser apenas cenário. Com elas, pode tornar-se território educativo.

Talvez seja essa a educação que tu me ajudas a pensar, Iroimü: uma educação que cultiva corpo-território, sensibilidade crítica e pertencimento responsável. Uma educação que não abandona o rigor, mas recusa um rigor sem chão, sem carne. Que não rejeita o conhecimento científico, mas não permite que ele destrua o encantamento. Que não idealiza a natureza, mas reconhece que sem vínculo sensível com a Terra qualquer discurso ambiental pode se tornar abstrato demais.

Iroimü, amiga antiga, talvez a última pergunta desta carta seja simples e imensa: que mundo estamos cultivando quando nossas crianças crescem sem terra nos pés, sem vento no rosto, sem árvores por perto, sem rios limpos, sem tempo para brincar, sem silêncio para escutar e sem experiências que lhes mostrem que a vida não precisa ser sempre útil?

Não quero responder apressadamente. Talvez baste, por agora, afirmar contigo que educar não é dar forma a alguém para caber no mundo pronto. Educar pode ser cultivar condições para que cada pessoa aprenda a ler criticamente o mundo, sentir-se parte dele e participar de sua reinvenção. E, se isso for verdade, nenhuma educação sensível, crítica e libertadora poderá continuar tratando a natureza como assunto secundário. A natureza não é tema. É chão, corpo, vínculo, conflito, memória, disputa e possibilidade. É também mestra.

▼ CONCLUSÃO

Ao despedir-me de ti

As três cartas dirigidas a Iroimü não encerram a experiência vivida no Monte Roraima, assumem, ao contrário, que certas experiências continuam trabalhando em nós muito depois do retorno. A chuva, a neblina, os guardiões de pedra, o silêncio, o frio e o encantamento deixaram de ser apenas acontecimentos da travessia para se tornarem questões dirigidas à educação, à Educação Física e às práticas corporais de aventura na natureza. Nesse ensaio cartográfico, Iroimü foi tomada não como objeto de explicação, mas como interlocutora pedagógica, permitindo pensar a decolonização do olhar, o reconhecimento do saber sensível e a necessidade de cultivar uma educação com a Terra.

Este estudo não propõe soluções simples para os desafios da educação nem atribui às práticas corporais de aventura na natureza um caráter salvacionista. Contudo, defende que uma educação que perde o vínculo sensível com a natureza também empobrece suas possibilidades de conhecer, sentir e habitar o mundo. Nesse sentido, caminhar, orientar-se, atravessar rios, lidar com o risco, o cuidado, o medo e o outro podem constituir experiências educativas quando não são reduzidas à técnica, ao desempenho ou à conquista, mas compreendidas como modos de ler e participar do mundo.

Ao final, talvez a principal contribuição deste artigo seja sustentar uma pergunta: que educação podemos cultivar

se reconhecermos a Terra não como tema secundário, mas como chão vivo da experiência humana? Iroimü permanece como presença que ensina sem explicar e que recorda que conhecer não é dominar o mundo, mas aprender a habitá-lo sem violentá-lo.

► *AGRADECIMENTOS*

Agradeço aos guias dos povos indígenas Pemón, que conduziram os caminhos desta expedição; aos companheiros e companheiras de caminhada, pela partilha da experiência; e aos meus educandos e educandas, que diariamente me ajudam a cultivar e reinventar a educação.

► *CONFLITO DE INTERESSE*

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

► *FINANCIAMENTO*

Este estudo não teve apoio financeiro.

■ REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Notas_de_literatura_I.html?id=TOgg7ZXEfmYC&redir_esc=y Acesso em: 28/09/2026.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995. Disponível em: https://editora34.com.br/livro/394 Acesso em: 28/09/2026.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001. Disponível em: https://books.google.com/books/about/O_sentido_dos_sentidos.html?id=dK_GAAAACAAJ Acesso em: 28/09/2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://bds.unb.br/handle/123456789/622 Acesso em: 28/09/2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&id=spDI6xnLY5IC&lr=&num=20 Acesso em: 28/09/2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. Disponível em: https://bds.unb.br/handle/123456789/967 Acesso em: 28/09/2026.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Sociedade_Do_Cansa%C3%A7o.html?hl=pt-BR&id=JfkPvgAACAAJ Acesso em: 28/09/2026.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em: https://editorasulina.com.br/detalhes.php?id=473 Acesso em: 28/09/2026.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/9788535933697-a-vida-nao-e-util/p Acesso em: 28/09/2026.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/9786559211548-futuro-ancestral-3156/p Acesso em: 28/09/2026.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). A **colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf Acesso em: 28/09/2026.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

LOUV, R. **Last child in the woods**: saving our children from nature-deficit disorder. Updated and expanded ed. Chapel Hill: Algonquin Books, 2008. https://doi. org/10.1353/cye.2008.0018

MOTA NETO, J. C. da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, n. 48, p. 3-13, 2018. https://doi.org/10.17227/folios.48-8131

PEREIRA, Á. S. O saber sensível que brota das experiências do se-movimentar no Monte Roraima. **Motrivivência**, v. 37, n. 68, p. 1-24, 2025. https://doi.org/10.5007/2175-8042.2025.e106954

PEREIRA, Á. S. O corpo como bússola em uma expedição ao Monte Roraima: uma autocartografia escrivivente. **Corpoconsciência**, v. 30, p. e21117, 2026. https://doi.org/10.51283/rc.30.e21117

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 28/09/2026.

SILVA, M. O sonho sustentável. **Debates Sócio-Ambientais**, v. 4, n. 11, p. 7-8, 1998/1999. Disponível em: https://portal.crea-sc.org.br/o-sonho-sustentavel-marina-silva/ Acesso em: 28/09/2026.

◙ E-MAIL DOS AUTORES

Álex Sousa Pereira
✉ alexpereira@ufla.br

◘ LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, inclusive para fins comerciais, desde que atribuam o devido crédito aos autores e à publicação inicial nesta revista.