



O CORPO COMO BÚSSOLA EM UMA EXPEDIÇÃO AO MONTE RORAIMA: UMA AUTOCARTOGRAFIA ESCRIVENTE

THE BODY AS A COMPASS IN AN EXPEDITION TO MOUNT RORAIMA: AN AUTOETHNOGRAPHIC CARTOGRAPHY OF LIVED WRITING

EL CUERPO COMO BRÚJULA EN UNA EXPEDICIÓN AL MONTE RORAIMA: UNA AUTOCARTOGRAFÍA ESCRIBIVIENTE

Álex Sousa Pereira

Resumo

Este artigo busca compreender como a experiência corporal vivida em uma expedição ao Monte Roraima pode constituir-se como campo de produção de saberes sensíveis e conhecimentos reflexivos na Educação Física. Parte-se da crítica a modelos pedagógicos marcados pela aceleração, fragmentação do corpo e centralidade do conteúdo, propondo a experiência na natureza como possibilidade formativa que integra corpo, tempo, sensibilidade e reflexão. Metodologicamente, o estudo se ancora em uma autocartografia escreviente, construída a partir de registros da travessia — diários de campo, imagens, sons e narrativas — articulados ao diálogo com autores da educação e da experiência. A análise organiza-se em quatro trilhas de sentido: o corpo como bússola, o tempo do encantamento, o olhar descolonizado e o saber da experiência feita. Os resultados indicam que a experiência corporal em ambientes naturais produz deslocamentos nos modos de perceber, sentir e aprender, constituindo aprendizagens que se inscrevem no corpo como memória, cuidado e responsabilidade.

Palavras-chave: Experiência; Saberes sensíveis; Práticas Corporais de Aventura; Educação Física.

Abstract

This article aims to understand how the bodily experience lived during an expedition to Mount Roraima can constitute a field for the production of sensitive knowledge and reflective learning in Physical Education. The study starts from a critique of pedagogical models marked by acceleration, fragmentation of the body, and the centrality of content, proposing experiences in nature as formative possibilities that integrate body, time, sensibility, and reflection. Methodologically, the study is based on an autocartographic *escrevivência*, constructed from records of the journey — field diaries, images, sounds, and narratives — articulated with authors who discuss experience and education. The analysis is organized into four paths of meaning: the body as compass, the time of enchantment, the decolonized gaze, and knowledge born from lived experience. Results indicate that bodily experiences in natural environments shift ways of perceiving, feeling, and learning, producing forms of learning embodied as memory, care, and responsibility.

Keywords: Experience; Sensitive knowledges; Adventure Bodily Practices; Physical Education.

Resumen

Este artículo busca comprender cómo la experiencia corporal vivida en una expedición al Monte Roraima puede constituirse como un campo de producción de saberes sensibles y conocimientos reflexivos en la Educación Física. El estudio parte de una crítica a modelos pedagógicos marcados por la aceleración, la fragmentación del cuerpo y la centralidad del contenido, proponiendo la experiencia en la naturaleza como una posibilidad formativa que integra cuerpo, tiempo, sensibilidad y reflexión. Metodológicamente, el estudio se fundamenta en una autocartografía *escribiviente*, construida a partir de registros de la travesía — diarios de campo, imágenes, sonidos y narrativas — articulados con autores que discuten la experiencia y la educación. El análisis se organiza en cuatro rutas de sentido: el cuerpo como brújula, el tiempo del encantamiento, la mirada descolonizada y el saber de la experiencia vivida. Los resultados indican que la experiencia corporal en ambientes naturales produce desplazamientos en las formas de percibir, sentir y aprender.

Palabras clave: Experiencia; Saberes Sensibles; Prácticas Corporales de Aventura; Educación Física.





INTRODUÇÃO

Há experiências em que a vida se impõe como aula — sem quadro, sem cronograma, sem *power point*. A lição chega na forma de vento no rosto, lama nas botas e silêncio espesso entre montanhas que parecem observar mais do que serem observadas. Foi assim que o Monte Roraima educou meu corpo: não por conteúdos pré-definidos, mas pela experiência direta do estar presente. Uma educação que não se aprende em manuais, mas na pele, no fôlego e no espanto.

Localizado na tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa, o Monte Roraima integra o Escudo das Guianas e figura entre as formações geológicas mais antigas do planeta, com mais de dois bilhões de anos (SGB-CPRM, 2022; SIGEP, 2001). Suas paredes verticais e o topo plano, frequentemente encoberto por nuvens densas, abrigam ecossistemas endêmicos e dão origem a rios que redesenham continuamente a paisagem. Trata-se de um território vivo, atravessado por narrativas históricas, científicas, míticas e culturais, que desafia leituras previsíveis e convoca outras formas de atenção.

A expedição relatada neste estudo teve duração de nove dias, percorrendo aproximadamente 115 km a pé, desde a comunidade indígena de Paraitepuy, na Venezuela, até o topo da montanha. Campos abertos, florestas, rios, chuvas intensas, frio e longas caminhadas compuseram a travessia. Mais do que cenário, a montanha se fez mestra. A experiência revelou que caminhar e aprender podem ser o mesmo gesto, e que o corpo em movimento também produz saber.

A Educação Física, enquanto campo de conhecimento que articula corpo, mundo e subjetividade, não pode permanecer indiferente às experiências que emergem das práticas corporais de aventura. Ao tensionar o corpo em situações limítrofes, tais práticas deslocam a centralidade do rendimento e do desempenho técnico, abrindo espaço para processos formativos marcados pela sensibilidade, pela reflexão e pelo sentido do vivido. Como afirma Kunz (2010), é no movimento significativo que o ser humano se reconhece como sujeito em constante transformação, compreendendo o movimento como linguagem e forma de estar-no-mundo.

Nesse horizonte, pensar a experiência como saber implica reconhecer que aprender não se reduz à assimilação de informações. Para Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma, instaurando um tempo outro — desacelerado, atento e denso — no qual o saber se inscreve no corpo que sente, percebe e se afeta. Essa perspectiva dialoga com Francisco Duarte Júnior (2001), ao





afirmar que o conhecimento emerge da corporeidade e das dimensões sensíveis da existência, frequentemente invisibilizadas pela racionalidade instrumental.

Ailton Krenak (2019) amplia esse deslocamento ao questionar a separação entre humanidade e natureza, compreendendo a experiência sensível como forma de reconexão com a trama viva da existência. Montanhas, rios e florestas não são apenas cenários, mas agentes formativos que ensinam quando o corpo se dispõe a escutar. Orlando Fals Borda (1987), por sua vez, reforça a legitimidade da experiência situada e coletiva como fonte de conhecimento. No contexto da travessia, esse caráter coletivo se manifestava nos momentos de pausa e partilha ao final de cada dia de caminhada, quando as sensações, dificuldades e descobertas do percurso foram narradas, escutadas e reinterpretadas pelo grupo. Nesse movimento, a experiência deixava de ser apenas vivência individual e se tornava conhecimento situado, construído no diálogo entre corpos, memórias e percepções compartilhadas ao longo da travessia.

Assumir a experiência como saber implica também repensar os modos de produção científica e de escrita acadêmica, afirmando uma ciência que não se afasta do vivido, mas que dialoga com ele de forma crítica, rigorosa e sensível. Trata-se de reconhecer que o conhecimento não nasce apenas da abstração, mas do encontro entre corpo, mundo e reflexão.

Este estudo parte de uma convocação ao vivido que se traduz em uma questão fundamental: de que modo a experiência corporal em uma expedição ao Monte Roraima pode produzir aprendizagens sensíveis e reflexivas que desafiam os modelos tradicionais de ensino e conhecimento na Educação Física? Essa questão não se limita ao plano pedagógico, mas envolve também uma compreensão antropológica da experiência humana, entendendo o ser humano como corpo sensível em relação com o mundo, cuja aprendizagem emerge do encontro com o ambiente, com o outro e consigo mesmo.

Assim, o objetivo geral desta investigação foi analisar como a experiência corporal na natureza, vivida em uma expedição ao Monte Roraima, se constitui como aprendizagem sensível e reflexiva, tensionando os modelos tradicionais de ensino e produção do conhecimento na Educação Física. Nesse sentido, a experiência não é compreendida apenas como vivência individual, mas como processo formativo que mobiliza percepção, memória, diálogo e reflexão, produzindo saberes que emergem da relação entre corpo, ambiente e cultura.

Com essa perspectiva, acreditamos contribuir não apenas para a ampliação dos horizontes da Educação Física e da ciência acadêmica, mas também para uma reflexão necessária sobre a forma como





educamos e somos educados, afirmando o corpo, a sensibilidade e a aventura como caminhos possíveis e potentes para uma aprendizagem verdadeiramente transformadora.

TRILHAS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa não partiu de um modelo metodológico pronto. Pelo contrário, o que se impôs desde o início foi uma inquietação: como construir uma metodologia que fosse coerente com a experiência vivida? Como encontrar, entre os passos da travessia, uma forma de pesquisar que não violentasse o vivido com moldes já estabelecidos, mas que acolhesse a complexidade, a intensidade e a sensorialidade de uma expedição ao Monte Roraima?

Durante muito tempo, houve mais perguntas do que respostas. As metodologias tradicionais — mesmo algumas insurgentes — pareciam insuficientes para dar conta do corpo atravessado, da escuta da paisagem, das marcas deixadas pela chuva, pelo silêncio e pelo medo. Era necessário Ser Mais. Ou, talvez, lembrar que pesquisar também é um gesto de criação, de abertura, de escuta de um inédito viável. Como propõe Suely Rolnik (2006), é no contato com a experiência que se produzem outras formas de pensar e sentir, e, portanto, de pesquisar. A metodologia, aqui, não é um caminho previamente traçado, mas um território que foi habitado enquanto se caminhava.

Foi nesse contexto que, inspirando-me em perspectivas filosóficas e metodológicas sensíveis como a cartografia rizomática, a autobiografia e a escrevivência. Passei a gestar um modo próprio de pesquisar. Um modo que pudesse reconhecer a paisagem como texto, o corpo como instrumento de escuta, e a escrita como espaço de elaboração da experiência. Esse rizoma deu origem ao que aqui nomeio como Autocartografia Escreviente: um processo metodológico construído no entremeio da travessia, que apresento a seguir.

A presente proposta metodológica nasce da articulação entre três matrizes epistemológicas potentes: a cartografia rizomática, conforme pensada por Deleuze e Guattari (1995) e mobilizada no campo da pesquisa-intervenção por autores como Kastrup, Passos e Escóssia (2008); a autobiografia como gesto de formação e investigação do sujeito em sua historicidade, conforme delineado por Nóvoa (1992) e Delory-Momberger (2008); e a escrevivência, proposta por Conceição Evaristo (2005), como uma escrita de si insurgente, encarnada e coletiva. Chamo essa proposta de autocartografia escreviente, por entendê-la como um modo sensível e situado de produzir saber, no qual o pesquisador é, ao mesmo tempo, corpo atravessado pelo mundo e sujeito da escrita, da experiência e da memória.





A cartografia, enquanto método, desloca os pressupostos representacionistas da pesquisa tradicional, pois não se propõe a descrever uma realidade fixa, mas a acompanhar processos, fluxos, encontros e afetações em devir. Como afirmam Kastrup, Passos e Escóssia (2008), trata-se de seguir rastros e registrar movimentos que emergem no campo vivido, reconhecendo a pesquisa como intervenção. Nesse sentido, a cartografia não parte de formas prévias, mas da matéria sensível do acontecimento (Deleuze; Guattari, 1995).

Amplamente utilizada nas ciências humanas e sociais, especialmente em pesquisas-intervenção, a cartografia se destaca por acolher o imprevisto e permitir a reformulação constante das questões investigativas. No entanto, ao evitar a centralidade do “eu” pesquisador, corre o risco de diluir a voz do sujeito da experiência, enfraquecendo a escuta de si no processo de produção do conhecimento. É a partir dessa tensão que se torna necessária uma inflexão metodológica.

A autobiografia, por sua vez, recoloca o sujeito no centro da narrativa, possibilitando a reflexão crítica sobre os processos formativos e de subjetivação. Para Nóvoa (1992), trata-se de uma prática formativa que permite ao pesquisador compreender seu percurso vivido, enquanto Delory-Momberger (2008) afirma que a autobiografia constitui um modo de conhecer o mundo a partir da forma como ele se inscreve na vida de um sujeito. Contudo, ao privilegiar narrativas lineares e identitárias, a autobiografia pode cristalizar a experiência e reduzir sua abertura ao novo, limitando aquilo que Deleuze e Guattari (1995) chamam de linhas de fuga.

É nesse interstício — entre a diluição do sujeito na cartografia e o excesso de centralidade na autobiografia — que se inscreve a escrevivência, conceito forjado por Conceição Evaristo (2005). A escrevivência afirma uma escrita encarnada, atravessada pela memória, pela urgência e pelas experiências coletivas, rompendo com a ideia de um “eu” isolado. Trata-se de uma escrita que articula corpo, território e história, reconhecendo que o campo não está fora do pesquisador, mas o atravessa.

Ao incorporar a escrevivência, a autcartografia escreviente assume o corpo como território de pesquisa e a experiência como fonte legítima de conhecimento. O pesquisador não apenas observa o campo, mas é afetado por ele, escrevendo a partir do vivido, do sensível e do político. Assim, a metodologia adotada neste estudo sustenta uma produção de conhecimento que integra experiência, reflexão e escrita, sem separar sujeito, mundo e saber.

Assim, podemos compreender a autcartografia escreviente como um método no qual o pesquisador cartografa a si mesmo em relação ao mundo, registrando os afetos, memórias e





deslocamentos que emergem de sua travessia pelo campo, ao mesmo tempo em que se reinscreve como sujeito histórico, poético e político. Não se trata de fazer do “eu” um objeto de estudo, mas de reconhecer que o “eu” está implicado em todas as relações de saber. Como lembra Paulo Freire (1996), não há neutralidade na prática educativa, assim como não há neutralidade na escrita de si. Inspirando-me na pedagogia da autonomia, a autcartografia escrevvente assume que o ato de conhecer é também um ato de se posicionar no mundo. O “eu” que escreve é um “ser inacabado”, em constante processo de formação, como diria Freire, e o conhecimento é sempre situado, ético, afetivo. A escuta do campo, portanto, exige a escuta de si e a escrita de si exige responsabilidade com o coletivo.

A esse método interessa não apenas o que se passou, mas o que se sente. Interessa o vivido como experiência (Larrosa, 2002), a carne como saber (Duarte Júnior, 2001), o saber da experiência feita (FREIRE, 2005). Trata-se de transformar o campo em travessia, a escrita em experiência sensível, o saber em afetação mútua entre sujeito e mundo. Como ensina Ailton Krenak (2019), não se trata apenas de adiar o fim do mundo, mas de aprender a escutar a montanha, o rio, a pedra, como quem escuta a si mesmo e isso é também epistemologia.

Em resumo, a autcartografia escrevvente é um modo de pesquisar encarnado e insurgente. Um método que não teme o subjetivo, que não evita o político, que não separa razão de sensibilidade. É um chamado para que o pesquisador não se esconda atrás de protocolos, mas se coloque em cena, como corpo afeto, corpo memória, corpo palavra.

O primeiro movimento desse percurso é a “**convocação do vivido**”. Não se trata de uma pergunta técnica, mas de uma urgência vital que convoca o sujeito a pesquisar aquilo que o atravessa. Essa convocação não nasce do desejo de representar o outro, mas da necessidade de compreender-se em relação ao mundo. Como afirma Larrosa (2002), a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece — aquilo que nos toca e nos transforma. O campo, portanto, não é um espaço externo e neutro, mas um território de implicação, onde o eu se dobra, se expõe e se reinventa.

O segundo movimento foi o “**registro sensível**”, entendido não como coleta de dados, mas como cuidado com os rastros da experiência. Esse registro assumiu múltiplas formas: diários de campo afetivos, escritas fragmentadas, fotografias, vídeos, gravações sonoras, mapas e rastros digitais. Não havia a pretensão de controlar ou ordenar o vivido, mas de acolher sua multiplicidade. O campo não se apresenta de forma contínua; ele surge em fragmentos, cheiros, sons, lapsos e espantos. Por isso, a escrita que o acompanha também não pode ser linear ou descritiva. Trata-se de um registro rizomático, que aceita





repetição, hesitação e bifurcação, aproximando-se do que Kastrup, Passos e Escóssia (2008) chamam de “fazer cartográfico”: um gesto que não representa, mas cria superfícies de contato entre o vivido e o escrito.

O terceiro movimento metodológico foi a “**análise como escuta de si**”. Não se tratou de classificar ou categorizar o material, mas de revisitá-lo como vestígio vivo da experiência. A análise aconteceu como escuta encarnada, atenta às repetições, ausências e incômodos. Inspirada em Duarte Júnior (2001), essa escuta reconhece o corpo como primeiro livro de leitura do mundo. Aproxima-se também da noção de “analísadores” de Guattari (1992): acontecimentos e afetos que desestabilizam o vivido e, por isso, revelam camadas profundas de sentido.

Dessa escuta emergiram “**trilhas de sentido**”, não definidas a priori, mas construídas na travessia e retomadas na análise, como “o corpo como bússola”, “o tempo do encantamento” e “o olhar descolonizado” e “o saber da experiência feita”. Essas trilhas estruturaram a análise em diálogo com autores como Larrosa, Duarte Júnior, Krenak e Freire, compondo uma leitura que não busca fechamento, mas ampliação da compreensão.

A construção das trilhas analíticas não se deu por categorização prévia, mas por um processo de retomada sensível dos registros produzidos durante a travessia. Diários de campo, fotografias, gravações sonoras e mapas da caminhada foram revisitados após a expedição, permitindo identificar recorrências de sentido relacionadas às experiências corporais vividas no percurso. Esse movimento de escuta do material buscou reconhecer momentos de intensidade, deslocamentos perceptivos e situações em que o corpo se tornou operador de orientação e compreensão da experiência. A partir dessas recorrências, organizaram-se núcleos interpretativos que foram posteriormente estruturados no texto como trilhas analíticas.

A escrita final configura-se como uma “**escrevivência rizomática**”, inspirada em Conceição Evaristo (2005). Não pretende universalizar o vivido, mas singularizá-lo até torná-lo partilhável. Trata-se de uma escrita que mistura teoria, autobiografia, poesia, cartografia e silêncio, recusando a estética da neutralidade. Escrever, aqui, é gesto político e existencial: é afirmar o corpo como superfície epistemológica, a experiência como fonte legítima de saber e a escrita como criação de mundo.

A autocartografia escrevente, portanto, afirma-se simultaneamente como método e filosofia de pesquisa, apostando no sensível como critério de verdade, na escuta como prática científica e na travessia como modo de conhecer.





TRILHA 1 - O CORPO COMO BÚSSOLA

A manhã do terceiro dia da expedição despertou na base de um paredão de mais de quinhentos metros de altura. Acordamos no camping base para iniciar a escalaminhada que nos levaria ao topo do platô do Monte Roraima. Os dois dias anteriores haviam sido marcados por muitos quilômetros sob sol intenso, caminhando pela savana venezuelana, já dentro do Parque Nacional Canaima. Entre os desafios desses dias, além do calor constante e das subidas e descidas árduas, atravessamos três rios até alcançar o acampamento aos pés de uma das montanhas mais antigas e inspiradoras que já tive a oportunidade de conhecer.

A subida do paredão daquele dia seria, até então, o maior desafio da expedição. Um paredão de aproximadamente quinhentos metros na vertical, vencido por uma trilha de cerca de cinco quilômetros, no único ponto de acesso ao topo do Monte Roraima que não exige escalada técnica. Levantamos acampamento ainda cedo, mochilas de dezoito quilos ajustadas às costas, bastões de caminhada afinados para o equilíbrio, guias indígenas Pemón ditando o ritmo, e iniciamos a subida.

Após algum tempo de caminhada, à medida que nos aproximávamos do paredão, a paisagem começou a se transformar. A vegetação aberta da savana dos dias anteriores cedeu lugar a uma mata densa, úmida, viva. Árvores frondosas, flores em abundância, orquídeas raras e de beleza impressionante, fungos e cogumelos de tamanhos, cores e formas que eu nunca havia presenciado. A água brotava da montanha em diferentes pontos e despencava por centenas de metros, criando um verdadeiro oásis em contraste com a secura da savana que circundava o Monte Roraima, na região conhecida como *La Gran Sabana*.

Cerca de quatro horas caminhando entre pedras grandes e pequenas, raízes expostas, degraus de terra que pareciam maiores do que eu, folhagens que nos molhavam constantemente, insetos que zuniam ao redor e árvores que serviam de apoio ao corpo, chegamos a um dos lugares mais exuberantes que já vivi: o *Paso de las Lágrimas*. Uma cachoeira escorre do topo do *tepuy* (é um termo de origem indígena da língua Pemón que designa formações montanhosas de topo plano e paredes abruptas, características da região do Escudo das Guianas, especialmente no norte da América do Sul) pela face rochosa da montanha. A água corre pela rocha e forma um véu de milhares de gotículas que descem dançando com a brisa, molhando nossos corpos e, sobretudo, as pedras por onde caminhávamos. A atenção precisava ser total: ao lado, um penhasco de cerca de trezentos metros exigia cuidado absoluto em cada passo.





Foi nesse momento que algo se impôs. Algo que, à noite, registrei no diário:

Hoje meu joelho esquerdo pediu descanso.
Não foi cansaço apenas, foi aviso.
O corpo sente e sabe.
(Diário de campo, noite do terceiro dia)

No meio da subida, atravessando o *Paso de las Lágrimas*, um pequeno passo em falso fez com que meu joelho esquerdo doesse. Não foi uma dor aguda, incapacitante, mas um aviso claro, suficiente para deslocar meu pensamento para o restante daquela subida e para os seis dias de expedição que ainda estavam por vir. Era uma dor que exigia cuidado, atenção, escuta. Um sinal de que seguir adiante dependeria menos da força de vontade e mais da capacidade de perceber, ajustar e respeitar os limites do próprio corpo.

Esse episódio marcou o início de uma reflexão que atravessaria toda a expedição: a compreensão do corpo como bússola. Mais do que um instrumento a ser conduzido, o corpo se apresentou ali como tecnologia sensível de orientação, capaz de indicar caminhos, ritmos e decisões. Como afirma Francisco Duarte Júnior (2001), é no corpo que se encontra o primeiro livro de leitura do mundo. Antes da razão abstrata, antes do cálculo e da meta, o corpo percebe, sente e interpreta. Ele lê a montanha, as pedras molhadas, a inclinação do terreno, o peso da mochila e os limites do próprio movimento. Escutar o corpo, escutar a dor, naquele contexto, não era um gesto de fraqueza, mas uma condição fundamental para continuar a travessia.

A experiência vivida naquele trecho da subida evidenciou algo que Francisco Duarte Júnior (2001) desenvolve de modo consistente em sua obra: o corpo não é apenas suporte da experiência, mas condição primeira de inteligibilidade do mundo. Em *O Sentido dos Sentidos* (2001), o autor afirma que o saber sensível antecede e sustenta toda forma de racionalização, sendo o corpo o lugar onde o mundo se inscreve antes mesmo de ser nomeado ou conceituado. Não se trata de uma oposição entre corpo e razão, mas do reconhecimento de que a razão nasce encarnada, atravessada por afetos, tensões, dores e ajustes finos que se dão na experiência vivida.

Quando o joelho sinaliza, não há ainda interpretação conceitual. Há sensação. Há uma leitura imediata, pré-reflexiva, que não passa pela linguagem abstrata, mas pela carne que também tem linguagem. Para Duarte Júnior (2001), é justamente nesse nível que se dá o saber sensível: um saber que não explica, mas orienta; que não representa, mas coloca o sujeito em relação com o mundo. O corpo, nesse sentido, funciona como uma bússola não porque aponta direções fixas, mas porque percebe variações, limites, riscos e possibilidades. Ele não indica o norte, indica o cuidado.





Essa concepção desloca profundamente a lógica moderna que separa o corpo do conhecimento e o reduz a instrumento da mente. Na travessia do Monte Roraima, o corpo não foi meio para alcançar um objetivo previamente definido; foi ele próprio o critério de decisão. Diminuir o ritmo, ajustar a passada, escolher onde pisar, apoiar-se na rocha certa, respeitar o aviso da dor — tudo isso configurou uma forma de orientação que não poderia ser substituída por mapas, altimetrias ou planejamentos prévios. O corpo lia a montanha ao mesmo tempo em que era lido por ela.

Duarte Júnior (2001) chama atenção para o empobrecimento da experiência sensível na educação moderna quando o corpo é silenciado em favor de formas de conhecimento excessivamente abstratas e desvinculadas da experiência concreta. No entanto, como o próprio debate pedagógico contemporâneo nos lembra, não existe aprendizagem sem algum nível de abstração, pois aprender envolve também mediações, interpretações e a formação de hábitos diante das situações vividas. O problema, portanto, não está na abstração em si, mas quando ela se separa da experiência sensível e da situação concreta do agir. Nesse sentido, o saber corporal não se opõe à elaboração conceitual, mas compõe com ela uma inteligência encarnada capaz de interpretar os sinais do corpo, do ambiente e da própria situação vivida. Ao silenciar o corpo, silencia-se também uma dimensão fundamental da experiência humana: aquela que permite perceber o mundo em sua densidade sensível, em sua instabilidade e em sua imprevisibilidade. No contexto das práticas corporais de aventura, essa articulação torna-se particularmente evidente. Ignorar o corpo não é apenas um equívoco epistemológico — é um risco concreto à própria existência. Na montanha, não ouvir o corpo significa tropeçar, cair, insistir quando seria preciso pausar. O saber sensível, nesse cenário, deixa de ser acessório e passa a ser critério de orientação, cuidado e (sobre)vivência.

Compreender o corpo como bússola é reconhecer que existem formas de orientação e produção de sentido que antecedem a formulação conceitual e a linguagem verbal. Quando falamos em “linguagem” nesse contexto, referimo-nos a um campo ampliado de significação corporal, no qual sensação, percepção e interpretação se articulam no próprio gesto de caminhar. Trata-se de um saber que se manifesta em tensões musculares, ritmos respiratórios, ajustes posturais, dores localizadas, hesitações e microdecisões corporais. Não se trata de uma fala no sentido verbal, mas de um sistema de sinais sensíveis que o corpo interpreta continuamente ao se mover no ambiente.

Na travessia do Monte Roraima, o corpo precisava aprender a reconhecer esses sinais: a variação da inclinação sob os pés, o brilho escorregadio das pedras molhadas, a textura irregular do solo,





o vento que desloca o equilíbrio. Cada passo exigia pequenos ajustes — diminuir o ritmo, mudar o apoio, contornar uma rocha, aceitar uma pausa. A orientação não vinha de mapas ou altimetrias, mas da capacidade de perceber e interpretar o que o terreno apresentava a cada instante. Caminhar, nesse sentido, tornava-se uma forma de escuta do mundo: o corpo atento às variações do ambiente e o ambiente devolvendo ao corpo novas exigências de movimento. Assim, a trilha deixava de ser apenas um percurso a ser vencido e se transformava em um campo de relação sensível, no qual o corpo se orienta, aprende e inscreve sua própria passagem na paisagem.

Essa compreensão do corpo como linguagem encontra ressonância nas reflexões de Mauro Betti (2021), ao afirmar que o corpo não se reduz a um instrumento de execução de movimentos, mas constitui uma forma de expressão, produção de sentidos e leitura do mundo no interior da cultura corporal. Nessa perspectiva, gestos, posturas e modos de mover-se não são neutros: são construções sociais que se aprendem, se vivem e se reelaboram continuamente nas práticas corporais. No contexto da travessia, essa linguagem ganha densidade existencial. O corpo passa a interpretar os sinais da montanha à medida que precisa responder a eles com precisão, transformando o caminhar em um exercício permanente de percepção do ambiente. No entanto, muitas dessas variações passam despercebidas não porque o mundo esteja em silêncio, mas porque nosso modo de habitar o tempo nos desacostumou a escutar. Recuperar o corpo como bússola, nesse sentido, não é desenvolver uma habilidade extraordinária, mas reaprender a ler o que sempre esteve presente: os sinais sutis da relação entre corpo e mundo.

TRILHA 2 - O TEMPO DO ENCANTAMENTO

Quando estávamos nos aproximando do fim da subida do paredão do Monte Roraima no terceiro dia, outra experiência me atravessou. Conhecemos os guardiões do Tepuy Iroimü (é o nome atribuído ao Monte Roraima pelos povos indígenas Pemón. Mais do que uma designação geográfica, o termo expressa a compreensão da montanha como entidade viva e sagrada, habitada por espíritos ancestrais e guardiões. Na cosmologia Pemón, Iroimü não é um objeto da paisagem, mas um território de relação, memória e ensinamento, exigindo respeito, escuta e cuidado daqueles que o atravessam). Eram pilares de rocha esculpidos pelo vento e pela chuva ao longo de milhões de anos, formando silhuetas que lembravam gigantes de pedra, do busto à cabeça, como se observassem e vigiassem silenciosamente aqueles que passavam e ascendiam ao platô da montanha.





Na direção oposta, um horizonte se abria e se fechava entre nuvens de forma quase irreal: quilômetros e quilômetros de paisagem visível, toda a extensão percorrida nos três dias anteriores e muito além, dissolvendo qualquer noção precisa de distância.

Ao alcançarmos um ponto de descanso, sentei-me para tentar escrever no diário, mas anotei apenas:

Não consigo explicar... Só sentir.
(Diário de campo, caminhada do terceiro dia)

Ali, eu não consegui descrever. Não consegui explicar. Consegui sentir. E, paradoxalmente, esse sentir veio acompanhado de um incômodo profundo. Um desconforto que não vinha do corpo cansado, mas da mente: a sensação de que eu deveria produzir algo sobre aquele instante. Que era um momento importante demais para não ser transformado em palavras, imagens, registros. Como se o valor da experiência estivesse condicionado à sua tradução imediata em linguagem, à sua conversão em produto.

Esse incômodo não era novo. Mais tarde, meses depois de terminar a expedição, refletindo sobre aquele momento, reconheci ecos de outras travessias. Lembrei-me de caminhadas em que eu parava a todo instante para registrar fotos e vídeos “instagramáveis”, preocupado em construir narrativas para redes sociais, enquanto a experiência escorria pelos intervalos da atenção. Lembrei-me também de expedições em que o ritmo era acelerado não por segurança ou necessidade, mas pela obsessão de cumprir tempos, bater marcas, chegar mais rápido. Sempre havia uma meta adiante que sequestrava o presente.

Aquele instante no Monte Roraima — somado a essas memórias — me revelou o quanto estamos capturados por uma lógica de produtividade que parece não admitir pausas, nem mesmo diante do sublime. Uma lógica que exige desempenho até no encantamento, ou talvez, o desempenho que impede o encantamento.

Esse incômodo pode ser problematizado e lido, à luz do filósofo coreano Byung-Chul Han, como um efeito das formas contemporâneas de poder associadas à lógica da produtividade ilimitada. Em *A Sociedade do Cansaço* (2015), Han argumenta que as formas de dominação nas sociedades atuais passam por uma transformação importante: em vez de operarem predominantemente por coerções externas, passam a atuar também por meio da interiorização de exigências de desempenho, produtividade e autoaperfeiçoamento. O sujeito é convocado a produzir, render, aproveitar e transformar continuamente tudo — inclusive a própria experiência sensível — em resultado. Trata-se de uma lógica





que se apresenta como liberdade e autonomia, mas que se sustenta em redes sociais, econômicas e institucionais que incentivam permanentemente a auto-otimização e a performance.

Nessa perspectiva, a autoexploração descrita por Han (2015) não é simplesmente um fenômeno psicológico individual, mas um modo de funcionamento do poder que opera através do próprio sujeito. No Monte Roraima, essa lógica se manifestou de forma quase imperceptível: a urgência de registrar, explicar e transformar em narrativa imediata aquilo que ainda estava sendo vivido. Mesmo diante do sublime, havia uma pressão difusa para converter o instante em algo produtivo, comunicável e compartilhável. O encantamento, em vez de bastar-se, parecia precisar justificar-se.

Han (2015) alerta que essa autoexploração e positividade não conhece limites e, justamente por isso, adoece. Ela não reconhece o cansaço e a dor como linguagem, nem a pausa e o sentir como formas de saber. Ao contrário, transforma o corpo — e o tempo — em obstáculos a serem superados. Na montanha, insistir nessa lógica não significaria apenas empobrecer o encantamento, mas ampliar o risco: converter o aviso do corpo em lesão, o cuidado em fraqueza e a pausa em fracasso. A autoexploração ali se revelava de modo concreto e sutil: o sentimento de culpa por parar, por sentir, por simplesmente estar. Quando silêncio, contemplação e escuta passam a ser cobrados como produção, algo essencial se rompe — não apenas no corpo, mas na própria possibilidade de experiência.

Em um instante seguinte ao encontro com os guardiões do Tepuy, me lembrando de outras experiências, consegui me desvencilhar da exigência de produzir. Permiti-me simplesmente estar. Algo então se suspendeu: as dores do corpo, os cálculos do percurso, a preocupação com registros. Nada precisava ser capturado. Nada precisava render.

Respirar o ar carregado de neblina. Observar o vento movimentando lentamente as nuvens ao redor das formações rochosas. Sentir a textura fria e ancestral da pedra sob as mãos. Beber a água que refrescava o corpo após a subida. Perceber o toque silencioso da minha companheira naquele instante compartilhado. Era como se o tempo tivesse desacelerado — ou talvez deixado de existir — permitindo que a experiência se bastasse em si mesma.

Mas é justamente aqui que convido Larrosa (2002) para tensionar a narrativa. A intensidade do acontecimento, por si só, não garante que haja experiência. Nem a beleza da paisagem, nem o impacto emocional, nem o caráter aparentemente extraordinário do instante bastam. Para o autor, a experiência não se confunde com o que acontece, mas com aquilo que realmente nos acontece — e isso exige interrupção, exposição, disponibilidade e uma certa vulnerabilidade diante do mundo. Sob essa





perspectiva, o ponto central não está no fato de eu ter estado diante dos guardiões do Tepuy, mas no momento em que algo daquela cena rompeu a lógica da captura e desorganizou meu hábito de registrar, explicar e produzir. O que se problematiza, então, não é apenas a pressa contemporânea, mas também a ilusão de que viver algo intenso já significa ter feito experiência. A experiência só começa quando o sujeito deixa de dominar o acontecimento e aceita ser afetado por ele.

É nesse sentido que o chamado tempo do encantamento não pode ser entendido apenas como um momento bonito, contemplativo ou excepcional. Ele se torna pedagogicamente relevante porque cria as condições para que algo do mundo nos toque sem ser imediatamente convertido em informação, rendimento ou narrativa pronta. O encantamento, aqui, não é ornamento da travessia: é interrupção da lógica produtiva e abertura para uma relação menos possessiva com o vivido. E talvez seja justamente isso que a educação tão raramente oferece — não experiências intensas em si, mas tempos e disposições para que o vivido deixe de apenas acontecer e passe, de fato, a nos transformar.

Nesse sentido, o atravessamento vivido naquele instante não pode ser compreendido como uma experiência mágica ou excepcional, restrita a sujeitos dotados de uma sensibilidade rara. Trata-se, antes, de uma relação construída ao longo do próprio percurso, atravessada por tempo, atenção, memória corporal, desejo e repertório de experiências anteriores. A travessia cria condições para que certas formas de percepção se tornem possíveis: o ritmo repetido dos passos, a exposição prolongada ao ambiente, a necessidade de atenção constante ao terreno e a suspensão momentânea das urgências produtivas reconfiguram o modo como o sujeito se coloca diante do mundo. Nessa perspectiva, o que aqui chamo de atravessamento não se reduz a um impacto subjetivo imediato, mas envolve mediações e histórias do olhar. Posso dizer que eu me mobilizei porque investi sentido na relação que estabeleço com o que vivo. O encantamento, portanto, não é algo exterior à formação, mas parte de um trabalho de disponibilidade, atenção e construção de sentido que pode ser cultivado e educado. Assim, aquilo que inicialmente aparece como instante singular revela-se também como possibilidade antropológica e pedagógica: uma forma de relação com o mundo que se constrói no tempo e que pode ser aprendida, exercitada e aprofundada na experiência.

Dessa forma, me inspiro em Larrosa (2002), para refletir que esse tempo do encantamento só se torna possível quando há interrupção. Interromper a pressa, o fluxo contínuo, a lógica que empurra sempre para o próximo objetivo. A experiência exige pausa porque exige disponibilidade. No Monte Roraima, essa interrupção foi também interna: suspender a necessidade de controlar, explicar e produzir.





Foi preciso interromper o gesto automático de registrar, interromper a exigência de transformar o vivido em material. É aí que emerge o que Larrosa (2002) chama de ser da experiência: um sujeito que aceita a vulnerabilidade como condição do encontro. A montanha não se deixa conhecer por quem apenas passa por ela; ela exige entrega.

Ali, no topo de uma montanha de dois bilhões de anos e me permitindo a entrega do momento, era como se o tempo tivesse, enfim, desacelerado — não o tempo do relógio, mas um tempo espesso e sensível. Um tempo que se basta, que vale por ele mesmo. Ali, começávamos a habitar aquilo que mais adiante se revelou como o tempo do encantamento.

TRILHA 3 - O OLHAR DESCOLONIZADO

Na manhã do sexto dia de expedição, acordamos no Brasil — mais precisamente no Hotel Quatí, um acampamento situado no topo do Monte Roraima, instalado no interior de uma caverna. As lendas contam que ali teria vivido, há muito tempo, uma grande anaconda. O Monte Roraima, como já mencionado, localiza-se em uma tríplice fronteira entre Venezuela, Brasil e Guiana Inglesa. Foi pela Venezuela que iniciamos a expedição, mas ali, naquele despertar, estávamos em solo brasileiro, suspensos sobre um dos platôs mais antigos do planeta.

Nos dois dias anteriores, caminhamos cerca de vinte quilômetros sobre o topo do Roraima, atravessando e conhecendo alguns dos lugares mais impressionantes que já vivi: o Vale dos Cristais, El Fosso, o marco da tríplice fronteira, mirante La Ventana, o Labirinto Proibido, entre tantos outros pontos que costumam figurar como cartões-postais da montanha. Lugares amplamente conhecidos por imagens que circulam em livros, vídeos e relatos de viagem.

Entretanto, esses dois dias foram marcados por chuva constante. Pés permanentemente molhados, roupas encharcadas, frio persistente, poucos horizontes e muita neblina. Muitos dos visuais que costumam ser “programados” para serem vistos simplesmente não se mostraram. Onde as imagens prometiam horizontes infinitos, nossa visibilidade não ultrapassava cinco metros. As formações rochosas milenares surgiam por alguns segundos e logo desapareciam no movimento denso da neblina. O vento frio endurecia os músculos mesmo sob o corta-vento, e as duas capas de chuva, bem ajustadas, não eram suficientes para conter a água que insistia em entrar por pequenas frestas e dobras, tornando tudo mais pesado — o corpo, a mochila, o próprio caminhar.





Naquela manhã, preparei-me para sair calçando uma meia seca e, por cima dela, uma sacola plástica, tentando criar alguma barreira entre o pé e a bota ainda encharcada pelas chuvas dos dias anteriores. Escolhi a camisa menos molhada, a calça menos pesada, organizando o possível para enfrentar os dez quilômetros previstos para aquele dia. Havia uma expectativa silenciosa de que, ao sair da caverna, encontraríamos um céu azul, aberto, ensolarado. A frustração acumulada dos dois dias anteriores ainda permanecia ali, discreta, mas presente.

Quando saímos, não havia um grande céu azul — mas também não chovia. Pudemos caminhar por alguns minutos sem as capas, o que já trouxe certo alívio. Um alívio breve. Cerca de trinta minutos depois, uma chuva intensa começou, daquelas que transformam a trilha em enxurrada, que escorre por todos os lados e invade qualquer tentativa de abrigo. Paramos antes da travessia do Rio do Ouro, diante da decisão de seguir ou retornar em segurança para a caverna. Ali, o grupo foi tomado por um sentimento coletivo de desolação.

Não era apenas o corpo molhado ou o frio insistente. Havia ali uma sensação mais difusa, difícil de nomear naquele momento: a impressão de que a montanha não estava entregando aquilo que, de algum modo, esperávamos dela. A frustração não vinha do esforço físico da caminhada, mas do modo como olhávamos a paisagem — um olhar atravessado por imagens prévias, por promessas visuais e por expectativas silenciosamente cultivadas antes mesmo de chegarmos ali. As Figuras 1 e 2 registram precisamente aquele instante da travessia interrompida: a chuva intensa, o grupo parado diante do rio e o cenário marcado por neblina e visibilidade reduzida. Mais do que documentar a condição climática do momento, essas imagens capturam um ponto específico de desolação coletiva.

Figura 1 – Parada no Rio do Ouro



Fonte: acervo do autor.

Figura 2 – Planície do extremo norte do Roraima



Fonte: acervo do autor.





Esse momento de desolação diante da chuva e da neblina coloca em questão não apenas as condições climáticas da travessia, mas o próprio modo como chegamos a olhar a montanha. A experiência parecia expor algo mais profundo do que o desconforto físico ou a perda momentânea de visibilidade. Havia ali uma espécie de penhasco entre aquilo que encontrávamos e aquilo que, silenciosamente, esperávamos encontrar. A montanha estava ali — imensa, antiga, viva — mas o olhar que a procurava parecia buscar outra coisa: horizontes abertos, imagens amplas, paisagens que se entregassem plenamente à contemplação. Nesse ponto, as reflexões de Ailton Krenak ajudam a deslocar o problema. Ao discutir a crise contemporânea das relações entre humanos e Terra, Krenak (2022) argumenta que o colapso que atravessamos não é apenas ambiental ou climático, trata-se de uma crise muito mais profunda na forma como imaginamos nossa presença no planeta. Durante séculos fomos educados a acreditar que a natureza é exterior a nós, algo que existe como recurso, cenário ou patrimônio disponível ao uso humano.

Essa separação, segundo Krenak (2022), não é um simples erro conceitual, mas uma construção histórica ligada à expansão colonial, à racionalidade econômica capitalista e à própria ideia de progresso que organizou a modernidade. Ao nos percebermos como sujeitos separados da Terra, passamos a tratá-la como algo que pode ser explorado, administrado, domesticado ou consumido. Rios tornam-se potenciais energéticos, florestas convertem-se em reservas de matéria-prima e montanhas passam a ser lidas como potencial de mineração ou desafios a serem conquistados. Nesse processo, a experiência sensível do mundo é gradualmente substituída por uma relação instrumental com o território. Como insiste Krenak (2022), fomos ensinados a habitar o planeta como se estivéssemos fora dele, olhando a Terra de um lugar superior e imaginário de exterioridade e domínio.

Se essa leitura estiver correta, então a frustração vivida naquele momento da travessia talvez não dissesse respeito apenas à chuva persistente ou à neblina que encobria o horizonte. Ela poderia revelar algo sobre o próprio olhar que carregávamos até ali. A expectativa silenciosa de encontrar grandes visuais, horizontes amplos e paisagens abertas não nasce apenas do desejo individual de quem caminha. Ela é alimentada por um vasto repertório imagético que transforma a natureza em espetáculo visual: fotografias perfeitas, relatos de aventura, vídeos que apresentam a montanha como cenário grandioso destinado à contemplação humana. Nesse regime de percepção, a paisagem precisa se mostrar, ela deve se oferecer ao olhar como imagem plena, legível, consumível. Quando isso não acontece — quando a





neblina fecha o horizonte, quando a chuva dissolve os contornos da paisagem e transforma o terreno em instabilidade — algo em nosso modo de perceber começa a vacilar.

Talvez por isso o sentimento coletivo que emergia naquele momento fosse tão difícil de nomear. Não era apenas cansaço, frio ou desconforto. Era a sensação de que algo não estava correspondendo ao roteiro imaginado da experiência. Entretanto, como sugere Krenak (2022), esse desconforto pode revelar muito mais sobre o olhar humano do que sobre a própria natureza. A Terra não está aí para se apresentar como espetáculo permanente diante de nós. Ela não existe para responder às expectativas humanas de visibilidade, controle ou recompensa estética. Ao insistirmos em ler aquele cenário como frustração, talvez estivéssemos apenas evidenciando o quanto nosso olhar ainda estava treinado para uma lógica de posse: possuir a vista, possuir o horizonte, possuir a experiência como algo acumulável e registrável.

Nesse sentido, a neblina não apenas escondeu a montanha, ela também tornou visível a forma como fomos educados a olhar o mundo. A paisagem opaca interrompia a promessa de transparência que acompanha o imaginário moderno da natureza como objeto plenamente observável. O que surgia ali, então, não era apenas uma montanha encoberta, mas a possibilidade de um deslocamento no próprio olhar. Como sugere Krenak (2022), talvez o desafio mais profundo do nosso tempo não seja apenas preservar a natureza, mas reaprender a nos situar dentro dela, abandonando a pretensão de dominá-la ou de convertê-la em cenário para nossas expectativas. A neblina, nesse sentido, não era apenas um obstáculo da travessia. Ela operou como uma espécie de interrupção pedagógica do olhar, suspendendo temporariamente a lógica da paisagem como espetáculo e abrindo a possibilidade de outra forma de relação com o mundo.

Aos poucos, durante a caminhada comecei a compreender que a frustração era também um sinal pedagógico. Ela denunciava um olhar ainda colonizado, acostumado a querer extrair sentido imediato do mundo. A montanha, ao se manter opaca, recusava esse pacto. Não se deixava capturar. E, justamente por isso, ensinava. Ensinar, ali, não era mostrar, mas exigir outro tipo de presença: mais atenta, mais humilde, menos dominadora. Um olhar que me fez registrar no diário:

O que posso tirar daqui?..
Como posso estar aqui sem violentar o que me atravessa?
(Diário de campo, noite do sexto dia)

Aos poucos, aquela frustração começou a se deslocar. Não desapareceu de imediato, mas passou a incomodar de outra maneira. Já não era apenas o desapontamento por não ver aquilo que





esperávamos ver, mas a suspeita de que havia algo equivocado no próprio modo como me colocava diante da montanha. Como se o olhar ainda carregasse uma expectativa de recompensa: caminhar para receber algo em troca — um visual amplo, uma imagem memorável, uma confirmação de que o esforço “valeu a pena”.

Depois de atravessar o Rio do Ouro e seguir por algumas horas sob chuva e neblina, a frustração começou a revelar menos uma falha da expedição e mais um sintoma de um olhar ainda colonizado — um olhar que esperava que a montanha se explicasse, se mostrasse, se entregasse. No entanto, a chuva, a neblina e o frio não impediam a experiência, elas a deslocavam. Talvez estivessem ensinando que viver naquele território exige desaprender a ideia de que tudo precisa se revelar. Às vezes, o aprendizado está justamente em aceitar o que permanece oculto.

Quando fui permitindo que a frustração se dissipasse, tornou-se perceptível que aqueles elementos não eram obstáculos, mas mestres silenciosos. Nada ali se deixava controlar. A chuva exigia atenção aos pés, a neblina pedia presença no passo imediato, o frio convocava cuidado com o corpo e com o outro. A montanha impunha seu próprio ritmo. Caminhar deixava de ser conduzir a experiência e passava a ser acompanhar o que ela permitia. A frustração começava, então, a se transformar em deslocamento — não da paisagem, mas do olhar que insistia em querer dominá-la.

Foi nesse retorno, após alguns quilômetros sob chuva constante, que algo efetivamente mudou. Já não se tratava de avançar ou resistir, mas simplesmente de caminhar. Eu e minha companheira seguimos pulando de pedra em pedra e, quase sem perceber, começamos a cantar. Primeiro timidamente, depois com leveza. A seguir, apresento a transcrição da música cantada e duas capturas de tela do vídeo registrado naquele momento (Figuras 3 e 4).

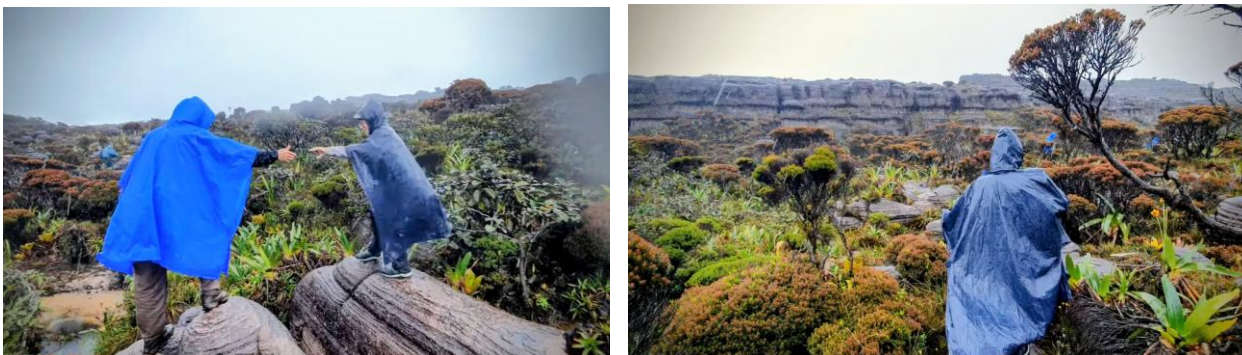
Você que tem medo de chuva
Você não é nem de papel
Muito menos feito de açúcar
Ou algo parecido com mel

Experimente tomar banho de chuva
E conhecer a energia do céu
A energia dessa água sagrada
Nos abençoa da cabeça aos pés

Oi, chuva!
Eu peço que caia devagar
Só molhe esse povo de alegria...
(Transcrição da filmagem, caminhada do dia 6).



Figura 3 e 4 – Momento que cantávamos juntos sob a chuva



Fonte: acervo do autor.

O canto não era fuga, nem distração: era modo de estar. A chuva deixava de ser incômodo e passava a ser ritmo; o corpo, antes tenso, encontrava cadência; o caminhar tornava-se jogo, presença, relação. Nos encontramos novamente no tempo do encantamento.

Nesse instante, meu olhar já não buscava o horizonte que não se mostrava. Ele se aproximava do chão, das cores intensificadas pela água, do verde mais vivo das pequenas árvores tortuosas, do brilho das flores molhadas, do desenho que a água fazia ao correr entre as pedras e, lentamente, esculpi-las. A beleza não estava escondida pela chuva — ela só existia porque chovia. Aquilo que antes parecia frustração revelava-se condição de possibilidade da experiência. Só era possível ver aquelas tonalidades, sentir aqueles cheiros, ouvir aquele som contínuo da água, ver a valsa da neblina com as rochas, porque o clima não se rendia às nossas expectativas. O corpo, agora mais disponível, reconhecia que a montanha não precisava se abrir para ser vivida, bastava que estivéssemos abertos para caminhar com ela.

Esse momento marcou, de forma sensível e concreta para mim, o processo de descolonização do olhar. Não porque a frustração tivesse desaparecido por completo, mas porque ela já não ocupava o centro da experiência. O olhar deixava de exigir revelação total, recompensa visual ou confirmação do esforço. Aprendia a ver sem possuir, a sentir sem capturar, a caminhar sem exigir. A montanha, opaca e molhada, ensinava que nem tudo precisa se mostrar para fazer sentido. Ali, cantando sob a chuva, pulando de pedra em pedra, compreendi que descolonizar o olhar é aceitar o mundo como relação, e não como promessa a ser cumprida — é, sobretudo, criar ou recuperar a capacidade de se encantar com o mundo como ele é. Assim, mesmo envoltos pela neblina e pelo frio, a experiência deixava de ser frustrada e passava a ser plena, não apesar da chuva, mas com ela.



TRILHA 4 - O SABER DA EXPERIÊNCIA FEITA

A noite do sexto dia foi novamente no Hotel Quati, sob o teto de rocha da caverna. Tratava-se de uma formação ampla, com entrada elevada e um corredor que se abria em um espaço maior, iluminado por uma grande claraboia. Por ela entravam a luz do sol, da lua e a chuva constante que escorria pelas paredes de pedra. À esquerda, a caverna se aprofundava, formando uma pequena ilha interior onde árvores e gramíneas cresciam aproveitando a luz que descia do alto. Ali estávamos nós — cinco integrantes do grupo — junto aos quatro guias. Após o jantar, dois se recolheram, enquanto os outros permaneceram conosco. Conversamos, rimos baixo e escutamos histórias que surgiam sem roteiro. Não havia pressa nem tarefa a cumprir. O corpo, cansado da caminhada, encontrava finalmente um repouso possível. A chuva seguia caindo, mas já não exigia resposta imediata. Estávamos protegidos. Escrevi esse trecho no diário aquela noite:

Hoje estamos sentados no chão, encostados na parede da caverna, bebendo água do riacho, comento uma planta comestível daqui, abrigados da chuva e do frio dentro de uma caverna. Contamos histórias do dia, lembramos outras expedições, aprendemos sobre a cultura dos guias Pemón e compartilhamos um pouco da nossa envoltos pela densidade da natureza. Em certo momento me perguntei: será que as rodas ao redor de uma fogueira no meio da floresta, que por milhares de anos reuniram nossos ancestrais, eram assim?

Sou professor há muitos anos e sempre tento criar espaços de diálogo para a construção de saberes. Talvez pela simplicidade do encontro, talvez pela partilha viva das experiências naquele ambiente. Ninguém fala para ensinar, mas todos aprendem juntos. Penso que essa roda improvisada na caverna é um dos mais puros deleites que um professor poderia desejar: um diálogo leve, profundo e criador. De algum modo, nesse momento e nesse lutar, estamos sendo mais.

(Diário de Campo, noite do sexto dia).

A pergunta que surgiu naquela roda improvisada na caverna abre uma inquietação mais profunda. Em que momento deixamos de viver dessa maneira? Em que momento o ser humano passou a se perceber individualizado e separado, dos outros e da terra, como se a natureza fosse algo externo, um cenário ou um recurso, e não o próprio tecido da vida que nos sustenta?

Compreendo que as reflexões de Ailton Krenak ajudam a iluminar essa ruptura. Ao questionar quando foi que “a terra virou sujeira” (Krenak, 2022, p. 55), o autor denuncia um processo histórico e educativo que nos ensinou a romper o vínculo com o mundo natural, transformando aquilo que antes era relação em objeto de controle ou exploração. A cena vivida naquela caverna — corpos cansados, chuva caindo sobre a pedra, histórias sendo partilhadas no chão — parecia, de algum modo, reativar um gesto





muito antigo: o de reunir-se para narrar o vivido e, nesse encontro, reconhecer-se novamente como parte da terra e não como algo separado dela.

A experiência vivida na montanha também parece tensionar aquilo que Krenak (2019) insiste em nos provocar: se tudo é natureza e nós somos natureza, será que esquecemos disso? Como foi possível construir uma forma de vida em que o ser humano passa a se perceber separado da terra, como se habitasse um mundo que não lhe pertence? Na travessia, essa separação torna-se difícil de sustentar. Quando o corpo é atravessado pelo frio, pela neblina, pelo cansaço e pela necessidade concreta de abrigo, a ideia de natureza como cenário distante perde consistência. No entanto, talvez o ponto mais incômodo não seja reconhecer essa conexão durante uma expedição em uma montanha remota, mas perceber o quanto ela se torna rara na vida cotidiana. Se esse reconhecimento depende de situações extremas para emergir, o que isso revela sobre os modos de vida que temos produzido? O que isso revela sobre os modos de educação que temos construído? Nesse sentido, a montanha expõe uma fissura. Em vez de oferecer respostas prontas, ela parece recolocar a pergunta: que tipo de educação, de cultura e de cotidiano nos ensinou a esquecer que somos parte da terra?

Entre essas perguntas — sobre a separação entre humanos e terra, sobre os modos de vida que produzimos e sobre as formas de educação que sustentam esse afastamento — tornou-se necessário buscar interlocuções que ajudassem a compreender melhor essa fissura. Se a montanha expunha, de forma concreta, o quanto essa ruptura pode ser artificial, talvez fosse preciso olhar para trajetórias nas quais a relação com o território ainda se mantém como experiência formadora.

Essa busca por trajetórias levou-me a dialogar com as reflexões de Marina Silva. Em seus relatos autobiográficos e reflexões políticas, a autora insiste que a consciência ambiental não nasce do discurso, mas da experiência vivida no corpo: no corpo que caminha longas distâncias, que adoece, que sente fome, frio e limite, e que aprende, nessas condições, que a floresta não é cenário nem recurso, mas condição de vida (Silva, 2010). A autora afirma que certos aprendizados não se acessam por mediações teóricas ou institucionais, mas pela experiência direta com o território. É vivendo a floresta — caminhando, bebendo sua água, respeitando os seres e enfrentando riscos — que se aprende aquilo que nenhum discurso é capaz de antecipar. O território não está fora: ele atravessa o corpo, o sustenta e também o freia. Marina Silva (2010) ajuda a compreender que a experiência no território forma uma ética justamente porque nos retira da posição de centro.





Sentado no chão úmido da caverna, conversando com meus companheiros de caminhada, tornava-se perceptível que só quem vive o território é capaz de compreendê-lo para além da abstração. Antes de falar sobre, ensinar ou legislar, é preciso ter sido atravessado por ele. A experiência, nesse sentido, não aparece como complemento do saber, mas como sua própria condição.

As reflexões de Paulo Freire em *a Pedagogia do Oprimido* (1996) permitem aprofundar essa compreensão ao recusar qualquer separação entre sujeito e realidade, questionando a ideia de uma dicotomia ser humano-mundo. Para o autor, não existimos diante do mundo como quem observa algo externo, mas em uma relação constitutiva com ele, na qual nos fazemos e somos feitos continuamente. Não há, portanto, um sujeito isolado que conhece um objeto distante, mas um ser em relação, implicado naquilo que vive. É nesse horizonte que a experiência se revela como ato de conhecimento: não algo que se acumula, mas algo que se constrói no encontro entre ação e reflexão, entre presença e sentido. Assim, o saber não nasce de uma exterioridade neutra, mas de uma inserção viva no mundo, em que conhecer é também participar, envolver-se e transformar-se na própria relação que se estabelece.

Essa reflexão torna inevitável pensar nas dificuldades contemporâneas de apresentar às crianças e aos jovens não apenas a importância, mas a própria necessidade do contato com a natureza, principalmente em tempos de mudanças climáticas e desastres naturais. Mais do que informar sobre preservação, trata-se de possibilitar experiências capazes de produzir vínculo, pertencimento e afeto. Nesse sentido, Pereira (2025) converge com Silva (2010) ao afirmar que não é possível gostar daquilo que não se conhece de forma vivida. Quando a preservação se limita ao discurso ou à abstração normativa, corre o risco de se tornar distante e pouco comprometida. Sem caminhar, tocar, sentir a chuva, o cheiro da terra ou o silêncio da mata, a natureza permanece conceito; com experiência, ela pode se tornar relação — uma relação a partir da qual o cuidado pode emergir.

Nesse sentido, as reflexões de Richard Louv dialogam diretamente com aquilo que Marina Silva (2010) e Larrosa Bondía (2002) nos ajudam a compreender: sem experiência, não há vínculo; sem vínculo, não há cuidado; e, sem cuidado, qualquer discurso sobre preservação permanece abstrato. A montanha, assim como a floresta, não educa por conceitos, mas pela experiência que atravessa o corpo. A natureza só ensina quando é vivida — quando pode afetar, desorganizar e reconfigurar o modo como percebemos o mundo.

Ao recordar aquela roda improvisada na caverna, torna-se inevitável para mim pensar no modo como o conhecimento ali parecia ser construído do encontro. Ninguém falava para ensinar





formalmente, e ainda assim parecia que todos aprendíamos, ou pelo menos, nos surpreendíamos nas palavras uns dos outros. As narrativas dos guias Pemón, as lembranças de outras caminhadas, as reflexões que surgiam quase sem intenção iam se entrelaçando em um diálogo vivo, no qual experiência e palavra se encontravam.

É nesse tipo de situação que as reflexões de Paulo Freire ajudam a iluminar o que estava em jogo. Em contraposição às formas educativas centradas na transmissão de conteúdos e na separação entre quem ensina e quem aprende, Freire (2005) insiste que o conhecimento se constitui na partilha dialogada das experiências vividas. Aquilo que ele denomina saber da experiência feita emerge justamente desse processo em que o vivido é narrado, problematizado, recriado coletivamente e mediatizado pelo mundo. Nessa perspectiva, a experiência deixa de ser apenas um acontecimento individual e passa a se tornar matéria de reflexão comum, capaz de reorganizar a forma como os sujeitos compreendem o mundo e a si mesmos. A roda de conversa na caverna, marcada pela troca de histórias, escuta e convivência entre trajetórias distintas, evidencia essa dinâmica: o conhecimento não aparece como algo previamente pronto, mas como algo que se produz no encontro entre experiências, corpos e palavras.

Aquilo que foi corpo, chuva, silêncio e caverna precisou ser retomado em palavra para ganhar inteligibilidade sem perder sua carne. Aprender, como ensina Freire (2005), não é receber explicações sobre o mundo, mas ler o mundo — e essa leitura começa antes do texto, no chão, no passo e na pausa partilhada.

Essa construção não se faz apenas com a razão instrumental; ela exige o corpo inteiro. É nesse ponto que Francisco Duarte Júnior (2001) se torna fundamental: se o corpo é o primeiro livro, o saber sensível não é ornamento da reflexão, mas sua base. A montanha me ensinou primeiro pelas sensações — frio, cansaço, abrigo, escuta. Esse saber não é menos rigoroso por ser sensível; ele é anterior, constitutivo, o solo a partir do qual a compreensão pode brotar. A travessia exige tempo, interrupção e disponibilidade para ser afetado. Tanto a travessia da caminhada quanto a travessia da construção de saberes, que nesse caso aqui, fazem rizoma. E essas condições raramente são oferecidas às crianças, aos jovens e a nós mesmos no dia a dia e nas escolas.

No fundo, o que aquela caverna ensinava à noite — no repouso possível, na conversa sem roteiro e na chuva persistente — era que o conhecimento nasce do encontro. Encontro com o mundo vivido, com o outro e consigo mesmo em estado de escuta. Orlando Fals Borda (1987) nomeia esse modo de conhecer como sentipensar: um saber que não separa razão e emoção, teoria e prática, corpo e





reflexão. Naquela noite, quase sem perceber, exercitávamos esse gesto: pensar o dia a partir do que o corpo havia vivido, reorganizar o sentido da caminhada a partir do cansaço, da conversa e do silêncio partilhado. É desse entrelaçamento — entre saber sensível e conhecimento inteligível — que pode nascer uma educação comprometida com a vida, capaz de aprender com a experiência e de cuidar do mundo sem romper o vínculo que nos mantém ligados à terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao deixar o Monte Roraima, não foi apenas o corpo que retornou ao nível do solo. Algo do olhar, do tempo e da forma de compreender a aprendizagem também desceu transformado. A travessia não se encerrou no último passo da trilha, mas continuou reverberando na escrita, nas perguntas que insistiram em permanecer e na dificuldade — quase impossibilidade — de reduzir a experiência vivida a categorias prontas ou respostas definitivas. Esse artigo nasceu exatamente desse prolongamento: da tentativa de escutar o que a montanha continuava dizendo depois do fim da caminhada.

Ao longo do texto, busquei compreender de que modo a experiência corporal vivida em uma expedição ao Monte Roraima produziu aprendizagens sensíveis e reflexivas capazes de tensionar os modelos tradicionais de ensino e de produção do conhecimento na Educação Física. O que se revelou não foi um método replicável nem um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas um deslocamento mais profundo: a constatação de que aprender pode ser um acontecimento que atravessa o corpo inteiro, reorganiza o sensível e exige tempo, pausa e escuta.

As trilhas de sentido percorridas — o corpo como bússola, o tempo do encantamento, o olhar descolonizado e, por fim, o saber da experiência feita — não se apresentaram como etapas lineares, mas como movimentos que se entrelaçaram ao longo da travessia. O corpo, exposto ao frio, à chuva, ao cansaço e ao risco, deixou de ser apenas instrumento de deslocamento para se tornar critério de orientação. O tempo, desacelerado pela montanha, rompeu com a lógica produtivista e abriu espaço para o encantamento e a presença. O olhar, frustrado diante do que não se mostrava, foi convidado a desaprender a lógica da posse e reaprender a ver como relação. E, finalmente, o saber emergiu não como acúmulo de informações, mas como experiência refletida, partilhada e sentipensada.

Nesse percurso, o diálogo com os autores e autoras permitiu compreender que o conhecimento não se constitui apenas no plano inteligível, nem exclusivamente no sensível, mas no rizoma vivo entre ambos. O saber da experiência feita, tal como proposto por Freire, mostrou-se fundamental





para que o vivido não permanecesse como lembrança isolada, mas pudesse ser problematizado, compartilhado e transformado em aprendizagem crítica. Ao mesmo tempo, o saber sensível, defendido por Duarte Júnior, reafirmou o corpo como território epistemológico, lembrando que toda compreensão começa antes da palavra, na sensação, no afeto e no encontro.

A expedição ao Monte Roraima não foi, portanto, apenas um cenário extraordinário, mas um disparador de questões que atravessam a Educação Física contemporânea: que espaços temos criado para que crianças, jovens e adultos possam viver experiências que os afetem de verdade? Que tempos de pausa, contemplação e escuta cabem em currículos cada vez mais acelerados? Que aprendizados são possíveis quando o corpo deixa de ser apenas meio para atingir resultados e passa a ser reconhecido como fonte legítima de saber?

Ao final, este artigo não pretende oferecer modelos prontos nem prescrições pedagógicas. Ele se coloca como convite — convite a reconhecer a experiência como campo legítimo de produção de conhecimento; a afirmar o corpo como lugar de aprendizagem; e a admitir que educar também é criar condições para que algo nos aconteça. Se a travessia ensinou algo, foi que aprender não é dominar o caminho, mas caminhar disposto a ser transformado por ele. E talvez seja justamente aí, nesse risco assumido, que a Educação Física possa reencontrar sua potência formativa mais profunda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Serviço Geológico do Brasil** (CPRM). Geodiversidade do Brasil. Brasília, DF: CPRM, 2022.

COMISSÃO BRASILEIRA DE SÍTIOS GEOLÓGICOS E PALEOBIOLÓGICOS (SIGEP). **Monte Roraima**. Brasília, DF: SIGEP, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFERN, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 8, n. 15, p. 17-31, 2005.





- FALS BORDA, Orlando. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2008.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2010.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2019.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, Álex Sousa. O saber sensível que brota das experiências do se-movimento no Monte Roraima. **Motrivivência**, v. 37, n. 68, p. 1-24. 2025.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre, RJ: Sulina, 2006.
- SILVA, Marina. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.
-





Álex Sousa Pereira

<https://orcid.org/0000-0003-2617-2065>

<https://lattes.cnpq.br/1508922895469646>

Universidade Federal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)

alexpereira@ufla.br

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analizados no presente artigo. Dados adicionais estão disponíveis no material suplementar ou mediante solicitação aos autores.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

O autor do estudo declara não haver conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

PEREIRA, Álex Sousa. O corpo como bússola em uma expedição ao Monte Roraima: uma autocartografia escriturante. *Corpoconsciência*, v. 30, e21117, p. 1-28, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21117>.

Recebido em: 27/02/2026

Aprovado em: 19/03/2026

Publicado em: 06/04/2026

