

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

PAOLA GOMES PEREIRA

**POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA AO AR LIVRE: O LUGAR É A NOSSA
SALA DE AULA**

Porto Alegre
2023

PAOLA GOMES PEREIRA

**POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA AO AR LIVRE: O LUGAR É A NOSSA
SALA DE AULA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Gomes Pereira , Paola
POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA AO AR LIVRE: O LUGAR É
A NOSSA SALA DE AULA / Paola Gomes Pereira . -- 2023.
191 f.
Orientador: Antonio Carlos Castrogiovanni.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação ao Ar Livre. 2. Aprendizagem ao Ar
Livre . 3. Educação Geográfica. 4. Lugar. 5.
Australian Curriculum. I. Castrogiovanni, Antonio
Carlos, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PAOLA GOMES PEREIRA

POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA AO AR LIVRE: O LUGAR É A NOSSA SALA
DE AULA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Data da Aprovação: _____

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Daniel Mallmann Vallerius

Prof. Dr. Kinsey Santos Pinto

Prof. Dr. Marcos Irineu Klausberger

Prof.a Dra. Roselane Zordan Costella

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me oportunizou a realização dos cursos de graduação e mestrado em Geografia.

Aos professores que estiveram presentes em minha trajetória e contribuíram para as mais diversas aprendizagens.

Às oportunidades de intercâmbio acadêmico na graduação e na pós-graduação, e iniciativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidad de La Rioja e do programa Erasmus Mundus (atualmente Erasmus +).

Às políticas públicas que incentivam a educação e a ciência.

Aos professores e à professora participantes dessa banca de avaliação, por suas contribuições, pelas trocas e pela generosidade em compartilharem seus aprendizados.

Ao meu orientador, Professor Antonio Carlos Castrogiovanni, por construir sua carreira no diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior, e assim perceber as nuances necessárias para o professor que está escola.

Aos colegas e espaços de trabalho que me permitiram continuar aprendendo.

Aos colegas de orientação que participaram de eventos, discussões, diálogos e contribuíram para o amadurecimento do trabalho desenvolvido.

Aos meus estudantes que me oferecem as melhores oportunidades para aprender.

Aos amigos que possibilitaram momentos de alegrias e trocas em um percurso que exige distanciamento em diversas situações.

À minha família. Minha mãe, Débora, professora-leitora voraz que inspirou o caminho da docência. Ao meu pai, Paulo, que sempre valorizou a educação e o conhecimento. A ambos que sempre me oportunizaram possibilidades para aprender mesmo em momentos nos quais foi exigido um esforço familiar para que isso acontecesse. À minha irmã, Laura, que apesar de mais jovem é quem me ensina e quem me ajudou a encontrar um caminho para escrever essa tese. Agradeço principalmente, o privilégio e a felicidade de viver com uma família na qual nos ajudamos e crescemos juntos.

Que tipo de educação é essa, que se dá durante o caminhar?
(INGOLD, 2015, p. 23)

RESUMO

Nossa tese investiga práticas de Educação ao Ar Livre e suas possibilidades para a Educação Geográfica, e o desenvolvimento do pensamento geográfico na educação básica. Apesar do reconhecimento aparente da importância em realizarmos atividades ao ar livre e estarmos mais conectados com a natureza, observamos que práticas que envolvam uma educação formal ao ar livre no Brasil ainda são incipientes, compreendemos que as ideias são aceitas, mas talvez, nos falem indicativos de trajetórias para colocá-las em prática. Para isso o objetivo de nosso trabalho é mostrar diferentes formas de aplicação de Educação ao Ar Livre construindo propostas/possibilidades para e com o ensino de Geografia no Brasil. Os objetivos específicos que conduzem essa construção são: Discutir o conceito de Educação ao Ar Livre, relacionando-o ao ensino da Geografia; Analisar os documentos de orientação curricular da Austrália, país onde essas práticas estão inseridas em um contexto escolar, comparando-o às orientações curriculares brasileiras; Avaliar a influência que as práticas de Educação ao Ar Livre têm no desenvolvimento de habilidades para a compreensão provisória do espaço geográfico; Construir percursos de Ensino de Geografia relacionados à Educação ao Ar Livre que favoreçam a leitura da paisagem, o fortalecimento da relação com o lugar e o desenvolvimento de habilidades espaciais junto aos sujeitos alunos. Em uma aproximação com o método da Complexidade, são operados os princípios Hologramático, Dialógico e a Recursividade. O caminho que para essa investigação incluiu a realização de revisão bibliográfica e o levantamento de pesquisas na área da Educação ao Ar Livre. Para então, realizamos a análise de propostas curriculares com a presença da Educação ao Ar Livre em suas orientações, realizando um diálogo entre as orientações curriculares do Brasil (Base Nacional Comum Curricular) e da Austrália (*Australian Curriculum*). No documento australiano está presente uma conexão curricular denominada *Outdoor Learning* (aprendizagem ao ar livre) com orientações para sua presença em práticas escolares, habilidades mobilizadas e a progressão para todas as etapas da educação básica. Realizamos a análise específica desta conexão curricular e identificamos as habilidades e competências relacionadas ao componente curricular de Geografia (ou da subárea da Geografia dentro das Humanidades e Ciências Sociais nos anos iniciais da proposta), que dialogam com habilidades da Geografia presentes na Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa desenvolvida nos permitiu visualizar e planejar uma proposta de percurso para a inserção de Educação Geográfica ao Ar Livre voltada para o Lugar em um contexto de educação formal no Brasil, considerando os anos finais do Ensino Fundamental. O movimento nos instigou o reconhecimento da relevância da busca por trocas com outras propostas curriculares, as potencialidades emergentes de uma Educação Geográfica ao Ar Livre, e a importância de oportunizar a ampliação das experiências espaciais dos estudantes.

Palavras-chave: Educação ao Ar Livre, Aprendizagem ao Ar Livre, Educação Geográfica, Lugar, Australian Curriculum.

ABSTRACT

Our thesis investigates the field of Outdoor Education and its possibilities for Geographical Education, and the development of geographical thinking in basic education. Despite society's apparent recognition of the importance of carrying out outdoor activities and being more connected with nature, we observe that practices involving formal Outdoor Education in Brazil are still incipient, understanding that the ideas are accepted, but perhaps we lack indications paths to put them into practice. The objective of our work is to show different ways of applying Outdoor Education by building proposals/possibilities for and with the teaching of Geography in Brazil. The specific objectives that lead this construction are: to discuss the concept of Outdoor Education, relating it to the teaching of Geography; to analyze the school curricula of countries (specifically Australia) where these practices are inserted in a school context, comparing it to the Brazilian curriculum guidelines; to evaluate the influence that Outdoor Education practices have on the development of skills for the understanding of geographic space; to build pathways that relate Geography Teaching and Outdoor Education and favor the reading of the landscape, the strengthening of ones relationship with the place and the development of spatial skills for students. In an approximation with the Complexity method, the Hologramatic, the Dialogical and the Recursion principles are operated. The path for this investigation included conducting a bibliographical review and surveying research in the field of Outdoor Education. For then, carrying out the analysis of curricular proposals with the presence of Outdoor Education in their guidelines. We built a dialogue between the Brazilian Common National Curriculum Base (Base Nacional Comum Curricular) and Australian Curriculum. In the Australian document, there is a curricular connection called Outdoor Learning, this connection provides guidelines for its presence in schools, and the mobilized skills and the progression in all stages of basic education. We carried out a specific analysis of this curricular connection and identified the skills and competences related to the geography learning area (or the subarea of Geography within Humanities and Social Sciences in the initial years of the proposal), which allows a dialogue with the geography skills present in the Brazilian Common National Curriculum Base. The research allowed us to visualize and plan a proposal for the insertion of a Place Based Outdoor Geographical Education in a context of formal education in Brazil, considering the final years of Elementary School. This movement urged us to recognize the relevance of the search for exchanges with other curricular proposals, the emerging potentialities of an Outdoor Geographical Education, and the importance of providing opportunities for the expansion of students' spatial experiences.

Keywords: Outdoor Education, Outdoor Learning, Geographical Education, Place, Australian Curriculum.

RESUMEN

Nuestra tesis investiga las prácticas de Educación al Aire Libre y sus posibilidades para la Educación Geográfica, y el desarrollo del pensamiento geográfico en la educación básica. A pesar del aparente reconocimiento de la importancia de realizar actividades al aire libre y estar más conectados con la naturaleza, observamos que las prácticas que involucran la educación formal al aire libre en Brasil aún son incipientes, entendemos que las ideas son aceptadas, pero tal vez nos faltan indicaciones de caminos para ponerlas en práctica. Por eso, el objetivo de nuestro trabajo es mostrar diferentes formas de aplicar la Educación al Aire Libre construyendo propuestas/posibilidades para y con la enseñanza de la Geografía en Brasil. Los objetivos específicos que orientan esta construcción son: Discutir el concepto de Educación al Aire Libre, relacionándolo con la enseñanza de la Geografía; Analizar los currículos escolares de los países (en específico Australia) donde estas prácticas se insertan en un contexto escolar, comparándolo con las directrices curriculares brasileñas; Evaluar la influencia que tienen las prácticas de Educación al Aire Libre en el desarrollo de habilidades para la comprensión provisional del espacio geográfico; Construir itinerarios didácticos de Geografía relacionados con la Educación al Aire Libre que favorezcan la lectura del paisaje, el fortalecimiento de la relación con el lugar y el desarrollo de habilidades espaciales de los alumnos. En una aproximación con el método de la Complejidad, se operan los principios Hologramático, Dialógico y Recursivo. El camino de esta investigación incluyó la realización de una revisión bibliográfica y una investigación sobre el campo de la Educación al Aire Libre. Luego, realizamos el análisis de propuestas curriculares con presencia de Educación al Aire Libre en sus lineamientos, realizando un diálogo entre los lineamientos curriculares de Brasil (Base Nacional Comum Curricular) y Australia (Australian Curriculum). En el documento australiano, existe una conexión curricular denominada Outdoor Learning, con lineamientos para su presencia en las prácticas escolares, habilidades movilizadas y progresión a todas las etapas de la educación básica. Realizamos un análisis específico de esta conexión curricular e identificamos las habilidades y competencias relacionadas con el componente curricular de Geografía (o la subárea de Geografía dentro de Humanidades y Ciencias Sociales en los años iniciales de la propuesta), que dialogan con las habilidades de Geografía, presentes en la Base Curricular Común Nacional. La investigación realizada permitió visualizar y planificar una propuesta de ruta para la inserción de una Educación Geográfica al Aire Libre centrada en el Lugar en un contexto de educación formal en Brasil, considerando los últimos años de la Enseñanza Fundamental. El movimiento nos incitó a reconocer la relevancia de la búsqueda por intercambios con otras propuestas curriculares, las potencialidades emergentes de una Educación Geográfica al Aire Libre y la importancia de brindar oportunidades para la ampliación de las experiencias espaciales de los estudiantes.

Palabras clave: Educación al Aire Libre, Aprendizaje al Aire Libre, Educación Geográfica, Lugar, Australian Curriculum

SUMÁRIO

O QUE ESCOLHEMOS LEVAR EM NOSSA MOCHILA PARA APRENDER AO AR LIVRE	16
2 POR QUE ESTUDAR A EDUCAÇÃO AO AR LIVRE NO BRASIL.....	27
3 CAMINHOS QUE ESCOLHEMOS TRILHAR COM NOSSAS MOCHILAS.....	32
3.1 A Complexidade	32
3.2 As ferramentas da pesquisa	36
3.2.1 <i>Revisão bibliográfica</i>	37
3.2.3 <i>Análise das propostas curriculares escolhidas</i>	38
3.2.4 <i>Construção de metodologias de ensino e aprendizagem</i>	39
3.2.5 <i>Avaliação dos resultados</i>	39
3.2.6 <i>Redação Final</i>	39
4 QUEM, NOS AJUDA A CARREGAR ESSA MOCHILA	42
4.1 QUEM, NO BRASIL, PESQUISA CONOSCO ESSA TEMÁTICA.....	42
4.2 LINHAS DA GEOGRAFIA	48
4.2.1 <i>O Espaço Geográfico em primeira mão</i>	49
4.2.2 <i>Lugar</i>	56
4.2.3 <i>Paisagem</i>	60
4.2.4 <i>Educação geográfica e pensamento geográfico</i>	64
5 COM NOSSAS MOCHILAS VAMOS PARA O AR LIVRE	67
5.1 História e Origens das atividades ar livre.....	67
5.2 Educação ao ar livre voltada para o Lugar.....	71
5.3 A leitura da paisagem por meio da educação ao ar livre	75
5.4 Educação ao Ar Livre e Ensino de Geografia no contexto brasileiro.....	79
5.6 Mas, afinal qual a diferença entre Educação ao Ar Livre e Trabalho de Campo?	90
5.7 Relatos de nossas experiências na escola	100
6 DIÁLOGOS COM QUEM JÁ REFORÇOU A SUA MOCHILA	111
6.1 Como encontramos os livros que estão nessa mochila?.....	112
6.2 Australian Curriculum e suas características.....	115
6.3 A conexão curricular de <i>Outdoor Learning</i> (aprendizagem ao ar livre).....	118

6.4 A área de aprendizagem de Geografia dentro do <i>Australian Curriculum</i>	127
6.5 Conexão curricular entre <i>Outdoor Learning</i> e a Geografia	132
7 PROPOSTAS DE AÇÃO	146
O QUE PERMANECE CONOSCO DEPOIS DESTA JORNADA? PARA ONDE VAMOS COM NOSSAS MOCHILAS?.....	165
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICES.....	181

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Atividade de Educação ao Ar Livre realizada no Reino Unido _____	19
Figura 2 - Tirinha da página @revoltirinhas do Instagram _____	33
Figura 3 - Organização dos conceitos que orientam o trabalho _____	49
Figura 4 - Pintura "O Geógrafo" _____	54
Figura 5 - População Mundial nas grandes cidades 1800-1850 _____	70
Figura 6 - As quatro "zonas" para a aprendizagem ao ar livre _____	92
Figura 7 - Localização das escolas _____	102
Figura 8 - Registros das atividades da Experiência A _____	104
Figura 9 - Imagem dos locais das atividades _____	105
Figura 10 - Imagem dos locais das atividades da Experiência B _____	106
Figura 11 - Registros das atividades da Experiência B _____	107
Figura 12 - Imagem dos locais das atividades da Experiência C _____	108
Figura 13 - Registros das atividades da Experiência C _____	109
Figura 14 - As três dimensões do Australian Curriculum e os seus componentes _____	117
Figura 15 - Esquema da organização do Australian Curriculum e os seus componentes _____	122
Figura 16 - Esquema da organização de uma das competências do Australian Curriculum e os seus componentes _____	128
Figura 17 - Reprodução de parte da proposta de conexão curricular de Aprendizagem ao Ar Livre para o ano 7 do Australian Curriculum _____	133
Figura 18 - As quatro "zonas" para a aprendizagem ao ar livre _____	148

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1- Perguntas iniciais da pesquisa _____	31
Quadro 2 - Técnicas de pesquisa qualitativa _____	40
Quadro 3 - Publicações de Teses e dissertações na temática do trabalho _____	43
Quadro 4 - Sistematização de noções gerais _____	82
Quadro 5 - Experiências de Educação ao Ar Livre _____	101
Quadro 6 - Destaques das progressões da conexão curricular de Aprendizagem ao Ar Livre do Australian Curriculum _____	126
Quadro 7 - Esquema comparativo da organização da BNCC e do Australian Curriculum _____	131
Quadro 8 - Comparativo entre as dimensões da conexão curricular de Aprendizagem ao Ar Livre e suas equivalências _____	134
Quadro 9 - habilidades e competências na BNCC e no Australian Curriculum ____	138
Quadro 10 - Habilidades e Competências na BNCC e no Australian Curriculum _	144
Quadro 11 - Proposta de uma Educação Geográfica ao Ar Livre para o 6º ano do Ensino Fundamental _____	Erro! Indicador não definido.
Quadro 12 - Proposta de uma Educação Geográfica ao Ar Livre para o 7º ano do Ensino Fundamental _____	159
Quadro 13 - Proposta de uma Educação Geográfica ao Ar Livre para o 8º ano do Ensino Fundamental _____	161
Quadro 14 - Proposta de uma Educação Geográfica ao Ar Livre para o 9º ano do Ensino Fundamental _____	163

LISTA DE SIGLAS

ACARA - Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TEOS – Transcultural European Outdoor Studies

O QUE ESCOLHEMOS LEVAR EM NOSSA MOCHILA PARA APRENDER AO AR LIVRE

Neste trabalho, desenvolvemos uma proposta de Tese de doutorado para o Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa de Ensino de Geografia¹. A proposta desta tese é mostrar como práticas de Educação ao Ar Livre podem favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico dos sujeitos estudantes.

Ao considerarmos o cenário estabelecido pela pandemia do novo coronavírus no ano de 2020 e sua continuidade nos anos de 2021 e início de 2022, naquele momento não existia uma previsão de retorno para as atividades regulares, assim decidimos adaptar nossos objetivos e propostas de percursos investigativos que buscamos trilhar em nossa pesquisa. Os diálogos estabelecidos foram realizados a partir de referenciais teóricos e documentos de orientação curricular, e de nossas experiências enquanto estudantes e professores-pesquisadores. Essas escolhas foram necessárias, mas ainda nos ajudaram a investigar o problema de pesquisa da tese.

As perguntas e os caminhos que nos levam a esta pesquisa são múltiplos e incluem desde uma formação enquanto professora de Geografia e Mestre em Ensino de Geografia, até experiências acadêmicas e profissionais que aconteceram após essa formação inicial. Nossa pergunta inicial é: de que forma a Educação ao Ar Livre, através da construção de habilidades geográficas, pode potencializar o ensino de Geografia? A pergunta de pesquisa aqui apresentada surgiu após a realização de um mestrado em Estudos Transculturais Europeus sobre o Ar Livre (*Transcultural European Outdoor Studies*, nome original do curso). Dessa maneira, para descrever a referida experiência, optamos por uma escrita na primeira pessoa do singular (após a descrição do curso, utilizamos a escrita na primeira pessoa do plural).

¹ Nosso vínculo com o programa foi iniciado no mês de março do ano de 2018 e a proposta de projeto de pesquisa passou por exame de qualificação e foi aprovada no mês de junho do ano de 2020.

Entendo que a proposta e a organização do curso de mestrado possuem influência direta no que apresento ao longo do percurso investigativo desta tese de doutorado, e, por isso, opto por expor brevemente o contexto no qual esses estudos foram realizados. A União Europeia possui uma comissão de ensino que tem como um dos seus objetivos a promoção da cooperação internacional acadêmica, oferecendo projetos variados para públicos diversos, sendo um deles, o Erasmus Mundus (atualmente denominado Erasmus +). Neste programa, uma das ações é a oferta de mestrados conjuntos, os quais incluem universidades conveniadas em diferentes países da União Europeia e parceiros, esses mestrados não ocorrem em apenas uma universidade, mas em pelo menos duas instituições vinculadas à comissão de ensino. No caso, o curso que participei é denominado em inglês *Transcultural European Outdoor Studies* (TEOS); utilizarei sua sigla para facilitar a leitura nos próximos parágrafos.

O curso TEOS é oferecido por três instituições, a saber: a *University of Cumbria*, no Reino Unido; a *Norges Idrettshogskole*, na Noruega e a *Philipps-Universität Marburg*, na Alemanha. A concepção do curso é construída na lógica de uma *Peregrinatio academica*, cujo nome, de forma bastante transparente, traz a noção da peregrinação acadêmica, na qual as transições entre as universidades e países com características culturais tão distintas constituem também exercício importante para a aprendizagem.

No caso do TEOS, a jornada é iniciada no Reino Unido, onde os alunos estudam, durante um período, as origens históricas das práticas ao ar Livre na Europa e a organização da área no país. Ao final de cada semestre, todos os professores do curso e professores convidados de outras instituições se reúnem para oferecer uma disciplina conjunta que aborda a temática principal do semestre. No segundo semestre, os alunos estudam na Noruega, nessa etapa é entendida a racionalidade transcultural através da paisagem e das práticas ao ar livre, além do conceito Norueguês de *Friluftsliv* (em uma tradução literal, podemos chamar de vida ao ar livre), novamente, é feito um módulo conjunto com todos os professores do curso. O terceiro momento acontece na Alemanha, onde os alunos aprendem sobre a Pedagogia da Aventura e o *design* do processo das transições culturais, o último módulo conjunto. Ao final dos semestres, o aluno deve escolher em qual país gostaria de escrever a sua dissertação de mestrado e retornar para universidade que o abrigará.

Considerando uma temática e um contexto de estudo particulares, não surpreende o fato de que, ao longo desse mestrado, inúmeras dúvidas e novas visões profissionais e acadêmicas tenham surgido. A distinta forma como esses países abordavam as práticas de Educação ao ar Livre, por si só, já instigava em mim, enquanto professora e pesquisadora, uma série de novos caminhos. Entretanto, as dúvidas mais frequentes ao longo do curso estavam assim postas: será que práticas de regiões tão específicas do globo, basicamente de países anglo-saxônicos e germânicos, podem ser viabilizadas e construir significado em um contexto brasileiro? De que forma uma área que parece tão conectada à Geografia pode contribuir para o aprendizado dessa ciência? De que maneira essa área que possui inúmeras aproximações com a Geografia (ainda não tão exploradas), pode ampliar suas trocas com ela? As dúvidas foram me acompanhando ao longo do curso e permaneceram no retorno ao Brasil e, quando já trabalhando como professora com alunos de realidades, lugares e paisagens muito diversas, tais inquietações se acentuaram ainda mais.

O curso TEOS possui um percurso acadêmico alternativo, em que não apenas as atividades acadêmicas tradicionais estão presentes, mas também as práticas efetivas de Educação ao ar Livre constituem importante caminho para a aprendizagem. Dessa forma, em cada um dos países onde estudei, as atividades ao ar livre convencionais eram realizadas como parte do curso. No Reino Unido, por exemplo, o foco principal foram acampamentos, caminhadas (Imagem 1) e esportes aquáticos (vela, canoagem, caiaque), as atividades estavam relacionadas a paisagens específicas (lago, montanha e floresta). Na Noruega, a prática do esqui deu tom a todo o período que permaneci no país, com excursões e visitas às cabanas localizadas na floresta no entorno da cidade de Oslo. O semestre de estudos foi contemplado com estadia para treinamento na neve, no interior do país, conduzindo para a percepção sobre a importância da atividade na constituição de uma identidade nacional. Na Alemanha, a jornada principal da etapa foi feita de barco a remo, saindo da cidade de Stuttgart e alcançado a cidade de Heidelberg, através do rio Neckar. Ao longo do percurso, nossos locais de descanso eram casas de barco nas margens do rio. O planejamento da jornada foi realizado por professores e alunos, considerando fatores diversos como clima, distâncias diárias a serem percorridas e alimentação do grupo.

Figura 1- Atividade de Educação ao Ar Livre realizada no Reino Unido



Fonte: Arquivo Pessoal – Autora (2012).

O termo jornada nos ajuda a compreender melhor a noção das excursões realizadas ao longo do TEOS. Essas jornadas aconteceram em grupos, individualmente, acompanhadas por outros participantes, ou apenas com os alunos e professores do curso. Na Alemanha, era constantemente explorada a presença das nossas “mochilas” como analogia às transformações pessoais que viveríamos em nossas excursões (BECKER, 2008). Esta noção compreende a ideia de que uma experiência nesse formato é iniciada em seu planejamento (na preparação, na arrumação da mochila, o que eu levo para essa jornada? O que orienta minhas escolhas? O que é importante para mim nesta etapa?); continua quando ocorre a jornada em si (carregar e utilizar o que está na mochila, perceber o que faltou, o que estava em excesso e acabou por atrapalhar as atividades) e, após o retorno, (quando a mochila deve ser esvaziada e os objetos dentro dela assumem suas funções novamente, mas com novos significados), ou seja, uma viagem, uma saída de campo, uma excursão, não acontecem apenas no instante em que estão sendo realizadas, mas a partir do momento em que refletimos sobre o que iremos, ou não, colocar em

nossas “mochilas” para levar para essas jornadas. Desde essa construção, já estamos vivenciando a trajetória. Penso que a analogia da “mochila” encaminha para uma autoria que, muitas vezes, temos dificuldade de proporcionar aos sujeitos alunos em nossas práticas pedagógicas cotidianas. Por sugestão da banca de qualificação do projeto, incorporamos esta noção da mochila, para ilustrar a linha de condução desta tese.

Torna-se um pouco difícil explicar as formas e os âmbitos como essas experiências influenciam em minhas leituras, mas existe um aspecto que me parece essencial em ser observado com mais cuidado nesse diálogo. No momento no qual percorri minha trajetória no curso TEOS, eu já havia, naquela etapa de minha vida, estudado em três outros países. No entanto, quando estava na Noruega, percebi como a minha relação com as cidades em que morei no Reino Unido e na Noruega era diferente da que havia estabelecido em países onde havia morado antes do curso TEOS. A percepção é de que essas excursões e atividades tenham permitido o desenvolvimento de um sentimento diferente de pertencimento, e não que em outros locais de moradia não tivessem ocorrido viagens e excursões, mas não haviam ocorrido excursões com esse planejamento e objetivo, criando laços mais representativos com aqueles espaços que se tornaram lugares em minha vida.

Dessa maneira, no âmbito individual, pude perceber as maneiras pelas quais a realização de atividades ao ar livre teve influência nas relações estabelecida com os lugares em que vivi, inspirando o surgimento de uma curiosidade por pesquisar essas possibilidades. Além disso, ao retornar a minha cidade de moradia, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, comecei a observar nos menores detalhes e formas como a minha leitura das paisagens, conhecidas há bastante tempo, estava mudando. Eu estava mais atenta, mais cuidadosa, lendo o espaço de maneira mais ampla e aguçada. Talvez isso ocorra de forma recorrente com quem vive um tempo em outro país, mas mesmo que minha trajetória até aquele momento tivesse contemplado experiências de moradia em outros três países, tenho a sensação de que a forma como me habilitei a ler novamente minha paisagem cotidiana teve influência direta do curso que realizei e das atividades ao ar livre desenvolvidas nele. Assim, essas inquietações fizeram-me pensar e buscar respostas, mesmo que provisórias, sobre a Educação ao Ar Livre e o ensino de Geografia.

Pelos motivos apresentados e considerando minha trajetória pessoal e profissional, nesse trabalho desenvolvo uma pesquisa que busca apresentar novos caminhos para o ensino e a aprendizagem, especialmente no âmbito da geografia escolar. Conforme indicado anteriormente, a Educação ao Ar Livre (*Outddoor Education*) é uma área com maior presença em países europeus, em especial, os de origem anglo-saxônica e germânica. Inclusive em outros países de língua inglesa, a exemplo do Canadá, dos Estados Unidos, da Austrália e da Nova Zelândia. No Brasil, observo que a Educação ao Ar Livre é incorporada por instituições não governamentais, como por exemplo, o Instituto Romã e a *Outward Bound* Brasil, mas ainda é um formato pouco utilizado na educação básica de forma sistemática, ocorrendo apenas enquanto saídas de campo, mas mesmo essas pouco frequentes.

A partir disso, surge a seguinte reflexão frequentemente presente em diálogos com colegas: o que diferencia a Educação ao Ar Livre de uma prática realizada fora da sala de aula? No diálogo com Brown (2008), observa-se que a principal diferença é o fato de que a Educação ao Ar Livre inclui, de maneira indissociável, as três características elencadas a seguir:

- primeiro: é necessário um processo de ensino e aprendizagem com o desenvolvimento de habilidades e competências previamente estabelecidos;
- segundo: é essencial que esse processo de ensino e aprendizagem ocorra ao ar livre, em espaços abertos e em contato com a natureza;
- terceiro: é imprescindível que o corpo esteja envolvido nessa atividade, a expressão “*embodied*” do inglês, traduzida para corporificada no português, ajuda na compreensão desse ponto, pois se trata de uma experiência em que o corpo está ativamente envolvido.

É comum que ocorra uma associação da Educação ao Ar Livre com propostas de saídas de campo, práticas mais comuns e frequentes no Ensino de Geografia e pensadas teoricamente desde Carvalho (1945), no Brasil. Em nossa leitura, a Educação ao Ar Livre adiciona, ao que estamos mais acostumados a chamar de uma saída de campo, o envolvimento do corpo na prática, não que ele não esteja presente em saídas de campo, mas existe uma presença com intensão. A forma como o corpo será utilizado é pensada e planejada nessas práticas, e esse envolvimento, talvez, possa permitir uma aprendizagem que encaminha novos significados e sentidos para aquilo que o aluno está vivenciando. Compreendo, que uma saída de campo está

preenchida com direcionamento muito maior do professor, a autoria torna-se mais vinculada ao docente do que aos sujeitos alunos. Reflito, então, que um dos desafios da Educação ao Ar Livre é estarmos dispostos, enquanto professores, a proporcionar mais espaços para a autoria dos sujeitos alunos, sabendo que essa autoria acarreta uma maior frequência de situações inesperadas e desequilíbrios. Outro aspecto relevante é a origem epistemológica da Educação ao Ar Livre, vinculada ao movimento romântico e ao momento em que a população, em determinados países Europeus, começa a habitar as cidades com maior intensidade.

A origem da Educação ao Ar Livre, especificamente na Inglaterra, está diretamente relacionada ao movimento de contracultura do Romantismo, o qual questionava os ideais puramente racionais do Iluminismo. É por isso que a Educação ao Ar Livre constantemente aparece associada à ideia romântica de uma busca idealizada por lugares nunca explorados, locais distantes e únicos, não tocados, atribuindo uma valorização a essa experiência singular e peculiar, bastante presente, por exemplo, em atividades turísticas e no compartilhamento dessas experiências. Na possibilidade de questionar algumas dessas ideias, neste trabalho desenvolvemos um projeto de Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar, no qual o descobrimento da comunidade local e ampliação de experiências nos espaços vividos possam estar presentes nas práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades geográficas que possibilitem aos sujeitos tornarem-se competentes na vivência e na produção do espaço geográfico.

Nos últimos anos, entendo que a diversidade de minhas experiências profissionais me permitiu perceber as possibilidades da Educação ao Ar Livre, perpassando todas elas. Enquanto professora na rede privada de ensino (atividade que desempenhei até o ano de 2019), pude propor um esboço inicial de Educação ao Ar Livre como atividade extracurricular para os anos finais do Ensino Fundamental; quando Geógrafa na Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Rio Grande do Sul (atividade desempenhada até o ano de 2019), vislumbrei as possibilidades que uma Educação ao Ar Livre poderia instigar no sistema das unidades de conservação do estado; na condição de professora universitária (atividade desempenhada até o ano de 2019), identifiquei, nos anseios de professores em formação, a vontade por outras práticas pedagógicas para ensinar e aprender o espaço geográfico, e atualmente, como professora na rede pública, encontro caminhos possíveis e representativos para

essas práticas, desempenhadas inclusive nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar da riqueza das minhas atividades profissionais, infelizmente, essas mudanças me trouxeram interrupções em trabalhos que estavam sendo realizados, dificultando uma narrativa contínua. Porém, os anseios e as propostas apresentados neste texto são resultado dessas experiências diversas, as quais me trouxeram até esse momento profissional e acadêmico.

Tendo como guia os conceitos de Espaço Geográfico e os auxiliares de Lugar e Paisagem, apresento caminhos pedagógicos que oportunizem vivências, experiências e experimentações em processos de Aprendizagem ao Ar Livre. A partir de observações e referenciais, reflexões e análises, proponho um manifesto por oportunidades de Aprendizagem ao Ar Livre para o desenvolvimento de habilidades geográficas.

Neste momento, penso que compete uma apresentação minha enquanto autora professora-pesquisadora, para isso, inspirada no formato apresentado por Lloyd (2016), a partir da descrição da minha relação com o ar livre crio tal narrativa. Essa conexão com os espaços ao ar livre remonta à minha infância. Nascida no Rio Grande, uma cidade costeira no sul do estado do Rio Grande do Sul, mudei-me para Porto Alegre (capital do estado) ainda muito cedo, aos quatro anos de idade. Tal qual muitas das famílias do interior, que vieram para a capital, era comum a busca por opções de lazer nos finais de semana. Morando em um apartamento, em uma área urbana composta por poucas áreas verdes acessíveis, a natureza comumente era encontrada em parques públicos, caminhadas na beira do Guaíba ou idas a um clube privado.

Posso dizer que a inserção no mundo ao ar livre tinha a capacidade de florescer em minhas férias escolares passadas em Rio Grande, no caso, mais especificamente num distrito da cidade chamado Bolaxa. Trata-se de uma área entre a cidade de Rio Grande e o Balneário do Cassino, o nome vem de um banhado da região, é formado basicamente por campos e banhados. No Bolaxa, eu tive a oportunidade de uma “vida campestre”, realidade tão distante para a menina que crescia na Zona Sul da capital. As brincadeiras eram ao ar livre, só ficávamos dentro de casa quando chovia. Andanças de bicicleta pelas ruas de chão batido; assistir a ordenha do leite que seria entregue de carroça em nossas casas, um grupo de crianças a acompanhar o entregador de leite na sua jornada; caminhar até córregos secretos, descobrir uma

pequena “floresta”, experiências de uma infância que mesmo sazonais, acompanham-me enquanto memória por toda a vida.

A adolescente da capital (sem perceber naquela época) buscava a natureza com as suas caminhadas pelo bairro. Caminhar se tornou uma forma de estar na natureza, estar em movimento, estar ao ar livre, além disso, apresentou-se enquanto possibilidade de meditação, de reflexão, de bem-estar. Possivelmente a memória da criança que brincava no Bolaxa, tenha guiado a adolescente a caminhar, e caminhar e caminhar. Depois, ao longo da vida, a caminhada permanece, aparece então a Geografia, um gosto pelos lugares, pelas formas do mundo, ou seja, em ampliar os aprendizados geográficos. E a Geografia leva novamente ao ar livre, pelas suas saídas de campo, permitindo-me conhecer pequenas porções de um estado. A Geografia encaminha também para o reconhecimento dos espaços ao ar livre enquanto espaços de aprendizagem.

Aparecem as viagens, não apenas enquanto turismo, inclusive enquanto possibilidades de estudo, de aprender em outros lugares, em outros países, de outros modos. Afinal, as sensibilidades desenvolvidas nos intercâmbios acadêmicos vão encaminhando para um olhar cada vez mais amplo e sensível sobre as paisagens. Um mestrado sobre estudos do ar livre evocou a teoria que explica as buscas e aproximações feitas ao longo de uma vida, que encontrou no ar livre outras formas de existir e de interagir com o mundo. Um mestrado que, aliado a experiências pessoais e profissionais encaminhou diversas reflexões, ampliando a percepção e formas diferentes de construir as relações com o espaço, caminhos para facilitar a aprendizagem fora da sala de aula. As vivências ao ar livre apresentaram também frustrações, pois nestes espaços o inesperado é mais frequente, somos desacomodados, temos que lidar com as mais diversas mudanças, seja do tempo atmosférico, seja dos humores dos outros. No retorno a minha casa (Porto Alegre), o ar livre aparece diferente, o espaço aparece diferente, não diferente no sentido de ser outro, mas diferente no sentido de apresentar novas camadas, na verdade, camadas que já estavam lá, mas que exigiam um novo olhar para enxergar outras nuances.

Novas camadas para lugares frequentados no cotidiano. O caminho que havia construído naquela etapa de formação me ajudou a encontrar, cada vez mais, a beleza das experiências no meu espaço vivido, provocando a pensar modos de sensibilização junto aos estudantes: de que maneira proporcionar a eles o poder de

estar presente e experienciar o espaço de forma ampla e subjetiva, de ampliar os espaços ocupados e de se sentirem autores da cidade onde vivem? O trajeto das caminhadas permaneceu o mesmo, mas não igual, transformou-se com uma cidade que está em constante movimento, transformou-se a partir do meu olhar, aprendi a enxergar novos detalhes, e inclusive a me questionar sobre coisas que até então não haviam surgido enquanto reflexão. Aprendi, refleti e continuei a caminhar. A experiência do mundo ao ar livre estava presente em mim, mas ainda não estava efetivada em minhas práticas de sala de aula. É continua a necessidade de buscar novas experiências, sair de situações de conforto e propor ações que desacomodam, que ampliam possibilidades para ensinar e aprender.

No período da pandemia, nos anos de 2020 e 2021, novamente, o ar livre aparece não apenas na realização desta pesquisa, mas no meu dia a dia, as caminhadas tornam-se a possibilidade de estar em paz, de encontrar um caminho em um período tão desafiante, descobrindo novos locais próximos a minha casa, exploro, amplio minha leitura mais uma vez. Igualmente, penso que estar ao ar livre contribua para que os estudantes ampliem as suas possibilidades de pensar geograficamente, a partir do espaço vivido e ocupado, de modo ativo e atuante.

Considerando o período de isolamento social iniciado em março de 2020, não foi possível o desenvolvimento de práticas com estudantes da forma como havia planejado inicialmente. Dessa forma, aconteceram outros desdobramentos nesta pesquisa face às (im)possibilidades desse período. A partir desse contexto, aprendi com situações nas quais percursos já haviam sido trilhados dentro de uma orientação curricular: encontrei na proposta da Austrália inúmeras potencialidades de diálogo, e aprendi, trouxe o pensamento geográfico com essa interface, para encontrar formas de mobilizá-lo no ensino de uma Geografia ao Ar Livre.

Em determinado momento, nesse percurso do doutorado, uma professora realizou o seguinte comentário: “Paola, ninguém além de ti, poderia desenvolver esse trabalho”. Essa afirmação me fez enxergar as singularidades desta pesquisa e suas potencialidades face às minhas experiências, ou seja, as oportunidades de estudar a Geografia, o Ensino de Geografia, a Educação ao Ar Livre em outros países, fazendo possíveis transposições ao contexto do Brasil. Portanto, realizar esta pesquisa pareceu ainda mais relevante, na busca por compartilhar experiências, e pensar novas

formas de estar aprendendo ao ar livre, de modo a fazer sentido no ensino de Geografia no Brasil.

Dessa forma, retomamos aqui o diálogo na primeira pessoa do plural, na compreensão de que não construímos esse trabalho na individualidade, mas, sim, na troca com quem o orienta, com os autores que lemos, com os documentos que buscamos, com as pessoas com as quais trocamos saberes ao longo desta trajetória.

O trabalho organiza-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos nossa trajetória e o contexto do qual surge nosso trabalho; no segundo capítulo, justificamos a relevância da pesquisa, seus objetivos; no terceiro capítulo, discutimos o método investigativo, a Complexidade, e seus princípios para ler e interpretar o mundo que nos rodeia e o percurso planejado a partir dele; no quarto capítulo, realizamos a construção bibliográfica, primeiramente, mobilizando os conceitos da Geografia que nos orientam: Espaço Geográfico, Lugar e Paisagem; no quinto capítulo, discutimos o campo da Educação Ar Livre, suas origens e sua história, apresentamos o movimento da área para o diálogo com os conceitos de Lugar e Paisagem, nas trocas com o referencial da Geografia, na busca constante por tecer essas noções de forma conjunta. Ainda nesse capítulo, apresentamos a pertinência do campo no contexto educacional brasileiro, e buscamos aproximações e distanciamentos com o trabalho de campo. No capítulo 6, realizamos o movimento de conhecer e analisar o documento de orientação curricular da Austrália que inclui uma conexão denominada, Aprendizagem ao Ar Livre, reconhecendo suas potencialidades e buscando inspirações para construir uma proposta para o Brasil. No capítulo 7, a partir, das construções da pesquisa, apresentamos um manifesto por uma Educação Geográfica ao Ar Livre no Brasil, a possibilidade de aprender a pensar geograficamente lendo o espaço em primeira mão, tecendo encaminhamentos para nossas práticas escolares. Ao fim, enunciamos, mesmo que provisoriamente, algumas considerações alcançadas ao longo do exercício de investigação desta tese.

2 POR QUE ESTUDAR A EDUCAÇÃO AO AR LIVRE NO BRASIL

O processo de globalização no qual vivemos já foi, e é, largamente discutido. Santos (2004), em sua abordagem nos indica que as conexões entre o global e o local se traduzem no lugar, enquanto esfera onde se materializam essas ações globais. Os desafios da leitura desse mundo paradigmático, que simultaneamente se conecta e se afasta, traduzem-se em desafios constantes nas práticas docentes. Dizemos que esse mundo se conecta, pois, parece-nos evidente a forma como as novas tecnologias e o trânsito das informações permitem essas variações de intensidades e de velocidades no contato com o outro, ao mesmo tempo, de forma aparentemente paradoxal, temos um afastamento no sentido das relações humanas comunitárias. Estamos em nossas casas, conectados ao mundo, mas não conhecemos mais a realidade de nossos vizinhos; visualizamos cidades distantes por meio de *softwares* cada vez mais acessíveis, mas não sabemos nos deslocar em nosso próprio bairro; jogamos virtualmente com pessoas do mundo inteiro, mas não traçamos mais jogos em nossa própria rua. Temos o global materializado em nosso local, no entanto, muitas vezes, sentimos dificuldade para ler esse espaço e suas negociações.

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do ano de dois mil e dez, no Brasil, indica que aproximadamente 85% da população vive em áreas urbanas no país (IBGE, 2022), e dos 203 milhões de habitantes brasileiros, 124 milhões estão em áreas de concentração urbana. A partir deste dado, nos questionamos se essa vida com prevalência em espaços urbanos não nos distancia dos elementos naturais, o que por consequência faria com que cada vez menos as crianças realizassem atividades próximas e envolvidas com a natureza. Dessa forma, refletimos sobre as noções de espaço e lugar, e se seus vínculos podem estar se tornando cada vez mais superficiais. Da mesma maneira, refletimos se o desenvolvimento de noções de identidade e pertencimento ao lugar não acabam sendo fragilizadas com esse afastamento.

Ainda nos perguntamos se a crescente fragilização das relações de pertencimento ao lugar em nossa sociedade, não podem ser interpretadas como fruto desse distanciamento que as pessoas adquirem com o espaço onde vivem. Pensamos que uma educação pautada no envolvimento com a comunidade local e a compreensão das características naturais do lugar potencializam a sensação de

corresponsabilidade pelo espaço. Características essas que podem contribuir para uma formação cidadã mais ampla e para um cuidado com o espaço vivido que, posteriormente, pode ser traduzido em um cuidado com um espaço que nos é abstrato.

Compreendemos que a educação no país possui inúmeros desafios, enquanto professores-pesquisadores estamos constantemente em busca de formas diferentes de orientar nossos estudantes a desenvolverem um pensamento geográfico. Práticas ao ar livre nos parecem um caminho que pode permitir ultrapassar a separação entre a escola e a vida. Mesmo que não realizadas com frequência, é comum que os alunos enxerguem essas atividades ao ar livre como forma de perceber o seu dia a dia, os lugares que percorrem no cotidiano e apenas olham, mas não enxergam. A Educação ao Ar Livre pode apresentar-se como um caminho para que os estudantes se tornem conscientes dos cheiros, das marcas encontradas no espaço e das sensações experienciais permitidas pelo ambiente, uma apropriação do lugar pelo corpo.

Apesar do reconhecimento aparente da importância em realizar atividades ao ar livre e estar mais conectado com a natureza, observamos que práticas que envolvam uma educação formal ao ar livre, no Brasil, ainda são incipientes, e, por isso, este trabalho apresenta-se com grande potencial de execução, uma vez que já observada pela sociedade a necessidade de ocupar e vivenciar esses espaços, as ideias são aceitas, mas, talvez, faltem-nos indicativos de trajetos para colocá-las em prática de forma sistemática nas escolas. Neste trabalho, buscamos, entre outras coisas, apresentar caminhos possíveis para práticas educativas ao ar livre, criando possibilidades de construção de conhecimento e novas vivências no espaço. Visualizamos a presença de inúmeras práticas potentes realizadas no Brasil e o exercício de professores na proposição de aulas cada vez mais significativas. No entanto, entendemos que ainda existe um distanciamento da aprendizagem ao ar livre enquanto uma orientação curricular escolar.

Em uma primeira reflexão, entendemos que nosso trabalho dialoga com as atuais propostas curriculares para o ensino no Brasil, apresentadas no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Esse documento indica a contribuição da Educação Geográfica para a formação do conceito de identidade que aparece “na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida

que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos.” (BRASIL, 2018, p. 359).

Interpretamos uma prática de Educação ao Ar Livre como relevante no desenvolvimento desse pensamento geográfico e na busca por permitir a observação e a descrição da paisagem, pois a partir de vivências espaciais, em primeira mão, podemos notar a experiência dos indivíduos e da coletividade traduzidas nesse espaço vivido. Porém, se não transitamos por esse espaço vivido com intenção, em muitos momentos essa interação pode ficar fragilizada.

Assim, uma proposta de Educação ao Ar Livre pode ampliar as interações com/no espaço. Se não o ensino de Geografia, que outras possibilidades encaminham esses sujeitos para lógicas em um âmbito coletivo? Agora, sem esse movimento, sem estarmos em espaços abertos e termos nossos sentidos lendo/ouvindo/tocando/cheirando/degustando as paisagens, como podemos efetivamente construir novas formas de entender nosso lugar no mundo? Considerando essas reflexões, percebemos, ainda que provisoriamente, que os princípios do raciocínio geográfico apresentados na BNCC podem ser mobilizados em propostas de uma Educação Geográfica ao Ar Livre.

Em nossas práticas profissionais cotidianas, percebemos as mais distintas formas através das quais os alunos aprendem Geografia. Constantemente nos questionamos: que outros caminhos podem ser seguidos para buscar práticas mais significativas? O dia a dia da sala de aula nem sempre é tranquilo, nós, professores, trabalhamos arduamente e constantemente nos encontramos em um ritmo tão acelerado e conseguimos, muitas vezes, apenas lidar com questões mais diretas e pontuais. Dessa forma, um trabalho que vise contribuir com a proposta de construção e apresentação de novas metodologias de aprendizagem baseadas em referencial teórico diverso e incluindo experiências múltiplas, pode vir a contribuir com outras possibilidades de ensinar e aprender Geografia. E, quem sabe, encontrarmos e construirmos outras formas de sermos e existirmos no espaço. Pensamos na diversidade espacial apresentada no Brasil e em como perdemos a oportunidade de ler e interagir com essa diversidade à medida que nos afastamos do espaço geográfico que ajudamos a construir.

Em sua conferência “Carta um jovem pesquisador”, Nóvoa (2015), destaca a importância da leitura, a importância de ler coisas diversas, de ler devagar, de dar

tempo ao ócio e à leitura das coisas que talvez em um primeiro momento nos pareçam inúteis. Lembra-nos que a inteligência vem da noção de “interligar”, e dessa maneira, alerta sobre a importância de aprendermos em cooperação com o outro. Entendemos esse trabalho como uma possibilidade de ampliação de nossa leitura de mundo, de uma busca por ler e aprender devagar e dedicar tempo para a contemplação e a reflexão.

Ao elaborarmos um percurso investigativo de pesquisa, vemos como necessária a apresentação dos objetivos que buscamos com nosso trabalho. Dessa forma, em nossa leitura, o processo torna-se mais claro e estruturado. Optamos por apresentar esses objetivos, também, para que as escolhas metodológicas e a justificativa de sua relevância tornem-se mais compreensíveis para o leitor. No Quadro 1, apresentamos esses objetivos em formato de perguntas, pensando seu encaminhamento para ações e diálogos necessários na procura de um alcance. Temos a seguinte organização:

OBJETIVO GERAL

Mostrar diferentes formas de aplicação de Educação ao Ar Livre, construindo propostas/possibilidades para e com o ensino de Geografia no Brasil.

Ao traçarmos esse objetivo geral, pensamos objetivos específicos que nos encaminharão para alcançá-lo:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir o conceito de Educação ao Ar Livre, relacionando-o ao ensino da Geografia;
- Analisar os documentos de orientação curricular da Austrália, país onde essas práticas estão inseridas em um contexto escolar, comparando-o às orientações curriculares brasileiras;

- Avaliar a influência que as práticas de Educação ao Ar Livre têm no desenvolvimento de habilidades para a compreensão provisória do espaço geográfico;
- Construir metodologias (percursos) de Ensino de Geografia relacionados à Educação ao Ar Livre que favoreçam a leitura da paisagem, o fortalecimento da relação com o lugar e o desenvolvimento de habilidades espaciais junto aos sujeitos alunos.

Quadro 1- Perguntas iniciais da pesquisa

O que quero saber?	Por que é importante saber isso?	Como vou fazer para descobrir?	Que resultados espero encontrar?	Com quem vamos dialogar?
Como é possível ensinar Geografia no Brasil em diálogo com a Educação ao Ar Livre?	Pois essa é uma área largamente estudada em países de tradição Anglo-saxônica e pouco aplicada no Brasil, em especial no currículo escolar.	Por meio da leitura e análise, de documentos oficiais do Brasil e de outros países que aplicam práticas de Educação ao Ar Livre.	Esperamos que seja possível incluir essas práticas e que intensifiquemos um diálogo entre os documentos dos diferentes países.	Loynes (2010); Gurholt (2008); Pereira (2015); Knapp (2005), ACARA (2022), BRASIL (2018).
Para qual faixa etária de alunos a Educação ao ar Livre demonstra maior potencialidade?	É relevante um cuidado na escolha da faixa etária considerando onde podem ser encontrados os maiores benefícios.	Através da leitura e análise de pesquisas já realizadas e de dados sobre a educação no Brasil.	Percepção da relevância da Educação ao ar livre em diversas etapas do desenvolvimento cognitivo.	Brasil (2018); Morin (2002), Demo (2012), Zaballa (2002).
Quais práticas de educação ao ar livre podem ser mais representativas para ensinar e aprender Geografia?	A discussão teórica é essencial, mas é através de práticas possíveis que se consegue visualizar melhor as possibilidades desse área.	Leitura e análise de pesquisas já realizadas, elaboração de planos e projetos considerando o arcabouço levantado até então.	Construção de banco de atividades e modelos para ensinar Geografia através da Educação ao ar Livre.	Wattchow e Brown (2011); Loynes (2010), Knapp (2005), Beames (2008); Blatell (2011).
Como é possível identificar a relevância dessas práticas?	A pesquisa qualitativa precisa ser feita de forma cuidadosa e instrumentos coerentes auxiliam na clareza das leituras realizadas.	Escolha de metodologias de pesquisa qualitativa que permitam essa identificação.	Análise de pesquisas e documentos que utilizem metodologias de pesquisa qualitativa.	Bauer e Gaskell (2005); Demo (2012); Flick (2013); Gil (2008); Morin (1999, 2002, 2008); Triviños (2011).

Fonte: Autora (2023)

3 CAMINHOS QUE ESCOLHEMOS TRILHAR COM NOSSAS MOCHILAS

Considerando nossos objetivos de pesquisa e os caminhos pensados para alcançá-los, entendemos que uma proposta de Pesquisa Qualitativa se apresenta como a mais coerente para as questões que nos orientam. Assim, desenvolvemos um estudo qualitativo, baseado em Bauer e Gaskell (2005), os quais consideram esse tipo de abordagem adequada para a cobertura de eventos sociais e podem fornecer um maior pluralismo metodológico.

Segundo Demo (2012), uma pesquisa qualitativa tem presença representativa na educação, principalmente pelo fato de ser recebida com maior entusiasmo pelos educadores. O autor reflete sobre o exercício de uma pesquisa qualitativa exercida adequadamente na educação e nos lembra que esse formato pode vir a desmascarar discursos oficiais e revisar projetos políticos. Triviños (2011) adverte, a pesquisa qualitativa privilegia a consciência do sujeito e busca entender a realidade social na perspectiva de uma construção humana, o que demanda uma crítica social e a compreensão dos fenômenos em suas raízes históricas e complexidades.

3.1 A Complexidade

As questões que instigam uma pesquisa podem ser abordadas por meio de diversas leituras, cabe a nós, enquanto investigadores, escolhermos as lentes e os ângulos pelos quais faremos essa busca do nosso objeto de pesquisa. Considerando as trajetórias trilhadas nesta pesquisa, concebemos o paradigma da complexidade enquanto possibilidade de leitura de mundo e um campo profícuo para as investigações em Educação. Nesta seção, nos aproximamos ao método da Complexidade e apresentamos os princípios que nos guiam nas análises realizadas.

Percebemos a importância de lembrar, constantemente, a nossa condição de aprendizes, com a presença do pensamento de Morin (1999) que nos diz: atravessamos apenas alguns arquipélagos de certezas, enquanto navegamos imensos oceanos de incertezas, incertezas essas que conduzem a perguntas e proposições de novos ângulos para enxergarmos as questões pesquisadas. Assim como propõem Freire e Faundez (1985), nos dispomos a continuamente de buscar uma pedagogia da pergunta, na compreensão de que o simples movimento de

elaborarmos um questionamento já nos coloca em posição de dúvida, em posição de reflexão, de buscar entender as coisas a partir de uma nova leitura, e nesse movimento formularmos ideias que, talvez, antes não estivessem presentes, ou claras, enxergando noções anteriores por meio de uma nova ótica.

Tal mobilização nos parece essencial em nossa formação enquanto professores-pesquisadores, pois na construção dos fazeres docentes, estamos constantemente nos questionando e nos colocando na situação de aprendizes, na busca por ensinar e aprender. A tirinha apresentada na figura, a seguir, nos ajuda a visualizar a presença das incertezas de forma diferente, ilustrando sua essência em nossas vidas. Na construção da noção de que o pensamento complexo nada mais é do que a forma como a vida se constrói, a partir, por meio e ao longo das incertezas.

Figura 2 - Tirinha da página @revoltirinhas do *Instagram*



Fonte: página @revoltirinhas

Segundo Morin (1999, p. 31), “Complexus é aquilo que se tece junto”. Desse modo, o autor nos ajuda a entender de que maneira o paradigma da complexidade propõe uma leitura de mundo. Ao refletirmos sobre o verbo “tecer”, pensamos em uma linha que vai sendo guiada e entrelaçada entre si e com outros materiais, para formar um novo produto, de certa forma, é a investida deste trabalho: refletir conceitos relevantes, entrelaçando-os com outros conceitos, práticas e exercícios, para que ao fim (não definitivo) dessa tecitura consigamos ter um novo objeto, uma forma diferente de abordar e propor, por exemplo, uma Educação ao Ar Livre no ensino de Geografia, especificamente no Brasil. Não há impedimento para que esse novo objeto seja tecido com outros, formando novamente algo diferente. Ao realizarmos esse exercício de pesquisa, pensamos que essa é uma construção de autores múltiplos: pesquisadores, cientistas lidos, sujeitos participantes do processo e mesmo aqueles que influenciam os anteriores, mais uma vez tecendo a ideia da Complexidade. Por esse motivo, escolhemos apresentar o trabalho utilizando os verbos conjugados na primeira pessoa do plural, que resgatam a ideia de tecer juntos e de que o trabalho apesar de ter uma autoria específica é construído na multiplicidade.

Outro aspecto relevante é a gama de diálogos que atravessam este trabalho, pois as experiências que levaram ao desenvolvimento desta tese configuram-se múltiplas em termos de leituras e espaços. Por isso, o que se espera é agregar, compartilhar e dialogar, considerando as diferenças e particularidades dos lugares.

Ao pensar o método da complexidade, Edgar Morin o apresenta em seis volumes publicados ao longo de aproximadamente duas décadas. No terceiro volume, publicado originalmente em 1986, o autor apresenta os princípios que orientam o pensamento complexo (MORIN, 2008). Como já trouxemos anteriormente, lemos o processo de pesquisa enquanto constituído por escolhas, e nesse momento, definimos três princípios do método da complexidade que auxiliarão na leitura do problema de pesquisa, a saber: Hologramático, Recursivo e Dialógico.

Iniciamos com o Princípio Hologramático, ou seja, as noções todo e parte. No paradigma da complexidade, o todo é visto como além da soma das partes, mas ao mesmo tempo, e de forma porventura contraditória, em uma primeira leitura (princípio dialógico, apresentaremos em seguida), a parte contém em si o todo. Para exemplificar tal noção, Morin (2008) apresenta a ideia do holograma, uma imagem

produzida em três dimensões. Nela, cada ponto contém em si o todo que será representado, e todo só é visualizado com a soma de todas as partes. Assim, entendemos que esse princípio evoca uma importante contribuição na tessitura deste trabalho, considerando a diversidade de partes que o constituem: sejam práticas da Geografia no Brasil, sejam práticas da Educação ao ar Livre no Reino Unido, seja a realidade escolar da cidade de Porto Alegre... Essa multiplicidade de partes, tecidas em um conjunto, possibilita uma leitura mais complexa do todo. O princípio holográfico nos lembra que mesmo não sendo possível exercer a leitura do todo, podemos ler a nossa parte, na qual contém o todo em si mesma.

O segundo princípio, a Recursividade, é explicado por Morin (2010) através do exemplo do anel recursivo, numa noção de espiral, que de certa forma busca romper com a linearidade do pensamento. A ideia direta de uma causa e um efeito é ampliada pelo autor, pois, na sua leitura, existe uma retroação, uma retroalimentação, em que aquele efeito, aquele produto gerado por uma causa, na verdade poderá ser uma causa dela mesma, acarretando novos efeitos e causas que vão se retroalimentando (MORIN, 2008). Inicialmente, parece um pouco difícil a compreensão dessa ideia, pois a linearidade do pensamento nos é tão presente e comum, que enxergar essa possibilidade torna-se um exercício que nos desacomoda. Para essa visualização, retornamos ao nosso problema de pesquisa, no qual, a partir das tradições de Educação ao Ar Livre de outros países, pensamos a realidade e o contexto do Ensino de Geografia no Brasil. Ao longo do processo desse exercício de investigação, existe inclusive a possibilidade de que as novas lógicas encontradas em nosso contexto possam orientar mudanças nas realidades das tradições que levaram a essa pesquisa, mesmo que minimamente. Isso evoca a ideia da dinamicidade e sistematicidade do conhecimento e de como ele está em constante construção. Nessa leitura, compreendemos que as práticas de outro país não são causa, e o que é investigado é consequência, mas nos parece existir uma constante retroação dessas noções e contextos. Também nos perguntamos: será que as práticas realizadas nesses países não têm relação com a forma como se desenvolverem ao longo da história e que temos influência nessa história?

O terceiro princípio é a Dialógica, que traz em si a ideia de contradição, no qual mesmo que dois fenômenos possam parecer antagônicos em um primeiro momento, eles podem explicar um ao outro, e são indissociáveis para a leitura de uma dada

realidade (MORIN, 1999). Podemos pensar que a realidade dos países e práticas estudadas, são tão antagônicas e não permitiriam um diálogo coerente entre elas, contudo, ao refletirmos a mesma questão utilizando a dialógica vemos que essa contrariedade, permite, quiçá, alcançar novos ângulos para a leitura do espaço. Isso auxilia na compreensão da inquietação inicial, não nos parecendo possível analisá-las de forma separada e fragmentada.

A busca por um pensamento complexo nos coloca em constante estado de dúvida, nos questionamos com frequência e refletimos sobre a provisoriedade de nossas reflexões e conclusões, talvez possamos dizer conclusões “até então”. A complexidade nos permite e instiga diálogos, os quais, em uma primeira leitura, poderiam parecer contraditórios, porém, frequentemente através deles nos são permitidas construções de novas lógicas. Dessa forma, dialogamos com autores diversos em seus distintos tempos e espaços.

Ao longo do texto nos compreendemos (professores, alunos, pesquisadores, funcionários) como sujeitos², na perspectiva de Morin (2010): o sujeito aparece a partir da reflexão sobre si mesmo, a partir de uma situação de egocentrismo, onde ele se coloca no centro no mundo; além disso, o sujeito aparece por meio da noção de identidade, onde o “eu”, a essência, permanece o mesmo, apesar das mudanças, internas e externas, pelas quais esse “eu” passa. O autor também lembra da dualidade do sujeito, apresentada com princípios de inclusão e exclusão, e que através da comunicação e da troca, é possível tomar consciência de si mesmo. Por isso, escolhemos utilizar este termo ao longo de nossa escrita, especialmente quando pensamos os sujeitos alunos.

3.2 As ferramentas da pesquisa

Os percursos investigativos trilhados são característicos de uma pesquisa qualitativa. Conforme Ritchie e Lewis (2007) evidenciam, não existe apenas uma forma correta de realizá-la, mas uma série de fatores irão construir e definir as técnicas escolhidas, tendo a finalidade de que sejam mais adequadas para aquela ontologia,

² Segundo Morin (2002, p. 128) para conceber o sujeito “precisa-se de uma reconstrução, precisa-se das noções de autonomia/dependência; da noção de individualidade, da noção de autoprodução, da concepção de um elo recorrente, onde estejam ao mesmo tempo produto e produtor.”

para aquela epistemologia, para aquele objeto, para aqueles participantes, para aqueles fundamentos e para aquele meio. Dessa maneira, através do diálogo com autores como Bauer e Gaskell (2005), Flick (2013), Gil (2008) e Triviños (2011) buscaremos ferramentas que permitam uma análise qualitativa das temáticas investigadas neste trabalho.

As técnicas que utilizamos possuem duas origens: a primeira considera dados que já existem, nos quais realiza-se uma revisão de documentos e bibliografia, a segunda utiliza dados gerados pela própria pesquisa, mobilizados por meio da análise de documentos. A seguir, apresentamos as etapas desta pesquisa e descrevemos como esses métodos foram aplicados.

3.2.1 Revisão bibliográfica

Em um primeiro momento, realizamos um levantamento das bibliografias disponíveis em ferramentas de busca de produções acadêmicas e bibliotecas da universidade. Após a escolha de autores, pesquisas e documentos relevantes, seguida da imersão de leituras, foram estabelecidas as bases teóricas e conceituais. No levantamento bibliográfico, procuramos conhecer diferentes tradições de Educação ao Ar Livre e identificamos que esse referencial é inédito no Brasil, evocando novas possibilidades para a Educação Geográfica. Além disso, propomos uma análise de documentos oficiais de países que possuam a Educação ao Ar Livre como prática escolar (curricular) em interface com documentos oficiais Brasileiros, identificando as possibilidades de diálogo.

No âmbito da Geografia, os conceitos de Lugar e Paisagem nos auxiliaram nas costuras e construções dessas interpretações. Considerando a Educação ao Ar Livre, identificamos além de pesquisas realizadas em países que já possuam essa tradição, um diálogo com práticas que tenham influenciado a educação brasileira e possuam aproximações pertinentes com possibilidades de aprendizagem ao ar livre, como o estudo do meio e propostas de saídas de campo. Naturalmente que ao longo dos itinerários traçados, novas perguntas e análises surgiram e contribuíram para uma leitura complexa dos temas.

3.2.2 Levantamento das pesquisas em Educação ao Ar Livre

Realizamos uma análise documental qualitativa pautada nas propostas metodológicas de Bauer e Gaskell (2008), Flick (2013) e Gil (2008). Nesse sentido, foi feita uma seleção da produção acadêmica na área das pesquisas em Educação ao Ar Livre e posterior simplificação do conteúdo obtido, para que assim fosse possível o estabelecimento de categorias que permitiram a visualização dos dados levantados. Cabe ressaltar que essa etapa não ocorreu exclusivamente ao final desta pesquisa, mas sim ao longo do processo, pois escolhas e categorizações foram necessárias em diversas etapas deste trabalho. Considerando a sistematização e as categorias estabelecidas, encaminhamos para uma apresentação do conteúdo levantado, utilizando formatos distintos de visualização, tais como quadros, gráficos e tabelas. O objetivo foi possibilitar uma análise sistemática da produção intelectual da área de estudo, observando aproximações e distanciamentos com o ensino de Geografia.

3.2.3 Análise das propostas curriculares escolhidas

Inicialmente, foram analisadas as propostas curriculares de diferentes países que possuem a Educação ao Ar Livre em suas práticas escolares, a partir de projeto de pesquisa vinculado a nossa atuação no Colégio de Aplicação da UFRGS³. Dessa forma, investigamos os documentos dos seguintes países: Reino Unido, Noruega, Alemanha, Nova Zelândia e Austrália. Identificamos o contexto em que foram construídas essas propostas curriculares, a presença da Geografia e da Educação ao Ar Livre, além das possibilidades de diálogo com a realidade brasileira. A partir dessa análise inicial, definimos que o documento de orientação curricular da Austrália nos conduziu a uma investigação pertinente às nossas perguntas de pesquisa, tal análise se dá no capítulo 6 desta tese.

³ Projeto intitulado “Educação ao ar livre e Geografia: possibilidades curriculares” desenvolvido entre os anos de 2019 e 2022 que investigou os documentos curriculares de países que têm a presença da Educação ao Ar Livre em seus contextos escolares.

3.2.4 Construção de metodologias de ensino e aprendizagem

Levando em consideração as etapas anteriores desenvolvidas, identificamos a potencialidade de propostas de Educação ao Ar Livre, mediante a leitura e análise dos documentos oficiais do currículo brasileiro, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e do Australian Curriculum (ACARA, 2022). Entendemos que as habilidades geográficas da BNCC pensadas para os sujeitos alunos do sexto ano do Anos Finais do Ensino Fundamental permitem a reflexão sobre práticas relevantes de uma Educação ao Ar Livre voltada para o lugar. Ponderamos, as características etárias e o momento de escolarização vivido por esses sujeitos alunos. Trata-se de uma etapa de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, sendo que muitos dos alunos estão ávidos por escreverem suas próprias narrativas e tornarem-se autores de suas decisões. As propostas foram analisadas de forma qualitativa com a identificação de aproximações e distanciamentos destas com o referencial bibliográfico da área de Educação ao Ar Livre e da Geografia. As categorias foram estabelecidas de acordo com a revisão bibliográfica realizada e com o levantamento dos estudos na área de Educação ao Ar Livre. Assim, propomos nossa compreensão de uma Educação Geográfica ao Ar Livre e caminhos possíveis para a sua aplicação no contexto brasileiro.

3.2.5 Avaliação dos resultados

A avaliação foi feita a partir de uma revisão da interpretação e da análise documental qualitativa do conteúdo da pesquisa, observando as generalizações obtidas e propondo inferências e relações causais a partir destas. Realizou-se a triangulação entre os objetivos da pesquisa, os conceitos abordados e os dados levantados, tendo em vista o alcance de resultados sobre as potencialidades de um currículo do ensino de Geografia na perspectiva da Educação ao Ar Livre.

3.2.6 Redação Final

A seguir apresentamos as técnicas aplicadas para a construção desta tese com base nos objetivos estabelecidos.

Quadro 2 - Técnicas de pesquisa qualitativa

Objetivo	Técnica de pesquisa
Discutir o conceito de Educação ao Ar Livre, relacionando-o ao ensino da Geografia;	Análise Documental Qualitativa
Analisar os documentos de orientação curricular da Austrália, país onde essas práticas estão inseridas em um contexto escolar, comparando-o às orientações curriculares brasileiras (BNCC);	Análise Documental Qualitativa
Avaliar a influência que as práticas de Educação ao Ar Livre têm no desenvolvimento de habilidades para a compreensão do espaço geográfico;	Análise Documental Qualitativa
Construir metodologias (percursos) de Ensino de Geografia relacionados à Educação ao Ar Livre que favoreçam a leitura da paisagem, o fortalecimento da relação com o lugar e desenvolvimento habilidades espaciais junto aos sujeitos alunos.	Análise Documental Qualitativa e Elaboração de Material Pedagógico.

Fonte: Autora (2022)

Pensamos que algumas perguntas estão presentes nessas reflexões, tais como: as práticas de Educação ao Ar Livre diferem em alguma forma de outras tradições já bastante presentes no Brasil? É, ou não, pertinente fazer essa busca e trazer as contribuições desse campo de pesquisa para o contexto brasileiro? Práticas ao ar livre podem permitir identificar alguma transformação no sentimento de pertencimento e no senso de lugar dos sujeitos? Podemos utilizar o entorno das escolas de forma mais significativa? Como podemos aprender a ler o espaço senão em primeira mão⁴? Como já havíamos apontado, as perguntas e as dúvidas irão pautar a pesquisa, é possível, ou não, que encontremos algumas respostas para essas indagações, outras perguntas poderão surgir ao longo do exercício realizado, mas o ato de indagarmos e questionarmos é o que nos leva enquanto seremos humanos a encontrar novas formas de viver no mundo.

⁴ Compreendemos a noção de primeira mão a partir do termo em inglês “*first-hand*”, que significa algo que foi obtido de forma direta, e não por meio de outras pessoas. Utilizamos a expressão para indicar o espaço concreto, conhecido por meio da experiência pessoal direta.

Consideramos Flick (2013) com sua indicação de que em uma pesquisa qualitativa é comum o fato de os passos desenvolvidos, ao longo do processo, estarem interligados. Pensamos, em um movimento constante de reintrodução do conhecimento, como propõe Morin (2008), tal princípio baseia-se na ideia de investigarmos temáticas, e partir das novas lógicas encontradas ao longo de um percurso, e reintroduzirmos esse conhecimento, até então tido enquanto uma verdade provisória, buscando, a partir disso, alcançarmos novas formas de enxergar o que estamos estudando. Por isso, nosso processo é mobilizado de forma contínua e buscamos o diálogo frequente com as diversas etapas do percurso de pesquisa. Por exemplo, a etapa em que realizamos análise curricular, serve também para repensarmos os instrumentos investigativos e pedagógicos elaborados, e assim por diante. Pelos motivos apresentados, foi nessa perspectiva que trilhamos o percurso metodológico desta tese.

4 QUEM, NOS AJUDA A CARREGAR ESSA MOCHILA

Neste capítulo, destacamos autores e conceitos que orientam nosso trabalho, a ideia é que nosso diálogo incorpore autores, temas, espaços e tempos diversos. Ao trabalharmos com uma pesquisa influenciada por países dos mais distintos, pensamos que o cuidado e a objetividade nessas conversas são essenciais. Outro aspecto relevante é a proposta de pensar uma área do conhecimento de recente discussão na Geografia do Brasil, mas que, ao mesmo tempo, utiliza, dialoga e reflete sobre muitos temas que perpassam as duas áreas. Operamos com os conceitos de Espaço Geográfico, Paisagem e Lugar na Geografia, também na Educação ao Ar Livre, e os temas que surgem como ideia de reflexão a partir dela (estudo do meio, saídas de campo), para através do ensino de Geografia refletir a pertinência e as possibilidades de um diálogo mais amplo entre essas áreas do conhecimento.

Gostaríamos de indicar, que através da busca por um pensamento complexo, não iremos trabalhar de forma única e exclusiva os temas que dão nome aos subtítulos de nosso capítulo. A proposta é que esses sejam orientações iniciais e que a partir deles, quando pertinente, outros conceitos e diálogos possam surgir nessa construção teórica. Retomamos o princípio da recursividade de Morin (1999; 2008; 2010), onde não buscamos causas e consequências diretas, mas na qual, nos é permitido identificar movimentos e trocas diversas entre os conceitos discutidos. Dialogamos, também, com o princípio dialógico, onde temáticas, que talvez em um primeiro momento, pareçam distantes ou até contraditórias, encaminham para a construção de novas lógicas, as quais não nos parecem possíveis sem esse exercício de contradição. Ademais, no exercício de reintrodução do conhecimento (MORIN, 2008), de modo que, a partir de abordagens distintas, possamos encontrar novas formas de enxergar os conceitos trabalhados nesta tese.

4.1 QUEM, NO BRASIL, PESQUISA CONOSCO ESSA TEMÁTICA

No decorrer da pesquisa, nos perguntávamos: quem, no Brasil, pesquisa conosco essa temática? Nessa etapa, apresentamos a busca realizada por teses e dissertações publicadas no Brasil e relacionadas ao campo da Educação ao Ar Livre. A proposta inicial era encontrar as produções dos últimos cinco anos. Entretanto,

considerando a restrita produção na área, consideramos mais adequado selecionar os trabalhos a partir de sua relação e possível contribuição à nossa discussão.

Tal exercício tornou-se um pouco particular, uma vez que a temática que iremos abordar ainda possui produções escassas no Brasil, e quando na área da Geografia, elas são praticamente inexistentes, demonstrando mais um aspecto da pertinência deste trabalho. Ao realizarmos nossas buscas, aplicamos os seguintes termos: “Educação Ar Livre”. Outros termos utilizados não apresentaram seleção relevante para a discussão, apenas evidenciaram trabalhos repetidos ou temáticas muito divergentes. Para realizar tal levantamento de dados, utilizamos o Banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), das bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de Minas Gerais.

A partir do descritor “Educação Ar Livre”, foram levantados 131 documentos no banco de dados do IBICT. Um número representativo desses trabalhos perpassava a temática de forma distanciada e sua abordagem não constitui uma proposta de diálogo nessa etapa. Apresentamos, no quadro a seguir, as principais produções sobre a temática:

Quadro 3 - Publicações de Teses e dissertações na temática do trabalho

Autor(a)	Título do trabalho	Ano	Nível e Programa	Universidade
CUNHA, Camila Tenorio	Traços da cultura infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente	2005	Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
SILVA, Fabiano Weber da	Corpo e natureza: perspectivas para uma Educação do corpomundo	2007	Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal de Santa Catarina

DALBEN, André	Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945)	2009	Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Estadual de Campinas
KUNREUTHER, Flavio Theodor	Educação ao ar livre pela aventura: o papel da experiência e o aprendizado de valores morais em expedições à natureza	2011	Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade de São Paulo
RAYMUNDO, Luana dos Santos	Ambiente físico e desenvolvimento psicológico: investigação do comportamento da criança no espaço de parque das instituições de educação infantil	2012	Mestrado no Programa de Pós-graduação em Psicologia	Universidade Federal de Santa Catarina
CARDOSO, Vinícius Sementili	O Programa de Educação Ambiental do Jardim Botânico Municipal de Bauru (Bauru-SP): a busca por uma identidade	2013	Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência	Universidade Estadual Paulista
DALBEN, André	Mais do que energia, uma aventura do corpo: as colônias de férias escolares na América do Sul (1882-1950)	2014	Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Estadual de Campinas

ANJOS, Juliana Prochnow dos	Acontecimentos nas brincadeiras de rua: encontros, movimentos, experimentações	2014	Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais
DIAS, Douglas da Cunha	Quem te margeia conta de ti: educação do corpo na Belém do Grão-Pará (de 1855 à década de 1920)	2014	Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
DUARTE, Rosani Hobold	Museu e educação: experiências pedagógicas no museu ao ar livre princesa Isabel - Malpi (Orleans, SC)	2018	Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade do Extremo Sul Catarinense
MUHLE, Rita Paradedda	Áreas verdes como espaços educacionais não convencionais dentro das universidades: seus potenciais para a formação na perspectiva ambiental	2018	Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Fonte: Autora (2022).

Em primeiro lugar, destacamos, conforme observado no Quadro 4, que nos últimos cinco anos existem apenas dois trabalhos publicados sobre esta temática no Brasil: um na área da educação e outro na área da educação patrimonial, ambos em programas de pós-graduação em Educação. Ao expandirmos nossas buscas até o ano de 2005, observamos, que as produções na área da Educação, estavam de forma mais específica em programas de pós-graduação em Educação Física. Tal

associação bastante frequente das temáticas de práticas ao ar livre, demonstram, em um primeiro momento, aparente prevalência mais relacionada a noções de lazer e recreação. Inclusive, em boa parte dos trabalhos selecionados a palavra-chave “Recreação ao Ar Livre” estava presente, enquanto, a palavra-chave “Educação ao Ar Livre” aparecia em apenas três trabalhos (CUNHA, 2005; KUNREUTHER, 2011; CARDOSO, 2013).

Dos três trabalhos, o de Cardoso (2013), possui uma abordagem mais específica da educação ambiental e da utilização de um local definido, no caso, um jardim botânico. O trabalho de Cunha (2005) foca nas brincadeiras e na recreação de crianças de idades entre seis e treze anos, portanto, abordando atividades feitas em espaços abertos, mas não com objetivos curriculares. Pensamos que o trabalho de Cunha (2005) pode nos ajudar a compreender a influência da presença desses espaços em uma perspectiva mais ampla, de habilidades gerais. Em nossa análise, observamos que o trabalho de Kunreuther (2011), é o que utiliza a Educação ao Ar Livre de maneira mais direta, apresentando uma leitura bastante direcionada a um formato dessas práticas ligadas ao que conhecemos no Brasil, principalmente por meio do movimento dos Escoteiros, estudando transformações pessoais e o desenvolvimento geral dos sujeitos. Apesar de ser parte importante da Educação ao Ar Livre nos países com os quais dialogamos, nossa leitura, em relação a essa temática, evoca uma aproximação em relação à relevância do lugar, do que ao desenvolvimento de habilidades gerais. Ademais, pensamos nosso trabalho não como prática desvinculada do currículo escolar, mas sim enquanto possibilidade de entrelaçamentos. Observamos que os trabalhos de Cunha (2005) e Kunreuther (2011) podem despertar diálogos interessantes, porém, de uma forma mais indireta.

Destacamos os trabalhos de Dalben (2009; 2014), os quais possuem abordagem de uma vida ao ar livre, tema que relacionamos com o *Friluvtsliv* norueguês, cuja tradução livre significaria exatamente isso. Os trabalhos possuem uma abordagem histórica da área da Educação Física, podendo constituir leituras relevantes, porém não diretamente relacionadas com a proposta de tese. Refletimos sobre a singularidade de nosso exercício de pesquisa, destacando que não identificamos trabalhos similares no país.

Realizamos o movimento de busca por artigos internacionais vinculados à Educação ao Ar Livre, à Educação Geográfica ou ao Ensino de Geografia. Foram

utilizadas plataformas como o Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o *Scielo*, a plataforma ERIC, o *Google Acadêmico* e o *Microsoft Acadêmico*. Nestas ferramentas, inserimos os termos “*Outdoor Education*” “*Geographic Education* e “*Geography*”. Neste processo, foram identificados alguns trabalhos, em especial artigos.

O primeiro artigo de Guaran (2016) aborda, de forma específica, sobre a Educação Geográfica e a Educação ao Ar Livre, em especial, para crianças entre 3 e 10 anos de idade na Itália. O autor destaca a importância desse trajeto educacional e para a aprendizagem de situações geográficas. A proposta de Guaran dialoga diretamente com nosso trabalho, entendemos que o movimento do autor é similar ao buscar o diálogo com a Educação ao Ar Livre a partir de um país que não possui uma tradição extensa nesse campo, está pouco presente na escola, e entende esse caminho como potencial para a aprendizagem de Geografia. O autor ainda destaca que mesmo que seu foco tenha sido crianças de 3 até 10 anos de idade, o potencial para os anos seguintes está presente. Embora apresente a importância dessa troca, não evidencia possibilidades de percurso.

Outro material que se aproxima de nosso diálogo é o artigo de Svobodová (2019), e apresenta a perspectiva da República Tcheca nessa abordagem. A autora dialoga com professores e familiares na busca de compreender sua leitura sobre a importância de práticas ao ar livre para os estudantes. Em sua pesquisa, identifica-se que ambos, professores e familiares, reconhecem e valorizam a importância dessas práticas para a aprendizagem. No caso dos estudantes, existe uma leitura de entretenimento e tempo utilizado fora da sala de aula.

Apresentamos, a pesquisa de Dólan (2015) da Irlanda, nela a autora discute a importância da construção de um currículo baseado no Lugar e a busca da conexão entre a Geografia na educação primária e a Educação ao Ar Livre. Argumenta sobre como ambos os campos podem ser beneficiados pela cooperação mútua e como a Geografia na educação básica pode incluir uma maior variedade de oportunidades de aprendizagem ao ar livre utilizando a escola e seu entorno.

Identificamos também a tese de doutorado Dunne (2018), que apresenta as Geografias presentes nas experiências da organização *Outward Bound Trust* do Reino Unido, organização essa que planeja e oferta experiências de atividades ao ar livre para os mais diversos grupos. As pesquisas encontradas encaminham para o

reconhecimento da relevância das trocas entre as áreas, mas ainda nos parece necessário pensar caminhos possíveis para essa efetivação.

4.2 LINHAS DA GEOGRAFIA

Iniciamos esta seção com o conceito de Espaço Geográfico, objeto de estudo da Geografia e motivo pela qual essa ciência é construída. Entendemos que a Geografia existe porque o espaço geográfico existe, então é através dele que pensaremos esta pesquisa. Encaminhamos para uma discussão sobre os conceitos de Lugar e Paisagem, constantemente dialogando com o ensino de Geografia, para finalmente conectarmos com a apresentação da história e da origem da Educação ao Ar Livre e como essa área de estudo se encaminha para dialogar com o conceito de Lugar e explorar a leitura da Paisagem.

Na Figura 3, apresentamos alguns dos conceitos e temáticas abordados em nossas leituras. Realizamos uma divisão, pensando no título da tese e na noção de Educação Geográfica ao Ar Livre. Assim, trazemos conceitos da Geografia, abordagens que dialogam com temáticas da Educação, além disso, a leitura da área dos estudos sobre o ar livre, tecendo um diálogo colaborativo com autores que nos orientam e instigam. Lembramos, a noção da reintrodução do conhecimento (MORIN, 2008), compreendendo que as abordagens deste capítulo estão presentes ao longo de todo o trabalho, e que realizamos o movimento de reintroduzir noções construídas em outras etapas e que possam auxiliar na compreensão de fenômenos encontrados em outras situações. Esse movimento instiga a reflexão sobre o que foi apresentado, possibilitando o desenvolvimento de outros argumentos.

Figura 3 - Organização dos conceitos que orientam o trabalho



Fonte: Autora (2023)

4.2.1 O Espaço Geográfico em primeira mão

Compreendemos o Espaço Geográfico como palco das ações que a sociedade desenvolve no meio. Nesse grande palco, reside o objeto de estudo da Geografia. Como pensar em ensinar Geografia e não refletir sobre o espaço geográfico? A retomada da síntese que Milton Santos elabora ao definir esse conceito nos parece constantemente pertinente, quando o autor apresenta que o espaço geográfico é “definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistema de ações.” (SANTOS, 2004, p. 12). Tal reflexão nos instiga a pensar quais são esses sistemas de objetos e ações, e nos caminhos pelos quais, é possível, ou não,

interpretá-los para agir de forma autônoma nesse espaço. Moreira (2015) nos convida a pensar o espaço como objeto da Geografia:

O conhecimento da natureza e das leis do movimento da formação econômico-social por intermédio do espaço é o seu objetivo. O espaço geográfico é o espaço interdisciplinar da Geografia. É a categoria por intermédio da qual se pode dialogar com os demais cientistas que buscam compreender o movimento do todo da formação econômico-social, cada qual a partir de sua referência analítica. (MOREIRA, 2015, p. 63)

Na introdução de sua obra “A Natureza do Espaço”, Milton Santos (SANTOS, 2004, p. 9), explica que o atraso daquela publicação havia ocorrido devido a um cuidado teórico e conclui que vivíamos “tempos acelerados”, no que era então, o ano de 1996, nos faz pensar que, naturalmente, para alguém que havia nascido em 1926, o final desse século XX parecia extremamente acelerado se em comparação ao que se estava habituado até então. Agora, vinte e cinco anos depois dessa publicação, voltamos à reflexão do autor sobre a velocidade do tempo em 2023, e o quão acelerados nos parecem esses tempos para uma autora e professora de 35 anos e para alunos de doze, treze anos. Nossa leitura inicial indica que possivelmente esses tempos sejam muito mais acelerados para uma professora que nasceu em um momento que o espaço ainda não contava com muitos dos adventos encontrados na atualidade. Mas o quão acelerados são esses tempos para nossos sujeitos alunos? E de que forma pode a Educação ao Ar Livre proporcionar novas velocidades e outros ritmos para suas experiências espaciais? Precisamos todos encontrar formas de diminuir a sensação da velocidade do tempo? Encontrar momentos de lentidão, que estimulem a observação e a descrição? Os tempos de lentidão são possíveis apenas para alguns grupos sociais que compõem esse espaço? Essas perguntas convocam nossa condição de aprendizes, e ao longo de nossas discussões buscaremos retomá-las quando pertinente.

Esta reflexão nos conduz ao conceito apresentado por Doreen Massey (2009) que, na escolha dos tradutores, é chamado de Estórias-até-agora (*Stories-so-far* em inglês), noção que reconhece esse espaço geográfico em constante construção, lembrando-nos da simultaneidade dos acontecimentos e das relações. Será que podemos dizer que 2020 foi o mesmo ano para o Brasil, para o Reino Unido e para Bangladesh? Será que foi o mesmo ano considerando o conjunto de técnicas

presentes nesses espaços? Essa lógica de abordagem proposta por Massey (2009) nos relembra, constantemente, que esses tempos acelerados possuem velocidades diferentes para sujeitos e espaços distintos. Espaços que vivem suas “Estórias-até-agora” e nos quais, nós sujeitos, estamos constantemente sendo construídos e construindo esse Espaço Geográfico.

Adicionamos a esse diálogo o momento em que Roberto Lobato Corrêa (CORRÊA, 2000), ao concluir sua busca por uma conceituação e revisão do conceito de Espaço Geográfico, destaca a importância desse espaço tornar-se inteligível para os Geógrafos. Entretanto, questionamos: será que o espaço não precisa ser inteligível para todos os cidadãos? E se quando fragmentada ou dificultada a leitura desse espaço, não são negadas a esses cidadãos uma vida mais autônoma? Pois, ainda, segundo o autor, é importante decifrar esse espaço para que possamos revelar as “práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, circulam, consomem, sonham, lutam, vivem e fazem a vida caminhar” (CORRÊA, 2000, p.28). Será que um convite a decifrar esse Espaço Geográfico e permitir a ele revelar seus sistemas de objetos e sistemas de ações é um caminho para aprendermos e ensinarmos Geografia? Refletimos, é possível decifrá-lo sem estarmos em contato com ele em primeira mão? Naturalmente que nossos alunos se encontram e constroem o Espaço Geográfico diariamente, mas ao abordarmos esse espaço em um espaço restrito (que é a sala de aula), é possível buscar experiências prévias e através delas estimular esse decifrar? Aparentemente sim, se considerarmos práticas inúmeras, já apresentadas, que constituem caminhos possíveis para expandir a leitura do espaço geográfico (CASTROGIOVANNI, 2010). Todavia, nossa intenção aqui não é que as propostas de Educação ao Ar Livre sejam pensadas como uma única forma de ensinar e aprender Geografia, mas que possam ser consideradas um caminho possível e quem sabe significativo, para permitir o contato com esse espaço em primeira mão. Desse modo, ao realizarem atividades que envolvam seus corpos nesse espaço, os sujeitos alunos possam estabelecer novos vínculos e leituras.

Continuando nosso diálogo com Santos (2004), ao lembrar a noção de Geografia como a descrição da Terra, das atividades humanas e das relações entre esses, o autor indica que para essa descrição existe o pressuposto de uma explicação. O autor ainda complementa com a necessidade de operacionalizar conceitos capazes de serem utilizados em uma realidade em movimento. Em nossa

leitura, tal ponto nos parece bastante relevante, pois, ao pensarmos o sujeito estudante que aprende Geografia, essa capacidade de operacionalização de conceitos para serem aplicados em uma realidade em movimento, nos parece construir nesse aluno a competência da leitura, da descrição e da ação no Espaço Geográfico. Agora nos perguntamos: como podem esses sujeitos alunos descreverem algo que não aprenderam a ler? Será possível operacionalizar conceitos sobre um espaço sem interação em primeira mão, com frequência? Nesse sentido, pensamos que as atividades ao ar livre podem se tornar um dos caminhos para que estimulamos esses alunos a exercitarem a leitura e a descrição do Espaço Geográfico em primeira mão, ampliando seus vínculos com ele.

Um desafio posto pela Geografia à Educação ao Ar Livre é o exercício de compreender o meio como algo que vai muito além do entorno natural (SANTOS, 2004). Não que a Educação ao Ar Livre entenda o meio apenas como entorno natural, mas sim, em grande parte da leitura e das práticas dessa área, o meio aparece como um adereço, como um cenário, frequentemente sem pensar na sua construção, nas técnicas, materiais, ferramentas necessárias para se ter aquele cenário, aquele entorno, e muitas vezes sem refletir de forma significativa sobre suas transformações possíveis no futuro.

Em uma atividade ao ar livre, costumamos pensar de forma direta, podemos dizer que o objetivo é apenas irmos e apreciarmos a natureza, já quando objetivamos aprender Geografia, preciso observar a ação da técnica sobre essa natureza, tendo o meio para além do entorno natural. Santos (2004) nos diz que a forma de relação entre o ser humano e o meio é dada através da técnica. Então, ao ler esse espaço, precisamos enxergar as diferentes técnicas e os tempos que permitiram sua instauração. Dessa forma, nos perguntamos: Como enxergar as distintas técnicas através das quais a humanidade cria o espaço? Poderíamos criar ferramentas que nos estimulem e nos instiguem a realizar essa leitura, ou não?

Talvez, não estejamos propondo um projeto de Educação ao Ar Livre seguindo exclusivamente as tradições europeias que nos inspiraram a pensar essas práticas, mas estamos, a partir dessa inspiração, pensando, o que pode ser uma educação geográfica ao ar livre, uma forma de ensinar e aprender que entrelaça a Educação ao Ar Livre, a Geografia, seu objeto de estudo (o espaço geográfico) e o currículo escolar brasileiro.

Em seu livro mais consagrado, intitulado *Pelo Espaço*, Massey (2009) nos traz um exemplo que pode inspirar algumas lógicas interessantes. Ao descrever uma viagem recente que havia feito ao Distrito dos Lagos no Norte da Inglaterra (por uma feliz coincidência, local onde realizei meu mestrado em Educação ao Ar Livre), a autora retoma as características geológicas do local, convida-nos a reflexão sobre o fato de em outros tempos geológicos aquela região estar localizada ao Sul do globo, hoje tão conhecida por ser o Norte da Inglaterra, trazendo um exemplo gracioso do princípio do anel recursivo de Morin (2008) e da nossa constante lembrança de que as verdades são provisórias.

Em outro momento, ela destaca o pequeno oceano que atravessava o local, e como algumas áreas da Nova Scotia e de *Newfoundland* (no Canadá) estavam próximas à Inglaterra, e a particularidade desse fato, pois quanto tempo depois a humanidade estabelece essa conexão entre os continentes? Ao concluir suas reflexões a autora traz a seguinte fala: ““E não foi como se eu não tivesse “conhecido” tudo isso; o que espantou foi a mudança na imaginação – o verdadeiro reconhecimento disso tudo” (MASSEY, 2009, p.195). Entendemos que esse questionamento traz um ponto nevrálgico de nossa reflexão sobre ensinar e aprender em espaços ao ar livre. Em muitos momentos, não necessariamente estaremos apresentando “novos” lugares aos alunos, comumente, esses serão espaços habitualmente construídos por eles. Entretanto agora, como para Massey (2009), eles poderão, ou não, desenvolver e se espantar por essa mudança na imaginação, reconhecer o tudo isso que forma e constrói o espaço vivido, o espaço Geográfico, e que até então estava escondido pelo pouco exercício conduzido da Geografia, por não mobilizarem o pensamento geográfico de forma ampla. Inspirados pelas reflexões dos autores Castrogiovanni, Teixeira, Kunz e Barros (2023), podemos realizar um exercício a partir da apreciação da obra “O Geógrafo”, de 1669 assinada pelo pintor holandês, Johannes Vermeer, que atualmente está na coleção do museu *Stäedel* na cidade de Frankfurt na Alemanha:

Figura 4 - Pintura "O Geógrafo"



Fonte: Städel Museum, Frankfurt am Main⁵.

Nessa pintura, o Geógrafo possui em sua mesa uma série de instrumentos para o trabalho da descrição da Terra, em sua sala estão presentes mapas e o globo

⁵ Disponível em: staedelmuseum.de/go/ds/1149

terrestre. Contudo ao observarmos sua expressão, é para fora (também para dentro) que ele olha, é na leitura do espaço em primeira mão que ele busca geografar. Muitas vezes isso ocorrerá não apenas com sujeitos alunos, mas inclusive conosco, professores, que vivemos um espaço geográfico uno-múltiplo (SANTOS, 2004) e, como consequência natural da nossa condição humana, lemos tal realidade de forma parcial. Estar ao ar livre é uma possibilidade de buscar novas formas de ler o espaço, novas lentes, novos ângulos e novas corporeidades.

Dialogando com essas ideias, trazemos o que Moreira (2015) nos apresenta ao refletir sobre o mundo das ideias e o mundo real, apresentando a particularidade do ser humano com um exemplo trazido por Karl Marx, no qual o pensador diz que até o pior dos arquitetos humanos é melhor que a melhor das abelhas, porque ele consegue antes de construir sua casa projetá-la na cabeça. Entendemos que esse exemplo retoma a noção do sujeito, que aparece na consciência de si mesmo, e aqui, nos parece, temos outra forma de enxergar essa noção, pois essa capacidade de projetar uma ideia, caracteriza a noção de sujeito. Refletimos com o seguinte fragmento:

Duas consequências podem advir dessa nossa confusão da relação entre a ideia e o real: dispensarmos o real, tomando por real a ideia, ou dispensarmos a ideia a título de que não é o próprio real. No primeiro caso, absolutizamos verdades. No segundo, caímos no empiricismo. Em ambos os casos, dissolvemos a possibilidade da reflexão crítica do conhecimento. (MOREIRA, 2015, p.106)

A ideia do autor nos encaminha à reflexão sobre nossas práticas em sala de aula, comumente trabalhamos no campo das ideias, o real distancia-se e aparece em algumas, talvez poucas situações, e assim percebemos esse primeiro erro, de absolutização das ideias, cometido por nós sujeitos professores, mesmo que tenhamos as melhores intenções, e, por consequência, por refletidos pelos sujeitos alunos. Porventura, trazer esse real para nossas práticas de sala de aula seja um caminho possível de reflexão crítica do conhecimento e porque não dizer do mundo em que atuamos enquanto cidadãos.

4.2.2 Lugar

Nesse momento textual, parece-nos coerente encaminharmos nossas reflexões para o conceito de Lugar. Gostaríamos de trazer uma leitura direta e presente para diversos autores da Geografia, os quais compreendem o lugar como o espaço vivido (SANTOS, 2004; CASTROGIOVANNI, 2004). Sabemos que esse conceito possui reflexões bem mais amplas, mas essa ideia nos acompanha como uma espécie de guia, de noção geral do conceito. Nesta seção, abordaremos o conceito de Lugar por meio das lentes da Geografia, em seguida, em outro momento do texto, esse conceito dialoga também com as necessidades encontradas pela área da Educação ao Ar Livre para tornar suas ações mais significativas. Esse movimento não exclui o diálogo com a Geografia, lembramos que nossa busca é por meio da Geografia incorporar práticas de Educação ao Ar Livre e que, por isso, nosso olhar é constantemente orientado pelas lentes desta ciência. O conceito de Lugar nos é muito caro nesse trabalho, uma vez que nossas propostas de reflexão partem dos espaços vividos pelos alunos, dos espaços que lhes são constantes em seu cotidiano, tal como argumenta Santos (2004):

Na verdade, a globalização faz também redescobrir a corporeidade. O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes, revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender. Talvez, por isso mesmo, possamos repetir com Edgar Morin (1990, p. 44) que "hoje cada um de nós é como o ponto singular de um holograma que, em certa medida, contém o todo planetário que o contém". (SANTOS, 2004, p. 212)

A questão do redescobrimento da corporeidade dentro desse contexto global, remete diretamente à reflexão sobre as práticas de Educação ao Ar Livre, uma vez que, para serem consideradas como tais, precisam que o corpo esteja envolvido nessa atividade, esse corpo enquanto um instrumento por meio do qual nos relacionamos com esse meio. E quantas vezes esse corpo torna-se esquecido, adormecido, em nossas práticas educativas? O corpo surge como forma de nos lembrarmos do que é material no mundo, e através de sua utilização, com intenção, pensamos poder alcançar novos caminhos para aprendermos o espaço geográfico. Como nos diz TUAN (1980) é no lugar, onde está esse corpo, é no lugar que ele

transita no cotidiano, é no lugar que ele expressa sentimentos mais profundos e representativos. Assim, mesmo que possamos propor saídas de campos a locais mais distantes com nossos alunos, uma prática no seu lugar, no espaço que ele transita com regularidade, apresenta-se como possibilidade de aprendizagem significativa (CALLAI, 2010; CAVALCANTI, 2008, 2011).

Ao refletirmos sobre o conceito de lugar, diretamente somos encaminhados a um diálogo com Tuan (1980), logo no início de *Topofilia*, o autor traz a seguinte reflexão sobre os temas centrais do livro: “Os temas a serem aqui abordados - percepção, atitudes e valores - preparam-nos, primeiramente, a compreender nós mesmos. (TUAN, 1980, p.1) A partir dessa abordagem, podemos ver que ao pensarmos em lugar, pensamos sobre nós mesmos, em quantos momentos percebemos, como professores. Essa falta de situações que permitam aos alunos pensarem sobre eles mesmos e aprenderem sobre si mesmos, o diálogo entre o que chamamos de Geografia Escolar, e competências mais amplas de vida, e que muitas vezes não são tão simples quanto gostaríamos em nossas práticas cotidianas. Assim, o Lugar torna-se, porventura, caminho para conhecermos e aprendermos a Geografia, mas também a nós mesmos. Neste horizonte compreensivo, Cavalcanti (2008) destaca a identidade como elemento relevante do conceito de lugar, trazendo a expressão da vida cotidiana, mas onde, ao mesmo tempo, concretizam-se ações globais. Aprender sobre o lugar, sobre percepção, atitudes e valores, é aprender sobre nós mesmos, revelando novas formas de olhar os processos que se estabelecem e são tidos como permanentes.

Ao pensarmos com Tuan que nos apresenta seu conceito de *Topofilia* dizendo que “é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material” (TUAN, 1980, p.107), nos perguntamos, se a Geografia escolar tem permitido o desenvolvimento de laços afetivos desses sujeitos alunos com o meio ambiente natural em que vivem. Pensamos que, mesmo buscando e utilizando metodologias diversas, o desenvolvimento desses laços afetivos é bastante difícil, sem o contato direto com esse meio, sem experimentar, vivenciar esse espaço em primeira mão. Todavia, ao mesmo tempo, nos momentos em que estamos nesse meio ambiente material (ou até mesmo o que possamos chamar de *Ar Livre*), somos orientados, por listas de objetivos a serem desenvolvidos em nossas saídas das escolas. Nesse

mesmo sentido, comumente, essa apreciação e esse tempo para a elaboração de laços não nos parecem suficientes. Isso se configura um grande desafio para nós professores, pois estamos tão conectados, concentrados e sabemos da importância de termos claros nossos objetivos em saídas de campo, mas, simultaneamente em um movimento dialógico, compreendemos que esse tempo, essa maturação, para desenvolver esses laços nem sempre nos é possível e agradável. Afinal, constantemente, os alunos podem preencher esses tempos (às vezes vistos por eles como ociosos), com atividades que até então não estavam pensadas, e isso nos desacomoda no ofício de nossa profissão.

Conversando com Cavalcanti (2007, 2008, 2011), Callai (2010), o seguinte argumento de Tuan (1980) permite, uma reflexão:

É difícil para um adulto recapturar a perdida vividez das impressões sensoriais (exceto ocasionalmente) como a frescura de uma cena após a chuva, a fragrância penetrante do café antes do desjejum, quando a concentração do açúcar no sangue está baixa, e a pungência do mundo durante a convalescência, após uma longa doença. Uma criança, de cerca de sete ou oito anos até os treze, catorze, vive a maior parte do tempo, neste mundo vívido. Ao contrário do infante que está aprendendo a andar, a criança mais velha não fica presa aos objetos mais próximos nem aos arredores; ela é capaz de conceituar o espaço em suas diferentes dimensões; gosta das sutilezas na cor e reconhece as harmonias na linha e no volume. Ela tem muito da habilidade conceitual do adulto. Pode ver a paisagem como um segmento da realidade "lá de fora", artisticamente arranjado, mas também a conhece como uma força, uma presença envolvente e penetrante. Sem a carga das preocupações terrenas, sem as cadeias da aprendizagem, livre do hábito enraizado, negligente do tempo, a criança está aberta para o mundo. (TUAN, 1980, p. 65)

O próprio autor retorna à ideia, ao associar os traços de nossas vidas modernas com o distanciamento e o relacionamento indireto com a natureza, destacando, ainda, que mesmo com busca de aproximações, muitas vezes, elas são realizadas através de esportes radicais, quase que em um embate com esse meio, e não uma relação de envolvimento suave e inconsciente com o passado e o meio natural. Essa reflexão de Tuan nos lembra a importância da abordagem através da Geografia, uma vez que, nas práticas de atividades ao ar livre, é bastante comum uma busca por esses esportes de embate, de maior ação, maior aventura, do que necessariamente esse diálogo com os lugares. Tal reflexão será retomada mais adiante na seção que trata da Educação ao Ar Livre, suas origens e o caminho para buscar novas práticas.

Tuan (1980) destaca a relação mais complacente e descuidada que uma criança desenvolve com a natureza, e quando adultos há a perda dessa simplicidade, frequentemente implicada numa chance menor de “desfrutar polimorficamente da natureza” (TUAN, 1980, p. 111); que bela a ideia de desfrutarmos os múltiplos significados dessa natureza, não?

No momento em que o autor descreve a relação do trabalhador rural com a natureza, pensamos que algumas noções muito sensíveis de relação com o lugar são abordadas, as quais podem nos permitir pensar nossas práticas mais adiante. O autor traz a natureza como formando parte desses trabalhadores, apresenta o exemplo de um agricultor que descreve a sua terra como parte de si, como algo do fundo do seu ser, igualmente como algo que define inclusive suas variações de humor. O autor apresenta a característica de que para esse trabalhador do campo, na sua relação com a natureza “a apreciação estética está presente, mas raramente é expressada” (TUAN, 1980, p. 111).

Talvez seja um desafio para nós: buscarmos essa delicadeza de relação, e porventura, permitirmos a um sujeito aluno de áreas urbanas, desenvolver uma conexão com o meio. Como já indicamos, nesse momento, não possuímos certeza, apenas reflexões que nos encaminham a pensar nosso trabalho e nossa leitura de mundo. Argumentos trazidos pelo autor, a exemplo de quando pensa a forma através da qual esse agricultor personifica a natureza, e de como o passado é importante no amor pelo lugar, estarão presentes em nossa busca por uma Educação ao Ar Livre voltada para o ensino e a aprendizagem do lugar.

Em conferência realizada no ano de 2013 e publicada em formato de artigo no ano de 2014, Tuan (2014) relembra seu livro Espaço e Lugar (2007)⁶, apresentando como esses conceitos se transformaram ao longo das décadas após seu livro ser publicado. Entretanto, mesmo que eles tenham sido transformados, permanecem, ainda, em alguns aspectos, os mesmos. Nessa mesma conferência, o autor aborda um tópico interessante, quando relata o ato de caminhar e sua influência na aprendizagem dos gregos clássicos, e ainda nos diferencia o caminhar no lugar, do caminhar em espaços que não são os nossos, conversando de forma harmoniosa com algumas das propostas desta tese.

⁶ Aqui em edição de 2007, publicado originalmente em 1977.

4.2.3 Paisagem

Na perspectiva de ampliar o conceito de paisagem, refletimos com nosso caro e sensível Geógrafo Aziz Ab'Sáber: "A paisagem é sempre uma herança. Na verdade, ela é uma herança em todo sentido da palavra: herança de processos fisiográficos e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades." (AB'SÁBER, 2007, p. 9). Esse trecho orienta nossa leitura sobre o conceito, pois, ao entendermos a paisagem enquanto herança, pensamos que esse significado traz muitas leituras para um processo de ensino e aprendizagem, em um movimento dialógico: ao mesmo tempo em que somos sujeitos que herdamos essa paisagem, com sua construção geológica, biológica, histórica, nós também construímos essa paisagem e a deixamos como herança para as próximas formas de vida que existirão. Refletimos: que paisagens estamos construindo? Que elementos permanecerão?

Observamos que o conceito de paisagem é explorado por diversas áreas do conhecimento e torna-se frequente o uso de autores da Geografia para tentar compreender essa noção, os fatos naturais e sociais inseridos nela. Entendemos que a paisagem é uma construção social, que emerge dos significados culturais e das maneiras pelas quais a terra é apropriada e utilizada (COSGROVE, 1998). Segundo Santos (2004), a paisagem pode ser entendida como um conjunto de formas que, em determinado momento, expressam as heranças que representam sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O conceito de paisagem e seus significados objetivos e subjetivos, a realidade e a representação, o material e a cultura mental criam tempo e espaço, com uma variedade de símbolos, os quais podem revelar relações e ideologias de poder.

A noção de que a experiência humana começa com um espaço que se torna um lugar (CASEY, 1997) instiga nossa tentativa de tentar entender o que faz essa transição, ou seja, como um espaço se transforma em um lugar? E uma das suposições possíveis que podemos fazer é que a paisagem pode ser uma maneira de atingir esse nível de conexão e pertencimento, como Massey (2005b) propõe que a natureza e a "paisagem natural" são elementos clássicos para o reconhecimento de um lugar, a autora traz a noção de acabar juntos, encontrar-se ao acaso

(*throwntogetherness*), tentando incorporar diferentes aspectos e a ideia de coexistência. O termo *throwntogetherness* foi traduzido do seguinte modo: “acabar juntos, encontrar-se ao acaso” na edição do livro “Pelo Espaço” lançada no Brasil (MASSEY, 2009, p. 204). Gostaríamos de ampliar a discussão do termo, lembrando a noção de *togetherness*, que seria o sentimento agradável de estar junto com outras pessoas, o entendimento, e *thrown* que traz a ideia de lançado, jogado, ou seja, na abordagem da autora é a junção de determinados elementos em um determinado espaço, lançados ali, mas nos parece relevante esclarecer a noção de agradabilidade vinculada à palavra *togetherness*. Então, dialogando com Massey (2005b; 2009), chegamos a essa noção de que o Lugar inclui o encontrar-se ao acaso, a noção da coexistência, e como podemos fazer isso sem ler e interpretar a paisagem?

Lacoste (1990) inicia seu livro “Paysages Politiques” questionando: “Mas a pergunta é difícil, porque não é somente para examinar as funções ideológicas das representações do espaço. A interrogação se mantém: O que é a paisagem? É dizer: O que é olhar a paisagem?” (LACOSTE, 1990, p. 41). Tal análise torna-se interessante, pois, a partir dela, é questionada a intencionalidade presente em uma representação. Ademais aparece em seu texto o questionamento da paisagem enquanto necessidade de ser bela, e de como ela é apresentada e representada na busca pelo belo. Para refletir sobre as paisagens e a noção de paisagem, o autor traz que não é necessária somente uma melhor compreensão sobre o que acontece e como acontece, mas também a importância de ser considerada a possibilidade de sugerir maneiras de acontecer.

Lacoste (1990, 2005) propõe que a paisagem não é somente um valor estético simbólico, um procedimento ideológico, mas é inclusive um valor comercial. A partir dessa leitura, é possível pensar a paisagem vista como espetáculo e como parte da cultura de massa, representada em filmes, anúncios publicitários, cartazes turísticos. Será que os alunos conseguem entender que suas paisagens diárias são também paisagens para além dessa lógica comercial? Será necessário ajudar esses sujeitos alunos a encontrar a beleza em uma paisagem? Podemos fazer um exercício de imaginação nesse momento: pensemos uma turma de vinte e cinco alunos em uma sala de aula, trabalhando com imagens atuais e antigas da cidade de Porto Alegre na busca por identificar os elementos contidos nas paisagens apresentadas. Que sentidos eu, enquanto sujeito aluno, ou mesmo enquanto professor, utilizo para ler

essa paisagem? A visão? Quiçá o tato? Logo, efetivamente, nos parece, que apenas um sentido estará realmente envolvido nessa leitura, claro que devido a estarmos em uma aula, a audição estará constantemente sendo requisitada, mas não num formato que a paisagem produza esse som. Sabemos que nós, enquanto professores, constantemente, buscamos recursos para isso, uma gravação, um alimento, um cheiro que possa estimular os outros sentidos dos nossos alunos. Agora a experiência de estar em um local, e se propor a ler aquela paisagem através do estímulo dos nossos sentidos de uma forma mais natural, parece bastante promissor. Enxergar aquela paisagem, ouvir os ruídos que a caracterizam, sentir o gosto que uma área mais ou menos poluída produz em nossas bocas, sentir os cheiros que emanam daquela vista que tínhamos, até então, de um local. Pensamos aqui um momento relevante para visualizar a importância de um projeto de Educação ao Ar Livre. Um projeto que nos ofereça ferramentas e tempos distintos para aprendermos a ler essas paisagens com maior amplitude de significados e sensações.

Santos (1988) nos ajuda a retomar a importância da exploração dos sentidos para a compreensão da paisagem:

A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato. Por exemplo, coisas que um arquiteto, um artista veem, outros não podem ver ou o fazem de maneira distinta. Isso é válido, também, para profissionais com diferente formação e para o homem comum. (SANTOS, 1988, p. 22)

Para complementar a reflexão de Santos (1988), e encaminhar o diálogo com o ensino e a aprendizagem de Geografia, buscamos lembrar a reflexão de Cavalcanti (2019):

A paisagem, em sua dimensão estética, com suas cores, sabores, odores permite apreender um conjunto diverso, em sua unidade. Saber contemplá-la, vê-la, senti-la e refletir sobre ela coloca o sujeito em confronto com essa unidade, levando-o a resgatar diferentes sentidos nessa experiência: subjetivos e sociais. Observar, contemplar, descrever a paisagem aguçam o sensível, o racional, o imaginário, o corporal, podendo levar a uma reconciliação de faculdades (razão e sensibilidade) separadas pela ciência. (CAVALCANTI, 2019, p. 121)

Refletimos sobre a diversidade de aspectos de uma proposta de Educação ao Ar Livre que possuem singularidades, tendo em vista permitir aos nossos alunos ampliarem suas leituras sobre essas formas, as quais exprimem as heranças das relações sucessivas entre a sociedade e a natureza (SANTOS, 2004). Retomamos a consideração sobre nossas noções de tempo, em um presente acelerado, permitir tempo para que nossos sentidos explorem, leiam e interajam com as paisagens, apresenta-se como um desafio, exigindo um exercício de praticá-lo em nossos contextos, os quais dificilmente nos oferecem esse tempo de reflexão e experimentação. Não seria uma forma de respeito buscar isso para os sujeitos alunos?

Outro ponto importante levantado pelo autor é quando pensa sobre “Saber que de um determinado ponto de vista algumas partes do espaço estão visíveis enquanto outras estão escondidas” (LACOSTE, 1990, p.79). O autor questiona a importância de pensar o ponto de vista através do qual uma paisagem será observada, o ponto de vista de quem a propõe. É a partir dessa possibilidade de problematizar essa paisagem, repensar os objetivos que orientaram sua representação e de como ela é apresentada através da cultura de massa. E se temos algumas partes visíveis, sabemos que em um movimento dialógico isso inclui o que não está visível nessa paisagem, e, muitas vezes, o que não está lá pode nos contar e nos explicar muito mais do espaço geográfico para além do que é visível.

Retomamos o diálogo com Tuan (1980) quando o autor diz: o que se entende como importante para apreciação da arte é também aplicável para a apreciação do cenário. Quando nossos olhos permanecem focados em um cenário, temos a mesma lógica para permanecerem conectados a uma obra de arte, precisamos conhecer o que aquilo quer dizer, a sua história, o seu contexto, os fatos que tornam aquela cena única. Essa analogia nos faz pensar que a paisagem tem alguns pontos da mesma lógica.

Milton Santos (2004) nos lembra que a descrição é precedida de uma explicação. Consideramos, que para descrevermos uma paisagem precisamos entender como ela é constituída, de que maneira os elementos presentes nela chegaram até aquela situação (evocando a ideia de *throwntogetherness* de Massey). É oportuno raciocinar sobre o que podem vir a ser outras razões, para apreciarmos um cenário, uma paisagem. Tuan (1980) enuncia:

A apreciação da paisagem é mais pessoal e duradoura quando está mesclada com lembranças de incidentes humanos. Também perdura além do efêmero, quando se combinam o prazer estético com a curiosidade científica. O despertar profundo para a beleza ambiental, normalmente acontece como uma revelação repentina. Este despertar não depende muito de opiniões alheias e também em grande parte independe do caráter do meio ambiente. As cenas simples e mesmo as pouco atrativas podem revelar aspectos que antes passavam despercebidos e este novo insight na realidade é, às vezes, experienciado como beleza. (TUAN, 1980, p.110)

Entendemos que as ideias apresentadas por TUAN (1980) conversam de forma significativa com uma proposta de projeto de Educação ao Ar Livre, pois o autor nos diz que a apreciação da paisagem se torna mais pessoal e duradoura quando está misturada com nossas lembranças de incidentes humanos. Assim, expandimos nossa abordagem para refletirmos sobre a possibilidade de nossos sujeitos alunos criarem, eles mesmos suas lembranças e seus incidentes na paisagem. E se por meio de nossas aulas pudéssemos permitir a criação de novas narrativas para ler, descrever, ocupar, apreciar e construir o Espaço Geográfico? Em nossa leitura, precisamos, enquanto sujeitos desse espaço, aprender a enxergar a beleza dele, para então nosso sentimento de pertencimento ser despertado e termos, por consequência, uma atitude responsiva com esse lugar, sabendo que o construímos através de nossas ações.

4.2.4 Educação geográfica e pensamento geográfico

Neste exercício de discutir sobre o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica, optamos por utilizar o termo Educação Geográfica, na compreensão de que este abrange o anterior, dessa maneira, quando falamos em Educação Geográfica, falamos também em Ensino de Geografia. A Educação Geográfica amplia as mobilizações do ensino de Geografia, vai além das construções curriculares pensadas para a sala de aula, aparece em toda forma de ensino e aprendizagem envolvida em processos que encaminham para o desenvolvimento de um pensamento geográfico (COSTELLA; REGO, 2019). Ao pensarmos de forma específica o Ensino de Geografia, entendemos que a síntese de Cavalcanti (2019) nos apresenta o que buscamos enquanto professores. Conforme a autora, ensinamos por meio dos conteúdos, os quais permitem aos estudantes perceber a espacialidade da realidade.

Práticas ao ar livre podem ampliar as experiências espaciais dos estudantes, favorecendo o movimento de pensar geograficamente.

Na construção de nossas análises, refletimos sobre os conceitos adequados para orientar as reflexões vinculadas à Educação geográfica. A diferenciação entre as noções de pensamento espacial e pensamento geográfico fez-se necessária para explicar nossas escolhas. Para tanto, trazemos o diálogo com Straforini (2018):

Enquanto o pensamento espacial está muito mais vinculado aos processos cognitivos relacionados à inteligência espacial, o pensamento geográfico está vinculado à própria disciplina geográfica, se fundamentando não tanto nas relações topológicas, mas sim nos atributos de análise do espaço produzidos ao longo da própria ciência geográfica. O pensamento espacial tem sido muito mais utilizado na literatura estadunidense, enquanto o pensamento geográfico, mais na literatura britânica em virtude das próprias características assumidas pelas disciplinas nos campos curriculares de ambos os países. (STRAFORINI, 2018, p. 180)

Considerando nossa vinculação à disciplina geográfica e nossa leitura a partir dos conceitos da Geografia, entendemos como coerente a utilização do termo Pensamento Geográfico, ainda que os termos não sejam excludentes e contribuam e dialoguem entre si. Ademais, a prevalência na literatura britânica se apresenta coerente com o referencial que construímos e com as abordagens sobre Educação ao Ar Livre que realizamos. Assim, o “pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos” e o “raciocínio geográfico é um modo de operar com esse pensamento. São raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico” (CAVALCANTI, 2019, p. 64).

Além disso, a autora ressalta a importância das perguntas para o desenvolvimento do pensamento geográfico, pois nos fazem pensar sobre a forma como os objetos e as ações estão distribuídos pelo espaço. Indica que o pensamento geográfico está voltado para algo que vai além da localização de cada objeto em específico, uma vez que, aos geógrafos, interessa a maneira pela qual as formas se organizam e a lógica que orienta essa organização (CAVALCANTI, 2019). Compete, a nós professores, a tarefa de mostrar como identificar essas formas de organização e as lógicas que as orientam. Igualmente, apresentar aos sujeitos uma maneira de enxergar o mundo na qual visualizem a espacialidade como se fossem acrescentadas novas lentes, novas camadas que ampliem essa leitura espacial.

Gostamos de utilizar a analogia a um sistema de informações geográficas, no qual ao construir um mapa utilizando um *software* vamos adicionando camadas. Em cada camada aparecem novos dados, se antes tínhamos os limites dos municípios de um estado, agora temos a visualização de dados de sua população, e a esses dados somamos a distribuição dos recursos hídricos daquele estado. Vamos adicionando camadas e cada camada permite a compreensão de diferentes aspectos sobre aquele local. De certa forma, enquanto professores, vamos apresentando camadas aos estudantes, para que aos poucos possam ir construindo suas leituras dos espaços, mais amplas, mais abrangentes, mobilizando o pensamento geográfico de forma mais profunda, aprendendo a enxergar as dinâmicas espaciais de sua realidade (CASTROGIOVANNI, 2007). Apresentar essas camadas em uma sala de aula, com falas, imagens, mapas, atividades, é um caminho. Porém, apresentá-las ao ar livre, estimulando os sentidos na leitura dessas formas de organização, a partir da experiência espacial em primeira mão, permite construções diferentes, que possibilitam sensibilizar e ampliar essas camadas

A reflexão que desenvolvemos nos traz o conceito de Espaço Mentalmente Projetado (EMP), ao modo proposto por Costella em sua tese (COSTELLA, 2008). A autora nos apresenta a noção de que os estudantes utilizam recursos de seus espaços vividos para projetarem um espaço mentalmente, a partir do concreto que se apresenta para eles. A partir da habilidade de projetar o espaço mentalmente, conseguem aplicar essas noções aos espaços ausentes, espaços que já não se apresentam de forma concreta. Assim, para compreender disputas territoriais que acontecem no Oriente Médio, por exemplo, o estudante precisa construir conceitos que o encaminharão para conseguir projetar mentalmente esse espaço. Dessa forma, compreendemos que uma proposta de Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar favorece exatamente esse desenvolvimento, pois, busca-se apresentar a concretude espacial, os objetos e as ações *in loco*, de modo a desenvolver essa habilidade de projetar mentalmente o espaço a partir da experiência.

Neste capítulo, evidenciamos nossas escolhas para enxergar o mundo pela ótica da Geografia, seu objeto de estudo, o Espaço Geográfico, os conceitos auxiliares de Lugar e Paisagem, e a condução para a construção do desenvolvimento de um pensamento geográfico que permita aos estudantes reconhecerem a espacialidade de suas realidades.

5 COM NOSSAS MOCHILAS VAMOS PARA O AR LIVRE

5.1 História e Origens das atividades ar livre

Nesta seção, consideramos relevante investigarmos as origens das formas de pensar que estruturaram a área da Educação ao Ar Livre. A Educação ao Ar Livre possui diferentes formas de ser praticada, considerando principalmente os países em que ocorrem tais práticas. Escolhemos traçar um diálogo com as tradições do Reino Unido, estabelecendo relações com outras formas de pensar o tema. Para compreendermos a Educação ao Ar Livre, podemos voltar aos filósofos gregos, Aristóteles e Platão, que realizavam suas aulas em espaços abertos e por meio de atividades como a caminhada. Essa área de estudo se desenvolveu de forma abrangente na Europa, em especial depois da primeira revolução industrial. Desse modo, em resposta aos pensamentos racionais da época, buscou-se uma forma de reconectar-se com a natureza (HACKETT, 1992).

O desenvolvimento e a teorização das atividades ao ar livre estão fortemente relacionados ao momento histórico do Iluminismo e ao movimento de contracultura criado em oposição aos novos valores e costumes dessa época, o chamado Movimento Romântico. O Iluminismo, ou a idade da razão, orientou algumas mudanças na maneira através da qual nossa sociedade se organizava no espaço, configurando-se em um momento em que as principais crenças estavam relacionadas a ideia do progresso humano. A natureza era entendida como uma rede complexa de leis que interagiam entre si e governavam o universo, compreendendo que os seres humanos faziam parte deste universo e eram considerados a parte que poderia pensá-lo de maneira racional (HACKETT, 1992; HOBBSAWM, 1996). Embora a ideia de aprender fora da sala de aula tenha sido anterior a esse período e possa estar relacionada à Grécia antiga, o surgimento de práticas ao ar livre como parte da sociedade está mais conectado a esse período romântico (BARNES, 2004).

As noções do Iluminismo incentivaram a busca pelo progresso e o desenvolvimento de novas técnicas. Outra mudança proporcionada por essa nova

maneira de ver o mundo foi a mobilidade social, o que anteriormente fazia com que as pessoas nascessem e se mantivessem em um estrato da sociedade por toda sua vida, característica que se transformou depois do Iluminismo quando foi possível alcançar outra classe social através do trabalho e do estudo (HACKETT, 1992). É importante lembrar que essas mudanças foram influenciadas por um processo econômico anterior à revolução industrial em algumas partes do continente Europeu. Portanto, como consequência, temos um continente que passou por mudanças políticas, sociais e econômicas, onde a população está migrando do campo para as novas cidades e com influência de ideias intelectuais guiadas pela França (HOBSBAWM, 1996).

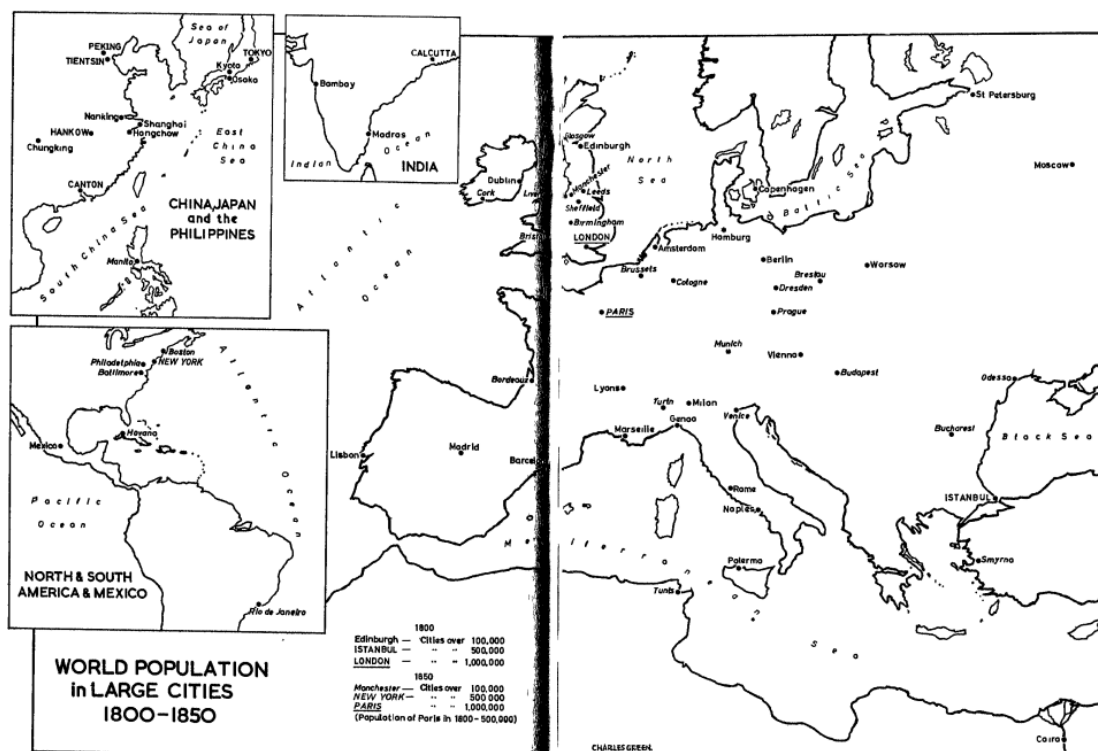
Nessa leitura de mundo através da intelectualidade francesa, o filósofo Jean-Jacques Rousseau orientou o movimento de oposição às ideias iluministas, o chamado Movimento Romântico. O Movimento Romântico era uma maneira alternativa de pensar e questionar as noções de razão e de ciência, valorizando as reações emocionais em vez de reações racionais (HACKETT, 1992). Observemos que os dois movimentos eram divergentes, embora tivessem algumas coisas em comum, em um exercício dialógico (MORIN, 2008), no qual mesmo que dois fenômenos possam parecer opostos, necessitam um do outro para que sejam interpretados. No caso do Iluminismo e do Romantismo, um dos pontos em comum é o individualismo, pois ambos privilegiaram as necessidades e reflexões de cada sujeito, gerando consequências ainda observadas em nossa sociedade atualmente.

Essas noções nos parecem relevantes de serem destacadas, uma vez que esse é o principal contexto no qual as atividades ao ar livre começaram a se desenvolver, sendo que, frequentemente, dentro das práticas de Educação ao Ar Livre, o individualismo acaba bastante presente, refletindo noções sociais que foram construídas ao longo da história dessa área (BEAMES; ATENCIO, 2008). Nesse sentido, é oportuno relatar a experiência da autora desta tese, que ao iniciar um curso pensado por professores Europeus, percebeu que os valores individuais pareciam muito mais presentes do que em práticas estabelecidas no Brasil. Talvez, esse seja um dos pontos que nos exija um cuidado especial, ao dialogarmos com essa área do conhecimento, para que tenhamos presente suas origens e suas tendências conceituais. Retornando às transformações sociais da época, esse movimento migratório da população para as cidades trouxe aos românticos essa necessidade de

algo mais profundo e mais emocional, ante à velocidade com que a vida nas cidades se estabelecia.

Com objetivo de pensarmos a noção de tempo nessa época, dialogamos com Hobsbawm (1996) que em seu livro "A Era das revoluções" explica que o mundo, na década de 1780, era ao mesmo tempo menor e maior do que hoje, oferecendo-nos uma possibilidade interessante de entender um pouco melhor como o mundo funcionava. Era menor de maneiras diferentes, uma vez que até o homem mais viajado (Alexander Von Humboldt) alcançou apenas alguns lugares do planeta, as áreas com concentração populacional não eram muitas (apenas em poucas partes da Europa, China e Índia, como pode ser observado na Figura 5) e a poluição era efetivamente menor se considerarmos seus elevados índices atuais. No entanto, mais uma vez em um movimento dialógico, as distâncias estavam diminuindo, devido às mudanças provocadas pelo período do Iluminismo. O autor nos explica que o tempo gasto em uma viagem de Londres a Glasgow, por exemplo, foi reduzida, naquele momento, de doze dias para sessenta horas (HOBBSAWM, 1996). A poluição que em nossos padrões atuais pode parecer pequena, teve destacada mudança no período. Em contraste, o mundo era mais amplo para a maioria da população, uma vez que os únicos meios de transporte acessíveis eram a pé ou em carroças. A distância entre as cidades do continente, era constantemente mais difícil de ser percorrida do que distâncias marítimas.

Figura 5 - População Mundial nas grandes cidades 1800-1850



Fonte: Hobsbawn (1996, p. 312).

Essa origem fez com que, durante muito tempo, na tradição da Educação ao Ar Livre no Reino Unido fossem valorizadas as paisagens intocadas e distantes. Para que uma atividade pudesse ser considerada uma prática relevante, eram necessárias grandes excursões pelas áreas mais afastadas da Terra. Na tentativa de alcançar lugares, até aquele momento, intocados, saídas de campo nas quais os alunos cruzavam mais de dois, três, quatro países. Todos esses são exemplos, da permanência dessas noções para os britânicos até a atualidade.

Com as transformações da sociedade inglesa e ascensão da classe trabalhadora, percebeu-se a importância da incorporação de atividades ao ar livre que valorizassem o Lugar. No Reino Unido, em algumas escolas, as atividades ao ar livre são componentes curriculares nos quais utilizam-se as competências em diversas disciplinas. Essas atividades são, também, formas de inserção de grupos excluídos dentro da sociedade, permitindo o desenvolvimento do sentimento de pertencimento (LOYNES, 2010).

Além da experiência inglesa, é importante destacar, o *Friluftsliv* norueguês, prática que significa, de forma literal, “vida ao ar livre”. O *Friluftsliv* inclui atividades rotineiras realizadas nos espaços ao ar livre, sua prática está conectada com a constituição da identidade nacional norueguesa e fortemente relacionada ao lugar e ao ambiente (GURHOLT, 2008). Assim, essas leituras sobre as práticas ao ar livre nos inspiram a pensar possibilidades para ensinar Geografia, permitindo a leitura do Espaço Geográfico em primeira mão.

5.2 Educação ao ar livre voltada para o Lugar

Esse desenvolvimento das atividades ao ar livre, vinculado ao movimento do Romantismo, nos levou a um contexto em que atualmente a Educação ao Ar Livre busca práticas mais significativas, que não apenas levem em consideração as habilidades técnicas de executar determinadas atividades, mas inclusive a oportunidade para desenvolver vínculos. Os autores Wattchow e Brown (2011), da Nova Zelândia e da Austrália, respectivamente, trazem questões importantes para refletirmos sobre práticas de Educação ao Ar Livre, argumentando que as ideias românticas que instigaram as práticas ao ar livre na busca pela natureza selvagem, pela natureza intocada, pelas regiões virgens, precisam ser repensadas.

Se considerarmos esse ponto de vista, fica a impressão de que o local em que você mora não é considerado importante. O que muitas vezes percebemos no discurso dos alunos, o “lá” é bom e interessante, o “aqui” é comum, ordinário, é o que você vê todos os dias em que faz aquele trajeto e, por esse motivo, normal. É isso que os referidos autores chamam de negação ao lugar. A partir dessa reflexão, enumeram algumas razões pelas quais a Educação ao Ar Livre necessitou passar por mudanças e abandonar antigas práticas comuns em países de língua inglesa, com origem nessas ideais românticas, como o uso das teorias de ciclo de aprendizado, as ideias de aventura e risco que refletem o que se supõe necessário para ser uma atividade ao ar livre, necessariamente tendo alto impacto. Ao longo do tempo, noções como essas dificultaram o desenvolvimento de práticas baseadas no Lugar no âmbito dessas tradições.

Ao dialogarmos com Wattchow e Brown (2011), entendemos que os autores abordam um conceito essencial para a discussão proposta nesta tese, com a ideia da

relevância de nós enquanto professores e educadores, permitirmos aos nossos alunos entenderem a noção de serem receptivos e responsáveis com lugar, ao lugar em que estão. O termo em inglês é chamado *Place Responsive*. Em uma tradução literal, podemos dizer que *Place* é Lugar e *Responsive*, segundo o dicionário *Merriam-Webster* (2020), tem seu significado ligado as ideias de sensibilidade, compaixão, afeição, empatia e de constituir uma resposta. Talvez aqui tenhamos um dos pontos mais relevantes de reflexão, pois com a Educação ao Ar Livre não apenas procuramos aventuras junto à natureza, o corpo em movimento, a construção de competências geográficas, buscamos, também, a noção de sensibilidade com o Lugar. Pensando no significado de *responsive* além dessa sensibilidade, também inclui uma noção de responsabilidade, de resposta ao lugar. Orientamos para que os alunos compreendam sua influência no mundo em que vivem, os resultados das ações que realizam, que tenham a noção de uma co-responsabilidade pelo panorama que observam. Sendo assim, uma Educação ao Ar Livre com capacidade de resposta ao local é o objetivo de Wattchow e Brown (2011), entendendo as potencialidades de um local e tornando-se capaz de se relacionar com ele, não estabelecendo uma relação prejudicial.

Inspiradas pelas transformações na sociedade inglesa e pelo Friluftsliv norueguês, práticas de Educação ao Ar Livre voltada para o lugar, tornaram-se cada vez mais frequentes nesse campo de estudos. De acordo com Knapp (2005), são propostas dez maneiras de conhecer a natureza e desenvolver um senso de lugar: 1) a reflexão, 2) a imaginação e o questionamento, 3) conhecer a história local; 4) observar mudanças sazonais; 5) ouvir com intenção; 6) contar e medir; 7) empatia com uma natureza personificada; 8) conexão com elementos em ciclos; 9) encontrar (enxergar) a beleza; 10) buscar a solidão para a reflexão e melhorar a qualidade da terra. Cada um desses itens apresenta grande potencialidade de serem desenvolvidos com práticas de Educação ao Ar Livre. Como aprender a encontrar (enxergar) a beleza do nosso lugar? De que forma conhecer a história local? Para cada uma dessas propostas é possível pensar inúmeras práticas ao ar livre que permitiriam o desenvolvimento dessas habilidades. A educação para o lugar é tema muito discutido pela Geografia (CAVALCANTI, 2011; CALLAI, 2000) e as atividades ao ar livre possuem uma posição privilegiada para proporcionar essa educação.

Roberts (2012) inicia o prefácio de seu livro afirmando: “todo pescador tem uma água que é seu lar⁷” (p. IX), a tradução do termo do inglês perde um pouco a noção de “*home water*”, mas a ideia da frase é que cada pescador tem a água que para ele é seu lar, sua casa, sua identidade, e essa reflexão nos ajuda a entender melhor a noção de lugar. Mesmo que sejamos pescadores dos mais diversos lugares do mundo, cada um de nós tem a sua própria “água-lar”. Arriscamos a pensar que cada um dos leitores, nesse momento, refletiu sobre onde está sua “água-lar”, quais suas características, suas transformações, quanto tempo não frequenta sua “água-lar”, e o que torna essa “água” a própria casa. Esse exercício já desperta o nosso sentimento de pertencimento a partir da memória de nossas experiências prévias. O que transforma essa água em “nossa” água? O que transforma essa “água-lar” em algo particular e com significado? Essas são questões estritamente ligadas ao conceito de Lugar, pois a água é a “água do lar” porque tem identidade, tem pertencimento, é um espaço vivenciado. E mais adiante, quando o autor faz uma descrição da água de seu lar, entendemos que ele conhece seu lugar, ele o descreve e imprime pertencimento. Promover esse nível de pertencimento e identidade é uma das possibilidades oferecidas por uma Educação ao Ar Livre baseada no local.

Sandseter (2009) escreveu sobre brincadeiras que envolviam algum tipo de risco em escolas de educação infantil na Noruega. No referido artigo ela apresentou uma proposta para categorizar o risco que as crianças tinham quando brincavam em jardins de infância no país. Na construção de suas ideias, a autora traz a teoria das disponibilidades/permissões (*affordances*, em inglês), de um lugar, o que esse lugar nos permite, nos da disponibilidade de fazer. Nesse contexto utilizaremos o termo potencialidades, pois nos parece mais adequado para discussão proposta, pois buscamos não apenas reconhecer as permissões do nosso Lugar, mas também identificar e ampliar possíveis potencialidades. Realizar o exercício de enxergar o Lugar como possibilidade. A autora apresenta a característica de que uma relação mais eficiente com um local é importante para entender as potencialidades que esse Lugar oferece; o que é, e o que não possível desenvolver ali; o que é viável e o que faz sentido ser feito. O desenvolvimento de um vínculo com as práticas baseadas no Lugar nos torna responsivos a esse Lugar (*Place Responsive*) (WATTCHOW;

⁷ Do Inglês “Every fisherman has a home water”

BROWN, 2011). Dessa forma, o risco em nossas atividades tem a tendência de ser muito menor, porque, ao entender o lugar em que você está, você interage com ele, responde a isso, cria uma noção global de quais são suas características e, em seguida, por conhecer melhor pode ter mais autonomia nas nossas escolhas, diminuindo os riscos.

Roberts (2012) traz a ideia de que a Educação ao Ar Livre, baseada no Lugar, demanda uma abordagem que não seja desconectada do que é ensinado. O autor relembra de conteúdos que com frequência parecem distantes dos alunos, presentes na Geografia, uma Geografia de espaços ausentes e traz, como exemplo, ensinar as crianças na América do Norte sobre a Floresta Amazônica, quando elas nem sequer sabem sobre as relações que acontecem em sua região. Não buscamos dizer que a Floresta Amazônica não possa e deva ser abordada nas classes norte-americanas, ou que as Florestas Boreais não devam estar presentes nas aulas de Geografia no Brasil, mas esses temas precisam ser contextualizados. Porque não entendermos primeiramente a Floresta (ou o campo, ou o deserto) que está no pátio da minha escola, para então a partir de uma noção já construída do que é uma Floresta, e o que a constitui, o sujeito possa conhecer outras Florestas do planeta, compreendendo sua influência na região onde vive.

Pensamos que a Geografia é um componente curricular que permite uma variedade de práticas baseadas no Lugar e que a maioria delas pode incluir experiências ao ar livre: as possibilidades em compreender o clima, a geomorfologia, a geologia do lugar em que você mora e podem ser visíveis. Daí a compreensão de que um sentido de lugar permite entender diferentes características sobre outros lugares e suas relações de interdependência. Por exemplo, quando um aluno entende o clima em sua região, ele compreende o que é um clima e, em seguida, tem a possibilidade de aplicar essa noção para outros lugares do mundo, de modo a saber que os climas de outros lugares do mundo podem influenciar sua forma de vida. A aposta é de que exemplos concretos, mais próximos do aluno, podem tornar o processo de aprendizagem mais significativo (FREIRE, 1995), construindo nessa relação com o Lugar, novas formas de interagir no espaço, expandindo sua leitura de mundo. Gruenawald (2008, p. 320) diz que “uma pedagogia crítica do lugar visa contribuir para a produção de discursos e práticas educacionais que examinem explicitamente o nexos específico do local entre ambiente, cultura e educação”, esta

proposta se entrelaça às nossas reflexões, revelando a importância de obtermos experiências sociais no espaço e refletir sobre suas esferas complexas.

A inclusão de atividades baseadas no local, no currículo escolar, pode ser colocada em prática de diferentes maneiras. Wattchow e Brown (2011) apontam para a importância da inclusão da Educação ao Ar Livre voltada para o lugar, considerando uma noção mais global, a noção de coexistência e interdependência entre os lugares, de que para existirmos são necessárias redes e conexões. Deveríamos ser capazes de enxergar a educação nesse sentido global, promovendo práticas locais valorizadas e aplicadas; ir além dos exemplos locais apenas no discurso da sala de aula, de modo que o lugar, com todas suas potencialidades, possam ser experienciados e vivenciados pelos alunos.

Lembramos que a Educação ao Ar Livre não é um componente curricular, ou uma disciplina específica, é uma perspectiva pedagógica para abordar o aprendizado, na qual a experiência desempenha papel fundamental. Ao pensarmos uma Educação ao Ar Livre considera-se a presença do uso de diferentes ambientes, a consciência sobre esses ambientes, os sentidos, a estética e criatividade para interagir com suas potencialidades e permissões. A Educação ao Ar Livre tem como objetivo o aprendizado a longo prazo, dando uma ênfase maior ao processo do que apenas necessariamente ao produto dessa aprendizagem. Tuan (1980) nos diz que “os meios pelos quais os seres humanos respondem ao meio ambiente e que podem variar, desde a apreciação visual e estética até o contato corporal” (TUAN, 1980, p. 106). Nos perguntamos: em que momentos inserimos, de forma condicente e orientada, esse contato corporal com nossos espaços?

5.3 A leitura da paisagem por meio da educação ao ar livre

O conceito de paisagem está intrinsecamente relacionado com essa temática, pois a leitura e análise da paisagem são necessárias para desenvolver as competências de diversas áreas. Sobre o conceito de Paisagem, dialogamos com Cosgrove (1984) na seguinte proposição: “a paisagem não é meramente o mundo que

nós vemos, é uma construção, uma composição desse mundo. Paisagem é uma forma de ver o mundo.”⁸

Complementamos a ideia de Cosgrove com a proposição de Ingold (1993) para a qual a paisagem é “uma superfície tecida que muda através do tempo para incorporar as várias forças em jogo dentro do ambiente, incluindo a ação humana e o comportamento”⁹. Está na ação humana a possibilidade de entender e transformar essa paisagem. Ingold (1993) nos diz que as habilidades não são propriedades de um corpo de forma individual, mas constituídas através da presença desse corpo organizado no seu ambiente. O autor propõe, ainda, metodologias para a leitura da paisagem e que por meio de práticas nós aprendemos a prestar atenção no que a paisagem pode nos permitir, onde ela nos permite ir, e as maneiras pelas quais nos permite ir até lá. Nós formamos um senso de sentimento e relação intuitiva com o lugar e suas propriedades materiais e terrenas, nós ganhamos uma sabedoria prática.

A paisagem apresenta, em sua constituição, os diferentes elementos que constituem um lugar. Na análise de uma paisagem, é possível retratar as principais características e a transformação de um local. Portanto, os conceitos de Lugar e Paisagem trabalham juntos para desenvolver noções que algum dia possam ter sido esquecidas pela Educação ao Ar Livre. A ideia de estar em algum lugar e não ver a paisagem apenas como palco, mas como resultado de transformações naturais, sociais e culturais, ou seja, compreendermos que ela tem uma gênese.

É interessante analisar que se digitarmos as palavras *outdoor* e *landscape* (ar livre e paisagem) juntas em diferentes sites de bibliotecas e ferramentas de busca, os principais resultados de livros e artigos relacionarão esses termos com temas relacionados à jardinagem e ao paisagismo. Essa situação se conecta à noção de estética da paisagem e às questões levantadas por Lacoste (1990): uma paisagem precisa ser bonita? E o que nós apreciamos como bonito? Para Lacoste (1990), é importante percebermos que algumas partes do espaço são visíveis enquanto outras estão ocultas. E o que está oculto? E por que está oculto? O que isso vem a nos dizer? Será que não são exatamente nossas paisagens diárias que estão ocultas dos

⁸Traduzido do inglês: “landscape is not merely the world we see, it is a construction, a composition of that world. Landscape is a way of seeing the world.”

⁹Traduzido do inglês: “is a woven surface changing over time to embody the various forces at play within the environment, including human action and behavior”

veículos que nos alimentam com imagens? Por que o local onde moro não é belo? Por que um morro e alguns lagos no Reino Unido me parecem mais belos do que os morros e o lago na cidade de Porto Alegre? Que caminhos simbólicos nos levaram a ter essa leitura de paisagem?

Podemos conectar essa discussão às ideias da apreciação ao ar livre e do Movimento Romântico que estávamos refletindo anteriormente. Essas questões estão relacionadas a algumas indagações que emergiram para Bonnett (2003). O autor questiona qual é o sentido da natureza que valorizamos e se é possível valorizá-lo intrinsecamente, e qual é a nossa noção de natureza e a noção de natureza que valorizamos. Para que nossos alunos se envolvam, que encontrem formas de enxergar a beleza no lugar onde vivem, refletimos: é possível fazer isso sem aprender a ler a paisagem a partir de novos ângulos? É possível exercitar a leitura da paisagem do lugar em um local fechado, ou não? Possível talvez seja, porém, pensamos que essa leitura possa se tornar fragmentada e, portanto, superficial e fragilizada, podendo ser questionada pelas leituras tradicionais com muito mais facilidade. Ou seja, podemos enquanto professores utilizar uma quantidade relevante de tempo, apresentando aos nossos alunos paisagens da sua cidade e do seu lugar. No entanto, ao mesmo tempo, esses alunos são constantemente alimentados por outras representações dessa cidade e desse lugar que apresentam elementos restritos daquela paisagem. Quiçá uma leitura sensorial e ao ar livre permita que essa construção venha a tornar-se mais significativa e duradoura. Esse é um dos pontos que instiga esta pesquisa e nos faz refletir, lembrando a noção de recursividade, na compreensão de que os fenômenos geram e são gerados mutuamente. A partir desses exemplos, pensamos ser possível perceber como autores de diferentes origens e diferentes áreas refletem sobre noções semelhantes.

Stewart (2008) nos apresenta um exemplo de formas pelas quais a Educação ao Ar Livre na Austrália começou a tentar alcançar uma noção mais ampla da paisagem. O autor tenta demonstrar a relevância de uma educação baseada no local e mostra a leitura da paisagem e o uso de histórias como potenciais para ajudar os educadores ao ar livre a refletir sobre as relações entre natureza e sociedade, além de como essa relação liderou e moldou os lugares onde estamos vivendo agora. Stewart descreve uma jornada pelo rio Murray, na Austrália, destacando quais foram

as características observadas e as histórias contadas. Experiências similares a essa podem nos ajudar a pensar futuras práticas e observar transições entre lugares.

A partir dessas suposições, é possível perceber o potencial que a paisagem pode ter em um contexto de Educação ao Ar Livre e Educação Geográfica, ao mesmo tempo em que é interessante analisar como a ideia de ar livre (*Outdoor*) incorpora a noção de paisagem. Está presente em nosso trabalho a proposição de uma abordagem mais abrangente da paisagem, da importância da incorporação do conceito nas atividades realizadas ao ar livre, da importância do conceito e sua conexão com o local. É comum a interpretação da paisagem enquanto um palco, como pano de fundo onde outras coisas acontecem. Contudo, nós não vivemos em um pano de fundo, nós exploramos essa paisagem, pertencemos a essa paisagem, formamos essa paisagem.

Em uma análise da paisagem, alcançamos diferentes níveis de compreensão de nossa sociedade e do Espaço Geográfico. Portanto, apenas propor o uso da paisagem para a Educação ao Ar Livre, não parece suficiente para desenvolver um senso de Lugar. Essa é uma crítica que podemos fazer quando observamos a forma como a Educação ao Ar Livre, frequentemente usa o conceito de paisagem, no qual a paisagem está lá, e o sujeito não a interpela: Como essa paisagem chegou lá? Que processos levaram a sua formação? Qual é a construção social dessa paisagem? Por que representamos essa paisagem da maneira que fazemos? Por que apreciamos ou não essa paisagem? Nesse sentido, as competências geográficas podem contribuir para construir práticas mais significativas em uma relação de recursividade, nas quais alguns aspectos da Educação ao Ar Livre são trazidos para a Geografia e alguns conceitos geográficos ampliam as leituras da Educação ao Ar Livre. O potencial educacional da paisagem pode ser explorado de diferentes maneiras e, novamente, chegamos à conclusão de que, para alcançar uma maior compreensão da paisagem, o professor tem um papel crucial nesta ação.

O conhecimento de nossos alunos sobre a paisagem aplica-se não apenas indiretamente em uma noção mais ampla do conceito, mas pode estar presente em situações nas quais utiliza-se paisagem enquanto categoria para realizar a análise e a gestão de determinadas áreas. A União Europeia, por exemplo, usa uma classificação das diferentes paisagens europeias para fazer o planejamento e a regionalização do continente através da Convenção Europeia da Paisagem

(Convenção de Florença), os gestores usam as similaridades paisagísticas para gerenciar os usos e as conexões dentro do continente, e, às vezes, essas paisagens e essas conexões vão além das fronteiras entre países. No estado do Rio Grande do Sul, inclusive, onde ao elaborar planos de Bacias Hidrográficas (unidade legal de planejamento ambiental no país) a Secretaria do Meio Ambiente e Infraestrutura já utiliza, em alguns casos, as unidades paisagísticas como forma de planejamento.

5.4 Educação ao Ar Livre e Ensino de Geografia no contexto brasileiro

Na reflexão sobre a Educação ao Ar Livre, nos questionamos: de que maneira essa abordagem educativa pode se encaixar nos elementos-chave das prioridades educacionais brasileiras, especificamente no âmbito do ensino de Geografia? Algumas respostas a esse questionamento serão apresentadas em nossas próximas páginas, primeiro ao pensar a Educação ao Ar Livre em contexto do Brasil, também ao instigar o diálogo com os documentos de orientação curricular do país.

Quando Morin (2002, p. 39) propõe uma reflexão sobre os saberes necessários à educação do futuro, destaca a importância de uma inteligência geral ¹⁰, argumentando o seguinte: “o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais.” O autor nos ajuda a reforçar a noção de que as práticas de Educação ao Ar Livre permitem o desenvolvimento dessas competências gerais, e que através dessas competências é possível encaminhar os alunos para o desenvolvimento de competências específicas.

A Educação ao Ar Livre nem sempre possui objetivos apenas curriculares, em muitos momentos, as habilidades para a transformação pessoal podem estar mais visíveis na prática do que as habilidades específicas das áreas do conhecimento. Isso não quer dizer que essas habilidades não podem ser alcançadas, mas o tempo e o processo para alcançá-las envolve habilidades anteriores, a partir das quais são buscadas competências de aplicação. Tal contexto nos encaminha para a noção da

¹⁰ Morin (2002, p. 39) “formação de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana, que só pode ser completa com a consciência do caráter matricial da Terra para a vida, e da vida para a humanidade.

Educação Geográfica que abrange concepções além das propostas curriculares. Os autores Wattchow e Brown (2011), sugerem pensar uma Educação ao Ar Livre voltada para o lugar, levando em consideração um mundo que está mudando cada vez mais rápido e veloz, mudanças que nos fazem ansiar pela retomada de conexões com os espaços naturais e o fortalecimento da sensação de pertencimento ao lugar. Os autores mencionados sugerem que é necessário um currículo baseado no lugar que transcenda a especificidade das áreas do conhecimento.

Dialogando com Thoreau (2007), pensamos: o que é permitido hoje aos nossos alunos experienciar? O autor descreve sua busca por uma vida ao ar livre:

Fui para os bosques porque pretendia viver deliberadamente, defrontar-me apenas com os fatos essenciais da vida, e ver se podia aprender o que tinha a me ensinar, em vez de descobrir à hora da morte que não tinha vivido. Não desejava viver o que não era vida, a vida sendo tão maravilhosa, nem desejava praticar a resignação, a menos que fosse de todo necessária. Queria viver em profundidade e sugar toda a medula da vida, viver tão vigorosa e espartanamente a ponto de pôr em debandada tudo que não fosse vida, deixando o espaço limpo e raso; encurralá-la num beco sem saída, reduzindo-a a seus elementos mais primários, e, se esta se revelasse mesquinha, adentrar-me então em sua total e genuína mesquinhez e proclamá-la ao mundo; e se fosse sublime, sabê-lo por experiência, e ser capaz de explicar tudo isso na próxima digressão (THOREAU, 2007, p. 39).

Perguntamos: em que momento vivemos de forma deliberada e aprendemos o que a vida tem a nos ensinar? Que situações permitem aos nossos alunos estarem totalmente envolvidos em práticas ao ar livre? Quão profundas são suas relações com os espaços vividos? Como despertamos nossa consciência e realizamos ações de forma plena? Exercitamos a pedagogia da pergunta na perspectiva do alcance de novas lógicas, tanto no exercício da pesquisa quanto no exercício do pensamento geográfico.

Quando Massey (2001) discute o conceito de lugar nos lembra a importância da compreensão de que o desafio é valorizarmos o único, o peculiar, o especial do meu lugar, e também percebermos a sua conexão e sua necessidade de outros lugares, e que para existirmos enquanto lugar, temos a necessidade do outro, noção que a autora chama de um senso de lugar sem fronteiras, sem limites. Noções como essa evitam o crescimento de ideias excludentes e extremistas. Refletimos sobre as ações de uma Educação ao Ar Livre que não colaborem para localismos exacerbados. Massey (2005a) nos lembra como o conceito de Lugar invoca noções de

pertencimento e identidade, tantas vezes fragilizadas no mundo atual. As conexões nessa situação podem ser tênues e os educadores que venham a orientar os processos de aprendizado podem trabalhar no sentido de cultivar um senso de lugar mais amplo. A autora traz a importância de conectar o local e o global, entendendo que as relações e as experiências estão em uma escala mais abrangente, além do que a imaginamos em uma primeira vista.

Essas noções propostas por Massey (2005a) levantam um ponto relevante para a discussão. Pensamos ser importante entender que existe uma linha tênue ao trabalhar com ideias baseadas em locais, onde a construção do entendimento de que ao desenvolver um sentimento de pertencimento ao lugar, não podemos esquecer as conexões que construíram e constroem esse lugar, permitindo sua existência. Assim, pensamos possível oportunizar aos alunos que compreenderem as redes de relações em que nós, como indivíduos, e nós, como lugares estamos conectados. Na busca por um reconhecimento de como necessitamos dos outros lugares para existirmos, sem nos sentirmos ameaçados por esses lugares, mas percebendo nossa interdependência. Isso parece um desafio para os professores que desejam trabalhar com uma Educação ao Ar Livre baseada no local, de maneira responsiva. Nesse sentido, o exercício da indagação pode ser muito potente: Como desenvolver uma Educação ao Ar Livre baseada no local, sem criar nacionalismos-localismos exacerbados? Como desenvolver um senso de lugar sem limites? Como compreender que, para existirmos enquanto um lugar, precisamos nos relacionar com os outros?

Complementamos as ideias de Massey, com a noção de globalização de Milton Santos (2004), na qual os pressupostos e ações globais acabam influenciando na perda de identidades locais, fazendo com que os lugares se tornem mais difusos e diminuindo esse senso de pertencimento da população. Entretanto, precisamos lembrar de Santos (2004) quando nos mostra a globalização não apenas como fábula, ou como perversidade, mas também como possibilidade. Dessa forma, através da compreensão da globalização na perspectiva da possibilidade, compartilhamos práticas aprendidas ao redor do globo, de forma direta e indireta, permitindo a construção de pontos para o compartilhamento do conhecimento e o crescimento de todos.

Muitas vezes nós, professores, encontramos caminhos e possibilidades em nossas experiências profissionais e nem sempre sabemos de que forma continuar ou

como incorporar aprendizados e métodos. Complementamos com a ideia de Yi Fu Tuan (1980) para quem “lar” é apenas uma palavra sem significado quando não em contraponto a “jornada”, a “viagem” ao “estrangeiro”, implicando a necessidade do outro para o reconhecimento de nossas identidades, de modo que enquanto cidadãos possamos construir nossas jornadas, de aventura, de exploração, de afeto, construindo o pertencimento e a noção de “lar”. Pensamos que uma Educação ao Ar Livre pode promover competências Geográficas contribuindo para essa construção.

A partir das discussões estabelecidas, propomos, nesse momento, um quadro que sintetize aproximações e distanciamentos entre a Geografia e a Educação ao Ar Livre. Trata-se de um convite para pensarmos juntos e sintetizarmos alguns aspectos, e não necessariamente noções fixas sobre essas abordagens.

Quadro 4 - Sistematização de noções gerais

	Geografia	Educação ao Ar Livre
Espaço	Objeto de estudo da Geografia.	Pouco abordado, conceitos de Paisagem e Lugar são mais frequentes.
Natureza/Meio	Leituras diversas, mas que destacam nossa presença e influência nestes.	Entorno Natural.
Paisagem	Relações sociais que levam a construção daquela paisagem, herança, transtemporal.	Pitoresco / Sublime.
Lugar	Pode inclusive trazer aspectos negativos, do espaço vivido.	Afeto, carinho, sentimento de proximidade.
Memória	Muitas vezes numa saída de campo é comum esquecermos o que aconteceu, não criamos memória do que estamos	As atividades ao ar livre criam ferramentas que permitem tornar aquelas experiências memórias, o

	estudando, é apenas o estudo fora da sala de aula por si só.	corpo envolvido auxilia nessa construção.
Simultaneidade	Necessária para entender o espaço.	Difícilmente aparece nas abordagens.

Fonte: Autora (2020).

Todo o percurso metodológico nos leva a pensar: é, ou não, possível ensinar Geografia no Brasil utilizando Educação ao Ar Livre? Podemos, seguindo orientações curriculares, reorganizar os espaços da sala de aula de maneira frequente? Essas perguntas nos influenciaram a escrever um artigo publicado no ano de 2020b, no qual realizamos esse exercício (PEREIRA; CASTROGIOVANNI, 2020b). Para isso, observamos a primeira das competências propostas pela Base Nacional Curricular (BNCC) para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental na área das Ciências Humanas. Segundo o referido documento, o aluno deve “Compreender a si e ao outro como identidade diferentes, de forma exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 357). Podemos perceber e refletir sobre as possibilidades de desenvolver essa competência através da Educação ao Ar Livre. Sendo assim, no sentido de compreender o caráter único das identidades, parece-nos essencial que o aluno tenha desenvolvido e fortalecido a sua identidade, naturalmente, essa é uma habilidade que pode ser desenvolvida de outras formas, no entanto, consideramos que a Educação ao Ar Livre se apresenta como um caminho exequível para tal exercício. Através de experiências ao ar livre, torna-se possível enxergar o outro e a si mesmo com novos ângulos, com diferentes enfoques e com novas forma de interação, permitindo então o desenvolvimento da competência proposta pelo documento brasileiro. Entendemos ser importante destacar que para essas competências e habilidades sejam desenvolvidas, o processo de planejamento e a definição dos objetivos docentes demandam clareza e coesão.

Se dermos continuidade à nossa análise da BNCC, ao observarmos a proposta do componente curricular de Geografia, quando o documento diz “Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive” (BRASIL, 2018, p. 358) nos parece que esse já é um convite inicial para uma Educação ao Ar Livre.

Partindo de ideias exploradas no documento como a “compreensão perceptiva da paisagem”, a “vivência dos indivíduos e da coletividade, nas relações com os lugares vividos” e os “costumes que resgatam a nossa memória social” (BRASIL, 2018, p. 359), enxergamos, a possibilidade de um convite a esse tipo de prática.

Lembramos que neste momento estamos trabalhando com a BNCC, pois este é o documento referencia o ensino no país, não apenas no âmbito da Geografia. Contudo, se fizermos um exercício similar com outros documentos, sejam mais antigos, sejam em outras esferas (estaduais, municipais...), considerando que as competências principais que permeiam o ensino de Geografia, nos parecem constantemente possíveis de serem construídas com o suporte de uma Educação ao Ar Livre. Dessa forma, pensamos que a Educação ao Ar Livre não fica restrita a um ou outro documento, mas se apresenta como possibilidade para a educação Geográfica em suas mais distintas ações.

Ao observarmos a competência 1 “Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas” (BRASIL, 2018, p. 366), ponderamos que a compreensão da interação sociedade/natureza pode acontecer enquanto o aluno observa em diferentes locais essa interação. Se propusermos uma atividade de Educação ao Ar Livre que leve os alunos a um local escolhido, qual a diferença em fazer isso como uma proposta de Educação ao Ar Livre ou na perspectiva de uma saída de campo?

A diferença é que em uma saída de campo, de forma geral, iríamos a um local parariamos, observaríamos e ouviríamos uma explicação sobre a temática abordada, não dizemos aqui que essas etapas não são relevantes. Porém, em uma prática de Educação ao Ar Livre, uma atividade que envolva o corpo e o local deve estar presente, dessa forma por exemplo, outras atividades seriam propostas, além das etapas já apresentadas. Ao convidar os alunos a pensarem trajetos possíveis para uma trilha, por exemplo, provocamos ao exercício do raciocínio geográfico, mobilizando noções como a localização, a analogia, a distância, e mesmo a conectividade. Ao caminharmos na atividade, seria possível o encontro (e a valorização) com diversas situações inesperadas, na Educação ao Ar Livre já pensamos o trajeto, como possibilidade de aprender, e de exercitar esse pensamento geográfico. Nessa trilha, poderíamos identificar uma situação geográfica, que de

acordo com Castellar, Pereira e Guimarães (2021) é formada durante o processo de aprendizagem com base na dinâmica da realidade. Sendo assim, a Educação ao Ar Livre permite o encontro com a realidade, encaminhando para a formação da situação geográfica, que alinhada aos conceitos gráficos e cartográficos, e as representações que refletem categorias e princípios da ciência, estimulam a construção desse Pensamento Geográfico.

Cogitemos, por exemplo, uma atividade de Educação ao Ar Livre em que os alunos precisem estabelecer um acampamento. Para isso, eles precisarão observar a paisagem, realizar a interpretação do vento, umidade e insolação, pensar estrategicamente onde irão posicionar suas barracas, de modo que a estadia seja o mais confortável possível. Em uma atividade, mesmo bastante direta como essa, já podemos observar a forma como o aluno tem a possibilidade de desenvolver a competência número 1 de Geografia, pois, ao estruturar sua moradia provisória, já está exercitando o raciocínio lógico do estabelecimento das sociedades em locais específicos, estimulando a investigação e a resolução de problemas que possam vir a acontecer. Mesmo considerando um aluno que, atualmente, já possui toda a estrutura de moradia oferecida a ele, sem que tenha sido necessária a reflexão para esse estabelecimento. Este aluno poderá entender como é a lógica da ocupação dos espaços e porque algumas escolhas são feitas. Considerando os princípios do raciocínio geográfico em uma atividade como essa, o estudante pode exercitar a analogia, ao comparar fenômenos em diferentes áreas mesmo que restritas, a distribuição ao observar como os objetos estão repartidos nesse espaço, e a localização ao definir sua posição nesse acampamento.

Na competência 2, é proposto ao aluno “estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história” (BRASIL, 2018, p.366). Assim como na competência anterior, estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico também pode ser desenvolvido através de práticas de Educação ao Ar Livre. Ao pensarmos novamente em uma saída de campo, é muito proveitoso utilizar esse momento para construir essa competência, porém, mais uma vez, o que se observa é uma explicação ocorrendo em locais que permitam pensar e observar o que se quer desenvolver, mas não são comuns os momentos para troca e apreciação, também

não são contínuas as atividades realizadas fora da sala de aula. Com uma prática de Educação ao Ar Livre, além disso, o aluno terá que estabelecer essas conexões entre os diferentes temas do conhecimento geográfico, por meio de atividades pensadas e planejadas pelos professores ao longo de um período escolar.

Para essa competência, podemos planejar uma atividade que proponha a realização de uma trilha e produção artística com materiais encontrados ao longo do trajeto. Ao planejar o exercício de uma trilha, é importante ao aluno refletir sobre o local onde ela irá ocorrer, temperatura, pluviosidade, tipo de relevo, de vegetação, solo, dentre muitas outras características do ambiente. Ao acrescentarmos uma produção artística a essa proposta, estimulamos os alunos a lerem as possibilidades que aquele local apresenta, muitas vezes até identificando possíveis alimentos e recursos e percebendo como esses aspectos encontrados ao longo do caminho podem facilitar ou dificultar a ocupação dos seres humanos. A própria atividade anterior, do acampamento, também poderia ser aplicada para o desenvolvimento dessa competência. Pois, ao estabelecer um local para dormir, o sujeito necessita realizar essas conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico e reconhecer a importância dos objetos presentes naquele espaço no qual ele está planejando a ação. Isso nos faz refletir sobre como, na verdade, as atividades ao ar livre são metodologias que permitem o desenvolvimento de uma série de competências geográficas e que cabe ao professor, autor do processo pedagógico, dentro de um coletivo da escola, definir quais serão desenvolvidas naquele momento. Neste coletivo, podem ser encaminhadas aproximações entre as disciplinas e estabelecidas relações de cooperação.

A competência 4 estabelece que o aluno deve “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.” (BRASIL, 2018, p. 366). A competência de desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas é mais uma que pode ser desenvolvida através de atividades ao ar livre. Para essa competência, é possível pensar em um jogo de localização e estratégia que utilize mecanismos de localização clássicos como mapas e aparelhos tecnológicos, a exemplo de telefones celulares com localização por GPS. Pode ser proposta uma atividade, com etapas distintas em que a localização dentro do jogo seja definida por

diferentes formas de representação cartográfica, os alunos podem, por exemplo, começar em um telefone celular (com o qual já estão mais habituados) e concluir com um mapa e um exercício de localização utilizando uma bússola. Através dessa atividade, o aluno é estimulado a pensar em resoluções de problemas, a localizar-se no espaço utilizando representações cartográficas, além disso, ele é estimulado a refletir sobre as facilidades permitidas pelas novas técnicas desenvolvidas, uma vez que fará uso de diferentes mecanismos, também é possível refletir sobre as cegueiras proporcionadas por essas novas técnicas, que afastam nossos sentidos do ambiente em que vivemos.

No que compete à BNCC, observamos a menção às práticas ao ar livre, apenas no componente curricular de Educação Física na unidade temática denominada Práticas corporais de aventura que o documento define como “expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador” (BRASIL, 2018, p. 218). Tais atividades são divididas em: práticas de aventura na natureza (indicadas para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental), práticas de aventura urbana (propostas para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental) e associadas a esportes como *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo*, *parkour*, *skate*, patins e bicicleta.

Entendemos que algumas das habilidades propostas para o componente curricular de Educação Física podem dialogar com aprendizagens pensadas para a Geografia, por exemplo, a habilidade EF67EF20: “Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.” (BRASIL, 2018, p. 235). Ao buscar esse formato de práticas corporais de aventura, o estudante pensa, observa e pode estabelecer comparações sobre o patrimônio público do local onde está, além disso a habilidade orienta a buscar as potencialidades do espaço para diminuir riscos eventuais dessas práticas. Observamos que a proposta do componente curricular de Educação Física da BNCC conversa, de forma mais direta, com características observadas em alguns locais, nos quais as práticas ao ar livre vinculam-se, com frequência, aos esportes de aventura. Movimentos e orientações válidos, mas que não são nossa abordagem nesse trabalho, uma vez que procuramos apontar experiências de aprendizagem ao ar livre que sejam exequíveis por professores que não, necessariamente, terão a

expertise para a condução desse formato de atividade. Compete lembrar que práticas de aprendizagem ao ar livre possuem benefícios, podendo contribuir, de forma efetiva, para o desenvolvimento de habilidades curriculares e socioemocionais, as quais devem ser estimuladas quando conduzidas por profissionais aptos a ensinar desenvolver tais atividades, levando em conta seus ganhos e riscos.

Nos parece relevante lembrar que a Educação ao Ar Livre não é caminho único para o desenvolvimento de habilidades e competências no componente curricular de Geografia, mas é um caminho possível e potente. Interpretamos que já existem uma série de indicativos que destacam os benefícios das atividades ao ar livre, como por exemplo, em trabalhos como de Louv (2008), Van Praag, Kempermann e Gage (2000), e do *American Institutes for Reserach* (2005). Contudo, observamos que sua efetiva presença, em especial no Brasil, tal realidade escolar ainda é incipiente. Consideramos que a sua inclusão traria inúmeras novas possibilidades ao ensino e à aprendizagem e às transformações pessoais.

Entendemos que o documento nacional curricular oficial é construído para indicar parâmetros e orientações, mas é imprescindível a autoria do professor ao definir as ferramentas e metodologias que permitirão o desenvolvimento dessas competências. A qualificação docente e o conhecimento de novas áreas de estudo permitem a escolha de novas práticas e caminhos para a construção significativa de conhecimento geográfico. Indicamos, aqui, apenas uma possibilidade, uma leitura inicial que aparentemente permite pensar novas formas de alcançar essas competências.

5.5 Educação Experiencial

Na busca por compreendermos os contextos educacionais em que identificamos propostas de Educação ao Ar Livre, compete, nessa etapa textual, analisarmos e compreendermos a educação experiencial. No início do século XX, emergiram movimentos educacionais renovadores que procuravam encaminhar novas formas de compreender os processos de ensino e aprendizagem, em especial, destacamos a educação progressiva (*progressive education*) nos Estados Unidos e o movimento da escola nova na Europa (*new education movement*) (ZABALA, 2002).

No movimento da educação progressista, destacamos as ideias de John Dewey que indicam a importância da experiência, da reflexão, das comunidades e dos ambientes para a aprendizagem (DEWEY, 1979; DEWEY, 1980; DEWEY, 1959). Como um dos componentes desse movimento, identificamos a noção de educação experiencial. Essa abordagem educacional inclui uma série de movimentos presentes das mais diversas formas na contemporaneidade, a exemplo da pedagogia de projetos, a aprendizagem a partir de problemas, dentre outros. Nesse contexto, identificamos que uma proposta de Educação ao Ar Livre nada mais é do que uma maneira de desenvolver um processo de educação experiencial, tendo a noção de que a Educação Experiencial é um ramo mais amplo que abrange uma série de práticas educativas.

Para Dewey (1979), os seres humanos são feitos da experiência, estamos o tempo todo experienciando. Conforme o autor, toda a educação genuína se consoma por meio da experiência. Dewey (1897) aponta que não necessariamente todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Em sua perspectiva, a escola é essencialmente uma instituição social e a educação é um processo social, assim sendo a educação uma forma de viver e não apenas uma preparação para viver no futuro. Dewey (1979) conclui que a liberdade de movimento e oportunidades para experiências em primeira mão foram demonstradas como essenciais e de valor inquestionável para aprendizagem dos sujeitos.

No âmbito dos movimentos educacionais do início do século XX, pensamos importante destacar as temáticas relacionadas ao estudo do meio de Célestin Freinet (FREINET, 1973; 1982; 1995; 1996), movimento que inspirou inúmeras propostas educacionais no mundo e, em especial no Brasil, inclusive na Geografia tal como apontado por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). Constatamos a presença de diferenças epistemológicas entre as áreas, principalmente no sentido de que o Estudo do Meio e a proposta da Freinet são um projeto político de escola, e a Educação ao Ar Livre é uma forma de desenvolver uma Educação Experiencial. Ou seja, de forma geral, a aplicação das orientações propostas por Freinet baseia-se num modelo de escola diferenciado, e na Educação ao Ar Livre as práticas fora da sala de aula podem ser incluídas no cotidiano escolar regular. Nesse movimento dialógico, percebemos que experiências de Estudo do Meio são formas de aprender ao ar livre e podem dialogar com uma proposta de Educação ao Ar Livre, no entanto, não

necessariamente uma proposta de Educação ao Ar Livre almeje desenvolver um Estudo do Meio.

5.6 Mas, afinal qual a diferença entre Educação ao Ar Livre e Trabalho de Campo?

Após nos aproximarmos da área da Educação ao Ar Livre, uma das perguntas mais frequentes que recebemos de colegas professores e pesquisadores é: mas, afinal, qual a diferença entre a Educação ao Ar Livre e o Trabalho de Campo que fazemos na Geografia? Em primeiro lugar, nos parece essencial destacar que uma prática não exclui a outra, pelo contrário, complementam-se e podem ser fortalecidas pela presença de ambas, pois ao realizarmos um Trabalho de Campo, de certa forma, também estamos desenvolvendo uma forma de Educação ao Ar Livre. Em nossa leitura, a Educação ao Ar Livre é uma noção mais abrangente, e dentro de uma proposta de Educação ao Ar Livre, o Trabalho de Campo pode estar presente para alcançar os objetivos propostos. Nos próximos parágrafos, apresentamos algumas noções que ajudam nessa distinção, mas com a presença do princípio da dialógica de Edgar Morin, compreendendo que mesmo quando algo possa parecer contraditório em um primeiro momento, os fenômenos podem dialogar e conduzir para novas reflexões.

Em seu artigo “O dédalo e o labirinto”, o antropólogo escocês Tim Ingold (INGOLD, 2015c) nos traz questionamentos pertinentes às reflexões sobre uma Educação ao Ar Livre, mesmo que não relacionado diretamente à área. Ao pensar as noções de “dentro” e “fora”, o autor compara um labirinto a um dédalo (expressão pouco comum no português, conhecida como *maze* em inglês), e questiona:

Há contudo uma variante etimológica que relaciona o termo a *educere*, ou seja, *ex* (fora) + *ducere* (le- var). Nesse sentido, educar é levar os noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes. **Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora. Que tipo de educação é essa, que se dá durante o caminhar? E o que faz da caminhada uma prática tão eficaz para a educação, concebida nesse segundo sentido?** (INGOLD, 2015c, p. 23)

Nesse trecho, o autor compartilha conosco inúmeras indagações: “Que tipo de educação é essa que se dá durante o caminhar?” Possivelmente esse seja um dos nossos principais questionamentos ao pensar processos educativos. A busca por uma

Educação ao Ar Livre nos ajuda a investigar e compreender, melhor, que tipo de educação é essa que se dá durante o caminhar. Caminhemos, então?!

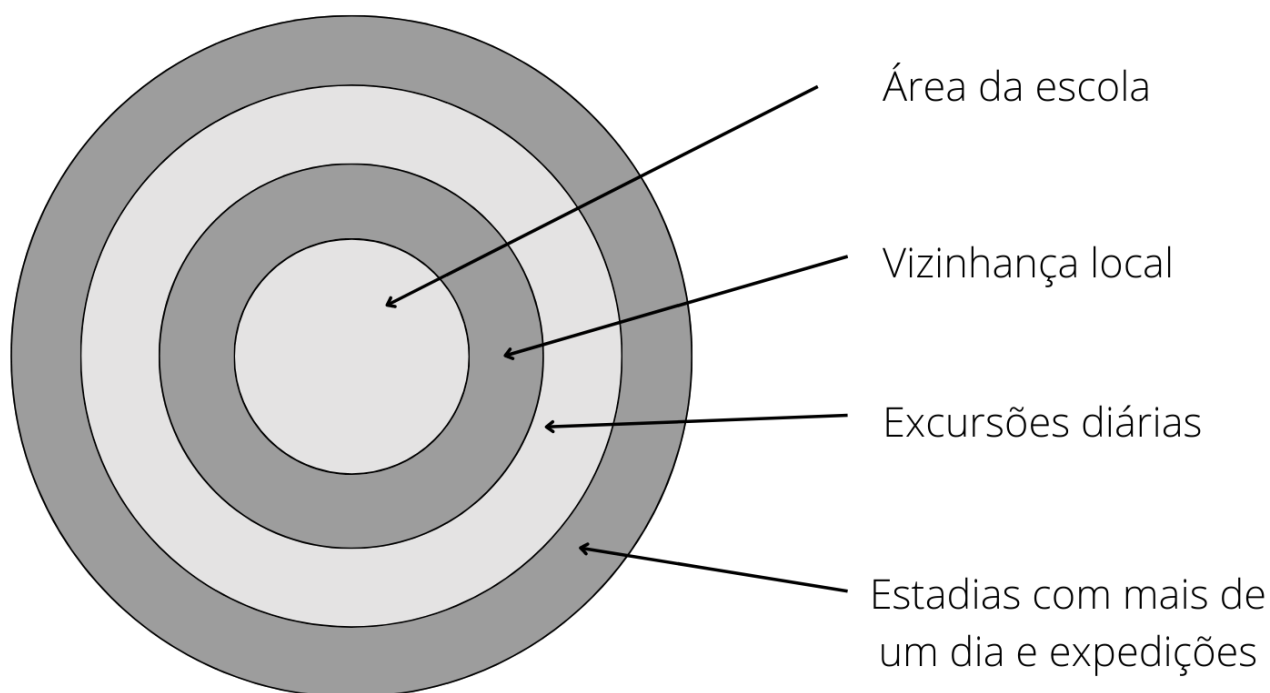
Nesse mesmo artigo, Ingold (2015c) apresenta o exemplo da formação de filas para atividades realizadas em escolas no Reino Unido, algo bastante comum também no Brasil. É muito comum organizarmos os alunos e pedirmos para que se mantenham em fila, que não se distraiam ao longo do caminho. Nesse texto, o autor nos diz que essa formação de fila “não é um modo de aprender; o aprendizado ocorre apenas no destino, onde o professor, mais uma vez, se posiciona na frente da sala para dirigir-se aos alunos.” (INGOLD, 2015c, p. 23). A analogia de Ingold nos ajuda na compreensão da diferença entre uma proposta educativa de Educação ao Ar Livre e de uma saída de campo. Na saída de campo, o aprendizado (ao menos o previsto) costuma acontecer apenas quando chegamos, ou em aulas de “preparação” para o campo, mas raramente no percurso, na mobilidade. Numa proposta de Educação ao Ar Livre, todas as etapas do estar fora da sala de aula, do estar ao ar livre, são possibilidades de aprender. Talvez essa seja uma das principais diferenças nessas abordagens.

De certa forma, as atividades feitas numa proposta de Educação ao Ar Livre podem ser concebidas como uma saída de campo? Entendemos que sim, podem ser uma saída de campo. Contudo, momentos e elementos que comumente não estão previstos em uma saída de campo, são frequentes em propostas de Educação ao Ar Livre. Por exemplo, de forma geral, consideraríamos estar no pátio da escola uma saída de campo? Provavelmente não. E seria uma proposta de Educação ao Ar Livre? Sim, pode ser. A Educação ao Ar Livre é uma proposta educativa e possui princípios epistemológicos e pedagógicos que vão além de uma metodologia, ensinar no/com/pelo ar livre, não é apenas um caminho, mas uma forma de compreender o processo educativo que se dá por meio da experiência.

Nesse momento, apresentamos a classificação proposta por Beames, Higgins e Nicols (2012), ela nos ajuda a compreender um pouco melhor essas diferenciações. No esquema apresentado na Figura 5, a seguir, observamos a proposta de quatro zonas de aprendizagem para uma proposta de Educação ao Ar Livre: a área da escola; a vizinhança local; excursões diárias; e estadias com mais de um dia e excursões. Ampliamos a discussão desse modelo no Capítulo 7, apenas a apresentamos nessa etapa para exemplificar a abordagem que estamos realizando.

Ao pensarmos o trabalho de campo, de forma geral, o mais comum é buscarmos a zona 3 da proposta por Beames, Higgins e Nicols (2012), no caso as excursões diárias. Estamos propensos a realizar um planejamento árduo para executarmos esse formato de saída de campo, que é válido e necessário para o ensino e a aprendizagem da Geografia. Porém, podemos ampliar nossa atuação ao oferecer oportunidades mais frequentes para que nossos estudantes aprendam fora da sala de aula, principalmente explorando as duas primeiras zonas do modelo dos autores, dessa forma encaminhando uma concepção de Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar.

Figura 6 - As quatro “zonas” para a aprendizagem ao ar livre



Fonte: Autora adaptado de Beames, Higgins e Nicols (2012)

Retornamos, nessa etapa, ao conceito de Espaço Mentalmente Projetado (EMP) apresentado por Costella (2008). A autora argumenta que os processos mentais desenvolvidos pelos sujeitos, cotidianamente, podem encaminhá-los a

realizar abstrações de espaços não conhecidos, ou seja, os espaços ausentes. Dessa forma, ao desenvolvermos o raciocínio geográfico com nossos estudantes, a partir de experiências e do concreto, possibilitamos o exercício de abstração, movimento potente para que elaborem e representem, mentalmente, espaços até então desconhecidos (COSTELLA, 2011b).

Em diálogo com essa proposta, entendemos que um encaminhamento para uma educação geográfica ao ar livre, pode apresentar-se como potencializadora para a construção dessa abstração. Uma educação geográfica ao ar livre, de forma geral, acontece a partir da experiência em primeira mão no espaço geográfico, permitindo aos sujeitos alcançarem as lógicas necessárias para realizar essa abstração, para pensar geograficamente. Uma atividade prática, a exemplo de uma trilha, permite caminhos para que os estudantes tenham experiências que possibilitem estabelecer conexões com o concreto, a geografia escolar encaminha para o desenvolvimento da abstração e assim permite essa projeção de conceitos, noções e situações para espaços ausentes, projetados apenas mentalmente pelos estudantes. Entendemos que a Educação ao Ar Livre pode ser uma facilitadora desse desenvolvimento e a nos ajuda a aprender enquanto caminhamos.

Ademais, uma das principais potencialidades da Educação ao Ar Livre é a sua naturalidade ao se endereçar para a interdisciplinaridade ou a intertransdisciplinaridade ¹¹ (MORIN, 2002). Ao mobilizarmos o pensamento complexo, nosso diálogo com Edgar Morin conduz a busca por um pensamento não fragmentado, por uma construção conjunta, por um tecido que se constrói na troca, no entrelace, na conexão, no que o autor chama de “religação dos saberes” (MORIN, 2007; 2010). Portanto, a noção de intertransdisciplinaridade se torna relevante para a leitura que propomos de Educação ao Ar Livre, pois o mundo é intertransdisciplinar, e quando o acessamos de forma direta, o saber vem do todo.

Em abordagem sobre a importância do trabalho de campo na Geografia, Castrogiovanni (2015) destaca a necessidade dessa modalidade ser o mais interdisciplinar possível. Dessa maneira, o que se apresenta como desafio para o trabalho de campo, constitui de forma natural a Educação ao Ar Livre, que é concebida

¹¹ De acordo com Morin (2002, p. 115) a interdisciplinaridade “pode significar a troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser uma coisa orgânica”, já a transdisciplinaridade “trata-se de esquemas cognitivos que podem atravessar às disciplinas”.

como um todo e não pensada por disciplinas. Morin nos diz: “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. Todo conhecimento para ser pertinente deve contextualizar seu objeto. ‘Quem somos nós’ é inesperável de ‘Onde estamos, de onde viemos e para onde vamos’.” (MORIN, 2010, p. 37). Refletimos sobre a relevância que pode ter a presença constante de atividades ao ar livre para permitir aos estudantes situarem-se nesse Universo. Essas atividades encaminham para o pensar geograficamente nesse Universo, compreender as escalas que o constituem e operar a observação, a descrição e a imaginação.

Ao lidarmos com a noção de sujeito, e de sua existência a partir da reflexão sobre si mesmo (MORIN, 2010), destacamos outra permissão presente em práticas de Educação ao Ar Livre, no caso o fato de encaminharem para a autoria do sujeito. Em uma prática de Educação ao Ar Livre, o mais comum é que o sujeito precise ser autor do que está sendo construído, que ele experiencie, experimente, sinta no seu corpo o espaço com o qual interage, e assim viva, ative os sentidos, produza significados, aprenda. Nessa construção, percebemos a presença da noção da auto-eco-organização (MORIN, 2002) expressa na indissociabilidade entre o sujeito e o mundo.

Na Educação ao Ar Livre, o sujeito está vivendo e experienciando o mundo, podendo ampliar os vínculos com o Lugar, a partir de situações concretas: observar, descrever, imaginar por meio da experiência espacial em primeira mão; construir a situação geográfica a partir da dinâmica da realidade; articular os elementos da natureza com a paisagem que está sendo observada; criar narrativas para aquela organização espacial. Como relembra Gomes (2013), buscar por princípios de coerência dentro da ordem espacial, apresenta, desempenhar o ato de qualificar o espaço que analisa, assim pensando geograficamente.

Ainda em diálogo com Morin (2010), temos a noção de que a ideia da autonomia é inseparável da ideia de auto-organização. E, nesse aspecto, mais uma vez a Educação ao Ar Livre apresenta-se como caminho. Retomamos à analogia da mochila, o sujeito ao pensar sobre sua mochila nessa viagem ao ar livre tem a possibilidade de fazer um exercício de auto-organização, ao refletir: quais necessidades terei? Quais as características espaciais do local para onde vou? Quais as diferenças para os locais nos quais comumente estou? Esse exercício nos

encaminha para a auto-ecoorganização¹², que se vincula à autonomia. Outra forma de visualizarmos esse aspecto, seria, por exemplo, na realização de uma trilha, ao estar nessa atividade o sujeito precisa antecipar situações, precisa elaborar estratégias, precisa ler a paisagem e se auto-organizar-se para explorar o caminho, com suas experiências e aprendizados. Ao pensarmos de forma específica, cada uma dessas noções pode também acontecer em uma saída de campo. No entanto, a Educação ao Ar Livre pressupõe uma maior frequência para esses momentos de planejamento e a autonomia dos sujeitos nas práticas. Os sujeitos são convidados a pensar o que será feito e buscar as potencialidades do Lugar de forma recorrente.

Na obra “A cabeça bem-feita”, Edgar Morin (2010) nos apresenta aos três viáticos, que são provisões necessárias para uma viagem, o termo, por si só, dialoga com a noção de jornada a qual já nos referimos. Uma vez que estávamos refletindo sobre nossa mochila, retomamos questões como: Que saberes eu preciso levar para uma jornada? O que entra na minha mochila? O que eu escolho levar? Esses são aspectos constantes em uma preparação para a aprendizagem ao ar livre. Para onde vamos? Como vai estar o tempo? Quanto tempo ficaremos? Vou precisar me alimentar? Eu conheço o caminho? O que preciso aprender ou posso aprender nessa jornada? São perguntas comuns ao pensarmos uma prática ao ar livre.

Voltando a Morin (2002), o autor nos traz quais são esses três viáticos. O primeiro é o fato de que toda ação, depois de iniciada, entra num jogo de interações e retroações que podem desviá-la de seus fins e levá-las a um resultado inesperado, ou seja, é a imprevisibilidade da consequência de nossas ações. O segundo viático é a estratégia. O terceiro é o desafio. Entendemos que os três viáticos apresentados pelo autor estão evidentes em uma prática ao ar livre. Primeiramente, pois a imprevisibilidade da consequência de nossas ações, talvez seja, ao mesmo tempo, de forma dialógica, o que nos preocupa enquanto professores ao levarmos os alunos para fora da sala de aula. Pois ao estar em um espaço mais amplo, a imprevisibilidade torna-se mais presente, mas, ao mesmo tempo, consta aí o potencial desse formato,

¹² Para Morin (2002, p. 95) “Os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se auto-produzir, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia. Como têm necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência; é por isso que precisam ser concebidos como seres auto-ecoorganizadores.

permitir aos sujeitos momentos inesperados, maravilhar-se¹³ com aquilo que não esperava, e assim aprender, desequilibrar-se, para então se reequilibrar e construir novas leituras sobre o mundo, sobre os lugares e sobre si mesmos. Auto-organizar-se e se tornar mais autônomo.

O segundo viático, a estratégia, está comumente presente em uma prática ao ar livre. As perguntas que apresentamos sobre o que levar nas mochilas, já nos mostram como é imprescindível o estabelecimento de uma estratégia para estarmos de forma mais adequada o possível no ar livre. Enquanto estamos ao ar livre, e elaboração de estratégias é constante, voltamos à trilha, e agora? Chegamos em uma área alagada, o que devo fazer? Como desloco da melhor forma? Que estratégias posso pensar para realizar essa ação? Talvez, em uma saída de campo, nós enquanto professores planejaríamos essas estratégias, muitas vezes, até evitando situações como essa, quando pensamos uma Educação ao Ar Livre enxergamos nessa situação possibilidade de os sujeitos aprenderem ao elaborarem suas estratégias. Os dois primeiros viáticos já nos parecem contemplados e estimulados pela Educação ao Ar Livre.

Agora compreendemos que o terceiro viático, o desafio, complementa ainda mais essas noções! Essa pode ser uma das grandes presenças na Educação ao Ar Livre, a presença de desafios inesperados e para os quais precisamos pensar em estratégias. Abraçar os desafios e pensar como podemos ensinar e aprender com a sua presença. Aventurarmo-nos enquanto professores: permitir aos sujeitos desafiarem-se de formas que até aquela etapa não eram comuns para eles, pois ao pensarmos sujeitos adolescentes, por exemplo, sabemos que o aventurar-se faz parte de suas transformações (LOYNES, 2003). A Educação ao Ar Livre pode proporcionar aventuras que possuem resultados construtivos, que são positivas e contribuem para as vidas dos estudantes. Na perspectiva de Morin, “é preciso, portanto, prepararmos para o nosso mundo incerto e aguardar o inesperado.” (MORIN, 2010, p. 61). Assim, quanto mais experiências educacionais que nos permitam aprender a lidar com o inesperado, mais autônomos e confiantes nos tornamos para realizar escolhas necessárias nos caminhos da vida.

¹³ Noção apresentada por Marcelo Lopes de Souza em palestra on-line: https://www.youtube.com/live/C4z7fa7_dXc?feature=share

Uma aprendizagem ao ar livre pode proporcionar, inclusive, mais espaços para momentos de sensibilização. Isso não significa que esses momentos não possam estar presentes em uma saída de campo, todavia, estão suscetíveis de forma mais frequente quando pensamos atividades de Educação ao Ar Livre, nas quais se busca incorporar momentos para a contemplação, valorizar os sentidos e interpretar as reações do nosso corpo às atividades, criar narrativas. Na Educação ao Ar Livre, em sua lógica interdisciplinar, as situações são planejadas de forma menos estanques, espaços de fruição e contemplação estão presentes com maior frequência.

Retomamos a abordagem de Santos (2004), sobre a velocidade dos fenômenos e das ações, lembramos também Ingold (2015a), em relação à potencialidade do tempo para apreciar o caminho. Esses espaços para a sensibilidade permitem, aos estudantes, um contato direto com a natureza e os lugares:

A consciência e o sentimento de pertencermos à Terra e de nossa identidade terrena são vitais atualmente. A progressão e o enraizamento desta consciência de pertencer a nossa pátria terra é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religação e intersolidariedade, imprescindível para as relações humanas.” (MORIN, 2010, p. 73).

Desenvolver essa consciência de pertencimento à Terra e a noção de que as coisas estão interligadas, ou seja, de que nossas ações possuem consequências que nem sempre conseguimos visualizar no concreto. Inúmeras pesquisas como as de Louv (2008, 2011), Wells e Lekies (2006), Van Praag, Kempermann e Gage (2000), e do *American Institutes for Reserach* (2005) nos demonstram como o contato com a natureza encaminha os sujeitos a tornarem-se adultos que reconhecem a importância de causas ambientais. Isso perpassa pela noção de que temos a tendência a proteger apenas aquilo que conhecemos e estabelecemos um vínculo. Assim, a presença frequente de práticas de Educação ao Ar Livre pode permitir aos sujeitos o estabelecimento desse vínculo de forma mais significativa e, como consequência, a tendência a uma maior preocupação e cuidado com a natureza. Louv (2011) apresenta que experiências na natureza em um sentido neurológico podem ajudar a

fortalecer as atividades do hemisfério direito do cérebro e restaurar as funções do cérebro com um todo¹⁴.

Práticas de Educação ao Ar Livre dão aos sujeitos a possibilidade de serem protagonistas das atividades que estão sendo realizadas no sentido que conduzem a necessidade de incluir os sujeitos no planejamento e nas escolhas feitas nesses trajetos. As atividades podem ser pensadas a partir da pergunta “o que os estudantes podem fazer/aprender nesse local?”, diferente da pergunta mais frequente para nós professores “o que eu possa ensinar nesse local?”. Esse talvez seja outro aspecto essencial de diferenciação ao trabalho de campo. Nesse formato de atividade, nós professores costumamos conduzir, planejar e executar, com a intenção de garantir que o trabalho seja realizado da melhor forma possível, com a intenção de fazermos o melhor. Porém, esses momentos que permitam aos estudantes exercitarem o protagonismo, podem se tornar essenciais para a aprendizagem. A noção do protagonismo juvenil é abordada e privilegiada no documento de orientação curricular do Brasil a BNCC, que em sua introdução nos diz:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15).

Dessa maneira, pensamos que mesmo nossa reflexão para a Educação ao Ar Livre não sendo feita exclusivamente para os documentos de orientação curricular do momento, nos parece relevante identificar que propostas de Educação ao Ar Livre encaminham noções presentes no documento de forma que permite o diálogo com o campo de investigação. Retomando uma reflexão de Nietzsche, apresentada por Morin que relembra “queremos ser poetas de nossa própria vida, e, primeiro, nas menores coisas” (MORIN, 2010, p. 47). Seria a Educação ao Ar Livre um caminho que permite aos sujeitos serem poetas de suas próprias vidas? Nesse momento,

¹⁴ No original: “the experience of nature in a neurological sense can help strengthen the activities of the right hemisphere of the brain, and restore harmony to the functions of the brain as a whole” (LOUV, 2011 p. 35)

pensamos que sim. Na Educação ao Ar Livre o sujeito é estimulado a ser mais autor e estar ativamente envolvido na atividade realizada.

Inúmeros autores como Japiassu (1976), Fazenda (1993), Veiga-Neto (1995), Hernández (1998), Pontuschka (1993) discutem, ao longo de décadas, a importância de propostas interdisciplinares, não desconsiderando as dificuldades que temos no Brasil de desenvolvermos propostas que sejam efetivamente interdisciplinares. Nesse sentido, partirmos de uma proposta que é em si mesma interdisciplinar pode ser uma potencialidade para sua efetivação.

Outro aspecto que nos ajuda a compreender a Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar, é a característica de que, ao elaborarmos um projeto de Educação ao Ar Livre, não partimos do conteúdo para então decidirmos o local que vamos visitar, mas sim, buscamos identificar, em especial no entorno da escola, locais que possam permitir a aprendizagem ao ar livre e a partir das permissões (*affordances*) desse espaço, pensamos o que podemos aprender com ele, nele e para ele.

A Associação Geográfica do Reino Unido destaca a importância do trabalho de campo na área, mas ainda a presença insuficiente nas práticas escolares, tanto no Reino Unido quanto em outros países (GEOGRAPHICAL ASSOCIATION, 2022). Independentemente de realizarmos uma saída de campo específica ou uma proposta de Educação ao Ar Livre, promover mais atividades em espaços abertos, com nossos estudantes, é urgente. A ideia de um projeto de Educação ao Ar Livre acrescenta a noção da periodicidade dessas ações, não na realização de apenas uma saída ou uma atividade, mas o planejamento delas ao longo de um semestre, um ano, ou mesmo de toda uma etapa escolar.

Sendo assim, resumimos algumas das principais diferenças entre a Educação ao Ar Livre e o Trabalho de Campo: 1) A Educação ao Ar Livre é uma proposta de trabalho mais ampla, o Trabalho de Campo pode ser uma etapa de uma proposta de Educação ao Ar Livre; 2) A Educação ao Ar Livre é em sua origem interdisciplinar, o Trabalho de Campo, de forma geral, orienta-se a partir da disciplina; 3) A Educação ao Ar Livre pensa em como o corpo vai estar envolvido nas práticas educativas, para o Trabalho de Campo esse não é um aspecto essencial; 4) A Educação ao Ar Livre tem mais espaços/momentos para a fruição e a contemplação; 5) Os sujeitos possuem mais espaço para a autoria na Educação ao Ar Livre; 6) A Educação ao Ar Livre parte do espaço que é acessível e, a partir dele, pensa o que se pode aprender.

5.7 Relatos de nossas experiências na escola

Ao dialogarmos com nossos colegas, professores e pesquisadores sobre a Educação ao Ar Livre, percebemos dúvidas e formas de pensar similares. Ao apresentarmos exemplos de nossas práticas, notamos que a visualização dessas noções parecia mais palpável. Por esse motivo, compartilhamos algumas de nossas experiências como professores-pesquisadores. Nem todas elas foram pensadas enquanto pesquisa, mas a noção de professor-pesquisador inclui esse movimento. Mesmo que não estejamos formalmente realizando uma pesquisa, nossas ações, nossas leituras, nossas trocas, nossas percepções, constroem essa dualidade e complementação do ser professor e ser pesquisador, num movimento que retoma o princípio do anel recursivo, onde uma coisa não é produto e outra produtor, mas, na qual, as duas se alimentam e ajudam, tornando-se únicas na conjunção de suas trocas.

Lembramos um momento de troca de experiências no qual ao refletirmos sobre possíveis atividades de Educação ao Ar Livre, um colega continuamente nos estimulava a pensar dizendo: “por exemplo, se levarmos os estudantes para uma saída de estudos no Mercado Público de Porto Alegre”. Nessa sugestão do colega está o ponto nevrálgico que diferencia nossa visão de uma proposta de Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar da realização em relação ao trabalho de campo. Em uma proposta de Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar, nós paramos, refletimos e pensamos as potencialidades (as permissões, *affordances*) que o local onde nossa escola está localizada nos apresenta. O Mercado Público da cidade pode sim aparecer como possibilidade, mas não no sentido no qual nós professores de Geografia estamos acostumados, em que pensamos: “vou planejar um trabalho de campo ao Mercado Público de Porto Alegre, para trabalhar as temáticas x, y e z”. Na verdade, em uma proposta de Educação ao Ar Livre voltada para Lugar, vamos buscar os locais que estão próximos a nossa escola, que podem permitir aos estudantes desenvolverem noções de pertencimento e identidade, por serem vivenciados pelos sujeitos, para refletirmos sobre o que é possível aprender ali. Em diálogo com o Pensamento Geográfico, trazemos a reflexão de Cavalcanti (2019):

Por exemplo, uma dessas orientações – a referência ao mundo vivido do aluno – já faz parte dos saberes docentes e de seu esforço didático nas aulas. Entretanto, essa referência não é realizada em sua plenitude, pois tal orientação é, na maioria das vezes, segundo resultado de investigações, utilizada como estratégia para tentar garantir o interesse do aluno pelos temas trabalhados, e não como referência constante no processo de sua cognição, no seu processo de internalização, reelaboração e construção de conhecimentos. (CAVALCANTI, 2019, p. 41).

Num exercício de imaginação, digamos que um professor decida realizar uma proposta de Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar, um caminho possível e comum é indagarmos: quais as possibilidades de práticas ao ar livre próximas à escola e que são acessíveis aos estudantes? Na busca por exemplificarmos nossas reflexões, apresentaremos aqui algumas experiências que realizamos em diferentes contextos e momentos, entre os anos de 2014 e 2019, em escolas federais, estaduais e privadas, com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em processos inseridos, ou não, nos currículos dessas instituições. De certa forma, apresentamos aqui nossa narrativa sobre a experiência indissociável do ser professor-pesquisador (CORAZZA, 2002). Denominaremos experiências A, B e C, sendo caracterizadas da seguinte forma no Quadro 5:

Quadro 5 - Experiências de Educação ao Ar Livre

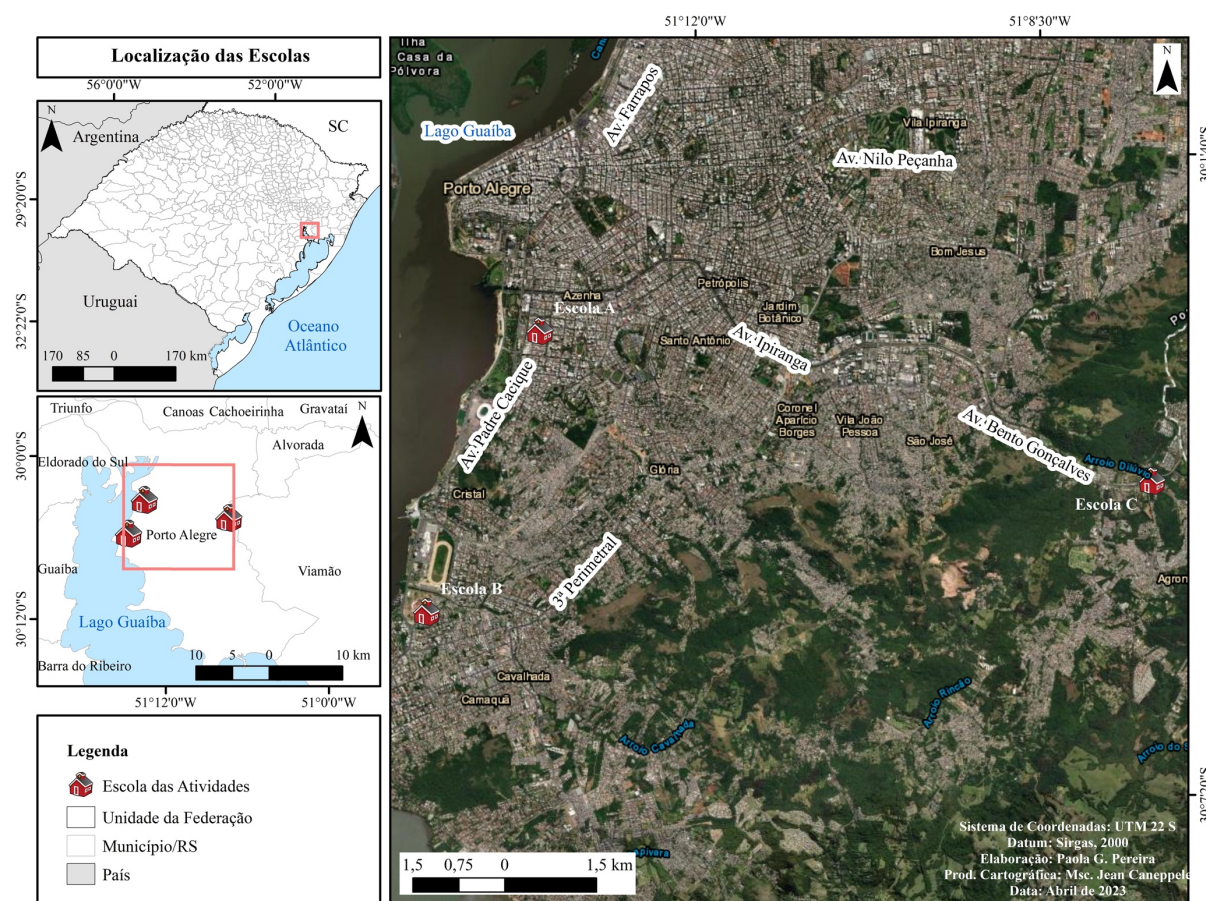
Experiência	Local	Duração	Etapa	Contexto
A	Bairro Menino Deus / Porto Alegre-RS	1 semana	Anos iniciais Escola Estadual	Realização de um projeto de atividades vinculadas à pesquisa de mestrado.
B	Bairro Cristal / Porto Alegre-RS	1 ano	Anos Finais Escola Privada	Proposta de atividade extracurricular com estudantes de 6º e 7º ano.
C	Bairro Agronomia / Porto Alegre-RS	6 meses	Anos Iniciais Escola Federal	Atividade denominada oficina, configurando-se componente curricular,

				realizada com estudantes do 1º ao 5º ano.
--	--	--	--	---

Fonte: Autora (2023)

Na Figura 7, é possível observar a localização aproximada das escolas dentro da cidade de Porto Alegre. Observa-se que as escolas A e B estão localizadas em áreas com o entorno mais densamente urbanizado. Já a escola C, localiza-se em uma área com maior presença de espaços com vegetação.

Figura 7 - Localização das escolas



Fonte: Google Earth.

A experiência A foi realizada enquanto exercício de pesquisa na conclusão de nosso curso de mestrado em *Transcultural European Outdoor Studies*, no ano de 2020. O referido trabalho foi sintetizado em formato de artigo e nele constam mais detalhes das atividades e dos objetivos (PEREIRA; CASTROGIOVANNI, 2020a).

Nessa experiência, realizamos uma semana de atividades ao Ar Livre com alunos do segundo ano do ensino fundamental.

Para esse projeto, o primeiro ponto foi o reconhecimento sobre o que era possível realizar com os estudantes a uma distância “caminhável” a partir da escola. Nesse contexto, dialogamos com Kaercher (2007), que nos orienta a pensar uma Geografia do custo-zero, noção presente em todas as práticas apresentadas nesse trabalho, de modo a evitar custos que poderiam inviabilizar as atividades. Estávamos em uma escola estadual próxima ao centro da cidade Porto Alegre, no bairro Menino Deus. O planejamento das atividades envolveu a professora responsável pela turma. Foi utilizado um modelo de Teoria da Mudança na busca por identificar as transformações dos estudantes. Foram realizadas as seguintes atividades: caminhada pela vizinhança, observação de aves, força-tarefa para recolher resíduos e produção de arte natural cooperativa (Figura 8).

Figura 8 - Registros das atividades da Experiência A

Fonte: Autora (2014)

Apresentamos, na Figura 9, alguns dos locais visitados ao longo do projeto. Lembramos que a área representada está próxima ao centro da cidade de Porto Alegre (aproximadamente 2 km ao Sul), e que a Avenida Ipiranga é uma das principais vias do município, traçada na direção leste-oeste. Na imagem, o número 1 indica o parque onde ocorreu o primeiro dia de atividades. Entre ele e a escola, temos aproximadamente um quilômetro de distância. O número 2 apresenta a margem do Lago Guaíba onde ocorreu o segundo dia de atividades. O número 7 é o Lago Guaíba. O número 3 é uma pequena praça atrás da escola, que chamaremos de Praça 1. O

número 4 é outra praça próxima ao parque, que chamaremos de Praça 2. O número 5 é um grande Shopping Center próximo à escola. O número 6 é o Arroio Dilúvio, que atravessa a cidade de Leste a Oeste e que esperávamos explorar no projeto, mas que devido à mudança no planejamento do número de dias de atividades, não foi acessado.

Figura 9 - Imagem dos locais das atividades

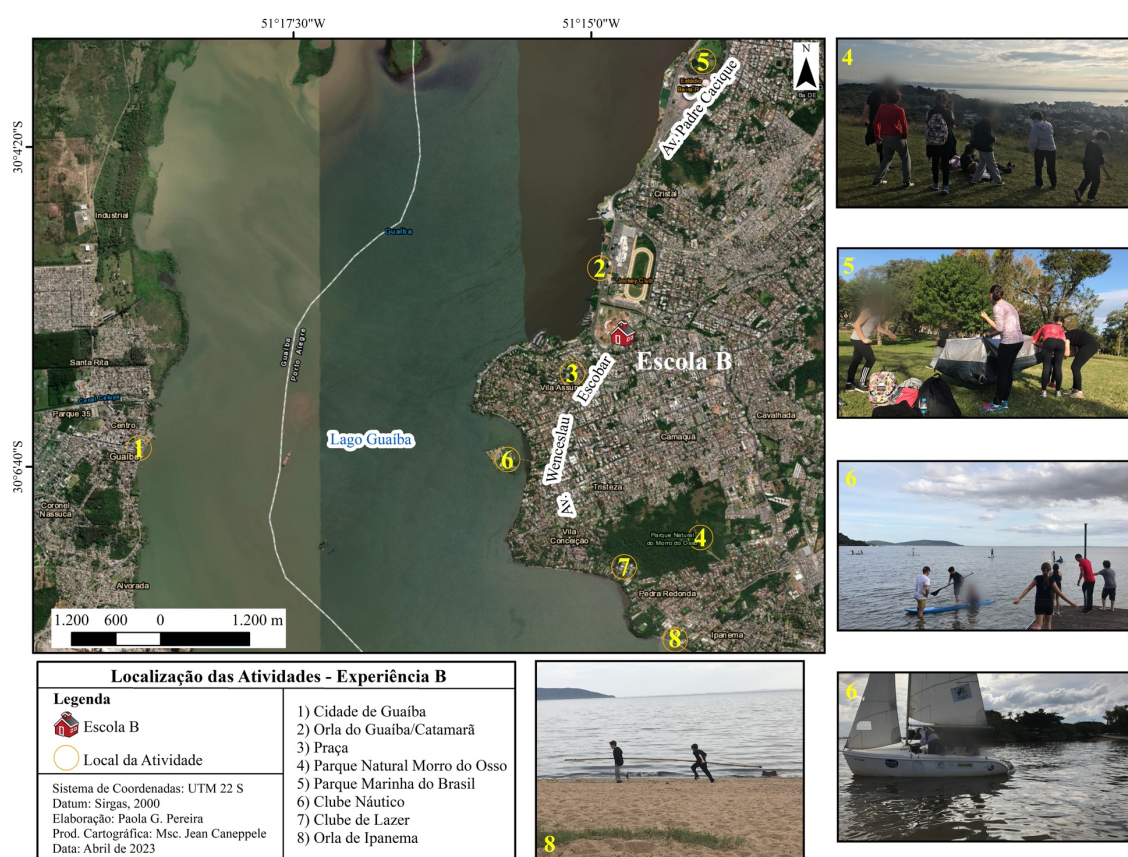


Fonte: Google Earth editado pela autora (2020)

A experiência B ocorreu em uma escola privada na zona Sul da cidade. Nesse projeto, eram realizadas, semanalmente (nas quartas-feiras no turno da tarde), atividades de Educação ao Ar Livre com estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. As atividades aconteciam no turno em os alunos não tinham aula, configurando-se em extracurriculares. As práticas eram conduzidas pela pesquisadora, professora de Geografia, em parceria com um professor da área da

Educação Física. Recebemos todo apoio da escola para executarmos o projeto. Existia a possibilidade da cobrança de uma mensalidade para a participação no projeto, porém, optamos por não realizar esse formato de cobrança. Eventualmente, quando tínhamos atividades com distâncias maiores, eram necessários valores para o transporte e cada estudante levava o valor acordado. As atividades foram conduzidas ao longo de um ano letivo e o planejamento realizado foi feito a partir das paisagens presentes, no caso: o lago, parques, praças e os morros. Para a realização do projeto, buscou-se alternância em dias em que estávamos na escola, ou fora dela, porém, mesmo na escola, foram privilegiados espaços ao ar livre.

Figura 10 - Imagem dos locais das atividades da Experiência B



Fonte: Google Earth editado pela autora (2023)

Na Figura 10, podemos observar a localização de algumas atividades que foram realizadas ao longo do projeto, a saber: o transporte de Catamarã (ponto 2) até o município vizinho de Guaíba cruzando o Lago (ponto 1); atividades de vela e *stand-up paddle* em clubes náuticos e esportivos próximos à escola (ponto 6); visitas a

parques (ponto 5); áreas de conservação natural (ponto 4) e praças (ponto 3); deslocamento até a área rural da cidade (fora da área da imagem) e ações na orla do Guaíba. Foram convidados professores e pesquisadores para contribuir em momentos específicos, como por exemplo, na busca por conhecer a história da zona sul da cidade. O projeto teve a duração de um ano e não foi continuado devido à saída da pesquisadora da escola para assumir outras responsabilidades profissionais. Na Figura 11, podemos observar algumas das atividades. Por conta de eventualmente utilizarmos transporte motorizado, as áreas alcançadas ao longo do projeto foram mais distantes da escola, a exemplo dos pontos 4 e 5 da imagem, além de outros pontos visitados que não aparecem no mapa. Dessa maneira, mesmo que não tivéssemos o transporte, seria possível aplicar o projeto realizando atividades apenas caminhando.

Figura 11 - Registros das atividades da Experiência B



Fonte: Autora (2017)

A experiência C aconteceu em uma escola federal na zona Leste da cidade de Porto Alegre, a proposta foi a realização de uma oficina. Trata-se de um componente

curricular específico da escola, no qual 10 alunos ao total, sendo 2 de cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental participam de oficinas propostas por professores. A oficina foi denominada “Exploradores do vale” e buscou utilizar os espaços do Campus onde a escola está inserida. Na Figura 12, podem ser observados os locais explorados ao longo do semestre. Identifica-se que nessa experiência todos as áreas visitadas estavam localizadas dentro do Campus da universidade. Estiveram presentes atividades no arroio próximo à escola (Arroio Dilúvio, número 2); no pátio da escola (número 1); em áreas de mata (número 3, 4 e 6) e nos prédios vinculados ao ensino superior (número 5).

Figura 12 - Imagem dos locais das atividades da Experiência C



Fonte: Google Earth editado pela autora (2023)

As atividades foram orientadas pela pesquisadora, uma professora polivalente dos anos iniciais, além de uma professora de formação continuada que estava atuando na escola naquele momento. A oficina foi planejada a partir das

potencialidades do entorno da escola, uma vez que a presença de áreas naturais é bem mais recorrente do que o comum na cidade de Porto Alegre. As atividades aconteceram por um semestre e tinham duração de dois períodos no final das manhãs. Ao final, as experiências foram compartilhadas em formato de mostra com as outras oficinas do semestre. Na Figura 13 podem ser observadas algumas das vivências realizadas:

Figura 13 - Registros das atividades da Experiência C



Fonte: Autora (2019)

Os exemplos aqui apresentados são muito mais no sentido de ilustrar algumas das práticas realizadas e auxiliar o leitor a visualizar algumas das abordagens. Ao longo dos próximos capítulos, em situações específicas, retomaremos exemplos de atividades dessas experiências, quando pertinente. Nos parece importante destacar,

como muitos desses locais eram comuns na vida da professora-pesquisadora. O entorno da experiência B, por exemplo, é próximo de nossa área de moradia (há mais de 30 anos); o entorno da experiência C é o campus no qual estudamos e trabalhamos por mais de 10 anos. E mesmo assim, ao buscarmos nos lugarizarmos enquanto professores (professora), identificamos uma série de locais até então nunca explorados e experimentados em nossas experiências de espaço vivido. As propostas de Educação ao Ar Livre além de ampliarem as experiências espaciais dos estudantes, ampliaram também as experiências da professora, mesmo considerando os muitos anos vividos nesses locais. Como podem ser potentes as práticas ao livre para que os professores possam conhecer o local onde trabalham, fortalecendo vínculos de identidade e pertencimento ao Lugar.

Ao longo desse capítulo buscamos apresentar a área de Educação ao Ar Livre, suas origens, seus estudos, tendências atuais e sua pertinência para uma abordagem geográfica, seu contexto educacional, suas aproximações e distanciamentos com práticas que nos são mais conhecidas, além de alguns exemplos de nossas práticas de Educação ao Ar Livre em escolas brasileiras. Apresentamos, nos próximos capítulos, uma proposta curricular que inclui a Aprendizagem ao Ar Livre e possíveis transposições desse formato no Brasil.

6 DIÁLOGOS COM QUEM JÁ REFORÇOU A SUA MOCHILA

Nesta etapa da pesquisa, realizamos a análise do documento de orientação curricular da Austrália, o *Australian Curriculum*. Antes de fazermos essa apresentação, apontamos que nossa abordagem sobre o currículo dialoga com autores como Zabala (2002), Arroyo (2011), Sacristán (2000) e Silva (2005). Sacristán inicia sua leitura sobre o currículo destacando o fato de que, apesar de sua conceituação ser recente, as práticas curriculares já estão presentes na educação há muito tempo. O autor sintetiza alguns aspectos sobre o currículo, indicando o seguinte:

1) O currículo é a expressão da função socializadora da escola. 2) É um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica. 3) Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular. 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc. 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (SACRISTÁN, 2000, p. 32)

Entendemos que essa sua centralidade enquanto referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar, em geral, igualmente nos projetos de inovação dos centros escolares, não pode ser ignorada por nós professores-pesquisadores. Compreendemos que o currículo está em constante construção e se perfaz em movimentos de singularidade, algo para além do instituído. Assim, interpela os sujeitos ao exercício da autoria e evoca o “direito a saber-se” (ARROYO, 2011). Ou seja, o direito do sujeito em protagonizar sua construção escolar, aspecto que entendemos que pode ser facilitado por práticas de Educação ao Ar Livre. Por isso, consideramos relevante buscarmos propostas curriculares em que essa abordagem esteja presente, pois a sua presença não ocorre apenas pelo acaso, mas é sim o

resultado de anos de lutas e mobilizações de diversos setores na busca por incluir oportunidades de aprendizagem ao livre para os sujeitos alunos.

Na busca pelo pensamento complexo, Zabala (2002) realiza uma proposta de currículo escolar e nos relembra que:

É preciso construir um currículo que reflita o nível de incerteza presente na vida, no qual é impossível obter sempre uma única resposta válida e verdadeira para os múltiplos problemas que surgem em uma realidade na qual se interrelacionam múltiplas e diferentes variáveis e dimensões. Ou seja, uma formação que facilite uma visão mais complexa e crítica do mundo, superadora das limitações próprias de um conhecimento parcelado e fragmentado que, sabemos, é inútil para enfrentar a complexidade dos problemas reais do ser humano.” (ZABALA, 2002, p. 58)

Essas concepções dialogam com a construção de um currículo que permita essa incerteza, que permita reconhecê-la (KLAUSBERGER, 2023). Possibilitando conexões com a Educação ao Ar Livre, que pode ser caminho para a ampliação da presença da incerteza na realidade escolar dos estudantes e que ao construírem essa visão complexa e crítica do mundo, possam também construir o currículo. Ao construir esse currículo, a partir de experiências de aprendizagem ao ar livre, permitimos aos estudantes o reconhecimento da presença da singularidade e da importância do Lugar, elaborando ações e propostas que se responsabilizem pela sua manutenção.

Para Gruenewald, “uma vez que o indivíduo começa a apreciar o poder pedagógico dos lugares, é difícil aceitar discursos institucionais, estruturas, pedagogias e currículos que negligenciem ele.” (GRUENEWALD, 2003, p. 641). Nesse sentido, nós sujeitos professores, a partir do momento que conhecemos o poder pedagógico dos lugares, podemos lutar pela sua presença em nossas práticas escolares.

Uma Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar pode fortalecer essa busca, pois se nós enquanto professores não nos lugarizarmos, não buscaremos fortalecer nossos vínculos com o Lugar, teremos dificuldade em criar movimentos que evitem que o Lugar seja negligenciado. Reconhecer a potencialidade do Lugar origina-se também em conhecê-lo.

6.1 Como encontramos os livros que estão nessa mochila?

Iniciamos esta seção abordando o projeto de pesquisa que desenvolvemos em nossa ação docente no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denominado: “Educação ao ar livre e Geografia: possibilidades curriculares”, cujo desenvolvimento aconteceu entre os anos de 2019 e 2022. Nessa pesquisa, investigamos países que possuísem a presença de atividades de Educação ao Ar Livre em suas práticas escolares, realizamos a busca pelos documentos curriculares do Reino Unido, Noruega, Alemanha, Austrália e Nova Zelândia. Ao desenvolvermos tal análise, identificamos a potencialidade da proposta curricular da Austrália, o *Australian Curriculum*, e definimos a relevância de sua abordagem para a esta tese.

Iniciamos nosso processo com a identificação dos documentos de orientação curricular desses países, o caminho que trilhamos no projeto foi o seguinte: a seleção e a análise iniciais dos documentos que orientam seus sistemas educacionais; após essa avaliação inicial, descartamos a análise dos currículos da Alemanha, Noruega e Nova Zelândia. Essa escolha ocorreu por questões de aproximações entre os sistemas estudados e o sistema brasileiro, e por pertinências linguísticas. Selecionamos para o trabalho os currículos dos seguintes países: Reino Unido (em especial, Inglaterra) e Austrália. Em um primeiro momento, realizamos uma análise do *National Curriculum* (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014) do Reino Unido, percebendo aproximações e distanciamentos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. Considerando o conteúdo que identificamos e sua relevância, definimos que a análise para esse documento seria apenas inicial e não teria continuidade em nosso trabalho.

Naquele momento, em nossa leitura, as orientações curriculares australianas (ACARA, 2014) apresentaram um documento com destaque em relação à implantação de uma proposta de Educação ao Ar Livre (chamada *Outdoor Learning* no documento, no caso, em tradução direta “Aprendizagem ao ar livre”), em todo currículo do país. Dessa forma, em nosso projeto inicial definimos que esse documento seria o mais adequado para uma futura análise documental qualitativa, na possibilidade de um diálogo mais representativo na busca por propostas de Educação ao ar Livre para o contexto brasileiro. Assim, no desenvolvimento dessa pesquisa identificamos a potencialidade da proposta curricular da Austrália, o *Australian Curriculum* (ACARA, 2014), e estabelecemos sua análise em nossa investigação de tese.

Antes de prosseguir com a análise da referida proposta curricular, compete apresentarmos a pesquisa de Passy et al. (2019), em artigo desenvolvido por autores de quatro países diferentes (Reino Unido, Austrália, Singapura e Dinamarca). Nesse material, avalia-se a inserção da Educação ao Ar Livre no ensino regular da educação básica desses países. Os autores apresentam dois formatos dessa inserção, o primeiro seria “de baixo para cima”¹⁵, e o segundo “de cima para baixo”¹⁶. Tal nomenclatura está vinculada aos movimentos estabelecidos para que a presença da Educação ao Ar Livre na educação básica acontecesse. No primeiro, exemplificado pelo Reino Unido e pela Dinamarca, os autores identificaram que as demandas da sociedade, principalmente por meio de organizações não-governamentais, fizeram com que, nesses países, fossem incorporadas práticas de Educação ao Ar Livre nas escolas. Na Dinamarca, foi identificada a importância dos incentivos da União Europeia, a presença de uma proposta curricular flexível e mudanças curriculares que facilitaram essa implementação. No Reino Unido, destaca-se a relevância do Manifesto para a aprendizagem fora da sala de aula¹⁷ (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS, 2006), documento elaborado pelo departamento de educação e habilidades do Reino Unido, iniciado com a seguinte proposta:

Nós acreditamos que toda pessoa jovem deva experienciar o mundo além da sala de aula, como uma parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, independente de idade, habilidade ou circunstâncias.¹⁸ (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS, 2006, contracapa)

Além desse Manifesto, destaca-se, no Reino Unido, outra publicação de entes governamentais, o documento chamado “A escolha natural: garantindo o valor da natureza”¹⁹ (SECRETARY OF STATE FOR ENVIRONMENT FOOD AND RURAL AFFAIRS, 2011), que orienta sobre a importância dos espaços naturais no país. Outro aspecto levantado pelos autores é a preocupação dos professores, uma vez que muitos já estavam envolvidos com práticas de Educação ao Ar Livre, reconhecendo suas potencialidades para experiências de ensino e aprendizagem. Assim, mesmo

¹⁵ *Bottom-up* no original

¹⁶ *Top-down* no original

¹⁷ *Learning outside of the classroom MANIFESTO* no original

¹⁸ Traduzido do inglês: We believe that every young person should experience the world beyond the classroom as an essential part of learning and personal development, whatever their age, ability or circumstances.

¹⁹ *The natural choice: securing the value of nature* no original

sendo um exemplo do primeiro modelo, “de baixo para cima”, observamos também no Reino Unido, a presença de iniciativas governamentais que encaminham para a valorização de uma Educação ao Ar Livre.

Já no segundo formato, referente às iniciativas “de cima para baixo”, são apresentados os casos da Austrália e de Singapura, nos quais o Estado, a partir de documentos normativos e propostas curriculares, encaminha para essa presença nas escolas. Em Singapura, indica-se a característica de uma origem militar e a falta de professores com experiência no campo. Na Austrália, são destacados os documentos governamentais que encaminham para a aprendizagem ao ar livre (abordados a seguir), os extensos anos de pesquisa para esses resultados e a diferenças regionais características do país. O nosso diálogo com os documentos da Austrália se estabelece, também, por esse motivo, uma vez considerando as dimensões do Brasil e a baixa prevalência de organizações vinculadas a propostas de Educação ao Ar Livre. Compreendemos que um encaminhamento que tenha origem em documentos normativos e curriculares possuiria maior viabilidade de efetivamente favorecer transformações nesse sentido, mesmo que inicialmente em documentos estaduais ou mesmo municipais.

6.2 Australian Curriculum e suas características

Nosso diálogo com o *Australian Curriculum* inicia-se a partir do projeto de pesquisa e de nossa leitura das condições permitidas pelo contexto brasileiro. O *Australian Curriculum* (ACARA, 2014) é o documento de orientações curriculares da Austrália, a origem de sua elaboração é o ano de 2008, a partir da Declaração de Melbourne de dezembro de 2008 (*Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*, 2008), apontando os objetivos educacionais para o país nos 10 anos seguintes. Um dos objetivos era a organização e a publicação de um documento de orientação curricular comum e oficial para toda a Austrália.

O órgão responsável por essa publicação é a chamada *Australian Curriculum, Assessment & Reporting Authority* (ACARA), em uma tradução livre seria: a autoridade australiana de currículo, avaliação e relatórios. Trata-se de uma autoridade estatutária independente que objetiva melhorias na aprendizagem de todos os jovens australianos por meio de um currículo de classe mundial, avaliações e relatórios

(ACARA, 2022). A primeira publicação do *Australian Curriculum* foi no ano de 2010, com a apresentação da proposta para os componentes curriculares de Matemática, Inglês, História e Ciências. A proposta curricular para a Geografia foi adicionada em 2013. No ano de 2015, recomendou-se que o *Australian Curriculum* fosse revisado a cada 6 anos. Entre 2020 e 2021 foi feita a última revisão, sendo a versão mais atual do documento a do ano de 2022.

Em sua apresentação, indica-se que o *Australian Curriculum* foi pensado para orientar o que todos os australianos deveriam aprender independentemente do local onde estiverem no país. Observamos que a existência dessa proposta curricular está vinculada a uma etapa presente em diversos países, que cumprem com exigências de organismos internacionais e estabelecem bases nacionais de orientação curricular. Especificamente no Brasil, tem-se a Base Nacional Comum Curricular, que começou a ser elaborada no ano de 2015 e publicada no ano de 2018 (BRASIL, 2018).

A proposta curricular do *Australian Curriculum*, para a educação básica, está organizada no formato denominado F-10, que parte do Foundation Year (ano base), no qual os estudantes iniciam com aproximadamente 5 anos, até o ano 10, concluído com aproximadamente 16 anos. Após o currículo F-10, os estudantes frequentam o denominado Senior Secondary (16/18 anos) (ACARA, 2022).

O *Australian Curriculum* apresenta sua proposta em formato de “cubo”, no qual são especificadas três dimensões: *Learning Areas* (áreas de aprendizagem), *General Capabilities* (capacidades gerais) e *Cross-Curriculum Priorities* (prioridades curriculares transversais). A representação desse cubo pode ser visualizada na Figura 14, mais adiante na Figura 15, fazemos a tradução do modelo:

Figura 14 - As três dimensões do Australian Curriculum e os seus componentes



Fonte: Australian Curriculum. <https://www.australiancurriculum.edu.au/media/1423/the-three-dimensions-of-the-australian-curriculum.png?width=500&height=343.9575033200531>

As áreas de aprendizagem estão divididas em: Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Economia e Negócios, Cidadania, Artes, Saúde e Educação Física, Línguas, *Design* e Tecnologia, e Tecnologias Digitais. Cabe ressaltar que História, Geografia, Economia e Negócios, além de Cidadania, formam as Humanidades e Ciências Sociais. Tais áreas são compreendidas de forma conjunta até o ano 5 do currículo, denominadas HASS (Humanities and Social Sciences). As capacidades gerais estão divididas em: literacia, numeracia, capacidades para tecnologia da informação e da comunicação, pensamento crítico e criativo, capacidades pessoais e sociais, compreensão intercultural e compreensão ética. A terceira face do cubo se refere às prioridades transcurreculares²⁰: sustentabilidade, o engajamento da Ásia e da Austrália com a Ásia, e as Histórias e as Culturas dos Aborígenes e dos habitantes das Ilhas do Estreito de Torres. Cabe destacar que essa

²⁰ No original “cross” curriculares, a palavra “cross” em português pode ser traduzida por cruzar, são prioridades que cruzam/atravessam todo o currículo

última prioridade curricular, vinculada aos povos originários do país, dialoga constantemente com a conexão curricular de *Outdoor Learning*.

6.3 A conexão curricular de *Outdoor Learning* (aprendizagem ao ar livre)

O que torna *Australian Curriculum* único e significativo para nossa leitura e análise é o fato dessa proposta apresentar uma conexão curricular (*Curriculum connections* no original) específica, denominada *Outdoor Learning*²¹ (aprendizagem ao ar livre), elaborada com o auxílio da organização não-governamental *Outdoor Education Australia* (OUTDOOR EDUCATION AUSTRALIA, 2022). No *Australian Curriculum* estão presentes sete conexões curriculares denominadas: literacia financeira e de consumo, alimentação e matéria-prima, alimentação e bem-estar, multimídia, segurança *on-line*, aprendizagem ao ar livre e a importância do respeito²².

Observamos que a construção do documento de orientação curricular para a aprendizagem ao ar livre foi realizada ao longo de muitos anos de pesquisa e diálogos entre profissionais do ensino da educação básica, do ensino superior e praticantes de atividades ao ar livre. Já no ano de 2010, identificamos pesquisas que apresentavam argumentos sobre a importância de uma proposta curricular de Educação ao Ar Livre e de como estaria vinculada à Declaração de Melbourne de 2008 (*Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*, 2008), tal como podemos observar em Martin (2010). Em seu artigo, o autor destaca os benefícios da Educação ao Ar Livre, enfatizando o que esse formato tem de único para favorecer experiências de ensino e aprendizagem.

Martin (2010) destaca o fato de a Educação ao Ar Livre ser um componente que, especificamente, permite aos estudantes desenvolverem competências e habilidades, possibilitando a eles uma conexão mais próxima ao mundo natural. Também encaminha para o reconhecimento das formas de vida atuais e seu impacto na relação do humano com a natureza, além do desenvolvimento para avaliar situações de risco e sua gestão. Destaca, a importância da desvinculação da área do

²¹ Quando nos referimos à conexão curricular do documento, utilizaremos o termo no inglês “Outdoor Learning”, considerando que nessa área de estudos é feita uma diferenciação entre “Outdoor Education” e “Outdoor Learning”, como explicado na p. 101 e p. 102

²² No original: Consumer and financial literacy, Food and fibre, Food and wellbeing, Multimedia, Online Safety, Outdoor Learning, Respect matters,

Outdoor Education da educação física devido aos resultados de aprendizagem únicos e diferenciados permitidos pela Educação ao Ar Livre. Compete destacarmos que, naquele momento, nas pesquisas realizadas sobre esse campo de estudos, o mais recorrente era a utilização do termo *Outdoor Education* (Educação ao Ar Livre), o que foi transformado nos últimos anos, nos quais identificamos a utilização cada vez mais frequente do termo *Outdoor Learning* (Aprendizagem ao ar livre), que abrange o anterior, conforme explicaremos a seguir.

Além de pesquisas que argumentam sobre a relevância e a singularidade da Educação ao Ar Livre, também observamos a presença da discussão sobre essa proposta ser em si um componente curricular ou uma abordagem que pudesse estar vinculada ao currículo escolar em sua integralidade, ou seja, em diálogo com os mais variados componentes curriculares. Potter e Dymont (2016) apresentam a discussão sobre a importância do reconhecimento da Educação ao Ar Livre enquanto disciplina²³, ademais indicam a necessidade de compreender a área separada da área da Educação Física, não no sentido de que não possuam conexão, mas sim na compreensão de que a Educação ao Ar Livre engloba outras lógicas e discussões que vão além da Educação Física.

Tal questionamento nos acompanhou ao longo dos anos de estudo na área. Identificamos situações nas quais a Educação ao Ar Livre aparece enquanto um componente curricular por si só, a exemplo da Nova Zelândia e da Noruega, onde os estudantes possuem a opção de cursar um componente de Educação ao Ar Livre, com um horário específico para isso. Destacamos que a abordagem mais comum nesse formato é um vínculo com a Educação Física, frequentemente, sendo uma opção de estudo dentro dessa área.

Na proposta curricular australiana, identificamos a presença enquanto uma conexão curricular, não como componente curricular, forma que estava presente anteriormente nos documentos de alguns dos estados do país, como Nova Galês do Sul (NSW DEPARTMENT OF EDUCATION, 2021), onde aparece enquanto disciplina eletiva aprovada pelo departamento educacional do estado, e Vitória (VCAA, 2018) onde observa-se a disciplina de Estudos Ambientais e ao Ar Livre (*Outdoor and Environmental Studies*).

²³ Os autores utilizam o termo “*subject*” no original.

Ao fim, identificamos que na Austrália, no âmbito do currículo nacional, optou-se por estabelecer a proposta de uma conexão curricular de Aprendizagem ao Ar Livre, não um componente curricular específico de Educação ao Ar Livre, conforme discutido por Martin (2010), ou seja, a Educação ao Ar Livre como um processo ou método de aprendizagem. Considerando os dois termos apresentados, cabe indicarmos o que entendemos por *Outdoor Education* e *Outdoor Learning*, uma vez que ambos são utilizados com frequência na literatura que trabalhamos e influenciam diretamente nossas escolhas nas abordagens construídas. Desse modo, perguntamos: Qual a diferença entre os dois termos? Como são utilizados em seus locais de origem? De que maneira dialogam com práticas já tradicionais desenvolvidas em nossas aulas de Geografia?

O conceito de *Outdoor Education* (em uma tradução direta “educação ao ar livre”) é mais o conhecido e divulgado na literatura acadêmica. Está diretamente relacionado à tradição inglesa de atividades ao ar livre, a partir das quais são desenvolvidas propostas de Educação ao Ar Livre. As origens e a história da Educação ao Ar Livre nos inspiram e conduzem diálogos que estabelecemos no Capítulo 5. Entretanto, é essencial dialogarmos com o que, na língua inglesa, é denominado *Outdoor Learning*, entendemos que uma prática não exclui a outra. O *Outdoor Learning* (em uma tradução direta “aprendizado ao ar livre”), é assim definido por Lloyd (2016):

O *Outdoor Learning* (aprendizagem ao ar livre) é uma forma de conceituar novamente o *Outdoor Education* (educação ao ar livre) na educação básica. O ponto de diferença entre os entendimentos atuais de educação ao ar livre e aprendizagem ao ar livre é o ponto focal principal. Enquanto a Educação ao Ar Livre se concentra em atividades de aventura, a aprendizagem ao ar livre enfatiza a conexão com a natureza e a imersão em espaços naturais. No entanto, a história, tradição, pedagogia e prática da Educação ao Ar Livre têm fortes influências sobre a teoria emergente da aprendizagem ao ar livre.²⁴ (LLOYD, 2016, p. 28):

Nesta perspectiva, ao refletirmos sobre as duas concepções, compreendemos que a noção de *Outdoor Learning* se aproxima mais das reflexões que encaminhamos

²⁴ Original: Outdoor learning is one way to reconceptualise outdoor education in the primary school sector. The point of difference between current understandings of outdoor education and outdoor learning is the primary focal point. Whilst outdoor education centres on adventurous pursuits, outdoor learning emphasises connection to nature and immersion in natural spaces. However, outdoor education’s history, tradition, pedagogy and practice have strong influences over emerging outdoor learning theory.

em nosso diálogo na busca por uma Educação Geográfica. No entanto, se pensarmos na língua portuguesa, especificamente nos conceitos de Educação e Aprendizagem, entendemos que a noção de Educação ao Ar Livre engloba a possibilidade de uma aprendizagem ao ar livre, assim, dando conta de ambos os conceitos. Dialogamos com aspectos tanto do *Outdoor Education*, quanto do *Outdoor Learning*, mesmo que se aproxime mais das noções atualmente abordadas como *Outdoor Learning*. Dessa maneira, nesta tese, optamos por utilizar o termo Educação ao Ar Livre, mas com a consciência de que as perspectivas de uma aprendizagem ao ar livre estão mais próximas de nossa abordagem.

No *Australian Curriculum*, verificamos que a conexão curricular é denominada *Outdoor Learning*, de forma coerente com a utilização atual dos termos na literatura. Compete destacarmos que muitos dos autores que discutiam sua presença no documento utilizavam, anteriormente, o termo *Outdoor Education* (MARTIN, 2010; GRAY E MARTIN, 2012; POTTER E DYMENT, 2016). A conexão curricular do *Outdoor Learning* está presente ao longo de todas as etapas do *Australian Curriculum*, o que encaminha para a noção de progressão das habilidades e competências pensadas para essa conexão curricular, levando em consideração a etapa de desenvolvimento em que os estudantes se encontram no decurso da escolarização.

A organização da proposta da conexão curricular de *Outdoor Learning* está dividida em quatro dimensões, a saber:

- 1) *Skills and knowledge* (Habilidades e conhecimento)
- 2) *Human–nature relationships* (Relação ser humano e natureza)
- 3) *Conservation and sustainability* (Conservação e sustentabilidade)
- 4) *Health and wellbeing* (Saúde e bem-estar)

Nos anexos de 1 a 10, reproduzimos os documentos fornecidos pela ACARA (2022), para auxiliar na visualização dessa conexão curricular. O material está disponível para todos os anos, o ano *Foundation* possui um material específico; a partir do ano 1, são definidas propostas para cada 2 anos escolares (anos 1 e 2, anos 3 e 4, anos 5 e 6, anos 7 e 8, anos 9 e 10). Em cada documento, identifica-se o que se deve esperar que os estudantes desenvolvam nessa etapa em relação à aprendizagem ao ar livre, além disso, consta uma síntese do que são essas quatro

dimensões, além dos códigos previstos para aqueles anos (classificadas por dimensão e por áreas do conhecimento). Dentre os códigos, estão presentes os vinculados aos seguintes temas: Saúde e Educação Física, Ciências, Histórias e Culturas dos Aborígenes e dos habitantes da Ilha do Estreito de Torres, Capacidades pessoais e sociais, Humanidades e Ciências Sociais, Sustentabilidade, Pensamento crítico e criativo, Compreensão intercultural e Compreensão ética. A seguir, apresentamos um esquema que facilita a visualização da organização do *Australian Curriculum*, com a categorização dos temas aos quais os códigos do *Outdoor Learning* estão vinculados, destacados em negrito na Figura seguinte:

Figura 15 - Esquema da organização do Australian Curriculum e os seus componentes



Fonte: Autora com base no site da ACARA (2022).

No texto introdutório de cada um dos documentos, observamos a apresentação do que é esperado em relação ao desenvolvimento do sujeito para aquela etapa do *Outdoor Learning*. Nesse momento, destacamos as progressões identificadas, desde o ano inicial (Foundation) até os dois anos finais (9-10). No ano inicial, o primeiro destaque é a curiosidade das crianças em relação à natureza, orienta-se que elas sejam encorajadas e que se favoreça aos estudantes desenvolverem habilidades que permitirão a eles aproveitar, com segurança, os espaços ao ar livre, como por exemplo, acessando superfícies irregulares e variadas. Orienta-se sobre a importância dos momentos individuais e coletivos, as oportunidades para o brincar livre e atitudes simples (como a utilização de filtro solar) que podem permitir uma experiência mais agradável aos estudantes. Nessa etapa, sugere-se que as crianças comecem a ampliar o conhecimento e o respeito pelos outros e a entender o papel da natureza, desenvolvendo uma empatia com as outras coisas vivas. Isso relembra as orientações de Knapp (2005) para uma Educação ao Ar Livre voltada ao Lugar, quando o autor nos apresenta que um dos pontos essenciais nessas práticas é a busca pela empatia por uma natureza personificada.

Para os anos 1-2, destaca-se a etapa na qual os estudantes desenvolvem suas próprias identidades e a possibilidade de proporcionar experiências ao ar livre em locais com maior presença de elementos naturais. Aproveitamos a indicação do documento e estabelecemos a conexão com a proposta de uma Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar, retomando a noção de que ao permitir experiências ao ar livre em contato com o lugar para nossos estudantes, favorecemos a construção de suas identidades com vínculos mais significativos com seus espaços vividos, potencializando as experiências espaciais de nossos estudantes. No documento, aponta-se para as questões ecológicas, o reconhecimento dos aspectos naturais (clima e água, em especial), além da satisfação no engajamento em atividades que promovam a conservação. No âmbito do corpo, orienta-se o jogar criativo.

Para os anos 3 e 4, aponta-se para a confiança desenvolvida pela criança ao explorar áreas ao ar livre (uma construção que considera os anos anteriores), e a diminuição do tempo de interferência dos adultos nas atividades. Esse é um aspecto que nos chama atenção, uma vez que em uma saída de campo, por exemplo, temos a tendência a concentrar a maior parte do tempo da atividade na orientação docente. Não o fazemos com uma má intenção, naturalmente, a ideia é conseguir aproveitar

aquela atividade e explorar pontos que consideramos relevantes, porém, momentos que não sejam “monopolizados” por nós, podem apresentar outras possibilidades de aprendizagem e favorecer a educação dos estudantes de forma ampla.

Outro aspecto relevante, nessa leitura, é observamos que o fato de não concentrarmos a fala em nossa figura a maior parte do tempo, não significa que não estamos encaminhando os processos de ensino e aprendizagem, os quais acontecem naquelas práticas, pois fomos nós, enquanto equipe, que planejamos, pensamos e encaminhamos essas possibilidades, ou seja, facilitamos a aprendizagem. Tal aspecto nos lembra Ingold (2015c), quando traz os exemplos do Dédalo e do Labirinto, aqui temos a proposta de um Dédalo, pensado por nós, com um caminho estabelecido, mas com possibilidades de reflexão ao longo desse caminho, no qual talvez os estudantes não precisem realizar tantas escolhas (como em um labirinto), mas que possam explorar livres com nossa condução e a partir de nosso planejamento. Observamos tais características em nossas experiências relatadas no capítulo anterior: a Experiência A, tal como havia sido planejada enquanto pesquisa, e tinha uma preocupação constante por ser a primeira experiência das professoras participantes, acabou mais centrada nas professoras (menos do que em um trabalho de campo regular, mas ainda mais centrada). Já nas experiências B e C, foi possível (também devido ao tempo), explorar essa permissão para uma maior autoria dos sujeitos, ou seja, o exercício do protagonismo de forma mais ampla e o encaminhamento de inúmeras das situações vividas.

Ainda nos anos 3 e 4, o *Australian Curriculum* orienta sobre o reconhecimento dos alimentos e de hábitos saudáveis, tendo em vista o desenvolvimento da autoconfiança e da tomada de decisões, para assumir responsabilidades. Destaca-se a identificação das necessidades básicas dos seres humanos, como alimentação, abrigo e higiene, na busca por proporcionar situações que permitam uma maior independência dos sujeitos. A questão da alimentação esteve presente com destaque em nossas experiências B e C, junto com os sujeitos alunos planejamos qual formato de alimentação teríamos em nossas práticas e de que forma organizaríamos essa etapa.

Para os anos 5 e 6, destaca-se a importância do lazer e da recreação ao ar livre no modo de vida dos australianos. Nessa perspectiva, compete diferenciarmos algumas questões em relação ao Brasil, pois, de forma geral, nós não possuímos a

mesma presença de atividades ao ar livre organizadas no modo de vida da nossa população. Enquanto brasileiros, nós possuímos alguns aspectos da nossa vida que são ao ar livre (muitas vezes favorecidos por características climáticas), no entanto, não possuímos práticas formais e constantes como em outros países, mesmo países vizinhos como a Argentina, onde alguns comportamentos de utilização de parques nacionais são mais frequentes e fazem parte do modo de vida dessas populações. Talvez um encaminhamento para práticas ao ar livre na infância possa permitir a construção desse interesse nos sujeitos, ampliando nossas práticas enquanto população.

Pensamos que tal aspecto poderia ser um fio condutor para pensar práticas ao ar livre em escolas brasileiras, buscarmos características do estar ao ar livre de nossa população, ampliarmos e incorporarmos em nossas práticas escolares. O documento indica, que nessa etapa os estudantes reconhecem o bem-estar ecológico e o seu próprio bem-estar, a condução desse desenvolvimento parte do planejar acampamentos e tomar as decisões sobre a programação que será executada, aumentando a liberdade dentro dos parâmetros estabelecidos.

Nos anos 7 e 8, estabelece-se o desenvolvimento de habilidades que permitam aos sujeitos a participação em jornadas um pouco mais longas nos espaços naturais, sugere-se o estabelecimento de relações de interdependência entre o grupo. Entendemos que essa noção de interdependência pode ser aplicada ao conceito de Massey (2005a), do reconhecimento da interdependência dos lugares, para que nós professores pensemos orientar os estudantes a projetarem a noção de interdependência do grupo, para os Lugares, retomando aqui a noção do EMP de Costella (2008).

Um aspecto indicado pelo documento é o fato de a resistência física dos estudantes ser maior nessa etapa, permitindo a ampliação de distância e desafios. Para realizar essas experiências de jornadas um pouco mais longas nos espaços naturais, encaminha-se o estudante a planejar a sua jornada, pensar o que é necessário levar e como minimizar o impacto de sua atividade no ambiente natural. Destaca-se a responsabilidade por si mesmo nesse tipo de atividade. São indicados momentos reflexão e introspecção, que encaminhem para a percepção do seu lugar e do papel da natureza no bem-estar. Destaca-se a compreensão das estações

(sazonalidade), do clima, das transformações das paisagens e as adaptações para o contexto do país.

Por fim, nos anos 9 e 10, orienta-se que o estudante reconheça e valorize os códigos de conduta para realizar atividades ao ar livre. Engaja-se em atividades com mais aventura e aplica suas experiências no cotidiano. Orienta-se para a autonomia, a realização de jornadas um pouco mais longas de forma independente, com o acompanhamento de um adulto. Aumenta-se o senso de responsabilidade, assumindo posições de liderança quando necessário. A noção de *Place-responsiveness* que abordamos no capítulo anterior, em diálogo com Wattchow e Brown (2011), apresenta-se como potencial para essa etapa ao considerarmos as progressões propostas, esse senso de responsabilidade pelo Lugar, e de compreender a influência que nossas ações possuem nele. Sugere-se, também, o desenvolvimento de um senso de maravilhamento com o mundo, encaminhando para a observação e percepção do espaço, mais uma noção que nos é muito cara e conduz nossa leitura sobre a aprendizagem ao ar livre, em diálogo com as orientações Knapp (2005) no encaminhamento de uma Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar. Outro aspecto presente nessa etapa é a observação de como as escolhas de órgãos ambientais e da gestão estatal podem ter um impacto na preservação ambiental. Além disso, aponta-se para a importância do exercício da autoeficácia e da cidadania, o que aproxima esse material às orientações da BNCC, em especial às competências gerais da Educação Básica. No Quadro 6, a seguir, sintetizamos alguns dos destaques apontados para as progressões indicadas ao longo da conexão curricular de Aprendizagem ao Ar Livre.

Quadro 6 - Destaques das progressões da conexão curricular de Aprendizagem ao Ar Livre do *Australian Curriculum*

Ano	Destaques
F	Brincar livre
1-2	Elementos naturais e aspectos ecológicos. Jogar criativo
3-4	Independência e autoconfiança. Noção das necessidades básicas dos seres humanos
5-6	Modo de vida e liberdade dentro dos parâmetros estabelecidos
7-8	Conhecimento de si e noção de interdependência
9-10	Autoeficácia e cidadania

Fonte: Autora com base no site da ACARA (2022).

6.4 A área de aprendizagem de Geografia dentro do *Australian Curriculum*

Em relação à Geografia, esclarecemos que o componente curricular está presente de forma específica nos anos 7, 8, 9 e 10, e a subárea da Geografia está dentro das Humanidades e Ciências Sociais (HASS) nos anos *Foundation* (ano inicial introdutório), 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Pensamos ser adequado, nesse momento, compreendermos a organização do sistema de códigos do *Australian Curriculum*. O conteúdo desses códigos está classificado em dois grupos²⁵, no âmbito do componente curricular de Geografia (para os anos 7, 8, 9 e 10).

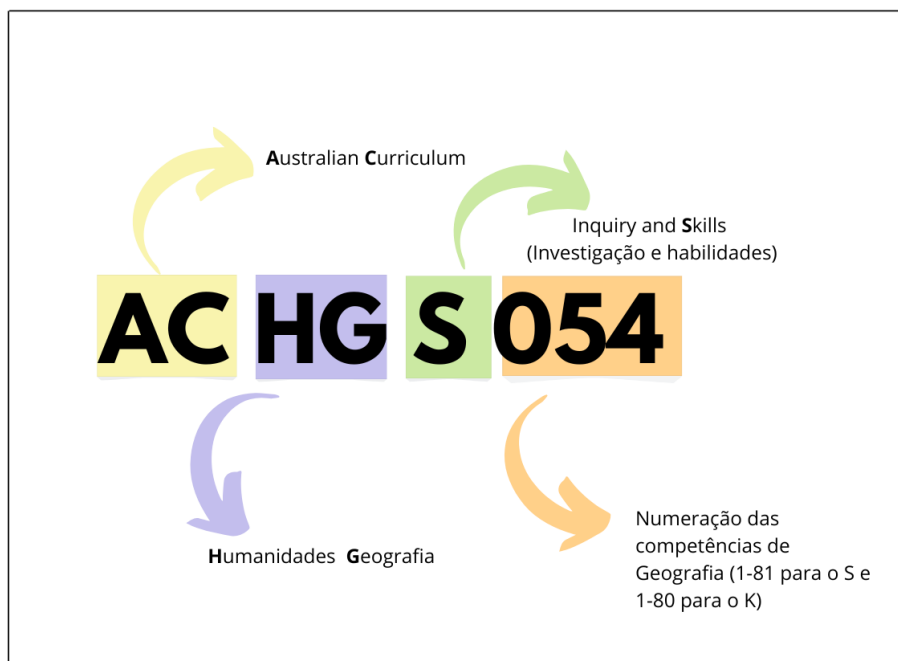
O primeiro denominado *Geographical Knowledge and understanding* (conhecimento geográfico e compreensão, utiliza a sigla K). O segundo denominado *Inquiry and Skills* (investigação e habilidades, utiliza a sigla S na Geografia, e I nas Humanidades e Ciências Sociais). O grupo de Conhecimento e Compreensão (K) abrange os sete conceitos estruturantes do componente: lugar, espaço, ambiente, interconexão, sustentabilidade, escala e mudança. Já no caso do grupo Investigação e habilidades, são definidos estágios de investigação: observação; coleta, registro, avaliação e representação de dados; interpretação, análise e conclusão; comunicação; reflexão e resposta. Dentro de cada um desses grupos, é proposta a numeração dos códigos, sendo de 1 a 80 para o primeiro e de 1 a 81 para o segundo.

Assim, formam-se os códigos do *Australian Curriculum*, formato representado na Figura a seguir. As duas primeiras letras representam a abreviação de *Australian Curriculum* (AC), as seguintes são vinculadas à área e aos componentes, no caso Humanidades e Geografia (HG). A quinta letra possui duas possibilidades: o S para investigação e habilidades (*Skills* no inglês, por isso o S), ou conhecimento geográfico (conhecimento no inglês é *Knowledge* por isso o K, quando nessa classificação). A numeração inicia nos anos iniciais nas Humanidades e Ciências Sociais, já diferenciando as habilidades de Geografia e de História, e vai de 1 até 81 para investigação e habilidades, e de 1 até 80 para conhecimento geográfico. Em relação aos anos iniciais (do *Foundation* até o ano 6), são especificados códigos dentro da subárea de Geografia, numa classificação similar à lógica dos anos finais, apenas

²⁵ *Strand* no original, também pode ser traduzido como fio

trocando o HG (Humanidades e Geografia) pelo HASS (Humanidades e Ciências Sociais), a ordenação da numeração vem desde os anos iniciais.

Figura 16 - Esquema da organização de uma das competências do *Australian Curriculum* e os seus componentes



Fonte: Autora com base no site da ACARA (2022).

A partir de cada código, é possível acessar um banco de dados²⁶ (AUSTRALIA, 2022) no qual são indicadas as capacidades gerais, as prioridades transcurriculares e as elaborações vinculadas a esse código. Além disso, são sugeridos recursos didáticos associados aos temas e elaborações.

Em nossa leitura, compreendemos que os dois grupos nos quais os códigos do *Australian Curriculum* estão divididos podem relacionar-se a dois conceitos que identificamos na BNCC, a saber: os objetos de conhecimento e as competências (BRASIL, 2018). O primeiro grupo, chamaremos de Conhecimento Geográfico (K) apresenta o que, compreendemos como objetos de conhecimento que devem ser mobilizados pelos estudantes, objetos esses relacionados aos conceitos estruturantes do componente dentro do documento. Para cada ano são definidos focos temáticos. No ano 7, os dois focos são: a água no mundo (*water in the world*), e lugar e

²⁶ Disponível em: <https://www.scottle.edu.au/ec/p/home>

habitabilidade (*place and liveability*). No ano 8, formas da terra e paisagens (*landforms and landscapes*), e nações em transformação (*changing nations*). No ano 9, biomas e segurança alimentar (*biomes and food security*), geografias das interconexões (*geographies of interconnections*). No ano 10: mudanças e gestão ambiental (*environmental change and management*), e geografias do bem-estar humano (*geographies of human wellbeing*).

Para cada ano, são propostas três perguntas de investigação que orientam o trabalho com os objetos de conhecimento dos códigos. Nos chama atenção a abordagem do *Australian Curriculum* quando se utiliza de perguntas para pensar a proposta curricular daquele ano letivo. Por exemplo, para o ano 7, a primeira pergunta é a seguinte: como a confiança das pessoas em lugares e ambientes influencia sua percepção sobre eles?²⁷ Outro aspecto que observamos é o fato de que no *Australian Curriculum*, identificamos a presença de somente duas temáticas macros que estão vinculadas a cada um dos anos. No caso da BNCC, temos objetos de conhecimento que estão vinculados a cinco unidades temáticas que são repetidas ao longo de todo o Ensino Fundamental dentro do componente curricular de Geografia. Destacamos, a característica da presença de um menor número de objetos dentro do *Australian Curriculum* em comparação à Base Nacional Comum Curricular.

Dentro do grupo de códigos orientados para a investigação e habilidades (S, de Skills no inglês), identificamos que cada código apresenta o que, em nossa leitura, a partir de diálogo com Zabala e Arnau (2010) e Costella (2011a), seria uma competência. Cada competência classifica-se no interior das etapas de investigação desse grupo, assim como no grupo do Conhecimento Geográfico (K) cada código também indica suas elaborações. Para facilitar a visualização dessa organização, utilizaremos, a título de exemplo, a competência ACHGS054 (Figura 16), vinculada ao componente curricular de Geografia para o ano 7:

Refletir sobre seu aprendizado para propor ações individuais e coletivas em resposta a um desafio geográfico contemporâneo, levando em consideração questões ambientais, econômicas e sociais, e prever os resultados esperados de suas propostas.²⁸ (ACARA, 2022)

²⁷ No original: How do people's reliance on places and environments influence their perception of them?

²⁸ Traduzido do original: Reflect on their learning to propose individual and collective action in response to a contemporary geographical challenge, taking account of environmental, economic and social considerations, and predict the expected outcomes of their proposal

Observamos que na mobilização da competência indica-se a reflexão sobre o próprio aprendizado, igualmente o encaminhamento para a ação a partir disso, considerando um desafio geográfico contemporâneo, o que podemos relacionar ao conceito de situação geográfica²⁹ (BRASIL, 2018). Além disso, a competência que estamos analisando ainda inclui a intenção de uma expectativa de resultados. Costella (2011a, p. 228) argumenta que a mobilização de competências compreende “a resolução de problemas, a aplicabilidade do conhecimento em situações reais e, acima de tudo, a reflexão sobre o que se aprende”. Localizamos exatamente os três pontos sugeridos pela autora na proposta curricular australiana no que se refere ao grupo de competências de pesquisa e investigação (S).

No caso da ACHGK054, estão presentes as seguintes capacidades gerais: literacia, pensamento crítico e criativo, compreensão ética e capacidades pessoais e sociais. Em relação às prioridades transcurriculares constata-se a presença da sustentabilidade. Para cada habilidade são propostas elaborações que devem ser feitas pelos estudantes, no caso da habilidade que utilizamos como exemplo, indica-se que para termos a competência, isso deve envolver os estudantes a:

- refletir sobre valores e atitudes pessoais e como eles influenciam respostas para um problema (por exemplo, o efeito das percepções do crime na qualidade de vida)³⁰
- propor ações para responder a questões geográficas relacionadas à sustentabilidade ambiental e econômica (por exemplo, garantir um abastecimento sustentável de água, após considerar possíveis consequências para diferentes grupos)³¹

Compete esclarecermos, por exemplo, o fato de o código para o ano 8, ACGHS062, apresentar exatamente o mesmo texto do ano 7, a única diferença é que para o ano 8, vincula-se mais uma elaboração: refletir sobre o processo de investigação e sugerir perguntas adequadas para investigações mais aprofundadas³². Assim, encaminha-se os estudantes a darem continuidade na progressão de suas

²⁹ A situação geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. (BRASIL, 2018)

³⁰ Traduzido do original: reflecting on personal values and attitudes and how these influence responses to an issue (for example, the effect of perceptions of crime on liveability)

³¹ Traduzido do original: proposing actions to respond to geographical issues related to environmental and economic sustainability (for example, ensuring a sustainable supply of water, after considering the possible outcomes for different groups)

³² Traduzido do original: reflecting on the inquiry process and suggesting questions that would be suitable for further investigation.

competências, incluindo a elaboração de perguntas a partir do que foi investigado para pensar novas buscas. Esse processo de continuidade, variando o aprofundamento, apresenta-se como potencial para novas configurações curriculares.

Na BNCC, temos a continuidade das unidades temáticas e as competências específicas pensadas no componente curricular de Geografia para todo o Ensino Fundamental. No *Australian Curriculum*, temos competências da área da investigação que são continuadas nos anos finais do F-10, com modificações e acréscimos, e determinadas competências que estão presentes em apenas alguns dos anos. Como por exemplo, a competência que versa sobre a identificação de como Sistemas de Informação Geográfica podem ser mobilizados para analisar dados geográficos e realizar previsões³³, presente apenas nos anos 9 e 10. Já na BNCC, a continuidade é dada a partir das habilidades, que variam ao longo dos anos, no decurso do Ensino Fundamental. A seguir, o Quadro 7, nos auxilia na visualização dessa estrutura em ambos os documentos.

Quadro 7 - Esquema comparativo da organização da BNCC e do *Australian Curriculum*

BNCC			<i>Australian Curriculum</i>			
			Conhecimento Geográfico (K) ³⁴		Investigação e competências (S)	
Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidade	Unidade temática	Objeto de Conhecimento	Processo cognitivo	Competência
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos (EF06GE12)	A água no mundo	As maneiras pelas quais os fluxos de água conectam os lugares à medida que se movem pelo ambiente, e as maneiras pelas quais afetam os lugares (ACHGK038)	Refletir e responder	Refletir sobre a seu aprendizado para propor ações individuais e coletivas em resposta a um desafio geográfico contemporâneo, levando em consideração questões ambientais, econômicas e sociais, e prever os resultados esperados de suas propostas (ACHGK054)

Fonte: Autora com base no site da ACARA (2022) e na BNCC (2018).

³³ Traduzido do original: Identify how geographical information systems (GIS) might be used to analyse geographical data and make predictions.

³⁴ Os objetos de conhecimento do Conhecimento Geográfico (K) não são relacionados especificamente a uma Competência da Investigação e Competências (S)

Ao realizarmos a leitura dos referidos documentos, observamos que existem aproximações e distanciamentos, algumas abordagens nos permitem diálogos, no entanto, algumas comparações não conseguem ser estabelecidas devido a unicidade de cada proposta, principalmente no que se refere aos códigos de investigação e habilidades (S) do *Australian Curriculum*. Portanto, mais do que comparar os documentos, nossa leitura se encaminha no sentido de entender como são organizados, e de maneira específica, compreender a presença da Geografia na conexão curricular de Aprendizagem ao Ar Livre e quais conexões são pensadas com outros componentes curriculares.

6.5 Conexão curricular entre *Outdoor Learning* e a Geografia

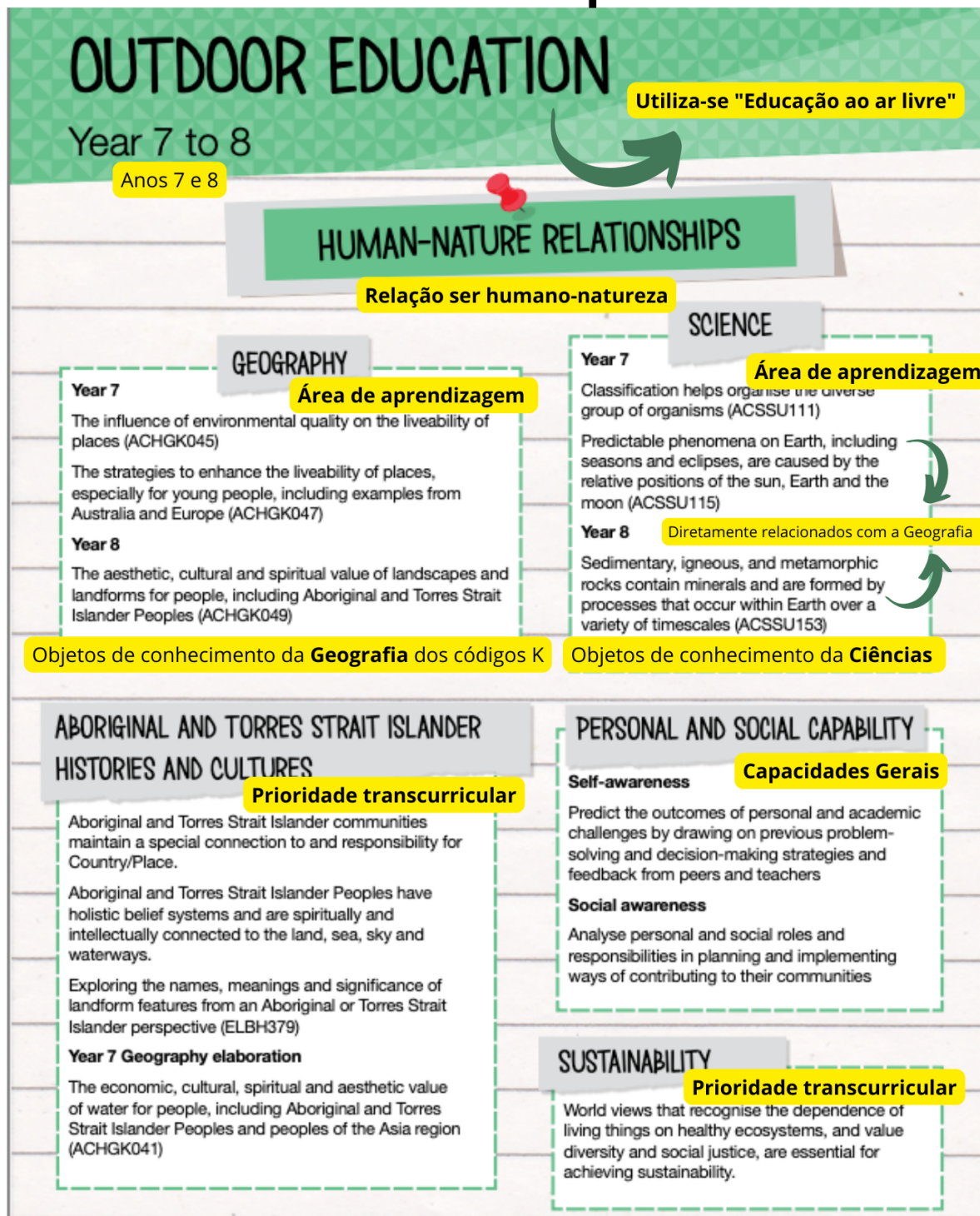
Para facilitar nossa leitura, definimos realizar a análise dos objetos de conhecimento e das competências sugeridas para os anos 7 e 8 dentro dessa conexão curricular. Essa escolha está relacionada devido ao fato de esse ser o primeiro momento em que identificamos o componente curricular de Geografia de forma separada, devido às possíveis conversas com o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental pensados na BNCC.

Na Figura 6, observamos a reprodução do formato no qual o documento é apresentado no site da ACARA (2022), a página reproduzida refere-se à proposta pensada para o ano 7. A primeira característica que destacamos é fato do documento denominar “*Outdoor Education*”, uma vez que no próprio site da ACARA indica-se a conexão curricular de “*Outdoor Learning*”. Em nossa leitura, isso ocorre devido a nomenclatura de *Outdoor Learning* ser recente e o termo *Outdoor Education* estar mais presente para os autores ao longo dos anos, mesmo que atualmente tenham outra compreensão.

Outra característica é o formato como apresentam-se as noções vinculadas a essa conexão curricular, sempre divididos pelas quatro dimensões (Habilidades e conhecimento, Relação ser humano e natureza, Conservação e sustentabilidade e Saúde e bem-estar), associam-se objetos de conhecimento e competências das áreas de aprendizagem (no exemplo, Geografia e Ciências), objetos de conhecimento das prioridades transcurriculares e habilidades das capacidades gerais.

Figura 17 - Reprodução de parte da proposta de conexão curricular de Aprendizagem ao Ar Livre para o ano 7 do *Australian Curriculum*

Como o documento é apresentado:



Fonte: Autora com base no site da ACARA (2022).

Ainda na referida Figura, identificamos que dois dos objetos definidos para Ciências são muito próximos a objetos de conhecimento mobilizados pela Geografia. O primeiro referente aos movimentos da Terra e à sazonalidade; o segundo relacionado aos tipos de rocha e sua formação. Sendo assim, retomamos a noção da indissociabilidade do saber (MORIN, 2007; MORIN 2010) e da naturalidade como essa conjunção pode ser observada em momentos de aprendizagem ao ar livre, uma vez que o mundo não se organiza por disciplinas e é complexo em si mesmo.

Refletimos sobre a forma como a conexão curricular de *Outdoor Learning* organiza-se dividida por dimensões, percebemos que essas dimensões propostas parecem pensadas de forma à parte da proposta curricular na qual se inserem, uma vez que estão repetidas noções já presentes no *Australian Curriculum*, mas com uma organização difusa. Por exemplo, a dimensão de “Conservação e sustentabilidade” repete uma das prioridades transcurriculares; a dimensão de “Habilidades e conhecimento” utiliza um formato similar para o qual são pensados os códigos na Geografia (divididos em Conhecimento Geográfico; e Investigação e Competências); a dimensão “Saúde e bem-estar” agrega parte de outra conexão curricular “Alimentação e bem-estar” e parte de uma área de aprendizagem “Saúde e Educação Física”; a dimensão “Relação ser humano e natureza” é a que possui maior especificidade, dialogando diretamente com a educação geográfica ao pensar essa relação.

Quadro 8 - Comparativo entre as dimensões da conexão curricular de Aprendizagem ao Ar Livre e suas equivalências

Dimensões da conexão de Aprendizagem ao Ar Livre	Equivalente
Habilidades e conhecimento	Lógica de divisão dos códigos da Geografia (K e S)
Relação ser humano natureza	Objeto de estudo da Geografia
Conservação e sustentabilidade	Prioridade transcurricular de Sustentabilidade
Saúde e bem-estar	Conexão curricular de Alimentação e bem-estar; e área de aprendizagem de Saúde e Educação Física

Fonte: Autora com base no site da ACARA (2022).

Pensar e propor um documento de orientação curricular apresenta-se como uma conquista da área de estudos sobre aprendizagem ao ar livre. Ao realizarmos a retomada dos trabalhos desenvolvidos instigando essa necessidade, identificamos uma luta recorrente do setor na Austrália. Pesquisas desde o início dos anos 2010 já apontavam para as potencialidades e a unicidade que a aprendizagem ao ar livre poderia proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem. A busca do setor por encontrar efetivamente sua demanda teve uma influência, inicialmente observamos a tentativa de criar um componente curricular (área de aprendizagem) de Educação ao Ar Livre, muitas vezes buscando um distanciamento da Educação Física, tendo em vista que sua função não ficasse exclusivamente conectada a essa área. Considerando os contextos da construção do *Australian Curriculum*, identificamos que essas demandas foram transformadas e buscou-se pensar uma conexão curricular de Aprendizagem ao ar livre. Na leitura que realizamos, percebemos que essa foi uma espécie de derrota para o setor que demandava a presença efetiva de um componente curricular (área de aprendizagem), mas, ao mesmo tempo, uma vitória no sentido de que foi possível ter, de alguma maneira, a Aprendizagem ao ar livre registrada nas orientações curriculares, mesmo que de forma mais indireta.

Em nossa leitura, o formato pensado para uma Conexão Curricular é adequado no sentido em que permite à Educação ao Ar Livre propor essa sua potencialidade de permitir a intertransdisciplinaridade. A criação de mais um componente curricular (área de aprendizagem), fragmentaria ainda mais os saberes e não necessariamente encaminharia para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Compreendemos que a construção curricular é um território em disputa (ARROYO, 2011) e que o estabelecimento enquanto um componente curricular (área de aprendizagem) traria uma presença maior para a Educação ao Ar Livre, no âmbito da realidade escolar dos estudantes. Contudo, considerando a organização do documento curricular a noção de conexão curricular nos parece efetivamente mais coerente com o que se pensa para a Educação ao Ar Livre.

Partindo da leitura de que o caminho enquanto conexão curricular nos parece adequado, que avaliemos o formato do documento proposto. Tal análise não se encaminha no sentido de encontrar problemas, mas na busca por refletir formatos que poderiam funcionar mais efetivamente, e contribuir para sua maior utilização.

Considerando que construímos esse diálogo para refletirmos o que compete ou não retomar em uma proposta de Educação ao Ar Livre no Brasil.

O documento da Conexão curricular de Aprendizagem ao ar livre do *Australian Curriculum* apresenta três maneiras pelas quais o conteúdo relacionado à Aprendizagem ao ar livre (observa-se a utilização do termo Educação ao ar livre no material, apontando ainda para a alternância entre o uso dos conceitos) pode estar presente nas escolas:

1) Como uma disciplina sequencial autônoma (na etapa do *Secondary School*, que seria próximo ao nosso ensino médio): um programa de campo e acampamentos sequencial anual que pode permitir que componentes de outras áreas de aprendizado sejam ensinados; (ACARA, 2022)

2) Como um programa sequencial anual de saídas de campo e acampamentos que pode permitir que componentes de outras áreas de aprendizado sejam ensinados: os estudantes alcançam uma aprendizagem profunda por meio de uma sequência planejada de acampamentos anuais programados a cada ano. Nos primeiros anos do ensino fundamental, os alunos podem participar de uma festa do pijama com os pais/responsáveis nas dependências da escola, seguida de acampamentos residenciais e sob a lona, culminando em uma jornada mais extensa para um ambiente natural próximo. Os acampamentos podem incluir aprendizados de diversas áreas de aprendizagem; (ACARA, 2022)

3) Como metodologia de ensino aprendendo no/sobre/para o ar livre sobre, com base nos conteúdos de várias áreas de aprendizagem: cada área de aprendizagem examina os usos possíveis da Aprendizagem ao ar livre enquanto parte de seu currículo. Isso pode incluir o uso de viagens ao ar livre como formas de se envolver em ambientes locais para explorar conceitos que foram investigados em sala de aula. Isso pode envolver uma ou mais áreas de aprendizagem combinadas para alcançar resultados vinculados. Os alunos planejam e completam uma jornada ao ar livre como experiência culminante para demonstrar seu aprendizado em uma variedade de áreas de aprendizado. (ACARA, 2022)

No site da ACARA (ACARA, 2022), ao selecionarmos a conexão curricular de Aprendizagem ao ar livre, podemos explorar o seu conteúdo de acordo com os anos de ensino, as disciplinas (subjects), as capacidades gerais e as prioridades transcurriculares. Estão vinculadas quatro disciplinas à conexão: Saúde e Educação

Física, Humanidades e Ciências Sociais (do ano F até o ano 7³⁵), Geografia (do ano 7 ao ano 10), e Ciências. Tal perspectiva nos indica a potencialidade para o diálogo com a Educação Geográfica.

Ao estabelecer um diálogo entre a Geografia e conexão curricular de *Outdoor Learning*, o documento propõe o seguinte:

A geografia é uma forma estruturada de explorar, analisar e compreender as características dos lugares que compõem o nosso mundo. Os programas de aprendizagem ao ar livre oferecem oportunidades para os alunos **aprenderem a questionar por que o mundo é do jeito que é, refletir sobre suas relações e responsabilidades com esse mundo e propor ações destinadas a moldar um futuro socialmente justo e sustentável.** Na Geografia, os alunos examinam **os motivos pelos quais os lugares têm características ambientais e humanas particulares, exploram as semelhanças e diferenças entre os lugares, investigam os significados dos lugares para as pessoas e examinam como os lugares são gerenciados e modificados.** Todos estes conceitos podem ser desenvolvidos, compreendidos e aplicados **por meio de experiências de aprendizagem ao ar livre.**³⁶ ACARA (2022)³⁷

Ao observarmos a descrição do componente de Geografia da conexão curricular de *Outdoor Learning* do *Australian Curriculum*, podemos estabelecer um diálogo bastante próximo com a BNCC, uma vez que o *Australian Curriculum* apresenta que “Os programas de aprendizagem ao ar livre oferecem oportunidades para os alunos aprenderem a questionar por que o mundo é do jeito que é”, e a BNCC nos apresenta a noção de que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive”. (BRASIL, 2018, p. 359). Percebemos como a presença de uma Educação ao Ar Livre pode encaminhar para a construção de uma Educação Geográfica, promovendo o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes com propostas que permitem experiências espaciais em primeira mão. Como nos diria Cavalcanti (2019), “no anseio pelo entendimento sobre como as coisas

³⁵ No ano 7 a Geografia já aparece como uma área de aprendizagem separada, no entanto ainda estão presentes mobilizações indicadas para a grande área de Humanidades e Ciências Sociais, com a subárea de Geografia

³⁶ No original: Geography is a structured way of exploring, analysing and understanding the characteristics of the places that make up our world. Outdoor learning programs provide opportunities for students to learn to question why the world is the way it is, reflect on their relationships with and responsibilities for that world, and propose actions designed to shape a socially just and sustainable future. In Geography, students examine why places have particular environmental and human characteristics, explore the similarities and differences between places, investigate meanings and significance of places to people, and examine how places are managed and changed. All of these concepts can be developed, understood and applied through outdoor learning experiences.

³⁷ <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/curriculum-connections/dimensions/?id=46767>

estão distribuídas no espaço geográfico, envolvendo, portanto, suas localizações, significações e, principalmente, as consequências dessa distribuição espacial” (CAVALCANTI, 2019, p. 69)

Na continuidade, analisamos a conexão curricular *Outdoor Learning* do *Australian Curriculum* identificando as habilidades relacionadas ao componente curricular de Geografia (ou a subárea da Geografia dentro das Humanidades e Ciências Sociais nos anos iniciais da proposta), igualmente as habilidades da área de Ciências da Natureza que dialogam com habilidades da Geografia presentes na BNCC. Dentro dessa conexão curricular, identificamos a progressão dessas habilidades e os processos cognitivos relacionados a essa construção, para então estabelecer diálogos com a BNCC, em especial com os anos finais do Ensino Fundamental, escopo desta análise. A seguir, sugere-se um quadro comparativo:

Quadro 9 - Habilidades e competências na BNCC e no *Australian Curriculum*

BNCC	<i>Australian Curriculum</i>
Componente curricular de Geografia, habilidades para o 6º ano do Ensino Fundamental	Conexão curricular de Educação ao ar Livre, especificamente na dimensão “Relação ser humano e natureza”, códigos da Geografia
<p>(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p> <p>(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes.</p>	<p>Ano 7</p> <ul style="list-style-type: none"> - O valor econômico, cultural, espiritual e estético da água para as pessoas, incluindo os povos Aborígenes e do Estreito de Torres e os povos da região Asiática (ACHGK041); - Explorar os significados de múltiplas camadas (material, cultural e do bem-estar espiritual) associadas com rios, cursos d’água, mares, lagos e lagoas para os povos Aborígenes e do Estreito de Torres (Elaboração ACHGK041); - A influência da qualidade ambiental na habitabilidade (liveability) dos lugares (ACHGK045); <p>Ano 8</p> <ul style="list-style-type: none"> - O valor econômico, cultural, espiritual e estético das paisagens e formas de relevo

	para as pessoas , incluindo os povos Aborígenes e do Estreito de Torres (ACHGK049).
--	--

Fonte: Autora com base em Brasil (2018) e ACARA (2022)

A partir da leitura do documento australiano (ACARA, 2022), identificamos uma proposta que inclui a progressão de habilidades vinculadas à conexão curricular de Educação ao Ar Livre ao longo de toda a trajetória escolar dos estudantes. Essas habilidades divididas nas quatro dimensões já citadas, estão vinculadas aos diferentes componentes curriculares (Ciências, Educação Física e Bem-estar, Geografia, História).

Para nossa análise, escolhemos as habilidades propostas na conexão curricular de Educação ao Ar Livre vinculadas à Geografia, na etapa dos anos 7 e 8 do currículo australiano. Ao estabelecermos o diálogo com a BNCC (BRASIL, 2018), identificamos habilidades do sexto ano do ensino fundamental que compartilham noções com a proposta australiana. As habilidades escolhidas estão vinculadas à leitura e à interpretação de paisagens, especificamente envolvendo questões sobre a água e formas de relevo.

A noção de paisagem utilizada no documento australiano está fortemente vinculada aos elementos naturais apresentados por essa paisagem, diferente do documento brasileiro que amplia esse conceito. O documento australiano encaminha os estudantes para a apreciação do valor estético das paisagens, aspecto que não está presente de forma destacada no documento brasileiro. Em nossa leitura, isso pode ser facilitado pela proposição de práticas de Educação ao Ar Livre. A habilidade da BNCC vinculada à água EF06GE04, possui uma abordagem mais técnica e é direcionada a características vinculadas ao escoamento e à morfologia; não destaca consequência do uso da água, e de seu valor, algo que está presente no Currículo Australiano. Compreendemos que a proposta curricular australiana se apresenta como potencial para encaminhar o planejamento e aplicação de uma proposta de Educação ao Ar Livre no país. A partir da análise dos documentos, entendemos que as habilidades previstas na conexão curricular de Educação ao Ar Livre, na esfera do *Australian Curriculum*, possuem relação direta com as habilidades pensadas para o componente curricular de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental da BNCC,

favorecendo a implementação de práticas de Educação ao Ar Livre, nas propostas educacionais do componente curricular de Geografia.

Na literatura australiana, identificamos uma tentativa da área de Educação ao Ar Livre por se desvincular da área da educação física, uma vez que algumas das suas ações estão muito próximas, mas comumente acabam conduzindo para uma pedagogia da aventura e para a recreação (PIERCE, 2020). Distanciar-se da noção da atividade pela atividade (não que ela não tenha seu propósito), mas quando pensamos em uma aprendizagem ao ar livre, procuramos uma estrutura mais clara, em uma aproximação com a sustentabilidade para tentar fazer isso (LLOYD; GRAY, 2010). Não seria a busca por proporcionar a capacidade de abstração um argumento para ampliar essas práticas e não as simplificar à meras atividades de lazer? Assim temos o que é de único na Geografia: permitir ao sujeito alcançar a abstração a partir do raciocínio geográfico. Aqui assumimos, a autoria do que estamos propondo, pois reunimos uma leitura geográfica do mundo, aliada a práticas educacionais no contexto escolar e a experiências de Educação e Aprendizagem ao ar livre, seja por meio de pesquisa bibliográfica, seja por experiências enquanto estudante e professora. O caminho que construímos até aqui conduz a escrita dessa tese, conduz a autoria expressa nas noções abordadas.

Ao realizarmos a leitura da proposta da conexão curricular de aprendizagem ao ar livre, localizamos trinta e um códigos vinculados à Geografia (entre os anos 7 e 10), sendo oito códigos para dimensão da relação ser humano e natureza; quatro códigos para a dimensão de habilidades e conhecimento (sendo apenas dois únicos, pois repetem-se); dezessete códigos para dimensão conservação e sustentabilidade; e 2 códigos para a dimensão de saúde e bem-estar. Ao considerarmos os anos iniciais, estão presentes quarenta e seis códigos das Humanidades e Ciências Sociais (HASS), desses quarenta e cinco referem-se a noções da subárea da Geografia e apenas um da História. Desses quarenta e cinco, dezesseis estão vinculados às dimensões da relação ser humano e natureza; nove são para a dimensão de habilidades e conhecimento (sendo apenas seis únicos, pois três são repetidos); vinte e dois para conservação e sustentabilidade e um para saúde e bem-estar. Dessa maneira, fica evidente a prevalência dos códigos da Geografia nas dimensões da relação ser humano e natureza e de conservação e sustentabilidade. Além disso, destacamos, mais uma vez, a relevância da Geografia nesse material, sendo a Saúde

e Educação Física a área de aprendizagem com maior destaque para a conexão curricular.

Pensamos que essa relevância da Geografia nessa abordagem de conexão curricular, ou mesmo nas prioridades transcurriculares (que também possuem destacada presença de códigos da Geografia), relembrando a importância do pensamento geográfico e sua inclinação natural para a intertransdisciplinaridade. Tal característica se revela como potencialidade do componente curricular, destacando o quanto é importante o raciocínio geográfico para que se alcance uma visão mais completa dos fenômenos. Ademais, reiteramos a potencialidade do desenvolvimento desse raciocínio em espaços abertos, experimentando o espaço geográfico em primeira mão, conduzindo a uma Educação Geográfica ao Ar Livre, permitindo aos sujeitos tornarem-se espacialmente autônomos e com possibilidades ampliadas de pensar e agir no mundo.

Escolhemos os conceitos que nos orientaram a refletir as possibilidades de uma Educação ao Ar Livre, no caso o Lugar e a Paisagem. A partir deles, buscamos as situações nas quais aparecem no documento de conexão curricular e a compreensão de sua forma de utilização. O conceito de Lugar aparece de forma mais frequente no documento da conexão curricular de *Outdoor Learning*, ao total são feitas trinta e seis menções ao termo. Entretanto, cabe ressaltar que nem sempre o Lugar aparece enquanto o conceito, em algumas situações é tratado enquanto sinônimo de local. Destacamos a prevalência do conceito de Lugar nos primeiros anos do F-10, sendo que doze menções constam nos anos F, 1 e 2. Alguns dos códigos do ano 7, por exemplo, nos apresentam a maneira como é feita a mobilização desse conceito, no caso do código ACHGK045: a influência da qualidade ambiental na habitabilidade dos lugares. E para o ano 6, no código ACHGK036: os efeitos que as conexões e a proximidade das pessoas com lugares pelo mundo têm na formação de sua consciência e opinião sobre esses lugares.

Mesmo com uma prevalência maior nos primeiros anos da proposta curricular, observa-se que as abordagens relacionadas ao Lugar são contínuas dentro da conexão curricular, na qual observa-se a mobilização do conceito ao longo de todas as etapas, de forma contínua e frequente nos códigos indicados. Diferentemente, por exemplo, da organização da BNCC, na qual observamos uma prevalência das noções vinculadas ao Lugar nos anos iniciais e no 6º ano do ensino fundamental. Nos anos

seguintes, mesmo com a presença de uma unidade denominada “o sujeito e seu lugar no mundo”, não observamos habilidades que encaminham para o exercício do reconhecimento do Lugar, em algumas situações, operando com mais frequência com outros conceitos da Geografia nessa unidade. Entendemos que mesmo com a mobilização de temáticas relacionadas a uma escala global, o exercício entre o global e o local, que se traduz no Lugar, apresenta-se como essencial para a mobilização do pensamento geográfico.

Quanto à paisagem, são feitas apenas três menções ao conceito, todas referente ao ano 8 e todas relacionadas ao conhecimento geográfico (K): duas na dimensão da sustentabilidade e uma na dimensão da relação ser humano e natureza. Mesmo sendo citado com menos frequência que o conceito de Lugar, nos contextos em que se utiliza o conceito, ele está coerente com a noção de paisagem que construímos neste trabalho. São os seguintes códigos que mobilizam o conceito de paisagem (todos para o ano 8): a estética, o valor cultural e espiritual das paisagens e do relevo para as pessoas, incluindo os povos Aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres (ACHGK049); os diferentes tipos de paisagens e suas feições de relevo distintos (ACHGK048); as formas de proteger paisagens significativas (ACHGK052). A primeira vincula-se à dimensão da relação ser humano e natureza, a segunda, articula-se à dimensão de conservação e sustentabilidade.

Cabe ressaltar que para o código ACHGK049, observamos o fato de os outros códigos designados para o ano anterior estarem vinculados às percepções sobre a água e seus cursos e seu valor para grupos distintos (incluindo os povos originários), e os fatores que influenciam as escolhas dos seres humanos para definirem um local para habitação. Noções que encaminham e auxiliam na construção do conceito de paisagem e conduzem o sujeito a pensar geograficamente ao observar a distribuição e extensão de fenômenos geográficos.

Ao refletirmos sobre a BNCC, identificamos, por exemplo, nas duas primeiras habilidades para o 6º ano do Ensino Fundamental, a possibilidade de diálogo mais expressivo com essas noções, ambas associadas à unidade temática “o sujeito e seu lugar no mundo”. Tais habilidades estão assim enunciadas: (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos; (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários (BRASIL, 2018, p. 385).

Entendemos que essas duas habilidades estão ampliadas na conexão curricular de *Outdoor Learning*, que é baseada na proposta da área de Geografia do *Australian Curriculum*. A proposição do encaminhamento para uma Educação Geográfica ao Ar Livre pode favorecer o desenvolvimento dessas habilidades e de Competências Específicas da Geografia, e mesmo de Competências Específicas das Ciências Humanas e de Competências Gerais da Educação Básica, que não são privilegiadas pelas abordagens de outras habilidades do componente. Aqui estão destacadas, inclusive, as leituras feitas em relação aos povos originários em ambos os documentos, os quais possuem abordagens bastante distintas.

Compreendemos a importância do conceito de Lugar na área da Educação ao Ar Livre, em especial, por motivos que já apresentamos nos Capítulo 5 que retoma as origens dessas atividades e a tentativa atual pela valorização do espaço vivido e a utilização de locais de mais fácil acesso. Reafirmamos nossa procura por uma Educação Geográfica ao Ar Livre voltada para o Lugar. Compete, destacarmos a relevância que o conceito de paisagem pode assumir em nossas práticas, tornando-se experienciável pelos estudantes a partir de seus sentidos. Aprender no/sobre/para o ar livre permite ampliar a forma de ler a paisagem, também ampliando nossos vínculos com o Lugar e as negociações estabelecidas nele.

Observamos os códigos do grupo K (conhecimento geográfico) presentes na conexão curricular de *Outdoor Learning* e vinculados à área de conhecimento da Geografia. Nos anos F, 1 e 2, identificamos a presença do encaminhamento para o cuidado com o lugar e a noção de pertencimento. Nos anos 3 e 4, explora-se o mundo natural e o local de escolha dos assentamentos humanos. Nos anos 5 e 6, observa-se a influência dos ambientes nos lugares e das pessoas nos lugares. No ano 7, o foco está na noção de habitabilidade dos lugares, nos valores e influência da água no mundo. No ano 8, constam códigos que abordam a formação e os valores das paisagens e do relevo, igualmente formas de protegê-los. No ano 9, busca-se a leitura sobre o bioma, as trocas entre os lugares e percepção das pessoas sobre os lugares. Para no ano 10, estão presentes códigos vinculados às mudanças ambientais e sua gestão, além do bem-estar das populações.

Em relação aos códigos do grupo S (habilidades e investigação), indicados na conexão curricular de *Outdoor Learning*, observa-se como algumas noções são retomadas e ampliadas ao longo dos anos. Por exemplo, são propostos apenas dois

códigos para anos F, 1 e 2, e o código S dos anos 3 e 4, é muito similar a esse, apenas ampliando as noções do código dos anos anteriores. Nos anos 4 e 5, mais uma vez, notamos a continuidade de um dos códigos, conforme expresso no Quadro 8, no qual destacamos os elementos adicionados em cada etapa. Por exemplo, observamos que nos anos F, 1 e 2, a abordagem encaminha-se para a reflexão sobre a proposição do cuidado com os lugares; já nos anos 3 e 4, amplia-se essa competência com a orientação para proposta de ações a partir de desafios, considerando seus efeitos; nos anos 5 e 6, adiciona-se a noção da diferença de ações individuais e coletivas, e se inclui a previsão de possíveis efeitos. Para os anos 7 e 8, a ampliação da competência incorpora que o desafio a partir do qual serão propostas ações, figurando um desafio geográfico contemporâneo, ademais sugere-se levar em consideração questões ambientais, econômicas e sociais. Para concluir, nos anos 9 e 10, amplia-se para que sejam explicados os resultados dessas ações.

Quadro 10 - Habilidades e Competências na BNCC e no *Australian Curriculum*

Ano	Código do grupo S que possuem continuidade na conexão curricular
F, 1 e 2	Refletir sobre aprender a propor como cuidar de lugares e sítios importantes ou significativos (ACHASSI009) (ACHASSI026) (ACHASSI042)
3-4	Refletir sobre aprender a propor ações como resposta para um problema ou para um desafio, e considerar os possíveis efeitos das ações propostas (ACHASSI060) (ACHASSI081)
5-6	Refletir sobre aprender a propor ações personais e/ou coletivas como resposta para um problema ou para um desafio, e prever os possíveis efeitos (ACHASSI104) (ACHASSI132)
7-8	Refletir sobre a seu aprendizado para propor ações individuais e coletivas em resposta a um desafio geográfico contemporâneo , levando em consideração questões ambientais, econômicas e sociais , e prever os resultados esperados de suas propostas. (ACHGS054) (ACHGS062)
9-10	Refletir e avaliar os resultados de uma investigação para propor ações individuais e coletivas em resposta a um desafio geográfico

	contemporâneo, levando em consideração questões ambientais, econômicas, políticas e sociais; e explicar os resultados e consequências previstos de sua proposta (ACHGS071) (ACHGS080)
--	--

Fonte: Autora baseada em ACARA (2022)

Considerando a leitura que realizamos desse material e das orientações curriculares do Brasil, a BNCC, entendemos que ao buscarmos construir um currículo que inclua uma Educação Geográfica ao Ar Livre voltada para o Lugar, podemos dialogar com a BNCC, em especial com suas competências e determinadas habilidades. Igualmente podemos ampliar nosso movimento ao dialogar com o *Australian Curriculum*, uma vez que esse documento de orientação curricular, ao propor uma conexão curricular de *Outdoor Learning*, busca na área de aprendizagem da Geografia, elementos que podem ser desenvolvidos por meio dessa abordagem. Assim, nessa proposta, identificamos um encaminhamento para o trabalho com o Lugar, de forma mais significativa, e sua continuidade, em especial, na faixa etária dos anos finais do Ensino Fundamental, nos quais, frequentemente, observamos na BNCC um distanciamento desse conceito ao considerarmos as habilidades propostas para a etapa.

7 PROPOSTAS DE AÇÃO

Considerando o caminho que trilhamos até aqui, refletimos sobre os motivos que nos levam a escrever este trabalho, a perspectiva de mobilizar o conhecimento por meio dos conceitos da Geografia, as lentes utilizadas para enxergar o mundo a partir do método da complexidade, nossas experiências enquanto estudantes e professores, as leituras e os diálogos que tecemos juntos. Ao longo dos últimos 10 anos, temos estudado a Educação ao Ar Livre, seja por meio de práticas realizadas desde o mestrado, seja por meio de leituras extensivas, seja por meio de trocas entre colegas e professores, ou ainda na busca por inserir esse formato de prática em nossas experiências docentes. Assim, inspirados pelo Manifesto para a aprendizagem fora da sala de aula³⁸ (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS, 2006), propomos, nesta seção, um manifesto para a Educação ao Ar Livre no Brasil.

O manifesto vem no sentido de inspirar professores a buscar a inserção de práticas ao ar livre no cotidiano escolar, apresentando caminhos e possibilidades de efetivação. Compreendemos que não existe apenas uma maneira de inserir essas práticas em nossas aulas, mas uma variedade de possibilidades, as quais permitem refletir qual o caminho mais adequado a partir da realidade e do momento em que estamos.

Uma vez que trabalhamos com uma perspectiva da pedagogia da pergunta, encaminharemos esse capítulo a partir de questionamentos que ouvimos nos mais diversos locais, seja na escola, seja em eventos, seja em momentos de partilha com professores ou mesmo com outros profissionais. Vamos apresentar perguntas frequentes e, a partir delas, tecer possibilidades para uma aprendizagem ao ar livre. São elas:

- 1) Onde podemos realizar uma proposta para práticas fora da sala de aula?
- 2) Qual é a periodicidade adequada para realizar propostas de uma aprendizagem fora da sala de aula?
- 3) De que maneira incluir esse formato, como um componente curricular ou como uma metodologia?

³⁸ *Learning outside of the classroom MANIFESTO* no original

- 4) Como a educação ao ar livre se encaixa em elementos-chave das prioridades educacionais brasileiras?
- 5) Quem deve ser envolvido em preocupações com a segurança e autorizações para a realização de atividades?
- 6) Quais temáticas abordar?

Dentre essas perguntas, provavelmente a questão mais cara, a nós, geógrafos, seja a primeira: “Onde?”, onde podemos ir ao propormos uma prática nesse formato? Quais potencialidades e desafios apresentados por cada local? Como definimos esse local? Como nos deslocamos? O esquema da Figura 18, proposto por Beames, Higgins e Nicols (2012) apresenta 4 zonas para a aprendizagem ao ar livre. A primeira seria a área da escola (*school grounds*), a priori, que é a de mais fácil acesso e a que menos exploramos. Tal realidade nos leva a uma interrogação: por que não utilizamos o espaço das nossas escolas como ambiente de aprendizagem ao ar livre? Será que tomamos como certa sua existência e deixamos de identificar possibilidades de aprendizagem nesse espaço? Instigamos que nossa busca por uma aprendizagem ao ar livre possa começar pelas nossas escolas, nossos pátios e o que apresentarem de possibilidades.

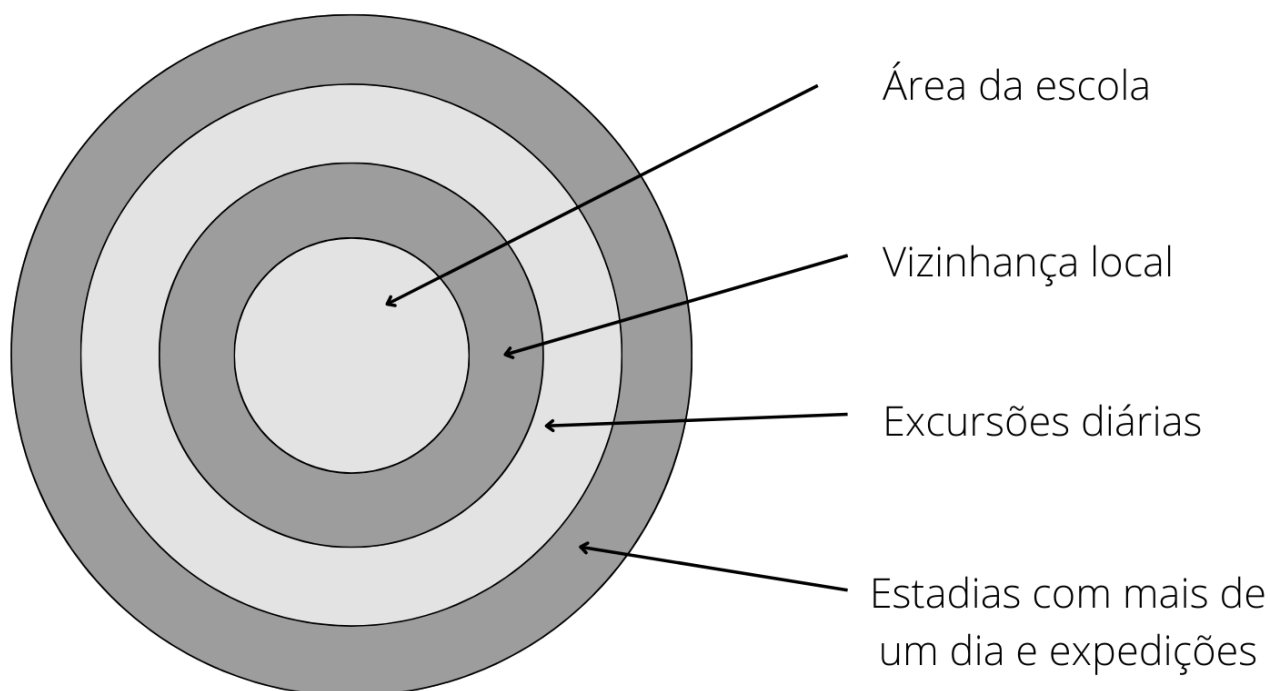
Nesse momento, adentra uma reflexão essencial para pensarmos uma Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar, no caso, o processo de “lugarização” do professor, como nos lembra Klausberger (2020), pois, seja na fronteira, seja no pátio da escola, nós professores, precisamos nos lugarizar. No sentido que nos traz Tuan (1980), precisamos buscar uma identificação com aquele local no qual trabalhamos; nos lugarizar no sentido proposto por Massey (2009), reconhecendo o lugar enquanto ponto de encontro de histórias que se desenvolvem, histórias que se cruzam e se enredam e nos criam, formando lugares. Compete, a nós professores buscarmos enxergar essas histórias, percebermos os nós que se formam, e identificarmos as negociações estabelecidas nesse espaço, para então, de forma autoral, propormos práticas que incluam nossa escola e as conexões estabelecidas em seus espaços.

Na continuidade da classificação de Beames, Higgins e Nicols (2012) temos a vizinhança local, que de forma muito similar à área da escola, é pouco explorada enquanto potencial de aprendizagem no ensino de Geografia. Novamente a lugarização nos ajuda a pensar o que podemos, ou não, desenvolver com nossos

estudantes na escola em que estão. Compete aqui trazeremos alguns exemplos de práticas que desenvolvemos, a partir da escola na qual pesquisamos atividades que poderiam ser desenvolvidas no pátio da escola e na vizinhança local. Essas eram as possibilidades que tínhamos naquele contexto, por esse motivo, todo o projeto desenvolveu-se num raio de até 2km da escola. Essa perspectiva de trabalho vai ao encontro de uma “Geografia do custo zero” (KAERCHER, 2007), considerando que esse é o contexto escolar da maior parte de alunos e professores no Brasil, um contexto que dificilmente nos permite gastos complementares com transporte e custos variados com deslocamento.

A próxima zona da classificação é, talvez, a primeira que venha a mente ao planejarmos uma prática ao ar livre: as excursões diárias. E esse pensamento muitas vezes nos inibe a ir para a rua com nossos alunos, pois entendemos que para executarmos uma saída precisamos de transporte, ou necessitamos de pelo menos um turno para a realização das atividades. Nessa visão limitante, acabamos não considerando outras possibilidades.

Figura 18 - As quatro “zonas” para a aprendizagem ao ar livre



Fonte: Autora adaptado de Beames, Higgins e Nicols (2012)

A quarta zona, as estadias com mais de um dia ou expedições, possivelmente seja a mais desafiadora. Entendemos que a realização de atividades em locais mais distantes nem sempre é possível dentro das realidades escolares, sobretudo de escolas públicas. Entretanto, consideramos relevante movimentos que busquem estabelecer parcerias que eventualmente permitam esse formato de atividade. Talvez consigamos um transporte e possamos adaptar a estadia; dialogar com uma escola do local para o qual nos deslocamos. Ou um clube? Ou uma associação? Todos esses são movimentos que exigem tempo e planejamento do professor, mas que após iniciados, têm a tendência a serem fortalecidos e continuados ao longo dos anos.

Outro aspecto vinculado ao “onde”, neste horizonte de uma Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar, é a característica da realização de visitas para os mesmos locais. Criamos um planejamento e retornamos mais de uma vez a um local para o qual já nos deslocamos, permitindo aos sujeitos novas formas de olhar para aquela situação geográfica. Essa é, novamente, uma característica pouco comum em nossas práticas docentes, pois o mais frequente é irmos a um local apenas uma vez e tornarmos aquela experiência como concluída. Essas visitas frequentes permitem a percepção das mudanças e da sazonalidade, e a sensibilização para que sejam observadas características mais sutis. Em um relato sobre trabalhos de campo conduzidos pelo professor Aziz Ab’saber, prestigiado geógrafo brasileiro, um professor comentou que a orientação passada por ele era a seguinte: só vamos encerrar esse trabalho quando vocês me apresentarem algo dessa paisagem que eu ainda não tenha percebido. A colocação de Ab’saber é preciosa, pois provoca e lança o desafio e a sutileza de encontrar o novo diante da “repetição” do olhar.

Seguimos para a segunda pergunta: em que momento seria adequado realizar propostas para uma aprendizagem fora da sala de aula? Tal questão comparece com frequência em nosso trabalho docente, inclusive quando elaboramos e planejamos saídas de campo. Talvez uma resposta simples e direta seria a maior frequência possível dentro de nossa realidade escolar. Pois, de forma geral, temos poucas situações em que saímos da sala de aula com os estudantes, então o movimento de

incorporar situações que ampliem isso, mesmo que um pouco, já potencializa nossas práticas.

Existem formas diferentes de encaminhar isso em nosso planejamento. Uma delas seria pensar ao menos três momentos no ano em que os alunos estejam em atividades ao ar livre, e, a partir disso, ampliar com o desenvolvimento de sua maturidade. Cabe ressaltar que apenas uma saída da sala de aula não contempla as noções que estamos encaminhando, pois uma proposta de Educação ao Ar Livre estabelece a noção de continuidade, ou seja, exige, do professor e da gestão escolar, um planejamento a longo prazo: seja para um semestre, seja para um ano. Retomamos o exemplo de nossa Experiência B, relatada no Capítulo 5, na qual, ao elaborarmos as atividades para todo o ano letivo, estabelecemos unidades paisagísticas para a realização de nossas práticas docente. Assim, foram criados os seguintes cenários: o primeiro nas áreas próximas ao Lago, o segundo nas áreas dos morros da cidade, e o terceiro em parques e praças.

Nesse contexto, retornamos a terceira questão: A Educação ao Ar Livre seria um componente curricular, seria uma metodologia? Essa pergunta nos ajuda a entender como pensar essas práticas, fomentando reflexões sobre maneiras possíveis de incluir esse formato em nossos contextos de ensino e aprendizagem da geografia. Nesse sentido, pensamos que a estrutura apresentada no *Australia Curriculum* nos ajuda a sintetizar as possibilidades (ACARA, 2022), sobretudo quando são sugeridas três formas de incorporar a aprendizagem ao ar livre na escola.

A primeira seria no formato de uma disciplina sequencial autônoma, na qual podem ser incorporadas mobilizações de outros componentes curriculares. Esse formato revela-se com potencial para o trabalho com o Ensino Médio, considerando as orientações atuais que fazem a proposta de desenvolvimento de itinerários formativos (BRASIL, 2019), com os seguintes eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. A partir de tais itinerários, seria viável e possível criar uma disciplina eletiva de Educação ao Ar Livre na qual dialoga-se com habilidades e competências das áreas de aprendizagem. Esse não foi o formato que abordamos nesta tese, mas entendemos como um potencial para futuras análises, igualmente uma possibilidade de caminho para efetivação de uma proposta de Educação ao Ar Livre.

Esse formato é identificado em propostas curriculares de estados da Austrália, a exemplo de Nova Galês do Sul (NSW DEPARTMENT OF EDUCATION, 2021), configurando-se enquanto disciplina eletiva e possui maior proximidade com a área da Educação Física, além de Vitória (VCAA, 2018) onde observa-se a presença de uma disciplina eletiva de Estudos Ambientais e ao Ar Livre (*Outdoor and Environmental Studies*). Essas iniciativas estão em diálogo com a perspectiva apresentada por Gray e Martin (2012), ou seja, a possibilidade da Educação ao Ar Livre ser uma disciplina eletiva nos anos finais do currículo, considerando a maior flexibilidade na carga horária. Tal característica com os novos caminhos pensados para o Ensino Médio no Brasil, no qual a tendência é oferecer essa maior flexibilidade na carga horária curricular e nas escolhas dos itinerários formativos pelos estudantes.

O segundo formato proposto pela ACARA (2022), seria pensar a Educação ao Ar Livre como um programa sequencial anual de saídas de campo e acampamentos que podem permitir que componentes de outras áreas de aprendizado sejam ensinados. Esse formato encaminha para um planejamento que permita visualizar todo o ano letivo de atividades, e que seja realizado de forma conjunta e colaborativa. Sabemos que as realidades dos professores são as mais diversas e que nem sempre é viável a aplicabilidade desse formato. No entanto, compreendemos que em diversas e situações é possível a construção desse encaminhamento. Esse formato facilita ainda mais a busca por uma interdisciplinaridade e estimula o diálogo entre as áreas de conhecimento escolar. Favorece inclusive as trocas entre os pares, conduzindo para possibilidades de um maior número de professores envolvidos, o que permitiria a elaboração de escalas de trabalho que venham a possibilitar a uma turma dois ou três dias diretos de atividades ao ar livre.

O terceiro formato orientado pela ACARA (2022) é pensar a Educação ao Ar Livre enquanto metodologia de ensino na qual aprende-se no/sobre/para o ar livre, com base nos conteúdos de várias áreas de aprendizagem, na qual cada área de (no caso do Brasil, cada componente curricular) examina como pode usar a Aprendizagem ao ar livre como parte de seu currículo. Isso não exclui a possibilidade de diálogo entre os componentes curriculares, pois a dialogicidade pode fortalecer e potencializar ainda mais tais práticas. No entanto, talvez esse seja o caminho mais viável para um professor, que eventualmente não possa contar com espaços de troca

ou em situações nas quais seja difícil conciliar horários e demandas de colegas diversos.

Em nosso trabalho, frequentemente refletimos sobre esse caminho, pois o entendemos como uma proposta inicial mais plausível para os contextos escolares brasileiros. Desse modo, quem sabe, a partir dessas práticas iniciais, ampliar os momentos de presença de atividades ao ar livre na rotina das escolas. Nesse formato, cada professor pode, dentro de seu componente, visualizar as possibilidades que a Educação ao Ar Livre tem a oferecer. Especificamente no âmbito da Geografia, apostamos em uma Educação Geográfica ao Ar Livre e em seu potencial para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

A quarta pergunta nos lembra da necessidade que temos de considerar as orientações educacionais do contexto em que nos encontramos. Por isso nos perguntamos: como a Educação ao Ar Livre se encaixa em elementos-chave das prioridades educacionais brasileiras? Nesse sentido, de certa forma, ao longo do trabalho foram apresentadas diversas situações que nos encaminham a perceber como muitas vezes a Educação ao Ar Livre pode favorecer elementos indicados nas orientações curriculares do Brasil. Aproveitamos essa discussão para refletirmos sobre as Competências Gerais da Educação Básica pensadas na BNCC (BRASIL, 2018), são 10 competências que mobilizam noções como: o conhecimento; o pensamento científico, crítico e criativo; o repertório cultural; a comunicação; a cultura digital; o trabalho e o projeto de vida; a argumentação; o autoconhecimento e o cuidado de si; a empatia e a cooperação; e a responsabilidade e a cidadania. Entendemos que para além de encaminhar para o desenvolvimento de competências específicas e habilidades da Geografia, a Educação ao Ar Livre potencializa o encaminhamento destas habilidades e competências do componente curricular para sejam alcançadas as Competências Gerais da Educação Básica.

Simulemos uma situação de trabalho com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, cujo planejamento intenciona desenvolver a habilidade “(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.” (BRASIL, 2018, p. 385), todavia, nem sempre a forma de mobilização dessa habilidade favorecerá o desenvolvimento das Competências Gerais da Educação Básica. Agora, se procurarmos desenvolver essa habilidade em uma proposta de Educação ao Ar Livre, essa possibilidade torna-se mais potente. Por exemplo, em uma prática ao ar

livre podem surgir inúmeras situações que permitem provocar os estudantes para o exercício da empatia, do diálogo, e da cooperação, mobilizando também a Competência Geral 9.

Compreendemos que a Educação ao Ar Livre não é a única maneira de realizar esses encaminhamentos, todavia, em nossa leitura, ela favorece de forma significativa a mobilização de algumas das Competências Gerais, que frequentemente são as mais desafiantes para serem incluídas em contextos de sala de aula. Tal aspecto pode ser visualizado no último Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2024-2027, orientando que os materiais didáticos priorizem a Competência Geral 9, devido às dificuldades do mundo pós-pandêmico.

Outra Competência Geral que pode estar presente de forma mais significativa em nossas mobilizações de ensino e aprendizagem da Geografia, podendo ser facilitada em situações de aprendizagem ao ar livre, é a Competência Geral 8 referente ao autoconhecimento e ao cuidado de si. Dessa forma, entendemos que não apenas a Educação ao Ar Livre dialoga com os documentos oficiais brasileiros, mas comparece como possibilidade para o desenvolvimento de mobilizações que podem estar mais presentes em nossas práticas docentes.

A quinta pergunta, é a de ordem mais prática, são frequentes as preocupações com a segurança dos estudantes, com a necessidade de autorizações para a realização de atividades, e sobre os responsáveis que devem estar envolvidos nessas práticas. É comum que nós professores evitemos realizar atividades fora de sala de aula (mesmo trabalhos de campo), devido a nossa preocupação com essas questões. Trazemos a reflexão de Freire que nos diz: “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 2002, p. 28). Sim, um professor que busca oferecer oportunidades de aprendizagem ao ar livre para seus estudantes lidará com novos riscos, mas também viabilizará novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Ao clamar pela necessidade de as crianças estarem em contato mais frequentes com o meio natural, Louv (2008), apresenta o fato de que uma das aranhas mais letais existentes nos Estados Unidos aparece em ambientes internos, ou seja, não tem como vivermos sem riscos, eles fazem parte do aprendizado e das nossas vidas. Podemos, no entanto, antecipar, possíveis situações, e minimizar esses riscos.

O primeiro passo é o planejamento, ou seja, isso requer do professor acessar os locais que serão visitados com antecedência, tanto para compor suas práticas, quanto para minimizar eventuais riscos. Uma característica importante é a orientação para que sempre estejam presentes dois adultos responsáveis pelos grupos que acessarão áreas ao ar livre. Caso aconteçam eventuais imprevistos, um adulto pode permanecer com o grupo, ao mesmo tempo, em que outro conduza um estudante para outro local.

A questão do risco é um obstáculo comum na hora de propormos atividades ao ar livre, estabelecermos parcerias que permitam a presença de mais adultos responsáveis por esses momentos. O caminho com grande potencial é a oportunidade de colaboração com outros professores da escola, tanto por essa presença, mas principalmente pelas contribuições que esse colega pode oferecer. Caso não seja possível a presença de colegas professores, por que não o convite à equipe da gestão escolar? Não será possível em todos os momentos, mas dentro de um planejamento pode-se organizar essa presença. Os auxiliares de disciplina e monitores podem ser parceiros nessas saídas, considerando escalas de trabalho e momentos oportunos para que essa presença e parceria seja possível. Um outro caminho, ainda pouco utilizado por professores, no Brasil, é o convite às famílias. Muitas vezes, esse movimento pode ser visto com resistência por parte dos professores, mas talvez aí esteja uma possibilidade de aproximação real e significativa com os familiares e com a comunidade escolar. Nem todos os responsáveis pelos estudantes poderão se envolver em atividades no horário escolar, mas para algumas famílias pode ser possível contribuir nesses momentos, auxiliando nessa dinâmica das atividades.

São possibilidades, para cada professor, que dentro de seu contexto encontrará a que melhor funciona para aquele momento. Cabe ressaltar que, ao buscarmos incorporar essas parcerias, pouco frequentes, podemos fortalecer o diálogo e apoio. Em nossas três experiências (A, B e C) relatadas no Capítulo 5, observamos esse fortalecimento. Nas experiências A e B, o diálogo com a equipe da gestão escolar foi crucial e as negociações estabelecidas permitiram a realização das atividades. Pelo fato da primeira escola não ser nosso ambiente de trabalho, esse contato acabou se tornando temporário. Na segunda escola, que trabalhamos ao longo de quatro anos, esse caminho inicial permitiu muitas outras trocas com a equipe diretiva e fortaleceu as relações de trabalho naquele contexto. A colaboração com

colegas professores, foram essenciais nas três experiências, em todas tivemos trocas com colegas de outras áreas que construíram e compartilharam as propostas conosco.

Outra estratégia que auxilia na continuidade de realização de atividades ao ar livre são as autorizações a longo prazo. Essa pode parecer uma questão muito específica, contudo, demanda grande energia dos professores ao elaborar esse formato de atividades. Considerando nosso planejamento, é possível encaminhar demandas de autorizações que permitam aos estudantes estarem fora da escola em determinado dia e horário ao longo de um trimestre, ou mesmo de semestre ou ano. Essa estratégia é um facilitador para o planejamento docente.

Os desafios estão presentes na prática docente seja na sala aula, seja ao ar livre. Entendemos que frequentemente nossas demandas de trabalho dificultam o tempo para encaminharmos propostas nesse formato, porém, compreendemos que a partir do momento em que se encaminha um projeto nesse formato, as próximas edições tornam-se cada vez mais fáceis, pois, já antecipamos eventuais situações e já construímos estratégias que nos permitem planejar com maior autonomia. Aprendermos a compartilhar nossas responsabilidades é mais um desafio para nós professores, isso inclui o compartilhamento com nossos estudantes. Ao pensarmos juntos, permitirmos que eles nos ajudem também no planejamento das atividades e na antecipação e eventuais riscos, permitindo a eles tornarem-se protagonistas dessas atividades e exercitarem a autorregulação.

Não podemos esquecer da potencialidade que uma aprendizagem incidental pode ter, quantas vezes em nossa realidade o que permanece com nossos estudantes não são apenas os conteúdos específicos que abordamos, mas a forma como lidamos com uma situação, o diálogo que foi estabelecido com o colega, a surpresa de conhecer um novo local muito próximo a locais frequentados no cotidiano. Esse é um dos principais potenciais das atividades ao ar livre: permitir o encontro com possibilidade incidentais de aprendizagem, o encontro com o inesperado, com o novo, e deslumbramento com o desconhecido, aquilo que nos marca e permanece conosco. Essas abordagens podem ser realizadas dentro da sala de aula, mas estar ao ar livre proporciona oportunidades de aprendizagem que não são fáceis de desenvolver em lugares fechados.

Lidamos com o espaço geográfico em primeira mão e sua característica multidimensional; enxergamos a parte para conhecermos o todo; procuramos no espaço concreto elementos que nos permitam projetarmos espaços que nos são ausentes; encaminhamos a nossa auto-ecoorganização; reconhecemos as estórias que se encontram no Lugar; percebemos as sutilezas que nos permitem existir enquanto local; operamos com os fluxos de objetos e ações; contemplamos e experienciamos a paisagem pela mobilização de nossos sentidos. Aprendemos. Reorganizamos o que aprendemos e aprendemos novamente, em um movimento cíclico: nos tornamos mais autônomos nessas construções; são ampliadas nossas experiências espaciais e dessa maneira, nos deslocamos pelo espaço fazendo escolhas, e não apenas seguindo um fluxo, nossas decisões transvertem-se em ações, as quais modificam e transformam esse espaço, agregando sensibilidade e partilha.

A partir de nossas reflexões pensamos a última pergunta: que temáticas podemos abordar nessas propostas? Para nos auxiliar nesse caminho, criamos um material que está reproduzido nas próximas páginas, e presente no Apêndice B em formato que facilita a leitura. No qual, inspirados pelo formato do *Australian Curriculum*, apresentamos uma sugestão curricular para o contexto do Brasil. Escolhemos os Anos Finais do Ensino Fundamental, pois avaliamos essa etapa como a de maior possibilidade de efetivação de nossas propostas. Entendemos que o professor de Geografia, seja, talvez, o principal agente nessa busca e, por isso, essa etapa seria a mais viável para que venham a ocorrer tais atividades.

No Quadro 11, a seguir, observamos a proposta que realizamos para o 6º ano do Ensino Fundamental anos finais. Para esse material, sugerimos as noções gerais pensadas para aquela etapa, as Competências Gerais da Educação Básica, as Competências Específicas da Geografia, as habilidades da Geografia, as dimensões de um trabalho com uma Educação ao Ar Livre voltada para o Lugar que podem ser fortalecidas naquele ano, com base na proposta de Knapp (2005), além de algumas sugestões do que pode ser realizado na busca por alcançar os objetivos propostos.

Figura 19 - Proposta de uma Educação Geográfica ao Ar Livre para o 6º ano do Ensino Fundamental

Educação Geográfica ao ar livre | 6º ano |



Para essa etapa sugere-se a **realização de atividades próximas à escola dos estudantes**, o trabalho com a categoria da paisagem, sua leitura, observação e análise. **Destaca-se a importância de os estudantes assumirem responsabilidades no planejamento das atividades**, construindo, de forma conjunta, os combinados e orientações para os momentos em que não estarão em sala de aula. **Orienta-se a importância de permitir aos estudantes o tempo para a apreciação e a livre interação com os espaços naturais.**

Competência Geral da Educação Básica:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Competência Específica da Geografia:

Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.



Dimensões do lugar:

- A reflexão;
- A imaginação e o questionamento;
- Observar mudanças sazonais;
- Conexão com elementos em ciclos.



Habilidades:

- **(EF06GE01)** Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
- **(EF06GE02)** Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
- **(EF06GE03)** Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
- **(EF06GE04)** Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
- **(EF06GE05)** Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
- **(EF06GE07)** Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
- **(EF06GE08)** Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.
- **(EF06GE11)** Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

Sugestões:

- Buscar áreas com corpos d'água próximas à escola;
- Buscar áreas com vegetação próximas à escola;
 - Propor caminhadas curtas e aproveitar o percurso;
- Pensar momentos em que a observação livre esteja presente;
- Propor jogos de localização e estratégia que intercalam elementos cartográficos clássicos, com novas formas de representação espacial e leitura da paisagem;

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018), no Australian Curriculum (2022), e na proposta de Knapp (2005). Design: Luana Machado.

Considerando nosso diálogo com a BNCC, em um primeiro momento, pensamos indicar os princípios do raciocínio geográfico que seriam facilitados para aquele ano, todavia, compreendemos que ao longo dos anos, todos os princípios são mobilizados de forma progressiva. Não compete indicar apenas um ou dois para cada

ano. Outra mudança ao longo do planejamento foi a inclusão de diferentes unidades temáticas, nessa etapa inicial, consideramos escolher apenas uma ou duas unidades para cada ano, entretanto, entendemos que as habilidades propostas em cada ano estavam distribuídas em diferentes unidades temáticas.

O 6º ano do Ensino Fundamental foi o que apresentou maior facilidade para essa construção. Em nossa leitura, isso ocorre por uma série de fatores, o primeiro deles é a aproximação desse ano com as abordagens do Lugar. Talvez esse seja o ano (dentre os anos finais do Ensino Fundamental) em que melhor se dialoga com o conceito, e ainda assim entendemos que esse diálogo pode ser mais potente. Por exemplo, quando observamos a proposta do *Australian Curriculum* na qual o conceito de Lugar está presente ao longo de todos os anos e com mobilizações que permitem o desenvolvimento de um senso de Lugar. A BNCC traz uma Geografia da criticidade, do reconhecimento das desigualdades, o que não deixa de ser uma tradução das necessidades da realidade brasileira, no entanto, pensamos que o trabalho com essa leitura da sensibilização e da construção da identidade não inviabilize essas mobilizações, podendo, na verdade, torná-las mais significativas para os estudantes.

No 6º ano seria possível realizar a distinção por unidades temáticas, pois nessa etapa, um maior número de habilidades aparece como possibilidade. Um caminho viável pode ser a elaboração de um planejamento anual baseado nas unidades temáticas, definindo diferentes unidades para as atividades ao ar livre ao longo do ano letivo. Construimos o 6º ano com o destaque para o vínculo com o local, com a busca por lugares próximos a escola ou mesmo na própria escola, que permitam ensinar e aprender. Encaminha-se para a leitura e a observação da paisagem, aspectos que serão reintroduzidos em outros momentos.

Figura 20 – Proposta de uma Educação Geográfica ao Ar Livre para o 7º ano do Ensino Fundamental

Educação Geográfica ao ar livre | 7º ano |

Para essa etapa, **orienta-se buscar ampliar um as distâncias percorridas e criar interações com a vizinhança local**, com destaque para os elementos naturais encontrados. A reflexão sobre os aspectos ecológicos amplia-se e identifica-se em seu cotidiano formas de **ampliar a consciência ambiental**. Nessa etapa, os estudantes são encorajados a ter maior independência nas atividades, considerando os parâmetros de área estabelecidos, tendo em vista a construção **da confiança em suas ações fora da sala de aula**.

Competência Geral da Educação Básica:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competência Específica da Geografia:

- Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
- Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

Habilidades:


- **(EF07GE06)** Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
- **(EF07GE11)** Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).
- **(EF07GE12)** Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Sugestões:

- Buscar áreas de conservação próximas à escola. Caso não estejam presentes, buscar áreas com vegetação e orientar a reflexão sobre a importância de sua preservação;
- Encaminhar situações que permitam o exercício da criatividade, criar narrativas a partir de elementos identificados nas atividades;
- Expressões artísticas com o uso de elementos naturais;
- Utilizar elementos naturais para construir mapas, refletir sobre as escolhas, o que cada elemento pode representar;
- Criar pequenos momentos de reflexão em áreas com vegetação;
- Estimular os sentidos e a leitura dos elementos naturais.

Dimensões do lugar:

- Empatia com uma natureza personificada;
- Encontrar (enxergar) a beleza;
- Buscar a solidão para a reflexão e melhorar a qualidade da terra.



Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018), no Australian Curriculum (2022), e na proposta de Knapp (2005). Design: Luana Machado.

Para o 7º ano do Ensino Fundamental, iniciamos nossa reflexão com a unidade temática “o sujeito e seu lugar no mundo”, para qual a BNCC indica trabalho com o objeto de conhecimento “ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil”. Nela, as habilidades estão relacionadas a uma leitura da formação territorial do país

e pouco encaminham para o reconhecimento do Lugar e a identidade do sujeito, o que, em nossa leitura, faz com que essas habilidades estejam mais relacionadas ao conceito de Território do que ao conceito de Lugar. Assim, para o 7º ano, focamos nas relações com os ambientes naturais e nos movimentos para a sua preservação. Trata-se de uma etapa na qual os estudantes vão se tornando cada vez mais autônomos e onde buscam, de certa forma, desvencilhar-se do conhecido e buscar novas narrativas, novos desafios. Permitir e orientar momentos de sensibilização torna-se potente nesse contexto, buscar espaços para a reflexão, tentar encontrar a beleza nesses elementos naturais.

O 8º ano apresentou-se como um desafio para essa elaboração, pois apesar de o documento possuir 24 habilidades propostas para a Geografia, a partir de seu texto, torna-se difícil realizar o movimento de conexão entre o Global e o Local, pois, nelas estão encaminhadas questões globais, mas com espaço reduzido para o diálogo com o local. Compete a nós, professores, realizarmos esse movimento, e um programa de Educação ao Ar Livre pode favorecer essa tentativa. Dessa forma, propomos um destaque para as questões populacionais nesse ano.

Orienta-se buscar o diálogo com a comunidade e o reconhecimento de diferentes modos de vida. Não apenas o diálogo, mas buscar planejar iniciativas que se traduzam em ações. O reconhecimento da nossa dependência dos outros enquanto sujeitos, que nos encaminha à percepção de que os lugares precisam uns dos outros para existirem, uma interdependência por meio de histórias que se juntam e se entrelaçam. Nesses reconhecimentos, é inevitável o aparecimento das desigualdades e das formas de habitação no Brasil, pois traduzem as contradições de nosso espaço geográfico.

Figura 21 – Proposta de uma Educação Geográfica ao Ar Livre para o 8º ano do Ensino Fundamental

Educação Geográfica ao ar livre | 8º ano |

Para essa etapa, orienta-se buscar **conhecer diferentes modos de vida, para isso o diálogo com sujeitos da comunidade escolar torna-se potencializador**. Os estudantes podem ampliar sua área de atuação a partir de combinados estabelecidos. No diálogo com o outro, amplia-se o conhecimento de si e a reflexão, e, se reconhece a interdependência entre os sujeitos, e por consequência, entre os lugares. **Permite-se o reconhecimento das desigualdades presentes no espaço brasileiro**. Encaminha-se para a compreensão sobre o mundo do trabalho e como os sujeitos atuam nessa esfera.

Competência Geral da Educação Básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência Específica da Geografia:

- Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Habilidades:

- (EF08GE02)** Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.
- (EF08GE03)** Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).
- (EF08GE16)** Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho
- (EF08GE17)** Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.

Sugestões:

- Buscar o diálogo com os sujeitos da comunidade escolar;
- Realizar atividades de caminhadas pela vizinhança em momentos diferentes;
- Estimular a conversa com pessoas diferentes (com orientação e cuidado);
- Pensar parcerias com serviços locais, lojas, grupos comunitários, clubes. Identificar o que existe próximo a escola e fortalecer o diálogo;
- Criar situações nas quais os estudantes precisam uns dos outros para conseguir concluir as atividades planejadas;
- Pensar em aventuras na cidade, orientar a construção de alguma iniciativa de trocas de produtos com o auxílio da comunidade. Criando vínculos e buscando oferecer produtos aos outros a partir dessas trocas, sem que seja pensado o lucro.

Dimensões do lugar:

- Conhecer a história do local;
- Ouvir com intenção;
- Contar e medir,.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018), no Australian Curriculum (2022), e na proposta de Knapp (2005). Design: Luana Machado.

O 9º ano apresentou-se como o mais difícil para realizar esse movimento, uma vez que as habilidades pensadas para essa etapa dificilmente estabelecem conexões com a escala local, da mesma forma como no ano escolar anterior. Dessa maneira, optamos por duas habilidades que podem ser facilitadas pela Educação ao Ar Livre,

mas que exigem um movimento diferente, como por exemplo a seguinte habilidade: “(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.” (BRASIL, 2018, p. 393). Para a qual entendemos que o movimento de relacionar diferentes paisagens e modos de vida no espaço concreto dos estudantes pode encaminhá-los a projetar, mentalmente, esse exercício para os continentes mobilizados na habilidade.

Nesse ano, encaminha-se para o que estudantes tenham ainda mais autonomia, assumam responsabilidades no planejamento e antecipem resultados potenciais de suas ações. A ação coletiva é fortalecida e buscam-se formas de expressar necessidades compartilhadas. Retoma-se a criação de situações de reflexão individual para que os momentos de trocas sejam fortalecidos. Encaminha-se para a percepção das necessidades individuais e coletivas, realizando o exercício da alteridade.

Figura 22 - Proposta de uma Educação Geográfica ao Ar Livre para o 9º ano do Ensino Fundamental

Educação Geográfica ao ar livre | 9º ano |



Nessa etapa, os **estudantes podem planejar suas atividades com maior autonomia**, o professor monitora esse planejamento. Torna-se importante o reconhecimento de suas ações e a elaboração de possíveis soluções, antecipando eventuais resultados. **Assim, encaminha-se para o exercício da cidadania**. Os vínculos com os colegas são fortalecidos a partir do reconhecimento de lutas de grupos diversos. Nesse movimento, torna-se relevante a presença de momentos de reflexão e análise sobre as ações desenvolvidas.

Competência Geral da Educação Básica:

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Competência Específica da Geografia:

- Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.



Habilidades:

- **(EF09GE03)** Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.
- **(EF09GE04)** Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.

Sugestões:

- Buscar o diálogo com os sujeitos da comunidade escolar;
- Realizar atividades de caminhadas pela vizinhança em momentos diferentes;
- Estimular a conversa com pessoas diferentes (com orientação e cuidado);
- Pensar parcerias com serviços locais, lojas, grupos comunitários, clubes. Identificar o que existe próximo a escola e fortalecer o diálogo;
- Criar situações nas quais os estudantes precisam uns dos outros para conseguir concluir as atividades planejadas;
- Pensar em aventuras na cidade, orientar a construção de alguma iniciativa de trocas de produtos com o auxílio da comunidade. Criando vínculos e buscando oferecer produtos aos outros a partir dessas trocas, sem que seja pensado o lucro.

Dimensões do lugar:

- A reflexão;
- A imaginação e o questionamento;
- Ouvir com intenção;
- Encontrar (enxergar) a beleza;
- Buscar a solidão para a reflexão e melhorar a qualidade da terra.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018), no Australian Curriculum (2022), e na proposta de Knapp (2005). Design: Luana Machado.

Esses são caminhos pensados até então, considerando os contextos construídos ao longo de nossa pesquisa, são ideias e reflexões iniciais, um primeiro movimento na busca por estimular novas ações. Ao realizarmos essa construção, percebemos quanto espaço e necessidade existem para a presença mais efetiva de

oportunidades de aprendizagem ao ar livre para os sujeitos alunos. Considerando todos os motivos apresentados ao longo de nossa pesquisa, nos manifestamos “Por uma Educação Geográfica ao Ar Livre”:

- 1) Pelo direito dos sujeitos aos espaços naturais;
- 2) Pelo livre andar e sentir;
- 3) Pelo direito a saber-se;
- 4) Pela ampliação das experiências espaciais;
- 5) Pelo reconhecimento das pequenezas, das sutilezas e das belezas;
- 6) Pela utilização de espaços e lugares além da sala de aula para a aprendizagem;
- 7) Pelo fortalecimento de vínculos com os lugares e com os sujeitos;
- 8) Pela autonomia para explorar os espaços;
- 9) Pela sensibilização para ler as paisagens;
- 10) Por oportunidades para “maravilhar-se” com o mundo.

O QUE PERMANECE CONOSCO DEPOIS DESTA JORNADA? PARA ONDE VAMOS COM NOSSAS MOCHILAS?

Na busca por um pensamento complexo e levando em consideração a noção da reintrodução do conhecimento ao longo deste trabalho, temos a sensação de que muitas de nossas considerações já foram encaminhadas. Aqui, de certa forma, retomamos algumas delas e refletimos caminhos possíveis a partir daqui. Nesta seção, voltamos aos nossos objetivos, refletindo sobre os movimentos realizados na tentativa de alcançá-los.

O primeiro objetivo foi discutir o conceito de Educação ao Ar Livre, relacionando-o ao ensino da Geografia. Realizamos esse exercício ao longo de todos os capítulos, identificamos os conceitos da Geografia que pudessem nos orientar nessa discussão, entendemos como as atividades ao ar livre dialogam com esses conceitos e propomos movimentos de aproximação entre esses campos.

O segundo objetivo foi o de analisar os documentos de orientação curricular de países cujas práticas de Educação ao Ar Livre estão inseridas em um contexto escolar, em interface com as orientações curriculares brasileiras. Esse movimento iniciou-se em nossa pesquisa enquanto docente do Colégio de Aplicação da UFRGS, desdobrando-se nesta tese. Percebemos o potencial e unicidade do *Australian Curriculum*, aprendemos com esse documento, igualmente com os autores e professores que construíram os argumentos para sua elaboração. Entendemos a importância de orientações curriculares para a busca pela efetiva presença dessas práticas na realidade escolar.

O terceiro objetivo foi avaliar a influência que as práticas de Educação ao Ar Livre possuem no desenvolvimento de habilidades para a compreensão provisória do espaço geográfico. Nesse sentido, em nossa leitura, foi o que sofreu maior influência do período da pandemia, pois, inicialmente gostaríamos de ter aplicado práticas com estudantes de escolas diversas, mas ajustes foram necessários ao longo do percurso considerando a necessidade de distanciamento social. Acabamos buscando essa avaliação em nossas leituras sobre a Educação ao Ar Livre em locais que já desenvolvem práticas nesse sentido, mas frequentemente essas práticas não eram orientadas especificamente pela Geografia. Entendemos que ainda temos espaço

para explorar mais esse objetivo, revelando potencial em se tornar um futuro tema de pesquisa.

Em relação ao quarto objetivo, construir percursos para o Ensino de Geografia relacionados à Educação ao Ar Livre que favorecessem a leitura da paisagem, o fortalecimento da relação com o lugar e o desenvolvimento de habilidades espaciais junto aos sujeitos alunos, compreendemos que esse movimento foi realizado, não como uma proposta única, mas com reflexões que permitam iniciar práticas em contextos diversos. Percebemos, ainda, que é possível ampliar essas propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, prefigurando possibilidades representativas para a construção de novos percursos.

Apontamos algumas das perguntas e reflexões que tínhamos ao longo de nossa construção de pesquisa, e avaliamos se conseguimos, ou não, respondê-las nesse momento. Algumas serão respondidas, mesmo que provisoriamente, outras serão encaminhadas para futuras pesquisas e práticas, em um constante fazer-se professor(a), refletindo e reencaminhando dúvidas para orientar novas ações.

A primeira reflexão que encaminhamos é o fato de reconhecermos na BNCC, em uma leitura inicial, uma Geografia muito fechada, muito “dura”, uma Geografia com sua criticidade, mas que nem sempre encaminha para a criação de espaços para a leveza, para a apreciação. Todavia, por esse ser um documento de orientação, nos dá margens para buscar construir essas situações em nossas práticas escolares. Entendemos que as diretrizes gerais da BNCC têm mais espaço para isso. Esse mesmo paradoxo da Geografia na BNCC, é também uma contradição minha enquanto professora, preocupada, rígida e com vontade de que as coisas deem certo, porém, algumas vezes, na ânsia por essa estruturação, acabo não permitindo a mim e aos meus estudantes este exercício da sensibilidade.

Uma de nossas reflexões ao longo desta tese emergiu mediante a seguinte questão: “será que práticas de regiões tão específicas do globo, basicamente de países anglo-saxônicos e germânicos, podem ser viabilizadas e construir significado em um contexto brasileiro?” A partir do apresentamos até aqui, apostamos que sim, muitas das noções presentes na concepção da Educação ao Ar Livre podem contribuir para construção de significados em contextos brasileiros. Isso não descarta o fato de reconhecermos eventuais desafios, ainda assim percebemos vantagens que tornam esse movimento válido e com potencial para gerar novas lógicas.

Outra pergunta que nos orientou foi a seguinte: como uma área que em um primeiro momento parece tão conectada à Geografia pode contribuir para o aprendizado dessa ciência? Muitos dos encaminhamentos construídos nesse material buscaram apresentar caminhos para essa pergunta, formas em que se pode potencializar o diálogo entre o ensino de Geografia e a Educação ao Ar Livre, fomentando o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Outra reflexão presente refere-se à aceleração dos tempos, das necessidades mais urgentes. Essa dúvida foi transformada ao longo do período da pandemia, pois observamos algumas mudanças, ainda que temporárias em relação a essa aceleração, de certa forma, nesse período foram permitidos em alguns contextos pequenos momentos de lentidão, mas que rapidamente retornaram ou até mesmo aumentaram sua velocidade. No que tange à Educação ao Ar Livre, percebemos que se apresenta como significativo caminho para criar esses momentos de permitir tempo às construções dos sujeitos. A Educação ao Ar Livre pode ampliar as experiências espaciais dos sujeitos, permitindo a eles momentos de lentidão em espaços de trânsito rápido. De certa forma, permite desacelerar o tempo e buscar enxergar/sentir onde está o belo do mundo. Oportunizar o tempo para a contemplação.

Um dos aspectos mais evidentes ao longo de nossa construção foi a constatação da necessidade da formação continuada de professores, não apenas uma formação especificamente para incluir práticas ao ar livre em suas realidades, mas também formações que permitam a esses professores conhecerem os lugares onde estão. Quais são os animais que estão ali? Quais os recursos eu tenho para encontrar isso? Em quantas situações, nós, professores de Geografia, conhecemos mais sobre vegetações e animais de lugares distantes do que os que estão próximos a nós. A partir de nossa própria experiência enquanto educadores que buscaram mobilizar a Educação ao Ar Livre, observamos como aprendemos sobre os locais onde estávamos e muitos que já conhecíamos há bastante tempo. É difícil para o professor planejar uma prática dessa maneira, se ele mesmo não conhece muitas das características do local. Pensamos que o movimento por buscar incorporar essas práticas nos faz aprender. Mas não seria muito construtivo se tivéssemos formações que nos encaminhassem para isso? Refletimos sobre quantas formações já tivemos sobre como ensinar e aprender, mas nenhuma que nos permitisse conhecer melhor a escola onde estávamos e seu entorno. Como construir esse caminho enquanto

professor, se eu não tive experiências dessa natureza? Vamos com os professores descobrir os lugares também?

No início de nosso texto nos questionamos: como podem os sujeitos alunos descreverem algo que não aprenderam a ler? Nesse sentido, a Educação ao Ar Livre pode ampliar não apenas a leitura dos alunos, mas inclusive nossas leituras enquanto professores. Desse modo, é possível operacionalizar esse espaço com o qual interagimos em primeira mão, torná-lo inteligível e permitir uma leitura menos fragmentada, para que não seja negada a esses cidadãos uma maior autonomia em suas escolhas espaciais.

Uma das considerações mais significativas após a realização dessa pesquisa, é perceber como é importante o exercício de análise para o professor, não que não soubéssemos disso, mas com a maturação das leituras e das análises torna-se ainda mais evidente. Por isso, independentemente do objeto que estamos analisando, nos transformamos enquanto professor por meio do exercício de pesquisa.

Essa reflexão surge ao dialogarmos com o documento da BNCC em situações distintas, nos últimos anos participamos inúmeras formações para professores sobre esse documento, e participamos de avaliações do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático, nas quais fizemos leituras extensivas de suas orientações, competências e habilidades. Mesmo assim foram nas análises realizadas ao buscar oportunidades para a realização de práticas ao ar livre, que constamos algumas características do documento que até então não havíamos percebido. Reforçando a importância da atuação do professor-pesquisador, mesmo que em muitas situações essa posição de pesquisar possa parecer mais uma demanda em nossas práticas já tão árduas no cotidiano. Entretanto, a pesquisa, em um movimento dialógico ao mesmo tempo que nos consome um tempo, nos oferece uma energia para ressignificarmos nossas práticas e nos sentirmos com maior autoria em nossos fazeres.

Refletimos sobre a forma como as mobilizações oferecidas por uma Educação ao Ar Livre favorecem o desenvolvimento do pensamento Geográfico, aspecto pouco presente na BNCC, principalmente na parte específica da Geografia. Muitas vezes as Competências Gerais da Educação Básica permitem essa construção com a Educação ao Ar Livre de forma que nos parece mais coesa.

A leitura e análise de documentos de orientações curriculares de outros países demonstrou-se relevante e promissora. Ao buscar o diálogo com a conexão curricular de *Outdoor Learning* do *Australian Curriculum*, construímos não apenas conhecimento sobre essa conexão, mas inclusive sobre a abordagem da Geografia nessa proposta. Compreendemos como nesse diálogo podemos buscar incorporar aspectos que são diferenciados nesse documento. Entendemos que esse foi um dos documentos nos quais a construção da BNCC foi baseada, porém observamos que ainda existem muitos aspectos para pensarmos nossas orientações. Uma das características que nos faz pensar é observamos como os anos 9 e 10 do *Australian Curriculum* estão pensados, e de que formas poderiam auxiliar numa reelaboração do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental na BNCC, que estão demasiadamente vinculados ao global e as regiões continentais, com poucos espaços para o movimento global-local.

Considerando o campo da Educação ao Ar Livre, identificamos como possível continuidade para investigação, a leitura e a análise dos documentos dos estados de Nova Galês do Sul e Victória, situações em que a Educação ao Ar Livre está presente enquanto uma disciplina, mas com características diferenciadas em cada um deles.

O que fica conosco desta caminhada é a possibilidade de se maravilhar com o inesperado, com a aquilo que não havia sido pensado anteriormente. A busca por encontrarmos o que é belo no mundo, o que nos encanta, a natureza que se personifica a partir de nossa interação, a sensibilidade, a leitura e a observação. A Educação ao Ar Livre como potencial para ressignificar as experiências espaciais de nossos estudantes, aumentar seus repertórios, expandir suas interações com os lugares. Encontrar e se encantar com as pequenezas as quais frequentemente nos passam despercebidas no cotidiano, o encantamento com aquilo que nos é comum.

Tais habilidades e percepções nos oferecem uma autonomia espacial, pois, independente do nosso local, encontramos o que é precioso ali, promovendo vínculos e senso de pertencimento. Entender o fato de que uma aprendizagem ocorrida em determinado lugar, não poderia ocorrer em outro lugar, em outro tempo, aproveitar as potencialidades (as permissões) daquele lugar. O que existe ali de único e potente, de que maneiras esse Lugar permite a existência de outros lugares, e como outros lugares permitem sua existência. Reconhecer nossa interdependência. A Educação

ao Ar Livre permite ampliarmos os encontros com o acaso, com tudo que foi necessário para constituir aquele lugar.

Temos a clareza de que o exercício de pesquisa aqui apresentado poderia ter trilhado outros caminhos. Mas a vida acontece entre mudanças, escolhas e a construção de novos percursos. Sendo assim, para além do que produzimos aqui enquanto material escrito, pensamos também nas elaborações que fizemos, nos aprendizados construídos no caminho enquanto professores-pesquisadores, nas novas formas de ensinar e aprender Geografia.

É incrível como a maturação acadêmica e profissional influencia na construção teórica de um trabalho. Ao longo de nossa trajetória, quantas vezes havíamos lido conceitos de espaço, lugar, paisagem, ou mesmo de currículo e como hoje eles tornam-se mais claros, mais coerentes, mais coesos, aos estabelecermos conexões com conhecimentos construídos ao longo dos últimos anos de experiência. A maturação permite a compreensão mais ampla dos fenômenos abordados.

Nesse momento, tomamos consciência de como ampliamos nossos vínculos com os lugares nos quais vivemos e trabalhamos a partir da Educação ao Ar Livre. De certa forma, entendemos que a Educação ao Ar Livre nos deu a possibilidade de fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade aos espaços que vivemos e construímos e esperamos proporcionar aos nossos estudantes essa sensação de autonomia, autoria e liberdade. Liberdade em poder experimentar o Lugar e fazer escolhas, conhecendo-o e pertencendo a ele.

No âmbito individual, em nossa atuação docente, temos a oportunidade de desenvolver projetos de pesquisa e extensão em nossa escola vinculados à universidade. Algumas das dúvidas que permanecem nesse trabalho encaminham novos fazeres. Projetos de pesquisa que permitam a aplicação de práticas, considerando o retorno às atividades presenciais, novas análises documentais. Também projetos de extensão que viabilizem oportunidades de formação continuada para professores. Além claro, dos espaços de ensino e aprendizagem da Geografia na perspectiva de uma Educação ao Ar Livre. Os caminhos são muitos, as escolhas são necessárias, mas o que permanece conosco é a contínua vontade de aprender. Caminhemos!

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. 4. ed. São Paulo Ateliê Editorial, 2007.

ACARA. **Australian Curriculum, Assessment & Reporting Authority**. Disponível em: <https://www.acara.edu.au/>. Acesso em: 28 set. 2022.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUSTRALIA. EDUCATION SERVICES AUSTRALIA. **Scoutle**. Disponível em: <https://www.scoutle.edu.au/ec/p/home>. Acesso em: 04 out. 2022.

BARNES, Peter. Debate and cliché: a philosophy for outdoor education? In: BARNES, Peter; SHARP, Bob. (Eds.) **The RHP companion to Outdoor Education**. Dorset: Russell House Publishing, 2004. p.08-14.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEAMES, Simon; ATENCIO, Matthew. Building social capital through outdoor education. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 8, n. 2, p. 99–112. DOI:10.1080/14729670802256868. 2008.

BEAMES, Simon; HIGGINS, Peter; NICOLS, Robbie. **Learning outside the classroom: theory and guidelines for practice**. New York: Routledge, 2012.

BECKER, Peter. The curiosity of Ulysses and its Consequences - In search of an educational Myth of the Adventure. In: P. Becker & J. Schirp. (Eds.) **Other ways of Learning**. 2008. p.199-211.

BONNETT, Michael. Introduction: a tangled web. **Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, v. 37, n. 4, p. 551-562, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece Os Referenciais Para Elaboração dos Itinerários Formativos Conforme Preveem As Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2019.

BROWN, Mike. Outdoor education: Opportunities provided by a place based approach. **New Zealand Journal of Outdoor Education**, v. 2, n. 3, p. 7-25, 2008.

CALLAI, Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Delgado de. **A Excursão geográfica: guia do professor**. Rio de Janeiro: Cng (IBGE), 1945. Notas do prof. Pierre Monbeig.

CASEY, Edward. How to get from space to place in a fairly short stretch of time. In FELD, Steven; BASSO, Keith. (Eds.) **Senses of place**. Santa Fe: School of American Research Press, 1997. p.13-52.

CASTELLAR, Sonia; PEREIRA, Carolina. Bush; GUIMARÃES, Raul. For a powerful geography in the Brazilian national curriculum. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; GARRIDO- PEREIRA, Marcelo. LACHE, Nubia Moreno. (org.) **Geographical reasoning and learning: perspectives on curriculum and cartography from South America**. Switzerland: Springer, 2021. p. 15-31.

CASTIGLIONI, Benedetta. Il paesaggio come strumento educativo. **Educación y Futuro**, Madrid, n.27, p. 51-65, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **A Geografia do espaço turístico como construção complexa da comunicação**. 2004. 332f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: Castrogiovanni, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino, complexidade e diversidade da vida nos fazeres geográficos. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 33-48.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. MOVIMENTOS FORA DA SALA DE AULA: o trabalho de campo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine; COSTELLA, Roselane Zordan; KAERCHER, Nestor André. **Movimentos no ensinar Geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 41-54.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TEIXEIRA, Christiano Correa; KUNZ, Jaciel Gustavo; BARROS, Lânderson Antória. **Paisagem: importância na leitura das espacialidades - fazendo e acontecendo no ensinar e aprender geografia**. Goiânia: C&A Alfa, 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista brasileira de educação em Geografia**, v. 1, n. 2, p. 1-18. 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Revista do Mestrado em Educação da FACIPAL**, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2002.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.15-48.

COSGROVE, Denis. **Social formation and symbolic landscape**. 2. ed. Madison: The University of Wisconsin Press. 1998.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COSTELLA, Roselane Zordan. Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2011a. DOI: 10.22456/2595-4377.23262.

COSTELLA, Roselane Zordan. Em que momento um aluno aprende geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**: volume 2. Porto Alegre: Penso, 2011b.

CUNHA, Camila Tenorio. **Traços da cultura infantil**: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DALBEN, André. **Educação do corpo e vida ao ar livre**: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945). 2009. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. **Learning Outside the Classroom Manifesto**. Reino Unido: Dfes Publications, 2006. 24 p. Ref. 04232-2006DOM-EN. Disponível em: <https://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifesto.pdf> Acesso em: 26 set. 2022

DEWEY, John. **My pedagogic creed**. 1897. Disponível em: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

DEWEY, John. Experiência e Natureza. Trad. Otávio Rodrigues Paes Leme. In: CIVITA, Vitor (ed.). **Dewey**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 3-28.

DOLAN, Anne M. Place-based curriculum making: devising a synthesis between primary geography and outdoor learning. **Journal Of Adventure Education And Outdoor Learning**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 49-62, 24 ago. 2015. Informa UK Limited. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2015.1051563>.

DUNNE, Joanne L. Hickman. **People, place, process**: the geographies of outdoor education in the Outward Bound Trust. Loughborough University. Thesis. Disponível em: <https://hdl.handle.net/2134/36659> 2018. Acesso em: 20 dez. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1993.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; Revisão: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom-senso**. 2 ed. Santos: Martins Fontes, 1973.

FREINET, Célestin. **Las invariantes pedagógicas**: guia práctica de la escuela moderna. 7 ed. Barcelona: Editorial Laia, 1982.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia práctico para organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREINET, Célestin. **La escuela moderna francesa**: una pedagogia moderna de sentido comun. Madrid, Morata: 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GEOGRAPHICAL ASSOCIATION. **Fieldwork and Outdoor Learning**. 2022. Disponível em: <https://geography.org.uk/Fieldwork-and-outdoor-learning/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GRUENEWALD, David. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. **Educational Researcher**, v. 32, n.4, p. 3–12. Disponível em: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=00a67d6c-dd59-482e-a236-f465fd659c2f%40sessionmgr113&vid=3&hid=106> . Acesso em: 05 Mar 2020. 2003.

GURHOLT, Kristi. Norwegian Friluftsliv as Bildung: a Critical Review. BECKER, Peter, P.; SCHIRP, J. (Eds.) **Other Ways of Learning**. Marburg: BSJ, 2008.

GUARAN, Andrea. OUTDOOR EDUCATION: an opportunity for geographical education. **Romanian Review of Geographical Education**, [S.L.], n. 5/1, p. 79-88, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.23741/rrge120165>.

HACKETT, Lewis. **The Age of Enlightenment**: The European Dream of Progress and Enlightenment. 1992. Disponível em: http://web.archive.org/web/20120701100945/http://history-world.org/age_of_enlightenment.htm Acesso em: 07 mar. 2020

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **The age of revolution**: 1789-1848. New York: Vintage Books. 1996

INGOLD, Tim. The Temporality of the Landscape. **World Archaeology**, v. 25, no. 2, p. 24-174. 1993.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Trad. F. Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

INGOLD, Tim. **Líneas** – una breve historia. Trad. C.G. Simón. Barcelona: Editorial Gedisa, 2015b.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, [S.L.], v. 21, n. 44, p. 21-36, dez. 2015c. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832015000200002>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 12 jun. 2017.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.15-33.

KLAUSBERGER, Marcos Irineu. **O ensino de Geografia no contexto das escolas de fronteira: transpassar os limites curriculares**. 2020. 546 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

KLAUSBERGER, Marcos Irineu. CURRÍCULO, COMPLEXIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: relações implicadas do saber, aprender e educar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65671>.

NSW Department of Education. **Outdoor education**. 2021. Disponível em: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/departament-approved-courses/outdoor-education>. Acesso em: 15 dez. 2022.

KNAPP, Clifford. The "I - Thou" Relationship, Place-Based Education. **Journal of Experiential Education**, v. 27, n. 3, p. 277-285, 2005.

KUNREUTHER, Flavio Theodor. **Educação ao ar livre pela aventura: o papel da experiência e o aprendizado de valores morais em expedições à natureza**. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LACOSTE, Yves. **Paysages politiques**. Braudel, Gracq, Reclus. S.I.: Le Livre de Poche. 1990.

LACOSTE, Yves. Da geopolítica às paisagens: para que serve a Geografia?. In: ZANOTELLI, Claudio Luiz. **Yves Lacoste: Entrevista**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 13-24.

LOUV, Richard. **Last child in the woods**. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books of Chapel Hill, 2008.

LOUV, Richard. **The nature principle: Human restoration and the end of Nature-Deficit Disorder**. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books of Chapel Hill, 2011.

LOYNES, Christopher. Narratives of agency: the hero's journey as a construct for personal development through outdoor adventure. In: KOCH, Josef; ROSE, Lotte, SCHIRP, Jochem; VIETH, Jürgen, (eds.) **Bewegungs: und korperorientierte**

ansätze in der sozialen arbeit. BSJ / Springer VS, Marburg, Germany, 2003. (p. 133-143).

LOYNES, Christopher. **The British Youth Expedition: Cultural and Historical Perspectives**. In Beames, S. (ed.) *Understanding Educational Expeditions*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010.

LLOYD, Amanda; GRAY, Tonia. Place-based outdoor learning and environmental sustainability within Australian Primary Schools. **Journal Of Sustainability Education**. 2014. Disponível em: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/AmandaLloydToniaGrayPDFReady.pdf> Acesso em: 20 nov. 2021.

LLOYD, Amanda. **Place-Based Outdoor Learning Enriching Curriculum: A Case Study in an Australian Primary School**. PhD diss: Western Sydney University, 2016.

MARTIN, Peter. Outdoor education and the national curriculum in Australia. **Journal of Outdoor and Environmental Education** v. 14, p. 3–11, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03400900>.

MASSEY, Doreen. **Space, Place and Gender**. 3. ed. Minneapolis: University Of Minnesota Press, 2001.

MASSEY, Doreen. Power-geometry and a progressive sense of place. In BIRD, J. et al (Eds.) **Mapping the futures: local cultures, global change**. New York: Routledge, 2005a. (p.60-70).

MASSEY, Doreen. **For space**. London: Sage publications. 2005b.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. 2.ed. Trad. Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica, **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798>.

Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians. 2008.

Disponível em:

http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

MERRIAM-WEBSTER. **Responsive**. 2020. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/responsive>. Acesso em: 08 mar. 2020.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. **Para navegar no século 21: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 1999. (p. 19-42).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 13-22, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OUTDOOR EDUCATION AUSTRALIA. **Curriculum Guidelines: guidelines for K–12 Outdoor Education curriculum**. 2022. Disponível em: <https://outdooreducationaustralia.org.au/education/curriculum-guidelines/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PASSY, Rowena, BENTSEN, Peter, GRAY, Tonia. et al. Integrating outdoor learning into the curriculum: an exploration in four nations. **Curriculum Perspectives**, v.39, p. 73–78, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00070-8>

PEREIRA, Paola Gomes. A educação ao ar livre voltada para o lugar e suas possibilidades no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 141-155.

PEREIRA, Paola Gomes; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Possibilidades da educação ao ar livre voltada para o lugar em um contexto brasileiro. **Para onde?** v.14, n. 1, p. 90-109. 2020a

PEREIRA, Paola Gomes; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Educação ao ar livre e geografia: caminhos possíveis no currículo brasileiro. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 7, n.14, p. 77-86, 2020b.

PIERCE, John. **Nature of public provision outdoor education in the Republic of Ireland: an ethno-case study of four outdoor education and training centres**. 2020. 321 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doctor Of Philosophy, University Of Edinburgh, Edimburgo, 2021.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POTTER, Tom; DYMENT, Janet. Is outdoor education a discipline? Insights, gaps and future directions. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, 2016. DOI: 10.1080/14729679.2015.1121767

VAN PRAAG, Henriette; KEMPERMANN, Gerd; CAGE, Fred. Neural consequences of environmental enrichment. **Neuroscience Nature Reviews**, v. 1, n. 191- 198, 2000.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos– Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, v.1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59454/33366>. Acesso em: 12 set. 2022.

RITCHIE, Jane; LEWIS, Jane (Eds.) **Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers**. London: Sage Publications, 2007.

ROBERTS, Jay. **Beyond Learning by Doing**. New York and London: Routledge. 2012.

SACRISTÁN, J Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDSETER, Ellen Beate. Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. **Early Childhood Education Journal**, v. 36, p. 439-446. DOI 10.1007/s10643-009-0307-2.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos Teórico e metodológico da Geografia**. Hucitec: São Paulo, 1988.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SECRETARY OF STATE FOR ENVIRONMENT FOOD AND RURAL AFFAIRS. **The natural choice: securing the value of nature**. Reino Unido: The Stationery Office, 2011. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/228842/8082.pdf Acesso em: 26 set. 2022

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STEWART, Alistair. Whose place, whose history? Outdoor environmental education pedagogy as 'reading' the landscape. **Journal of Adventure Education & Outdoor Learning**, v. 8, n.2, p. 79-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14729670801906>. 2008

STRAFORINI, Rafael. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço geográfico uno e múltiplo. **Revista Geocrítica**. Madrid, 1999.

SVOBODOVÁ, Hana et al. Geography Outdoor Education from the Perspective of Czech Teachers, Pupils and Parents. **Journal Of Geography**, [S.L.], v. 119, n. 1, p. 32-41, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00221341.2019.1694055>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In: TOZZI, D. A. (Org.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995. p. 105-119. (Série Idéias)

Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA). **Outdoor and Environmental Studies**. 2018. Disponível em: <https://www.vcaa.vic.edu.au/curriculum/vce/vce-study-designs/outdoor-and-environmentalstudies/Pages/Index.aspx>. Acesso em: 15 dez. 2022.

WATTCHOW, Brian; BROWN, Mike. **A Pedagogy of Place: Outdoor education for a changing world**. Clayton: Monash University Publishing, 2011.

WELLS, Nancy; LEKIES, Kristi. Nature and the life course: pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. **Children, Youth and Environments**, v. 16, p. 1-24, 2006.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Tradução de: Ernani Rosa.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Tabela com os itens da conexão curricular de Outdoor Learning do Australian Curriculum vinculados ao componente curricular de Geografia

Dimensão
Habilidades e conhecimento (SK)
Relação ser humano-natureza (HN)
Conservação e sustentabilidade (CS)
Saúde e bem-estar (SB)

Ano	Códigos do grupo K	Códigos do Grupo S
F	Os motivos pelos quais alguns lugares são especiais para as pessoas, e como eles podem ser cuidados (ACHASSK017)	Interpretar dados e informações exibidos em fotografias e texto, ou em mapas. (ACHASSI007)
	O país/lugar Aborígene ou da Ilha do Estreito de Torres no qual a escola está localizada e porque esse país/lugar é importante para os povos aborígenes e da Ilha do Estreito de Torres. (ACHASSK016)	Refletir sobre aprender a propor como cuidar de lugares e sítios importantes ou significativos (ACHASSI009)
	Os lugares em que as pessoas vivem e pertencem, suas características familiares e o porquê eles são importantes para as pessoas (ACHGK002)	
1-2	A ideia de que lugares são partes da superfície terrestre que foram nomeadas pelas pessoas, e como os lugares podem se definidos numa variedade de escalas (ACHASSK048)	
	Ano 2 As maneiras pelas quais os povos Aborígenes e da Ilha do Estreito de Torres mantém conexões especiais com país/lugar específicos (ACHASSK049)	Ano 1 Interpretar dados e informações exibidos em fotografias e texto, ou em mapas. (ACHASSI024) Ano 2 Interpretar dados e informações exibidos em fotografias e texto, ou em mapas. (ACHASSI040)

		Refletir sobre aprender a propor como cuidar de lugares e sítios importantes ou significativos (ACHASSI042)
	Ano 1 As características naturais, geridas ³⁹ e construídas dos lugares, sua localização, como eles mudam, e como podem ser cuidados (ACHASSK031) Atividades de um local e os motivos pela sua localização (ACHASSK033)	Anos 1 e 2 ⁴⁰ Refletir sobre aprender a propor como cuidar de lugares e sítios importantes ou significativos (ACHASSI026) (ACHASSI042)
	Ano 2 Os lugares em que as pessoas vivem e pertencem, suas características familiares e o porquê eles são importantes para as pessoas (ACHGK002)	
3-4		Anos 3 e 4 Refletir sobre aprender a propor ações como resposta para um problema ou para um desafio, e considerar os possíveis efeitos das ações propostas (ACHASSI060) (ACHASSI081)
	Ano 3 As semelhanças e diferenças entre os lugares em relação ao tipo de assentamento, às características demográficas e à vida das pessoas que vivem lá, e as percepções das pessoas sobre esses lugares (ACHASSK069) Ano 4 A importância dos ambientes, incluindo a vegetação natural, para animais e pessoas (ACHASSK088) A diversidade dos primeiros povos da Austrália e a longa e contínua conexão dos povos aborígenes e das Ilhas do	

³⁹ O documento apresenta características geridas e construídas de forma específica, o mais comum na Geografia no Brasil é observamos a diferenciação entre características naturais e artificiais.

⁴⁰ Os códigos da área de "Habilidades e investigação" muitas vezes são repetidos em dois anos, assim optamos por reproduzir o texto do Código apenas uma vez com os dois códigos referidos, nesse caso o 026 refere-se ao ano 1, e o 042 ao ano 2

	Estreito de Torres com o seu país/lugar (terra, mar, vias navegáveis e céus) (ACHASSK083)	
	Sub-área da Geografia Ano 4 O uso e gestão de recursos naturais e resíduos, e as diferentes visões sobre como fazer isso de forma sustentável (ACHASSK090) A responsabilidade de custódia que os povos aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres têm com seu país/lugar e como isso influencia as visões sobre sustentabilidade (ACHASSK089)	
5-6		Ano 5 Refletir sobre aprender a propor ações pessoais e/ou coletivas como resposta para um problema ou para um desafio, e prever os possíveis efeitos (ACHASSI104) Ano 6 Trabalhar em grupos para gerar respostas para problemas e desafios (ACHASSI130) Refletir sobre aprender a propor ações pessoais e/ou coletivas como resposta para um problema ou para um desafio, e prever os possíveis efeitos (ACHASSI132)
	Ano 5 A influência do ambiente nas características humanas de um lugar (ACHGK028) A influência que as pessoas têm nas características humanas de lugares e a gestão dos espaços inseridos neles (ACHGK029) Ano 6 Os efeitos que as conexões e a proximidade das pessoas, com lugares pelo mundo têm na formação de sua consciência e opinião sobre esses lugares (ACHGK036)	

	<p>Ano 5 A influência das pessoas, incluindo os povos Aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres, nas características ambientais dos lugares⁴¹ Australianos (ACHGK027) As influências ambientais e humanas na localização e nas características de um lugar e na gestão de espaços inseridos nele (ACHASSK113)</p>	<p>Ano 5 Localizar e coletar informações relevantes e dados de fontes primárias e secundárias (ACHASSI095) Trabalhar em grupos para gerar respostas para problemas e desafios (ACHASSI102) Refletir sobre aprender a propor ações pessoais e/ou coletivas como resposta para um problema ou para um desafio, e prever os possíveis efeitos (ACHASSI104)</p> <p>Ano 6 Localizar e coletar informações relevantes e dados de fontes primárias e secundárias (ACHASSI123) Trabalhar em grupos para gerar respostas para problemas e desafios (ACHASSI130)</p>
7-8		<p>Ano 7 Refletir sobre a seu aprendizado para propor ações individuais e coletivas em resposta a um desafio geográfico contemporâneo, levando em consideração questões ambientais, econômicas e sociais, e prever os resultados esperados de suas propostas (ACHGS054)</p> <p>Ano 8 Refletir sobre a seu aprendizado para propor ações individuais e coletivas em resposta a um desafio geográfico contemporâneo, levando em consideração questões ambientais, econômicas e sociais, e prever os resultados esperados de suas propostas (ACHGS062)</p>
	<p>Ano 7 A influência da qualidade ambiental na habitabilidade dos lugares (ACHGK045)</p> <p>As estratégias para melhorar a habitabilidade dos lugares, especialmente para pessoas jovens,</p>	

⁴¹ Espaços, no original “places”

	<p>incluindo exemplos da Austrália e da Europa. (ACHGK047) Ano 8 A estética, o valor cultural e espiritual das paisagens e do relevo para as pessoas, incluindo os povos Aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres. (ACHGK049)</p> <p>Ano 7 Elaboração O valor econômico, cultural, espiritual e estético da água para as pessoas, incluindo os povos Aborígenes e do Estreito de Torres e os povos da região Asiática (ACHGK041)</p>	
	<p>Ano 7 As maneiras pelas quais os fluxos de água conectam os lugares à medida que se movem pelo ambiente, e as maneiras pelas quais afetam⁴² os lugares (ACHGK038) O valor econômico, cultural, espiritual e estético da água para as pessoas, incluindo os povos Aborígenes e do Estreito de Torres e os povos da região Asiática (ACHGK041) Fatores que influenciam as decisões que as pessoas tomam sobre onde morar e suas percepções sobre a habitabilidade dos lugares (ACHGK043) Year 8 Os diferentes tipos de paisagens e suas feições de relevo distintas (ACHGK048)</p> <p>Os processos geomórficos que produzem formas de relevo, incluindo o estudo de caso de pelo menos uma forma de relevo (ACHGK050) As formas de proteger paisagens significativas (ACHGK052) A gestão e o planejamento do futuro urbano da Austrália (ACHGK059)</p>	<p>Ano 7 Colaborar para gerar alternativas em resposta à um problema ou desafio, e comparar os benefícios e custos potenciais de cada (ACHASSI160)</p> <p>Desenvolver e utilizar critérios para tomar decisões informadas e fazer julgamentos Develop and use criteria to make informed decisions and judgements (ACHASSI161)</p>

⁴² Ao fazermos as traduções, optamos por manter os termos o mais próximos do original possível. Por exemplo, nesse trecho o termo utilizado era “affect” o que na tradução ao português tornaria mais sonora a frase se utilizássemos o “influenciam”, mas optamos pelo “afetam”, para mantermos as escolhas feitas por quem elaborou o material

	Ano 8 Elaboração da (ACHGK049) Investigando estórias lendas Aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres considerando a formação, o significado e a interconexão das formas de relevo	
		Ano 7 Ciências Explorando como a conexão espiritual com o lugar (espaço) melhora a saúde e o bem-estar para os povos Aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres Explorando como a conexão espiritual com o lugar (espaço) sustenta a saúde e o bem-estar para os povos Aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres
9-10		Ano 9 Refletir e avaliar os resultados de uma investigação para propor ações individuais e coletivas em resposta a um desafio geográfico contemporâneo, levando em consideração questões ambientais, econômicas, políticas e sociais; e explicar os resultados e consequências previstos de sua proposta (ACHGS071) Ano 10 Refletir e avaliar os resultados de uma investigação para propor ações individuais e coletivas em resposta a um desafio geográfico contemporâneo, levando em consideração questões ambientais, econômicas, políticas e sociais; e explicar os resultados e consequências previstos de sua proposta (ACHGS080)
	Ano 9 Os efeitos das viagens das pessoas, e suas escolhas recreacionais, culturais ou de lazer nos lugares, e as implicações para o futuro desses lugares (ACHGK069) Ano10 As visões ambientais de mundo das pessoas e suas implicações para a gestão ambiental (ACHGK071)	

	<p>Ano 9</p> <p>A distribuição e as características dos biomas, como regiões com distintos climas, solos, vegetação e produtividade (ACHGK060)</p> <p>Ano 10</p> <p>As mudanças ambientais induzidas pelos humanos que desafiam a sustentabilidade (ACHGK070)</p> <p>As abordagens dos povos Aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres com a responsabilidade de custódia e a gestão ambiental em diferentes regiões da Austrália (ACHGK072)</p> <p>A aplicação de sistemas de pensamento ser-humano-natureza⁴³ para compreender as causas e prováveis consequências da mudança ambiental que está sendo investigada (ACHGK073)</p> <p>A aplicação de conceitos e métodos geográficos à gestão da mudança ambiental que está sendo investigada (ACHGK074)</p> <p>A aplicação de critérios ambientais, econômicos e sociais na avaliação das respostas da gestão para a mudança (ACHGK075)</p>	<p>Ano 10</p> <p>Investigar o uso de sistemas de informações geográficas (SIG) por povos indígenas na Austrália e em outros locais para gerenciar a conservação (ACHASSI002)</p>
	<p>Ano 9</p> <p>A percepção que as pessoas têm do lugar, e como isso influencia a suas conexões com diferentes lugares The perceptions people have of place, and how this influences their connections to different places (ACHGK065)</p> <p>Ano 10</p> <p>As diferentes formas de medir e mapear o bem-estar e o desenvolvimento humano, e como elas podem ser</p>	

⁴³ "human-environment" no original, em tradução direta humano-ambiente

aplicadas para medir as diferenças entre os lugares (ACHGK076) percepção que as pessoas têm do (ACHGK065)

Apêndice B – Propostas elaboradas para os anos finais do Ensino Fundamental

Educação Geográfica ao ar livre | 6º ano |


Para essa etapa sugere-se a **realização de atividades próximas à escola dos estudantes**, o trabalho com a categoria da paisagem, sua leitura, observação e análise. **Destaca-se a importância de os estudantes assumirem responsabilidades no planejamento das atividades**, construindo, de forma conjunta, os combinados e orientações para os momentos em que não estarão em sala de aula. **Orienta-se a importância de permitir aos estudantes o tempo para a apreciação e a livre interação com os espaços naturais.**

Competência Geral da Educação Básica:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Competência Específica da Geografia:

Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.



Habilidades:

- (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
- (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
- (EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
- (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
- (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
- (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
- (EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.
- (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

Dimensões do lugar:

- A reflexão;
- A imaginação e o questionamento;
- Observar mudanças sazonais;
- Conexão com elementos em ciclos.

Sugestões:

- Buscar áreas com corpos d'água próximas à escola;
- Buscar áreas com vegetação próximas à escola;
 - Propor caminhadas curtas e aproveitar o percurso;
- Pensar momentos em que a observação livre esteja presente;
- Propor jogos de localização e estratégia que intercalam elementos cartográficos clássicos, com novas formas de representação espacial e leitura da paisagem;

Elaboração: Autora (2023)

Design: Luana Machado

Educação Geográfica ao ar livre | 7º ano |

Para essa etapa, **orienta-se buscar ampliar um as distâncias percorridas e criar interações com a vizinhança local**, com destaque para os elementos naturais encontrados. A reflexão sobre os aspectos ecológicos amplia-se e identifica-se em seu cotidiano formas de **ampliar a consciência ambiental**. Nessa etapa, os estudantes são encorajados a ter maior independência nas atividades, considerando os parâmetros de área estabelecidos, tendo em vista a construção **da confiança em suas ações fora da sala de aula**.

Competência Geral da Educação Básica:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competência Específica da Geografia:

- Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
- Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

Habilidades:

- **(EF07GE06)** Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
- **(EF07GE11)** Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).
- **(EF07GE12)** Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Sugestões:

- Buscar áreas de conservação próximas à escola. Caso não estejam presentes, buscar áreas com vegetação e orientar a reflexão sobre a importância de sua preservação;
- Encaminhar situações que permitam o exercício da criatividade, criar narrativas a partir de elementos identificados nas atividades;
- Expressões artísticas com o uso de elementos naturais;
 - Utilizar elementos naturais para construir mapas, refletir sobre as escolhas, o que cada elemento pode representar;
- Criar pequenos momentos de reflexão em áreas com vegetação;
 - Estimular os sentidos e a leitura dos elementos naturais.

Dimensões do lugar:

- Empatia com uma natureza personificada;
- Encontrar (enxergar) a beleza;
- Buscar a solidão para a reflexão e melhorar a qualidade da terra.

Elaboração: Autora (2023)
Design: Luana Machado

Educação Geográfica ao ar livre | 8º ano |



Para essa etapa, orienta-se buscar **conhecer diferentes modos de vida, para isso o diálogo com sujeitos da comunidade escolar torna-se potencializador**. Os estudantes podem ampliar sua área de atuação a partir de combinados estabelecidos. No diálogo com o outro, amplia-se o conhecimento de si e a reflexão, e, se reconhece a interdependência entre os sujeitos, e por consequência, entre os lugares. **Permite-se o reconhecimento das desigualdades presentes no espaço brasileiro**. Encaminha-se para a compreensão sobre o mundo do trabalho e como os sujeitos atuam nessa esfera.

Competência Geral da Educação Básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência Específica da Geografia:

- Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.



Habilidades:

- **(EF08GE02)** Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.
- **(EF08GE03)** Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).
- **(EF08GE16)** Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho
- **(EF08GE17)** Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.

Sugestões:

- Buscar o diálogo com os sujeitos da comunidade escolar;
- Realizar atividades de caminhadas pela vizinhança em momentos diferentes;
- Estimular a conversa com pessoas diferentes (com orientação e cuidado);
- Pensar parcerias com serviços locais, lojas, grupos comunitários, clubes. Identificar o que existe próximo a escola e fortalecer o diálogo;
- Criar situações nas quais os estudantes precisam uns dos outros para conseguir concluir as atividades planejadas;
- Pensar em aventuras na cidade, orientar a construção de alguma iniciativa de trocas de produtos com o auxílio da comunidade. Criando vínculos e buscando oferecer produtos aos outros a partir dessas trocas, sem que seja pensado o lucro.

Dimensões do lugar:

- Conhecer a história do local;
- Ouvir com intenção;
- Contar e medir,.



Elaboração: Autora (2023)
Design: Luana Machado

Educação Geográfica ao ar livre | 9º ano |



Nessa etapa, os **estudantes podem planejar suas atividades com maior autonomia**, o professor monitora esse planejamento. Torna-se importante o reconhecimento de suas ações e a elaboração de possíveis soluções, antecipando eventuais resultados. **Assim, encaminha-se para o exercício da cidadania.** Os vínculos com os colegas são fortalecidos a partir do reconhecimento de lutas de grupos diversos. Nesse movimento, torna-se relevante a presença de momentos de reflexão e análise sobre as ações desenvolvidas.

Competência Geral da Educação Básica:

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Competência Específica da Geografia:

- Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.



Habilidades:

- **(EF09GE03)** Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.
- **(EF09GE04)** Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.

Dimensões do lugar:

- A reflexão;
- A imaginação e o questionamento;
- Ouvir com intenção;
- Encontrar (enxergar) a beleza;
- Buscar a solidão para a reflexão e melhorar a qualidade da terra.

Sugestões:

- Buscar o diálogo com os sujeitos da comunidade escolar;
- Realizar atividades de caminhadas pela vizinhança em momentos diferentes;
- Estimular a conversa com pessoas diferentes (com orientação e cuidado);
- Pensar parcerias com serviços locais, lojas, grupos comunitários, clubes. Identificar o que existe próximo a escola e fortalecer o diálogo;
- Criar situações nas quais os estudantes precisam uns dos outros para conseguir concluir as atividades planejadas;
- Pensar em aventuras na cidade, orientar a construção de alguma iniciativa de trocas de produtos com o auxílio da comunidade. Criando vínculos e buscando oferecer produtos aos outros a partir dessas trocas, sem que seja pensado o lucro.

Elaboração: Autora (2023)
Design: Luana Machado