



UNISUL

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROMULO LUIZ DA GRAÇA**

**ESCALANDO ESPAÇOS E CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A
PERCEPÇÃO DE MONTANHISTAS DO SUL DE SANTA CATARINA**

Tubarão

2013

ROMULO LUIZ DA GRAÇA

**ESCALANDO ESPAÇOS E CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A
PERCEPÇÃO DE MONTANHISTAS DO SUL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.

Tubarão

2013

Graça, Romulo Luiz, 1974-
G75 Escalando espaços e contextos na educação ambiental: a
percepção de montanhistas do Sul de Santa Catarina / Romulo
Luiz da Graça; Orientadora: Fátima Elizabeti Marcomin -- 2013.
112 f. : il.; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2013
Inclui bibliografias

1. Educação ambiental. 2. Atividade física. 3. Percepção
ambiental. 4. Montanhismo. I. Marcomin, Fátima Elizabeti II.
Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação.
III. Título.

CDD (21. ed.) 372.357

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

ROMULO LUIZ DA GRAÇA

**ESCALANDO ESPAÇOS E CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A
PERCEPÇÃO DE MONTANHISTAS DO SUL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Tubarão, 24 de setembro de 2013.

Prof^a e Orientadora Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Mauro Guimarães, Dr.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a Leonete Luzia Schmidt, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Christian Muleka Mwewa, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a meu pai, Ramon Luiz da Graça (*in memorian*), a minha avó Edith Hintz (*in memorian*), que fizeram sua passagem durante a realização deste mestrado, e a minha Mãe Edeltraut da Graça (*in memorian*), que fez sua passagem antes da entrega da versão final desta dissertação, mas que certamente continua presente.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde para enfrentar, durante esse período, uma jornada mais intensa.

Ao meu pai, Ramon Luiz da Graça (*in memorian*) e minha avó Edith Hintz (*in memorian*), que faleceram durante a realização desta pesquisa; a minha mãe Edeltraut da Graça (*in memorian*), que esteve na banca de defesa desta dissertação mas que faleceu antes da entrega da versão final da mesma. Juntos, fazem parte da minha constante aprendizagem e me ensinaram o caminho do bem, seus sorrisos estão em minhas lembranças todos os dias.

A minha primeira dama, Isabel Cristina Rafael Ferreira, pelo amor, paciência, perdão e principalmente pela compreensão. Ao meu lindo filho Ricco, razão da minha vida, ao meu enteado Yago, aos meus irmãos Ricardo e Ramona que junto comigo passaram por diversas provações durante os últimos anos e aos meus cunhados Emerson e Ana.

A todos os meus professores do mestrado que me oportunizaram a conquista de novos saberes, especialmente à minha orientadora, professora Fátima Elizabeti Marcomin, pela troca de conhecimento mais próxima e constante, pela atenção, pela paciência e pelo apoio na elaboração desta dissertação.

A todos os meus colegas do mestrado com os quais tive a oportunidade de conviver e compartilhar as dificuldades encontradas, amenizando-as.

Aos montanhistas, a razão desta pesquisa, pela disponibilidade e paciência em ceder valiosos momentos de conversa e o próprio grupo focal.

Aos Colegas Leandro e Roberto por terem auxiliado durante todo o campo da pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma, para que esta dissertação fosse desenvolvida.



Desenho feito pelo meu Pai (*in memoriam*) na década de 1980, como crítica ao desastre ambiental ocorrido em função do despejo de milhares de latas na baía da Babitonga, São Francisco do Sul - SC.

Não sei... se a VIDA é curta ou longa demais para nós... mas sei que nada do que vivemos tem sentido, senão tocamos o coração das pessoas... Muitas vezes BASTA SER: Colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrimas que correm, olhar que acaricia, desejo que sacia, AMOR que promove... E isso não é coisa do outro mundo, é o que dá sentido a VIDA... é o que faz que ela não seja NEM CURTA, NEM LONGA demais... Mas que seja INTENSA, VERDADEIRA, PURA... enquanto durar... (Texto encontrado na agenda pessoal de Ramon Luiz da Graça, datada em 16 de março de 2009).

RESUMO

Tem se observado um número cada vez maior de praticantes de atividades junto aos ambientes naturais. No Estado de Santa Catarina, tais práticas aparecem organizadas em diversas regiões como produto turístico, administrado por agências especializadas. Em Santa Catarina destacam-se cinco grupos de montanhismo, sendo alvo deste estudo o situado na cidade de Tubarão, no sul do Estado. A presente pesquisa tem como objetivo Interpretar a percepção ambiental dos praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais, do Grupo de Montanhismo Tubaronense (GMT), com vistas a identificar se a percepção ambiental apresentada constitui uma ferramenta para elaboração de processos educativos comprometidos com uma maior inserção humana nos ambientes naturais. A pesquisa, qualitativa, de cunho fenomenológico, empregou a técnica do Grupo Focal (GF) com sete montanhistas, experientes, vinculados ao GMT. O ambiente escolhido para a sessão grupal foi o Morro da Antena, localizado no bairro Congonhas na cidade de Tubarão. Para interpretar e descrever a percepção ambiental à luz da interpretação fenomenológica se elencaram grandes temas e sub-temas evidenciando o que consideramos, neste estudo, “contextos interpretativos”. Tais contextos incorporaram os principais eixos temáticos identificados nas narrativas. Dentre os resultados, constata-se que não são desencadeados processos educativos não formais de Educação Ambiental na dimensão crítica, emancipatória e transformadora por esses montanhistas. Contudo, há um esforço e dinâmica no intuito de sensibilizar os grupos envolvidos por eles acerca da preservação ambiental. Logo, processos não formais ainda que incipientes, são tencionados. Consideramos que processos educativos não formais junto a esses montanhistas poderiam auxiliar na direção do estabelecimento de um efeito sensibilizador visando dar uma sustentação mais elaborada às práticas adotadas na atividade de aventura e um embasamento mais aprofundado as questões que se apresentam nas atividades de contato com ambientes naturais.

Palavras-chave: Educação ambiental. Atividade física. Percepção ambiental. Montanhismo.

ABSTRACT

It has been noticed an increasing number of practitioners of activities along the natural environments. In the state of Santa Catarina, such practices appear organized several regions as a tourist product, managed by specialized agencies. In Santa Catarina detach five groups of mountaineering, being the subject of this study, located in the city of Tubarão, in the southern state. This research aims to interpret the environmental perception of practitioners Adventure Activities in Natural Environments, of the Group Mountaineering Tubaronense (GMT), in order to identify if the perception environmental introduced constitutes a tool for development of educational processes committed to greater integration in human natural environments. The qualitative research, of a phenomenological nature, employed the technique of Focus Group (FG) with seven experienced climbers, related to GMT. The environment chosen for the group session was Morro da Antenna, located in the neighborhood of Congonhas, in the city of Tubarão. To interpret and describe the environmental perception in the light of a phenomenological interpretation, is has been elected major themes and subthemes, highlighting what we consider, in this study, "contexts interpretive". Such contexts have incorporated the main thematic axes, identified in narratives. Among the results, it appears that non-formal educational processes are not triggered of Environmental Education in the critical, emancipatory and transformative dimension by these mountaineers. However, there is an effort and a dynamic in order to sensitize groups engaged by them about environmental preservation. Therefore, non-formal processes although incipient are tensioned. We consider non-formal educational processes among these mountaineers could help towards the establishment of an effect sensitizer in order to give a more elaborate support the practices adopted in the activity adventure and a grounding deeper issues that arise in activities contact with natural environments.

Keywords: Environmental Education. Physical activity. Environmental perception. Mountaineering.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Morro da Antena, Tubarão - SC	38
Figura 2 – Prática de escalada no Morro da Antena – ao fundo vista de Tubarão - SC.....	39
Figura 3 – Bloco de pedra ideal para prática de Boulder.	40
Figura 4 – Preparação para o início do Grupo Focal.....	40
Figura 5 – O Grupo Focal.....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Destaque de temas e sub-temas	43
Quadro 2 – Perfil dos participantes	44
Quadro 3 – Experiência dos participantes em Atividades de Aventura em Ambientes Naturais.	44

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS: FENOMENOLOGIA, PERCEPÇÃO, ASPECTOS EDUCACIONAIS E ATIVIDADES DE AVENTURA – APORTE TEÓRICO	18
2 APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA	34
2.1 OS SUJEITOS, O AMBIENTE E O INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	37
2.2 O PERFIL DOS SUJEITOS	43
3 OS PRÁTICANTES DE ATIVIDADES DE AVENTURA EM AMBIENTES NATURAIS E A PERCEPÇÃO AMBIENTAL	47
3.1 SENTIMENTOS EXPRESSOS VERBALMENTE: EMOÇÕES E IMPRESSÕES...	47
3.2 AS ATIVIDADES DE AVENTURA EM AMBIENTES NATURAIS COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES E LIMITES	67
3.3 VALORES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	104
APÊNDICE A – Esquema direcionador do GF	105
APÊNDICE B – Roteiro de observação	107
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	107
APÊNDICE D – Termo de consentimento de Fotografia, vídeo e gravações	110
APÊNDICE E – Questionário de perfil aplicado	112

APRESENTAÇÃO

Sinto a necessidade de relatar alguns fatos de minha infância que hoje refletem na elaboração desta dissertação de mestrado. Com total incentivo dos meus pais, em 1980 ingressei no movimento de educação informal chamado escotismo que no Brasil é dirigido pela União dos Escoteiros do Brasil, órgão competente que se dedica à formação integral de crianças e jovens por todo território, de onde me desliguei em 1993 por motivos profissionais.

Com muitos sonhos e acostumado com atitude de disciplina e hierarquia ingressei no Exército Brasileiro em 1993 no 62º Batalhão de Infantaria em Joinville – SC, onde posteriormente me tornei Cabo em 1994 e Sargento Temporário em 1995 vindo a dar baixa em 1999, experiência marcante que confirmou o gosto e a habilidade em instruir, além do contato com diversos ambientes.

Já em 1997 mesmo como militar ingressei em um curso de nível técnico de turismo, onde tinha como objetivo me profissionalizar em trabalhos de guia/conductor de turismo na natureza e gestor de atividades de educação ambiental, atividades que não prosseguiram por questões que o mercado de trabalho exigia à época. Concluí o curso em 1998.

Em 1999, ingressei no Curso de Educação Física da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, onde coleí grau em 2002 com licenciatura plena.

Tive o privilégio de sempre trabalhar em grandes empresas, em 1999 mesmo antes de formado fui admitido no Colégio Nova Era, da rede particular de ensino de Joinville, como professor de Educação Física Escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio, onde desenvolvi diversos projetos até 2002.

Paralelamente as funções docentes no Colégio, a partir de 2001, fui aprovado no processo seletivo para estagiário no Serviço Social da Indústria - SESI, no setor de Eventos, setor este que assumi dias após o término do meu curso em dezembro de 2002. Minha principal função era gerir o setor que organizava e realizava grandes eventos de lazer, recreação, treinamento e educação. Fui membro integrante no grupo que desenvolveu o projeto “SESI AVENTURA”, projeto este que ainda é um sucesso nos dias atuais.

Em 2004 vislumbrando novos horizontes face um convite da direção do Serviço Social do Comércio – SESC migrei para Tubarão. Permaneci nesta empresa até 2008, sendo que, os dois primeiros anos na função de professor e os dois últimos na função de gestor de esporte e recreação. Logo na chegada à Tubarão voltei ao magistério com aulas de Educação

Física Escolar no Colégio São José em Tubarão, muito conhecido por sua longa trajetória na educação de onde me desliguei no presente ano.

Ainda em 2004, ingressei na Pós-graduação *latu senso* em Treinamento Esportivo e Formação para o Magistério Superior na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, vindo a concluí-la em 2006.

A primeira experiência no Ensino Superior ocorreu quando fui aprovado em edital para concurso para o corpo docente da Faculdade de Capivari de Baixo - FUCAP, onde lecionei por dois semestres a disciplina *Recreação e Lazer*, compreendo que esta experiência foi fundamental para as minhas realizações subseqüentes.

Em meados de 2006 recebi um convite para ser professor substituto na Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL na disciplina de Organização de Eventos Escolares, que não existe mais com esta nomenclatura, em função de uma alteração da grade curricular.

Fui aprovado em 2007 no processo seletivo docente desta instituição para a disciplina *Recreação e Lazer* nos cursos de Educação Física e Educação Física e Esporte, onde permaneço até os dias atuais lecionando disciplinas e unidades de aprendizagem, tais como: *Recreação e Lazer; Modalidades de Aventura; Contexto, Classificação e Normas de Segurança das Atividades de Aventura; Competências Mínimas do Condutor de Aventura, Características e Planejamento das Atividades de Aventura*; dentre outras.

A vida me conduziu então para a necessidade de novos desafios. O mestrado era, até então, um sonho. A possibilidade de trabalhar as questões ambientais na linha de pesquisa *Educação e Ciência* foi fundamental para transformar esse sonho em realidade.

INTRODUÇÃO

É vista com mais importância a cada dia a aproximação das pessoas aos ambientes naturais, pois existe uma busca constante por qualidade de vida. Hoje em dia são valorizadas as sensações advindas do contato com estes ambientes. Também a partir de uma retomada de consciência, dá-se hoje grande valor para a preservação de sítios ecológicos. As atividades atuais, voltadas ao mundo tecnológico, têm promovido profundas alterações nos sistemas naturais além de um distanciamento maior da natureza. A sociedade humana tem se isolado no mundo virtual e aperfeiçoado os recursos tecnológicos para a satisfação de suas necessidades, esquecendo-se muitas vezes de aliar a essa expansão a sustentabilidade planetária.

Na contramão dessa prática, vem aumentando consideravelmente a procura por atividades junto aos ambientes naturais. Nessa direção, a prática de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais pode favorecer a sensibilização ecológica em seus praticantes, se conduzida com esta finalidade, já que ambientes naturais induzem, além de uma maior intimidade com a natureza, o despertar de sentimentos como bem estar, alegria, tranquilidade, serenidade e outros. No presente estudo, estamos propondo o termo “Atividades de Aventura em Ambientes Naturais” já que partimos do pensamento que somos parte da natureza, ela não está fora de nós: estamos integrados a ela. Julgamos oportuno nos reportar aos espaços em que há elementos naturais, como ambientes naturais. Constituindo-se, desse modo, um termo mais apropriado para o presente estudo. Portanto, a opção por esta terminologia se deve justamente à amplitude de compreensões e sentidos que a expressão pode abarcar. Tal condição pode influenciar sobre a necessidade de cuidar desses ambientes respeitando-os e preservando-os durante a prática de atividades de aventura.

O lazer proporcionado no tempo livre das pessoas constitui-se como válvula de escape que minimiza as preocupações cotidianas. Nessa direção destacam-se atividades junto à natureza. Chao (2004) salienta que tirar o homem das rotinas diárias o auxilia a perceber o ambiente a sua volta sob outra perspectiva e a refletir sobre o seu próprio viver, o que favorece o desenvolvimento de uma visão crítica acerca das relações entre seres humanos e ambientes naturais.

Atualmente é muito importante a aproximação das pessoas a tais ambientes, pois, além de melhorar a qualidade de vida por ser uma atividade saudável, também motiva uma boa relação entre homem e os demais elementos da natureza. A prática de atividades junto a estes ambientes favorece o desenvolvimento de atitudes mais sensíveis, pois, ao estarem mais

próximos desses espaços aumentam as possibilidades de respeitar suas condições e favorecer sua conservação.

Nesta direção, a Educação Ambiental (EA) é uma ferramenta que visa além de outros aspectos, contribuir com a formação de uma nova ordem sócio-ambiental de mais respeito para com o ambiente natural e de construção de relações sustentáveis com ele. As Atividades de Aventura em Ambientes Naturais vêm sendo amplamente difundidas e podem também contribuir para a promoção da sensibilização ambiental a partir da inserção da temática ambiental e de EA em sua rotina/execução. Os praticantes destas atividades para poder executá-la com êxito precisam sentir-se integrantes, pertencentes e dependentes dos espaços naturais que constituem a atividade, atuando como agentes transformadores do pensar e agir humanos. Eles Identificam os elementos do ambiente, as interações entre eles e contribuem ativamente para a melhoria entre as relações homem-natureza. Vale salientar que a preocupação com as questões ambientais deve estar presente em todos os espaços formativos do cidadão, desde a escola até as reservas ecológicas, e que todos esses espaços podem ser considerados como locais privilegiados para o desenvolvimento da EA.

Tem se observado um número cada vez maior de praticantes de atividades junto aos ambientes naturais. São diversas formas e em diferentes planos físicos do ambiente (água, terra e ar). Em alguns locais do Brasil, em especial no estado de Santa Catarina, tais práticas aparecem organizadas em diversas regiões como produto turístico, administrado por agencias e seus guias contratados, e também por associações ou grupos, organizados por praticantes que não tem interesses comerciais e sim “aventureiros”¹.

Em Santa Catarina destacam-se cinco grupos de montanhismo², sendo alvo deste estudo o situado na cidade de Tubarão, no sul do estado. Tais grupos possuem estreitas relações e interesses para o desenvolvimento das práticas de aventura em ambientes naturais.

O estado de Santa Catarina destaca-se no cenário nacional pela privilegiada condição geográfica em que se encontra e pela ampla diversidade de recursos ambientais, de beleza inigualável fazendo parte do seu território, como exemplo, as belas praias e a serra geral. Percebendo a riqueza e a variedade de ambientes naturais, diversas pessoas com interesses comuns, organizam-se para, em seu tempo livre³, praticar atividades físicas de

¹ O aventureiro na compreensão de Le Breton (2006) abandona os alicerces seguros e flutua num universo cheio de incertezas. Popularmente são os praticantes de atividades/esportes de aventura.

² Grupo de Montanhismo é uma entidade civil, sem fins lucrativos, de defesa do esporte (GRUPO DE MONTANHISMO TUBARONENSE, 2008).

³ Tempo livre é o tempo que o individuo de desvencilha das atividades profissionais e doméstica, nele que ocorre o lazer que é um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos e associativos (DUMAZEDIER, 1979).

aventura nesses ambientes, buscando desse modo atender suas necessidades relativas ao lazer. Dentre os grupos catarinenses encontra-se o Grupo de Montanhismo Tubaronense (GMT) que surgiu em 2007 por intermédio de um militar do exército apaixonado por atividades junto à espaços naturais, particularmente o montanhismo e a escalada. Esse grupo realiza suas atividades na região sul do estado especialmente nas cidades de Tubarão, Laguna, Gravatal, Treze de maio, Capivari de Baixo, Pedras Grandes, além de outros.

Esse grupo e suas práticas, junto aos espaços naturais, configuram um nicho bastante propício para investigação sobre as práticas sensibilizadoras na área da EA, englobando a percepção ambiental.

Portanto, atendendo toda a discussão acerca da problemática ambiental estabelecida na sociedade atual e relacionando-a com as atividades exercidas por esses indivíduos, junto ao ambiente natural, busca-se compreender as emoções e sensações advindas de atividades de aventura, os processos sensibilizatórios desencadeados, e reconhecer a importância da percepção sob o olhar dos indivíduos inclusos nesses espaços naturais.

Buscar a Percepção Ambiental, através da investigação sistemática, é essencial na compreensão das práticas da sociedade, seus saberes e sua cultura. Tal percepção, sem dúvida, é importante para o melhor direcionamento de uma “Educação Ambiental transformadora, dialógica, ética, política, econômica e social”. (FIGUEIREDO; GUARIN NETO, 2009, p. 34).

De acordo com Marcomin (2009), para que planos, programas e projetos que busquem a conservação ambiental sejam efetivos, é necessário levar em consideração a percepção ambiental dos diferentes grupos inseridos e atuantes no ambiente.

Desse modo, questiona-se: **Como os praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais, percebem/concebem os espaços naturais e se tais praticantes/atividades/espaços configuram-se como potencialidades para o desenvolvimento de processos educativos em Educação Ambiental?**

Na concepção de Sato (2003) é importante identificar a percepção ambiental que os indivíduos possuem como um primeiro passo para a formação de um indivíduo capaz de agir criticamente e transformar a realidade. Silva e Taglieber (2007, p. 204), também ressaltam a importância de se considerar a percepção e a representação da questão ambiental para o “reconhecimento da visão de mundo e dos ambientes, que implicam relações sociais e culturais”.

O presente estudo objetiva interpretar a percepção ambiental dos praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais, almejando identificar as limitações e potencialidades que tais praticantes podem ter como possíveis educadores ambientais nestes espaços.

Para tanto se faz necessário identificar as atividades de aventura praticadas, pelo grupo estudado, em ambientes naturais; caracterizar o perfil dos praticantes de tais atividades; verificar a percepção ambiental que permeia as ações cotidianas desses sujeitos, nos ambientes em que praticam as atividades de aventura, bem como identificar se há processos educativos desencadeados pelos praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais, junto a grupos de iniciantes e como isso ocorre.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma:

Uma apresentação que relata brevemente os caminhos da minha vida até aqui e as relações com o tema proposto; uma introdução que contextualiza e norteia o problema e os objetivos da pesquisa evidenciando o foco das ações.

No primeiro capítulo, encontra-se o referencial teórico fundamentado pelo filósofo Merleau-Ponty (1999) acerca da fenomenologia da percepção. Traz ainda, autores como Guimarães (2004, 2006), Sauvé (1996, 2000, 2005), Carvalho (2001, 2004), Reigota (2010), Barcelos (2010), Sato (1997) e outros, que apresentam a Educa o Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, assim como uma discussão sobre questões terminológicas e conceituais das atividades de aventura.

Já no segundo capítulo, consta o aporte metodológico utilizado para a coleta e interpreta o dos dados. E, finalmente, no terceiro e último capítulo, incluir-se-  as narrativas dos praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais suas interpreta es e discussões sobre o tema. Relacionam-se os dados obtidos ao referencial teórico descrito, com o intuito de instigar novos horizontes em rela o às atividades desenvolvidas, especialmente, em Educa o Ambiental.

1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS: FENOMENOLOGIA, PERCEPÇÃO, ASPECTOS EDUCACIONAIS E ATIVIDADES DE AVENTURA – APORTE TEÓRICO

Far-se-á neste capítulo uma breve abordagem teórica contemplando os principais aspectos que sustentam teórica e epistemologicamente a presente pesquisa, com destaque para a fenomenologia, percepção, percepção ambiental, educação ambiental e Atividades de Aventura em Ambientes Naturais.

FENOMENOLOGIA

A palavra *fenomenologia*, ao que tudo indica, foi usada pela primeira vez pelo matemático, astrônomo, físico e filósofo suíço-alemão Johann Heinrich Lambert (1728-1777) e, posteriormente, com sentido diferente, por G.W.F. Hegel, na sua *Fenomenologia do Espírito* (original de 1807) (MOREIRA, 2004).

No século XIX, os pesquisadores procuravam metodologias que não fossem apenas quantitativas, baseadas no cartesianismo vigente até o momento. Na ocasião, como afirma Dartigues (2005, p. 31) os filósofos e pesquisadores estavam “cansados da estreiteza das perspectivas do positivismo, desconfiados das sistematizações metafísicas, desejavam ardentemente aplicar o novo método a todos os domínios da alçada das ‘ciências do espírito’”.

Não obstante, como movimento filosófico e com o sentido e as ramificações que ostenta até o presente, a Fenomenologia nasce no início do século XX com a obra *Investigações Lógicas*, de Edmund Husserl (1859-1938) (MOREIRA, 2004).

Para Dartigues (2005, p. 146):

Husserl viu que o investimento da razão nas ciências talvez não bastasse para resolver todos os problemas da vida ou se resolvia alguns deles, deixava intacto o *problema da vida* enquanto se trata de uma vida na qual o homem não pode entrar sem descobrir nem assumir seu sentido.

O campo de atuação da fenomenologia fundamenta-se ora como método, ora como movimento filosófico, ora como uma nova leitura de mundo.

Etimologicamente, a palavra fenomenologia tem o seguinte significado:

O termo fenomenologia deriva de duas outras palavras de raiz grega: *phainomeno* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo). Portanto, etimologicamente, Fenomenologia é o estudo ou ciência do fenômeno, sendo que por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo (MOREIRA, 2004, p. 63).

Na mesma linha de pensamento Dartigues (2005), afirma que etimologicamente, a fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno. Como tudo o que aparece é fenômeno, o domínio da fenomenologia é praticamente ilimitado e não poderíamos, pois, confiná-la numa ciência particular.

Martins e Beirão (1984, p.55), citam Merleau-Ponty como o “mais autêntico e ao mesmo tempo mais profundamente original discípulo da filosofia husserliana”. Merleau-Ponty, talvez mais que qualquer filósofo de sua geração, manifestou com vigor qualidades primordiais de autêntico filósofo: a perplexidade diante do mundo e o anseio constante em reaprender a ver este mundo. (MARTINS; BEIRÃO, 1984).

A fenomenologia distancia-se das orientações teóricas do positivismo que se baseia em fatos e experiências e repele a metafísica e o sobrenatural. Merleau-Ponty (2006, p. 1) afirma que “a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências”. Essência é entendida como algo invariante, ou seja, “a maneira característica de aparecer de um dado fenômeno. É aquilo que é inerente ao fenômeno, sem o que ele não é mais o mesmo fenômeno” (MOREIRA, 2004, p. 84).

Ela se propõe, então, a conhecer o cerne das questões, ou seja, aquilo que de fato existe e sustenta as ações dos indivíduos, sem desvencilhar, dessa forma, o objeto do sujeito. Conceber a possibilidade de eliminar o mundo material das descrições tecidas nesse campo do conhecimento seria recair-se ao idealismo rejeitado por Merleau-Ponty.

Merleau-Ponty (2006, p. 3) declara que “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.”

Cabe salientar que o pensamento fenomenológico é intrinsecamente difícil, uma vez que vai contra a tendência natural da consciência de dirigir-se às coisas em vez de seus processos e tenta analisar esses processos espontâneos que se apresentam como unidades já formadas, embora estejam em constante fluxo (MOREIRA, 2004).

Então, a fenomenologia visa a descrever as coisas e não sua explicação ou análise como uma realidade em si. Martins e Beirão (1984) e Merleau-Ponty (2006) não poderiam ser mais enfáticos ao afirmar que, se a Fenomenologia é considerada como o estudo das essências, ela é também uma filosofia que recoloca as essências na existência.

A fenomenologia, na visão de Moreira (2004, p. 83), “seria uma ciência que partiria do ‘zero’, sem pressuposições. O único ponto de partida admissível seria a experiência comum [...]”

Com base nas análises de Merleau-Ponty (2006), Dartigues (2005, p. 57) cita:

Como as ciências humanas se tornam compreensivas ao se fundarem sobre este *a priori* que é o mundo vivido, sobre este “conhecimento antes do conhecimento” que não é somente relação com o mundo, mas também relação com o outrem. E talvez se revelará que a essência do homem se dissimula num tal *a priori*.

Como se sabe, a Fenomenologia tem o anseio de chegar aos fenômenos na forma como se revela para a consciência das pessoas. Esse ato de retornar às coisas mesmas é denominado de redução fenomenológica, no qual as crenças na tradição e na ciência (MOREIRA, 2004), bem como qualquer opinião acerca da existência externa dos objetos da consciência precisam ser colocados entre parênteses. Assim, pode-se analisar os conteúdos da consciência como dados purificados. Trata-se, como afirma Dartigues (2005) de uma interpretação intencional, concebendo-se as relações entre a consciência do sujeito e do objeto.

Nesta direção Carvalho, Grun e Avanzi (2009, p. 101) revelam que “esses conceitos põem em ação o pressuposto de uma fronteira indistinta entre sujeito e ambiente, na medida em que buscam desconstruir as dualidades interno/externo e sujeito/ambiente”.

A contribuição da Fenomenologia à Educação Ambiental (EA) é monumental, pois, ao clamar por espaços não homogêneos, ultrapassa nosso sentido de apenas perceber o visível. Toda Fenomenologia reside na dança dos contrários. Os seres humanos não têm sua origem suficiente e causal em si mesmo (SATO; PASSOS, 2006).

O presente estudo sustenta-se na fenomenologia, por considerarmos, a base a partir da qual as concepções dos sujeitos serão interpretadas à luz da essência do fenômeno.

PERCEPÇÃO

O termo percepção, derivado do latim *percipio*, é definido na maioria dos dicionários da língua portuguesa como: ato ou efeito de perceber; combinação dos sentidos no reconhecimento de um objeto; recepção de um estímulo; faculdade de conhecer independentemente dos sentidos; sensação; intuição; idéia; imagem; representação intelectual (MARIN, 2008).

Baseando-se em Merleau-Ponty (2006), entende-se que a percepção é o que cada um entende como verdadeiro. Por conta disso, diz-se que a percepção é algo individual e próprio e que guia as ações e atitudes do dia a dia, “o aporte da percepção fenomenológica irá proporcionar subsídios para a compreensão da realidade vivida pelos indivíduos” (OLIVEIRA, 2006, p. 35).

A percepção é aqui compreendida como referência a um todo que por princípio só é apreensível através de certas partes ou certos aspectos seus. A coisa percebida não é uma unidade ideal possuída pela inteligência (como por exemplo, uma noção geométrica); ela é uma totalidade aberta ao horizonte de um número indefinido de perspectivas que se recordam segundo um certo estilo, estilo esse que define o objeto do qual se trata (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 48).

Nesta direção, Maestro (2010) enfatiza que diante do supracitado, as possibilidades teórico-metodológicas subsidiadas pelo movimento da transição paradigmática permitiram-nos diferentes olhares sobre os mesmos problemas.

De qualquer forma no entendimento de Hammes (2004, p. 128) percepção é:

Um processo cognitivo de apreensão de uma informação ou estímulo presente no ambiente próximo ao indivíduo. A princípio, conforme a teoria da *gestalt*⁴ ele representa objetos ou estímulo em sua atividade psicológica interna, de forma consciente, identificando e categorizando. Depois constrói uma representação interna e automatiza o raciocínio a partir de sua apreensão.

Hammes (2004) nos dá um bom exemplo para compreender o que é percepção: todo indivíduo que aprende a dirigir um carro, no início – quando recebe a carteira de habilitação -, pensa no passo-a-passo; depois de um ano, percebe que realiza essa tarefa sem pensar. Ou seja, o indivíduo desenvolveu sua percepção do ato de dirigir – identificou e categorizou todos os procedimentos, estabelecendo inconscientemente suas ações.

Para Del Rio (1996) a percepção configura um processo mental que reflete a interação do indivíduo com o seu meio e se estabelece através de mecanismos tanto perceptivos, ou seja, advindos dos cinco sentidos, quanto cognitivos, os quais partem das contribuições da inteligência de cada indivíduo sobre o que é percebido pelos sentidos e que motivam a decisão e a conduta.

A percepção capacita o indivíduo a converter estímulos sensoriais em experiências conforme afirma Amorin Filho (2007). Está relacionada à apreensão de estímulos, registros de objetos, fatos que possuem significados (DEL RIO; OLIVEIRA, 1999; DORNELLES, 2006), considera valores, crenças, costumes e atitudes de cada indivíduo (DORNELLES, 2006), e por fim refere-se a elementos sociais e culturais, tensões e contradições (MERLEAU-PONTY, 2006).

⁴ Teoria da Gestalt - surgida no início do século XX, afirma que não se pode ter conhecimento do todo através das partes, e sim das partes através do todo e que só através da percepção da totalidade é que a razão pode decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito (MARIN, 2008).

PERCEPÇÃO AMBIENTAL

No processo de percepção do meio ambiente, a Fenomenologia fornece subsídios que permitem desvendar o mundo percebido e vivido do ser humano e mostrar que estes estão sempre compartilhando percepções comuns e mundo comum, pelo fato de possuírem órgãos similares (OLIVEIRA, 2006).

Costuma-se denominar “percepção ambiental” quando relacionamos dois campos de estudo: a percepção e o meio ambiente. Portanto, para compreender a percepção ambiental é preciso encontrar a “essência” dos valores e dos conceitos que permeiam as relações das pessoas com o ambiente. Marin, Oliveira e Comar (2004, p. 101) definem percepção ambiental como:

Um fenômeno complexo que se funde com vários elementos da existência humana. Entre eles, podemos destacar as dimensões espirituais, o imaginário e a história da pessoa humana, todos profundamente inter-relacionados. É a partir da memória de construção interativa do ser humano com o ambiente que se estabelece seu modo de vida e seu comportamento no ambiente.

A UNESCO (1973) já ressaltava a importância da pesquisa, envolvendo a percepção ambiental para o processo de gestão ambiental, e aponta que a dificuldade encontrada para se proteger os ambientes naturais estão na existência de diferentes percepções, valores e importância dados a eles pelos indivíduos.

Num viés mais atual a percepção ambiental de um indivíduo ou comunidade está diretamente relacionada com a forma de se relacionar às questões ambientais (HAMMES, 2004). Perceber as condições ambientais é reconhecer não só os elementos naturais, mas também os elementos construídos e todos os aspectos socioeconômicos, culturais e políticos envolvidos na questão ambiental (BRASIL, 1997).

É importante ressaltar que cada indivíduo percebe o ambiente a sua maneira, e a sua interpretação depende da forma como cada um capta e traduz as informações transmitidas pelo Meio Ambiente, reagindo e respondendo de forma diferente às ações sobre o meio em que vive (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2009).

A percepção ambiental de diferentes grupos de atores de uma sociedade é relevante para o correto posicionamento das políticas públicas de Educação Ambiental. A efetivação de sua práxis parte das evocações emanadas pela sociedade sobre o meio ambiente, o que acontece quando a sociedade estabelece uma relação próxima com valores de preservação dos recursos ambientais, o que pode ser evidenciado nas indicações de Tuan

(1980) e mesmo no caminho fenomenológico apontado por Merleau-Ponty (2006) (FIGUEIREDO; GUARIN NETO, 2009).

White (1978) considera como percepção ambiental o entendimento e o conhecimento que o indivíduo possui em relação ao meio, incluindo os fatores sociais e culturais; é o significado atribuído ao ato de perceber. Busca compreender as diferentes percepções do ambiente; encorajar a participação da comunidade no desenvolvimento e planejamento; contribuir para a utilização mais racional dos recursos da biosfera.

No presente estudo concebe-se a percepção a luz de Merleau-Ponty (2006) como fundamental aos processos formativos em EA.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)

A primeira vez que se adotou o termo Educação Ambiental (EA) foi em um evento de educação promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido, no ano de 1965 (LOUREIRO, 2004). A discussão passou a ter caráter global e passou a se consolidar como assunto oficial dos eventos da ONU a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano – Estocolmo, 1972. Alguns outros eventos de importância sobre a temática foram realizados e merecem destaque:

- Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental (Tbilisi, 1977);
- Segundo Congresso de Educação Ambiental (Moscou, 1987);
- Conferência Internacional sobre desenvolvimento e Meio Ambiente, a Rio-92

e as Conferências subsequentes: Rio+10 e Rio+20.

No Congresso em Tbilisi (1977) elaborou-se a Declaração da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental. A Conferência de Tbilisi, como ficou popularmente conhecida, possibilitou o pensamento crítico na resolução de problemas e na disponibilização de ferramentas para a tomada de decisões para se pensar em qualidade de vida com o envolvimento ativo dos estudantes de todos os níveis de Ensino, na problemática ambiental (ZAKRZEVSKI; SATO, 2004).

As conferências de Estocolmo (1972) e Tbilisi (1977) contribuíram para redefinir a EA e conduzir os múltiplos profissionais de distintas áreas, a interagirem dentro de uma perspectiva interdisciplinar. (SATO, 2004)

Sato (2004, p. 23) destaca o conceito de EA firmado em Tbilisi, em que foi conceituada como:

[...] um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem par a melhoria da qualidade de vida.

Na Eco-92, outro documento importante elaborado para a Educação Ambiental foi o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. Esse documento tem grande importância no esclarecimento das finalidades e das características da Educação Ambiental, assim como também dos princípios e do enfoque sistêmico e interdisciplinar que deve ser adotado (CASCINO, 2003). A Rio-92 foi retomada dez anos depois, acontecendo em Johannesburgo, África do Sul, ficando conhecida como Rio+10. No ano de 2012, novamente, esse evento aconteceu no Brasil com o nome Rio+20. Nos dois eventos o propósito era o de discutir os avanços alcançados nas metas definidas em 1992.

Cabe ressaltar que a concepção de sociedades sustentáveis não se limita à dimensão econômica defendida no contexto do desenvolvimento sustentável. Este último em grande parte concebido à luz de aspectos econômicos, inúmeras vezes com intenções imediatistas, e dependendo do interesse como ressalta Rusheinsky (2003).

É inegável que, de acordo com Carvalho (2004, p. 37): “a EA surge em um terreno marcado por uma tradição naturalista”. As primeiras idéias concebidas com o surgimento da Educação Ambiental se relacionavam a reflexão sobre o desmatamento, ao buraco na camada de ozônio, ao efeito estufa; para depois, com o tempo, migrarem para temáticas como a fome e a miséria, enfatizando as injustiças sociais gritantes. Essa “visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais” (CARVALHO, p. 37).

Uma Educação Ambiental crítica, na qual a prática educativa é a formação do sujeito enquanto ser individual e social não se reduzindo a uma prática centrada apenas no indivíduo, e nem centrada apenas na coletividade. [...] A “tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana.” (CARVALHO, 2004, p. 20).

Corroborando com a autora acima Guimarães (2004, p. 25) desabafa:

Senti necessidade de resignificar a educação ambiental como ‘crítica’, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental.

Na mesma direção Loureiro (2004), afirma que a EA é um elemento inserido num contexto maior, produzindo e reproduzindo as relações da sociedade as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural.

Neste sentido, Carvalho (2002, p. 40) afirma que a Educação Ambiental permite construir uma ação política, “buscando a coletividade que é responsável pelo mundo que habita”. Observa que a EA deve ser individual e coletiva e ter o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, respeitando a autodeterminação dos povos e a soberania das nações (CARVALHO, 2004).

Tozoni-Reis (2007) ainda afirma: “se a educação ambiental é uma ação política, ela exige um posicionamento”. Esse posicionamento só é possível se o indivíduo for crítico. Para tanto, esse deve ser educado, ter em seu dia-a-dia a o exercício da criticidade e, nesse caso, o agir e o pensar educativo e crítico focalizam uma ressignificação de conceitos. A autora refere-se à Educação Ambiental como um fundamento que traz consigo uma série de conceituações sintetizadas em grupos. Um deles trata da Educação Ambiental como um processo político, crítico, com vistas à construção de uma sociedade equilibrada ambientalmente e socialmente – a Educação Ambiental Crítica, Emancipatória e Transformadora, concebida por Sato (1997), Carvalho (2004), Guimarães (2006) e por Loureiro (2004, p. 17):

Crítica, porquanto funda a formulação no radical questionamento às condicionantes sociais que geram problemas e conflitos ambientais; Emancipatória, uma vez que visa à autonomia e liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação; e Transformadora, por visar a mais radical transformação do padrão societário dominante, no qual se define a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana.

A Educação Ambiental deve buscar a integridade do sistema e, além disso, procurar construir uma sociedade justa e ecologicamente equilibrada; deve também ser tratada como uma educação política, democrática, libertadora e transformadora (TOZONI-REIS, 2007).

Reigota (2010) destaca que a Educação Ambiental é uma educação política, antitotalitarista e pacifista. Procura na individualidade o respeito da coletividade, da integridade física e moral do sistema.

A EA para Jacobi (2005, p. 231) deve voltar-se:

[...] para propostas pedagógicas centradas na conscientização, na mudança de comportamento, no desenvolvimento de competências, na capacidade de avaliação e na participação dos educandos. A relação entre meio ambiente e educação assume um papel cada vez mais desafiador, demandando novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos e riscos ambientais que se intensificam.

Na visão de Gonçalves (1990), a EA é um processo de aprendizagem longo e contínuo que deve procurar clarear conceitos e estimular valores éticos, desenvolvendo, assim, atitudes racionais, responsáveis e solidárias entre os homens.

Concordamos com Martins e Frota (2013), ao afirmarem que é nesse contexto que a EA é considerada como um processo permanente. É por meio dela que os indivíduos e a sociedade tomam consciência da condição do seu ambiente e adquirem os conhecimentos, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir individual e coletivamente, e resolver ou pelo menos discutir alguns desses problemas em suas localidades.

Não almejamos esgotar a dimensão conceitual deste estudo. Traçou-se até este ponto um breve panorama para dar base e contexto a toda uma prática estabelecida no mundo inteiro, com profundas vertentes em Santa Catarina.

ATIVIDADES DE AVENTURA EM AMBIENTES NATURAIS: DELINEANDO CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS EDUCACIONAIS

As práticas de aventura são ações realizadas na natureza. Aliadas à contemplação, exploração ou ao esporte, são temperadas pelas condições geográficas e a inconstância dos ventos, da força das águas e até mesmo a intensidade de calor e luz do dia em questão. Por estarem expostos diretamente ao meio, as práticas de aventura trazem como mensagem aos seus praticantes a superação e a percepção de nossa adaptabilidade. Ao longo do processo da atividade, os participantes vivenciam a percepção de si mesmos e do ambiente natural. Existem práticas em diversas modalidades, de acordo com quem e com qual objetivo queremos ao executá-las. Por esta razão, muito diversificados também são os grupos, suas

características e sua periodicidade de funcionamento. Percebe-se que hoje em dia diferentes públicos realizam atividades dessa natureza: crianças, jovens, adultos, grupos com experiência comprovada, turistas e visitantes. Também percebem-se atividades feitas individualmente ou em grupos, o que estabelece uma rede, com gama muito diversa de possibilidades de realização.

De antemão, é importante mencionar a existência de uma infinidade de termos que pretendem designar e caracterizar estas práticas, tais como: esportes de aventura, atividades *outdoor*, esportes radicais, atividades físicas de aventura, esportes selvagens, dentre tantos outros (MARINHO, 2005). Betran (2003) assevera que também são chamadas de novos esportes, esportes tecnocológicos, esportes em liberdade, esportes californianos, atividades deslizantes de aventura e sensação na natureza, atividades esportivas de diversão e atividades turísticas de aventura. O termo práticas corporais de aventura na natureza é utilizado por Pimentel (2006), Pereira et al. (2008) utilizam o termo esporte de ação e aventura.

Como afirma Marinho (2005), talvez essa própria falta de consenso sobre a terminologia contribua para uma interpretação superficial do que realmente venham a representar tais práticas. Em seu artigo Esporte na Natureza e a Graduação em Educação Física, Munster (2004, p. 2) atribui a essa “*imprecisão terminológica*”, como sendo uma das causas que tem dificultado a inserção dessas práticas no debate acadêmico. Betran (2003) lembra que esse universo de práticas corporais recebeu diversos nomes genéricos, em função das características mais notáveis que o definem e no intento de definir semanticamente, de maneira genuína e precisa, esse setor inovador.

Existe no Brasil uma tendência a padronização dos termos para uma melhor organização de tais atividades diante da terminologia Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN)⁵.

De acordo com Betrán (2003) as AFAN são práticas individuais que se fundamentam geralmente no deslizamento sobre superfícies naturais, onde o equilíbrio dinâmico para evitar quedas e velocidade de deslocamento, aproveitando as energias da natureza (eólica, das ondas, das marés, dos cursos fluviais ou a força da gravidade), constitui os diversos níveis de risco controlado no qual a aventura se baseia. O elemento risco é um fator mais aparente que real e depende basicamente de duas condições: do nível de expectativas gerado pelo praticante, o qual configura as sensações e emoções, fazendo parte do conceito de aventura; e da incerteza que a natureza implica no desenvolvimento das ações.

⁵ Javier Olivera Betrán, foi o autor que cunhou o termo, em que se evidenciam as condutas motrizes em sinergia com a natureza (SHWARTZ, 2006).

Betrán, (2003) afirma ainda que as atividades desenvolvem-se nos três planos físicos: terra, água e ar, e que é necessária a colaboração imprescindível da tecnologia (aparelhos para o deslizamento, equipes, material, meios de controle) para poder realizar as propostas específicas, aproveitando as energias que os recursos naturais liberam.

Conforme já mencionado vale destacar a multiplicidade de denominações acerca do tema apresentando, de certa forma, alguns equívocos acontecem quando se considera seu momento histórico e suas características mais particulares.

Faz-se necessário padronizar um termo que abarque as intenções desta pesquisa, do ponto de vista terminológico. Com vistas a estabelecer tal padronização, para este estudo, definiu-se “Atividades de Aventura em Ambientes Naturais” como o termo escolhido, para designar as diversas práticas manifestadas, nos mais diferentes locais naturais (terra, água ou ar), cujas características se diferenciam dos esportes tradicionais, tais como as condições de prática, os objetivos, a própria motivação e os meios utilizados para o seu desenvolvimento.

Para justificar nossa escolha, concordamos com Marinho (2005), quando aponta alguns dos equívocos manifestados em tais expressões, as palavras “esporte” e “radical”, por exemplo, tendem a reduzir as práticas em questão a fenômenos que, muitas vezes, nada têm de esportivos (quando se pensa na burocratização e institucionalização das regras, dos espaços e dos objetivos) ou de radical (uma caminhada por um bosque pode ser simplesmente branda e tranqüila). Por sua vez, o adjetivo “física” atrelado à palavra atividade de aventura parece ser, ao mesmo tempo, redundante e dicotômico.

Nesta direção Pimentel (2006, p. 44) corrobora com a autora supracitada:

A palavra esporte pode confundir e reduzir o tipo de fenômeno que acontece no meio ambiente natural. Afinal, explorar cavernas ou acampar, por exemplo, estão longe do que se convencionou chamar de esporte. Como o contato com a natureza se faz com um corpo e esse corpo produz um sistema lógico de interações com o ambiente, por meio de movimentos e posturas, o desfrutar (lúdico) da natureza depende de uma gama de atividades corporais sistematizadas – boa parte se a codificação esportiva.

Com relação ao não uso do termo “natureza”, se dá pela amplitude nos assuntos referentes à natureza, como colocado por Maffesoli (1987), é possível afirmar que, em nenhum outro momento da história humana, fez-se tão necessário refletir sobre os relacionamentos sociedade/natureza, tendo em vista principalmente, a forte e atual aproximação humana ao meio natural no que se refere às mais variadas instâncias: econômica, social, esportiva, política, religiosa, etc.

Assim como a definição de aventura alterou-se ao longo da história, o mesmo ocorreu com a compreensão sobre a natureza, conforme alerta Bruhns (2000). De tudo que existe, seu significado restringiu-se a campo, cenário selvagem. Ao limitá-la, o ser humano também a vestiu com trajes de produto. Esse empobrecimento, em vez de corrigir a dissociação entre cidade e natureza, mantém-na, limitando as possibilidades de transferências holísticas de aprendizados.

Tamaio (2002, p. 37) apresenta a natureza como “um conceito categorizado por seres humanos, portanto fundamentalmente político, as suas concepções são variadas e estão intimamente relacionadas com o período histórico e a correlação de forças políticas das classes sociais determinadas historicamente”.

Ao abordar os modelos entre Homem e a Natureza Gonçalves (1990, p. 21) diz que:

Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada idéia do que seja natureza, nesse sentido, **o conceito de natureza não é natural**, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim a sua cultura (grifo nosso).

A etimologia da palavra “aventura” remete a acontecimento (do latim *adventura*), que quer dizer, o que rompe a rotina dos dias e provoca espanto, a surpresa, o memorável. Desse sentido etimológico pode-se compreender que a imaginação humana, quando incita o homem a se aventurar, o remete aos acontecimentos, à história, a imprimir sentido à ação que vai executar. A imaginação e a aventura, portanto, acompanham o homem por toda a sua existência (COSTA, 2000).

Conforme Moreira (2006) surgem os questionamentos sobre a diferença entre ambiente natural e ambiente construído ou modificado pelo homem. Para alguns estudiosos o ambiente construído ou modificado pelo homem é aquele onde o espaço é ocupado com diversos tipos de edificações e moradias. Já o ambiente natural trata não somente das áreas geográficas, áreas naturais e parques, mas das pequenas ou grandes áreas de recreação, que são locais simulados construídos para proporcionar às pessoas algum contato com a natureza: árvores, espaço aberto e água corrente.

No entanto a visão crescente do ambiente natural como um território para diferentes praticantes de atividades ao ar livre tem também conduzido a sociedade a uma mudança na forma como se procura por esses ambientes (MARINHO, 2005). Vanreusel

(1995) cita que os primeiros praticantes de esportes ao ar livre defenderam uma visão idealizada da natureza como um mundo ecologicamente harmonioso.

A identidade diferenciada desses tipos de atividades de aventura provém de aspectos práticos ou materiais, e também de sua dimensão imaginária ou simbólica, na qual a aventura aparece como uma cenografia e as ações são subordinadas às percepções e riscos reais e imaginários (FEIXA, 1995). Durante essas situações de aventura, o corpo passa a ser um campo informacional, concebido como receptor e emissor de informação e não como mero instrumento de ação ou coação. Os corpos chegam a enfrentar determinadas regras de realização constantemente revisáveis e sempre submetidas à apreciação dos praticantes. As informações devem ser precisas e, em certas circunstâncias, as tomadas de decisão devem ser rápidas (MARINHO, 2005). O mergulho, a vertigem, a velocidade, os desequilíbrios e as quedas são características presentes nessas práticas, possíveis a quaisquer pessoas, pois o desenvolvimento e aprimoramento tecnológicos proporcionam, a qualquer um, o deslizar-se no ar, na água e na superfície terrestre, concretizando, como aponta Betrán (1995), alguns sonhos de aventura.

Todas buscam estabelecer características comuns às muitas definições apresentadas: não estão sujeitas a uma regulamentação fixa e horários; sua forma de prática, intensidade, modo e ritmo podem variar a gosto do usuário; são originais, criativas e modificáveis; substituem o tradicional paradigma de esforço pelo paradigma de equilíbrio; têm em grande estima a busca do prazer senso-motor e o componente de aventura é essencial (ZIMMERMANN, 2005, p. 2).

Marinho (2003) ressalta que é equivocada a ideia de que os seres humanos valorizavam mais a natureza no período anterior à industrialização. Ao contrário, apenas depois que a flora e a fauna foram destruídas é que os seres humanos passaram a ter maior preocupação com ambas, mas a maioria das pessoas ainda vive tão preocupada com o trabalho que não sabe como lidar com o tempo não disponibilizado para ele. Os seres humanos passaram a ter dificuldades de vivenciar momentos de descanso desinteressadamente, e compartilham de outro conceito de liberdade, sendo que só pouco a pouco se voltam para práticas em ambientes naturais. Mesmo assim, a cada dia surgem novas possibilidades de lazer como frutos da racionalização do tempo do trabalho, e também como ressonâncias da criatividade e da necessidade vital de mudanças inerente aos seres humanos.

Dentre tantas opções de lazer, é possível notar que vem crescendo a procura de atividades em contato com os ambientes naturais, conduzindo-nos a inúmeros

questionamentos quanto ao significado de tais práticas, bem como suas variadas repercussões na vida humana.

De acordo com Moreira (2006), no Brasil, os interesses de conservação ambiental no meio rural estão ligados a múltiplas finalidades. Em relação ao lazer, cresce a demanda por experiências diferenciadas e de difícil satisfação nos centros urbanos.

A preocupação com o ambiente vem crescendo e tomando vulto, à medida que as populações e governos percebem a extinção de espécies animais, a progressiva exaustão de recursos básicos para a sobrevivência humana; com a água, o ar, o suprimento de terra agricultável, o esgotamento de energia, o aumento da mortalidade através de doenças pulmonares, a migração das populações rurais para áreas urbanas, a quantidade de lixo produzida e a conseqüente deterioração da qualidade de vida dos grandes centros (MOREIRA, 2006, p. 35).

Num movimento histórico e pendular, segmentos significativos da sociedade têm voltado atenção à realização de atividades lúdicas em áreas verdes, montanhas, cavernas, lagos, rios, cachoeiras e outros recursos do meio ambiente natural (PIMENTEL, 2003, p. 131).

Marinho (2005, p. 6) sugere que:

Todas estas características salientam a emergência de uma nova inquietação referente à necessidade de aprendizados específicos, no que se refere à administração e à participação em algumas atividades, tais como: educação e preservação ambientais; técnicas de resgate e sobrevivência na natureza; conhecimento de equipamentos específicos, técnicas apropriadas para algumas modalidades; entre tantas outras, as quais podem ter interferência vital nesse processo.

Ou seja, as atividades requerem um repensar sobre o meio ambiente a partir de três principais aspectos interdependentes: a prática; a conservação ambiental e o processo educativo.

Conforme Schwartz (2006) as novas perspectivas de relação humana com a “natureza” vêm sendo fomentada com a evolução das atividades consideradas neste estudo como, Atividades de Aventura em Ambientes Naturais cuja caracterização é justamente a possibilidade de vivenciar novas aventuras e emoções com o risco controlado.

Bruhns (1997) evidencia que as emoções e aventuras oferecidas pelas atividades praticadas junto ao ambiente natural colaboraram para uma harmonização do homem com tais espaços e, assim, defrontar-se com sua própria natureza humana e com a redefinição das habilidades sociais.

De acordo com Marinho (2006), a cada dia surgem novas possibilidades de lazer, pois os ambientes vêm tornando-se parceiros indispensáveis, requerendo, portanto, uma

conservação ambiental com relação às práticas realizadas, em tais espaços e seguidas de um processo educativo, no qual se exercite o conhecimento como instrumento de compreensão das relações aí estabelecidas. Assim as Atividades de Aventura em Ambientes Naturais vêm surgindo frente aos desafios que são colocados na conciliação entre o desenvolvimento social, a organização da cidade e a proteção da “natureza”, em que os grupos têm procurado por práticas esportivas em tais ambientes, sejam eles nativos das regiões propícias à atividade, sejam eles empresários das grandes cidades, pesquisadores, estudantes, pais acompanhando filhos. A intenção principal é a de perceber, no movimento esportivo em si, o qual se alastra em vários locais por todo o Brasil, aspectos mais amplos sobre a relação humana e os ambientes naturais, ora percebidos como “plano de fundo” para a prática esportiva, ora sentidos como parceiros.

Para Greco (2006) devido às práticas serem realizadas ao ar livre, algumas considerações sobre a influência de condições ambientais, como frio, calor e altitude são necessárias para que a prática seja mais prazerosa, tanto para aqueles que a fazem de forma não-competitiva como para que o rendimento não seja tão comprometido nos atletas. Como algumas condições extremas de temperatura, umidade, vento e atitude podem provocar diversas alterações fisiológicas ao organismo e, de certa forma, estes fatores representam um stress ao indivíduo, algumas estratégias de aclimatação, ingestão de líquidos e adaptação a altitude podem favorecer bastante a prática de atividades nestes ambientes.

Para Bruhns (1999):

A natureza constitui um dos principais elementos da sensibilização humana, capaz de induzir tais práticas e a experimentação de emoções, pois o elemento natureza, ambiente destas atividades de aventura pode possibilitar enriquecimento das habilidades sensíveis e emocionais, uma vez que proporciona maior interação entre o ser humano e o meio natural; valorizando a percepção por meio do desenvolvimento das potencialidades táteis, auditivas e olfativas, proporcionando sensação de pertencimento a algo grande e coletivo, o que requer senso de responsabilidade e afetividade com o todo. Isto difere sensivelmente do cotidiano urbano, onde se destaca principalmente a habilidade visual e, conseqüentemente, o distanciamento, a agilidade e o individualismo.

Guimarães (2006) alerta para a necessidade de despertar nos sujeitos o sentimento de pertencimento, face uma relação estreita e de respeito com o entorno.

Logo, compreender os processos educativos passíveis de serem vivenciados quando da realização de tais atividades, pode contribuir sobremaneira para uma maior valorização e reconhecimento das Atividades de Aventura em Ambientes Naturais, também como uma modalidade educativa, sensibilizadora e importante à EA.

Machado (2006) afirma ainda que vem crescendo interesse nas atividades de aventura justamente por possuírem características que podem possibilitar o distanciamento temporário da rotina cotidiana, proporcionando emoções diversificadas, aproximação ou reaproximação do homem ao ambiente natural, o qual, muitas vezes, pode representar um resgate da essência do próprio indivíduo e um momento de sensibilização e experimentação emocional.

2 APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA

Foram utilizados diferentes autores a fim de sustentar teoricamente o tema abordado, pois a pesquisa é de fundamental importância para o processo de investigação com vistas à transformação da realidade vivenciada.

De acordo com Leonel e Mota (2007 p. 98) “a pesquisa é um processo de investigação que se interessa em descobrir as relações existentes entre os aspectos que envolvem os fatos, fenômenos, situações ou coisas.”

A classificação desta pesquisa quanto à abordagem determina que ela seja uma pesquisa do tipo qualitativa. Para Moraes (2003, p. 191):

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais sido utilizadas de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

A abordagem qualitativa “não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidade ou categorias homogêneas” (RICHARDSON, 1999, p. 79).

Já Minayo (2002, p. 17) salienta que uma “pesquisa social é uma atividade prático-teórica, que vincula pensamento e ação. Ou seja, neste caso aquilo que intelectualmente é um problema foi, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Do mesmo modo, um problema da vida prática não é pesquisa se não estabelecer conexões com teorias que o discutam. Assim, nesta pesquisa, busca-se compreender um problema de vida prática (percepção ambiental de praticantes de atividades de aventura) dentro de um contexto teórico e metodológico. Concordamos com Minayo (2002), que diz que a metodologia de uma pesquisa é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Na pesquisa qualitativa, é possível tornar estranho aquilo que é familiar e tornar explícito o que, a princípio, encontra-se implícito. Para essa autora:

A pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

A pesquisa qualitativa requer do pesquisador uma atenção muito maior às pessoas e às suas ideias, procurando fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas,

tendo como foco entender e interpretar dados e discursos, mesmo quando envolve grupos de participantes e ficando claro que ela (a pesquisa qualitativa) depende da relação entre o observador e o observado (D'AMBROSIO, 2004). Este tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos “de dentro”, analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias bibliográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia (BARBOUR, 2009).

Para descrever e interpretar a percepção ambiental dos praticantes de Atividades Físicas de Aventura em Ambientes Naturais, do Grupo de Montanhismo Tubaronense (GMT), partiu-se do método descritivo, segundo Herdt e Leonel (2005, p. 68) “pesquisa descritiva é aquela que analisa, observa, registra e correlaciona aspectos (variáveis) que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los”.

Por considerar, no presente caso, a essência dos fenômenos optou-se também por uma integração de métodos com a pesquisa fenomenológica que de acordo com Sato (2001, p. 26):

Descreve significados das experiências de vida sobre uma determinada concepção ou fenômeno, explorando a estrutura da consciência humana. As pesquisadoras e os pesquisadores buscam a estrutura invariável (ou essência), com elementos externos e internos baseados na memória, imagens, significações e vivências (subjetividade). Há uma ruptura da dicotomia ‘sujeito-objeto’ e dos modelos exageradamente ‘cientificistas’.

O método fenomenológico enfoca fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência. É importante a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela. O que interessa é a experiência vivida no mundo do dia a dia das pessoas (MOREIRA, 2004). Considerando-se que sentimentos, emoções e valores não são mensuráveis, uma vez que não consegue chegar aos objetivos propostos, principalmente quando o objeto de estudo são as vivências das pessoas. Portanto, a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty (2006), será possível subsidiar a compreensão do fenômeno estudado.

Este método conforme nos apresenta Fazenda (1998) não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação⁶ que consiste em por a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental.

Em síntese, entendo que esta pesquisa possui um caráter fenomenológico, porque busco compreender uma vivência que considera a relação estabelecida entre o eu, ou outro e o mundo, vital para a construção de uma sociedade consciente, responsável, solidária e planetária. E também porque possibilita descobrir o que está escondido atrás do cenário, por meio de deduções lógicas e emocionais, também oriundas da interpretação do pesquisador.

Para o presente estudo, a fim de captar os dados, a partir dos pressupostos, supracitados, optou-se pela técnica do Grupo Focal (GF) visando alcançar os objetivos elencados. Os GF “em comum com outros métodos qualitativos, apresentam um ótimo desempenho ao proporcionar *insights* dos processos, em vez dos resultados” (BARBOUR, 2009, p. 54). Cabe enfatizar que o GF permite ao pesquisador não só examinar as diferentes contextos das pessoas em relação à um tema, mas também proporciona explorar como os fatos são articulados, alterados e confrontados por meio de uma interação grupal (RESSEL et. al., 2008).

Referindo-se ao GF Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 4) definem como:

Uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico

A discussão dos dados foi efetuada a partir da interpretação das falas dos sujeitos à luz de uma abordagem fenomenológica com base em Merleau-Ponty (2006), Sato e Passos (2006), Thompson (1998), e da EA com base em Guimarães (2004, 2006), Sauvé (1996, 2000, 2005), Carvalho (2001, 2004), Reigota (2010), Barcelos (2010), Sato (2004) dentre outros.

Além disso, aos pressupostos metodológicos delineados, incorporou-se à fenomenologia e a compreensão da percepção ambiental, a partir do estudo do GF, com base em uma adaptação da proposta de “modelos de codificação”, adotada por Barbour (2009).

Cabe ressaltar, contudo, que para o presente estudo, examinou-se a profundidade os fenômenos e sua interpretação prevaleceu sobre a quantidade de ideias.

⁶ Interpretação – Trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal... há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade de sentidos torna-se manifesta (RICOEUR, 1978, apud CARVALHO, 2006).

2.1 OS SUJEITOS, O AMBIENTE E O INSTRUMENTO DA PESQUISA

Constituem como sujeitos dessa pesquisa praticantes do Grupo de Montanhismo Tubaronense (GMT), situado no município de Tubarão-SC. O GMT foi fundado em 30 de julho de 2008. Priorizou-se o estudo de um grupo de praticantes “experientes”, podendo ou não atuar profissionalmente como “guias” ou “instrutores” de montanha, ficando excluídos praticantes “esporádicos” ou “ecoturistas” que neste estudo denominamos visitantes/turistas. A amostragem foi “intencional” (KUZEL, 1992 apud BARBOUR, 2009), os praticantes foram indicados pelo Coordenador Geral do GMT.

O GF estabelecido para este estudo constituiu-se de sete montanhistas, praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais com experiência comprovada, com no mínimo um ano de vínculo no GMT. Segundo Ressel et al. (2008) diversos estudos apontam que o número ideal de participantes de um GF é de seis a quinze indivíduos, e que, quando se espera aprofundar a temática na discussão, deve-se optar por grupos menores. Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002) salientam ainda que o número de pessoas no GF não é rigidamente determinado por fórmulas matemáticas.

Foram necessários para realização do GF, três pesquisadores que desempenharam quatro funções: Mediador, Observador e Operador de Gravação.

Para Barbour (2009, p.77) “diferentes mediadores podem gerar dados que são diferentes em conteúdo e forma”, corroborando com o autor, Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p.7) apresentam assim a função do mediador:

A função-chave da técnica. É responsável pelo início, pela motivação, pelo desenvolvimento e pela conclusão do debate, sendo a única que neles deve intervir e que pode interagir com os participantes. A qualidade dos dados e das informações levantados no GF está intimamente vinculada ao seu desempenho.

Neste GF o Mediador foi o responsável pela condução dos trabalhos, sendo o único a conduzir e interferir no andamento do debate. Inicialmente fez uma breve introdução na qual apresentou a equipe, esclareceu os objetivos do estudo, consultou os participantes sobre a gravação em vídeo, lembrando que as gravações não seriam divulgadas, e posteriormente iniciou o GF de posse de um “Esquema direcionador” (APENDICE A), elaborado previamente.

O observador teve a função de registrar a linguagem verbal e não verbal dos participantes, como, por exemplo, tons de voz, expressões faciais, gesticulação, e ainda,

interpretar e avaliar o processo de condução do GF (CRUZ NETO, MOREIRA e SUCENA, 2002). A Observação foi efetuada a partir de uma ficha (APENDICE B), na qual se registraram as impressões manifestadas pelos entrevistados durante a realização da pesquisa. A observação foi feita de um lugar que possibilitou a comunicação não-verbal, somente por meio do olhar. Barbour (2009, p. 106) afirma que “é recomendável registrar suas observações imediatas sobre a discussão do GF, anotando qualquer característica saliente da dinâmica e suas próprias impressões sobre os tópicos e os participantes mais engajados”. Já o Operador de Gravação teve como função à gravação integral do debate.

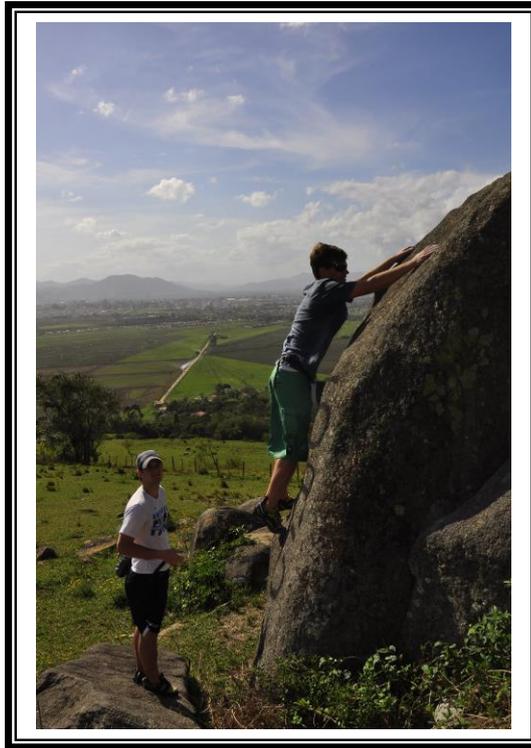
O GF foi realizado no ambiente natural após uma sessão de escalada realizada pelos participantes, tendo em vista que, como montanhistas, o objeto de prática é o envolvimento com o ambiente natural e esse entendimento foi estendido à pesquisa, no conjunto de etapas que envolveram a realização do GF. O ambiente escolhido para a sessão grupal foi o Morro da Antena, localizado no bairro Congonhas na cidade de Tubarão, sul de Santa Catarina (figura 1).

Figura 1 – Localização do Morro da Antena, Tubarão - SC



Fonte: Google Earth, 2013, adaptado pelo autor.

Figura 2 – Prática de escalada no Morro da Antena – ao fundo vista de Tubarão - SC



Fonte: Tony Provesano, 2012.

O Morro da Antena é muito procurado por aventureiros por possuir diversas trilhas e ótimas vias de escalada boulder⁷.

Foi preliminarmente realizado um diagnóstico para definição de questões logísticas e um prognóstico que incluía instalação de tenda, cadeiras e/ou banquetas, água e frutas conforme orienta Barbour (2009), para tornar o ambiente agradável, confortável e acolhedor.

A escolha do local levou em consideração ainda o Catálogo de Escaladas de Tubarão e Região (HENRIQUE, 2008), que apresenta os principais pontos de caminhada e escalada realizados pelo GMT.

Logo na chegada dos montanhistas foi-lhes entregue o termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE) (APENDICE C), o termo de consentimento para fotografias vídeos e gravações (APENDICE D), assim como um questionário preliminar com: a) dados do perfil e b) dados de cunho perceptivo/subjetivo (APENDICE E). Em seguida os

⁷ Traduzido para o português, Boulder seria algo como “bloco de pedra”. É praticado em rochas de dois a cinco metros de altura, o que dispensa o uso de cordas e outros equipamentos de segurança típicos da escalada (PEREIRA, 2007).

montanhistas reuniram-se e iniciaram uma sessão de escalada em diversos boulders existentes.

Figura 3 – Bloco de pedra ideal para prática de Boulder.



Fonte: Tony Provesano, 2012

Após algumas horas de escalada, os participantes foram convidados a se dirigirem para um local pré-determinado onde já havia cadeiras em formação de círculo, que permitia a interação face a face e distanciamento equilibrado para um bom contato visual.

Figura 4 – Preparação para o início do Grupo Focal.



Fonte: Marcomin, 2012.

Figura 5 – O Grupo Focal.



Fonte: Tony Provesano, 2012

O mediador procedeu, então, o início da conversa⁸ do GF, com os sete participantes, utilizando duas filmadoras, sendo que uma oficial e outra reserva modelos DSC-SONY-H7 e SONY MINI-DV DCR-HC28, respectivamente. Barbour (2009, p. 106) afirma que “com certeza os vídeos podem capturar todas as comunicações não verbais importantes e auxiliar na identificação dos falantes individuais”. Isso auxiliou na transcrição das falas existentes entre os participantes.

Posteriormente, transcreveram-se as falas do debate fielmente e, para isso, muitas vezes, necessitou-se ver e ouvir diversas vezes a mesma gravação. (BARBOUR, 2009, p. 136) argumenta que “grupos focais são excelentes para descobrir por que as pessoas pensam como pensam, e é certamente possível destrinchar o processo de formação de percepções durante as interações do grupo focal”. Para fins de organização dos resultados, efetuaram-se recortes nas transcrições, selecionando depoimentos e, com elas, as idéias principais dos temas abordados. Também é importante ressaltar que

Ao trazermos para o interior do texto os depoimentos dos agentes da pesquisa, procuramos manter as falas originais. Por esta razão, muitas vezes elas apresentam-se entrecortadas, imprecisas, reticentes, repetitivas, porque sua transcrição não permite expressar toda a riqueza da comunicação não-verbal (KASSICK, 2004, p. 20).

⁸ A expressão conversa é aqui empregada no sentido que o pensador chileno Maturana (2004) dá para a mesma. De acordo com este autor, a existência humana acontece no processo relacional do conversar, para ele conversar é o entrelaçamento entre o racional e o emocional no processo da linguagem.

O *corpus* desse estudo foi posteriormente compreendido à luz das teorias de Merleau-Ponty (2006) e por diversos estudiosos da área da Educação e da Educação Ambiental, com o intuito de interpretar a percepção dos praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais e verificar se essa percepção se constitui em ferramenta aos processos educativos de EA e de inserção humana em ambientes naturais.

Efetuiu-se a interpretação do GF a partir de uma adaptação dos “modelos de codificação” propostos por Barbour (2009), contudo, adaptando-se para uma abordagem mais fenomenológica, sem a rigidez de codificação imposta por outros modos de fazer pesquisa. Realizou-se inicialmente a organização dos dados (Quadro 1), “que consiste na ordenação e categorização dos dados, a partir do destaque de temas ou padrões recorrentes” (RESSEL et al., 2008, p. 782). Neste caso as chamadas categorias interpretativas, foram agrupadas por afinidade, compondo os temas e os sub-temas e o que chamamos neste estudo de “contextos interpretativos”, justamente porque priorizamos o fenômeno. Segundo Barbour (2009) não há um jeito certo ou errado para se desenvolver uma codificação de dados. Ainda que seu guia de tópicos (roteiro) possa proporcionar um ponto de partida, não deveríamos, contudo, basear-nos somente nisso para gerar temas e contextos. Além disso, à luz da fenomenologia, a preocupação nesse estudo é de não empregar categorias engessadas, mas delinear a partir dos temas e sub-temas.

Após exaustiva transcrição e interpretação, dividiram-se os assuntos abordados no GF em três grandes temas e, estes em sub-temas os quais serão discutidos a partir do que consideramos para efeitos desse estudo “contextos interpretativos”. Vários autores contribuíram para a leitura e interpretação dos resultados, cada um embasando, esclarecendo e reforçando idéias destacadas nos depoimentos dos indivíduos, e utilizadas também na discussão dos questionários preliminares, principalmente o item b) referente aos dados de cunho perceptivo/subjetivo.

Nossa intenção pode ser relacionada à de Carvalho (2006) quando afirma que o que buscamos nos relatos que são produzidos no campo ambiental é o ato narrativo que faz com que determinados sujeitos e atores sociais agenciem os fatos de acordo com uma perspectiva de compreensão do mundo que quer comunicar certa experiência comum, marcada pelo desejo de construir novas relações entre sociedade e natureza, se compreendido ambiente no sentido mais amplo que inclui a natureza, mas não se reduz a ela.

Quadro 1 – Destaque de temas e sub-temas

Temas	Sub-temas
1: SENTIMENTOS EXPRESSOS VERBALMENTE: EMOÇÕES E IMPRESSÕES	1) Emoções e sensações
	2) Impressão do local
2: AS ATIVIDADES DE AVENTURA EM AMBIENTES NATURAIS COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES E LIMITES	1) Orientação aos visitantes
	2) Dificuldades para socializar o conhecimento
	3) Tratamento das questões ambientais e de EA
	4) Preservação e crise ambiental
	5) Capacidade de suporte do ambiente
3: VALORES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	1) Impressão do local: o que deixariam aos filhos.
	2) Definição de valores

Fonte: Elaboração do autor, 2013.

É importante ressaltar que os três grandes temas foram divididos em sub-temas que serão tratados no capítulo seguinte através dos contextos interpretativos, essas narrativas por sua vez, serão entrelaçadas com pensamentos de autores que também versam sobre as mesmas idéias presentes ou compondo idéias complementares.

2.2 O PERFIL DOS SUJEITOS

Os dados, oriundos do perfil realizado anteriormente ao processo do GF, encontram-se explicitados nos quadros abaixo e em comentários posteriores.

No quadro 2, observa-se que todos os participantes são do sexo masculino, e que 4 possuem entre 21 e 30 anos, 2 possuem entre 31 e 40 anos e apenas 1 possui entre 41 e 50 anos. Segundo pesquisa realizada por um site especializado sobre o perfil dos montanhistas e escaladores no Brasil, cerca de 82,5% são homens e 17,5% mulheres, destes, a idade média dos montanhistas e escaladores é de 31 anos (WEBVENTURE, 2010). Com relação ao grau de escolaridade, 3 possuem o Ensino Médio, 2 cursam o ensino superior (administração e educação física) e 2 possuem nível superior (educação física e odontologia). Com relação à profissão que ocupam, são as mais diversas conforme apresentada no quadro, sendo que nenhum tem como fonte principal de renda a profissão de “guia” ou “condutor” de aventura.

Quadro 2 – Perfil dos participantes

Participante	Sexo	Faixa etária	Escolaridade	Profissão
M1	Masc	41 a 50 anos	Ensino Médio	Militar e guia de escalada
M2	Masc	21 a 30 anos	Pós-graduação	Dentista
M3	Masc	21 a 30 anos	Superior	Prof. Educação Física
M4	Masc	21 a 30 anos	Superior Inc.	Operador de máquina
M5	Masc	21 a 30 anos	Superior Inc.	Estudante Educação Física
M6	Masc	31 a 40 anos	Ensino Médio	Representante comercial
M7	Masc	31 a 40 anos	Ensino Médio	Vendedor

Fonte: Elaboração do autor, 2013.

No quadro 3, verificar-se-á os dados oriundos da experiência desses praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais relacionada ao tema.

Quadro 3 – Experiência dos participantes em Atividades de Aventura em Ambientes Naturais.

Participante	Tempo de prática	Tempo no GMT	Atividades no GMT	Lugares que já praticou		
				Santa Catarina	Outros Estados	Outros Países
M1	20 anos	4 anos	Escalada Treking Rapel Slack line Arvorismo Canionismo	Sim	Sim	Sim
M2	1 ano	1 ano	Escalada Rapel	Sim	Sim	Não
M3	4 anos	4 anos	Escalada Treking Rapel Slack line	Sim	Sim	Não
M4	5 anos	3 anos	Escalada Treking Rapel Slack line Arvorismo	Sim	Sim	Não
M5	6 anos	1 ano	Escalada Rapel Slack line Surf	Sim	Não	Não
M6	15 anos	3 anos	Escalada	Sim	Sim	Não
M7	4 anos	3 anos	Escalada Surf	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaboração do autor, 2013.

Observa-se que existe uma discrepância entre o tempo de prática, com o menos experiente M2, praticando a 1 ano e o mais experiente M1, há 20 anos. No Brasil o tempo médio de experiência de montanhistas e escaladores atuantes é de 7,5 anos Webventure,

(2010), ou seja, dois dos participantes desse estudo extrapolam esse tempo médio, porém, verificamos que o tempo médio de experiência do grupo estudado é de 7,8 anos. Com relação ao tempo de vínculo com o GMT observou-se o tempo mínimo de 1 ano, inclusive foi o critério para a seleção dos participantes desta pesquisa, e o tempo máximo de 4 anos visto que o GMT foi fundado em 2008. A Atividade de Aventura em Ambientes Naturais mais praticadas pelos participantes foi a escalada. Pereira e Armbrust (2010 p. 65) definem a escalada como “qualquer subida que se faça em rocha, gelo ou parede artificial”, a escalada é um esporte que surgiu do montanhismo, é uma técnica usada para transpor obstáculos verticais, durante a subida de uma montanha. Percebe-se também que todos os montanhistas praticam atividades de aventura em Santa Catarina e com exceção do M5, todos conhecem outros estados sendo citado principalmente Rio Grande do Sul e Paraná, e ainda, M1 praticou atividades de aventura na Argentina e no Chile, único a participar de atividades fora do país.

Ao relacionar as reações das pessoas durante a entrevista, observou-se que estas estavam calmas e à vontade para participar do debate. Cabe salientar que este era um grupo pré-existente, e que o contato entre eles acontece com regularidade há pelo menos um ano, Barbour (2009) atesta que usar grupos pré-existentes levanta importantes questões éticas, particularmente em relação a garantir a confidencialidade, e que por outro lado os pesquisadores devem lembrar que após o GF a vida continua, devendo ser minimizados quaisquer possíveis ramificações negativas.

Durante a observação do GF entendemos que havia jeitos de expressarem-se diferentes, dois participantes M5 e M7 comportaram-se de maneira introvertida, possivelmente porque estavam sendo filmados, mas, uma situação que ao longo do GF foi sendo amenizada. Inclusive M5 ficou em silêncio em grande parte do GF, opinou somente acerca do tema 1. Para Babour (2009, p. 176) “aquilo que não é dito pode ser tão importante quanto o que é dito durante as discussões de GF e, na verdade, em todas as situações de pesquisa qualitativa”, provavelmente em razão de ser o indivíduo que menos participou das atividades do GMT no último ano, não tendo um relacionamento mais estreito com os outros, seria o que autores como Poland e Pedersen (1998 apud BARBOUR, 2009) chamam de “Silêncio de Familiaridade”.

Na contra mão desta perspectiva M2 E M3 mostraram-se extrovertidos, falantes e alegres, porém, sem perder o foco e sem deixar de opinar nos temas sugeridos.

Em uma fala inicial o participante M1 utilizou a palavra “euforia” quando se referia ao “estar ali”, dando a entender que estava empolgado com a possibilidade da pesquisa

e por ser o mais experiente do grupo ponderava antes de falar, seguido de M4 e M6 que manifestaram o mesmo comportamento.

As poucas pausas ocorreram em virtude da passagem de trilheiros de moto que com os escapamentos de seus veículos abertos faziam um barulho ensurdecedor, situação essa, que gerou uma discussão interessante e que será abordada no capítulo seguinte. O Frio e o vento fizeram com que dois participantes vestissem um agasalho durante o GF.

3 OS PRÁTICANTES DE ATIVIDADES DE AVENTURA EM AMBIENTES NATURAIS E A PERCEPÇÃO AMBIENTAL

Os dados obtidos dialogam e interconectam-se entre si, já que os pensamentos dos sujeitos por vezes avançam, recuam e expandem-se ao longo do diálogo do GF.

3.1 SENTIMENTOS EXPRESSOS VERBALMENTE: EMOÇÕES E IMPRESSÕES

Neste primeiro tema foram discutidos relatos obtidos no GF referentes a sentimentos expressos verbalmente: emoções e impressões, organizados em dois subtemas sendo: 1) Emoções e Sensações e 2) Impressão do Local.

Sub-tema 1: Emoções e Sensações

No primeiro subtema foram tratados aspectos relativos às emoções e sensações. Os participantes foram questionados sobre o que sentiram durante a realização da atividade de aventura realizada. Isto posto, pois acredita-se que a educação é também carregada de emoções e sensações, a exemplo de Monte-Serrat (2007) concordamos que não se pode falar de educação sem se levar em conta o fator afetivo, uma vez que recebemos o conhecimento por meio das relações com terceiros. De fato, a dimensão afetiva não apenas afeta o processo educativo, mas é um sustentáculo desse processo. Machado (2006, p. 106) afirma que “aspectos e experiências individuais determinarão nuances emocionais de uma riqueza, ao mesmo tempo instigante e complexa, onde uma pequena diferença em variável desencadeadora da emoção pode determinar a experimentação de extremos emocionais”.

Barcelos (2010) afirma que a capacidade humana de emocionar-se é a própria condição de possibilidade de aprendizagem.

As sensações são compreendidas em movimento: “A cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de certa atitude de corpo que só convém a ela com determinada precisão” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 284).

Assim somos também inspirados pela teoria do desenvolvimento de Mahoney e Almeida (2005, p. 19) que define emoção da seguinte forma: “emoção é um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar que tem um começo preciso, é ligado a um objeto específico e de duração relativamente breve e inclui ativação orgânica”.

Diante das nuances apresentadas pelos sujeitos da pesquisa emergiram “contextos interpretativos”, organizados de acordo com os *insights* proporcionados pelos participantes do GF: a) os desafios intrínsecos, b) os sentimentos proporcionados pelo contato com o ambiente

natural, c) o sentimento de externalidade da natureza, d) natureza como algo sagrado, e) o sentimento gerado pelas condições do lugar quando afetado pelo ser humano, f) o descaso dos órgãos públicos, g) o papel do sujeito e h) o papel da educação.

a) Os desafios intrínsecos

É comum ouvirmos relatos de praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais desafiarem-se a si próprios para uma satisfação pessoal e busca de “adrenalina” tão comum nestas práticas como descreve o participante M4 no questionário preliminar *“o que mais gosto é o contato com a natureza e adrenalina”*, porém, é importante salientar que estas possibilidades de desafio devem ocorrer sobre a premissa de “risco controlado”, ou seja, o elemento risco conforme Betrán (2003) é um fator mais aparente que real. Além disso, na fala desse sujeito, a natureza está fora dele, ele coloca-se separada dela. Esse aspecto tem sido evidenciado em diversos estudos como Tamaio (2002), Tristão (2004), dentre outros.

Constata-se na fala do participante M5, uma conotação esportivizada: *“isso que te instiga em ta procurando mais dessa modalidade, não só essa, outras também, porque cada dia tu ta te superando, encontrando um obstáculo diferente, ta conseguindo superar aquele obstáculo, ta partindo para um novo nível de dificuldade”*, esta conotação evidencia que a superação dos obstáculos e desafios impostos pela escalada estão em primeiro lugar para este participante. Bruhns (1999) apresenta como possibilidade de experimentação emocional, as situações de riscos controlados, característica das atividades de aventura, que favorecem o desenvolvimento da confiança em si próprio e no outro, a superação de obstáculos, extrapolando limites existenciais, permeando o prazer da realização e proporcionando a experimentação da sensação de poder. Contudo é preciso ressaltar que esta última sensação não pode por em risco o sujeito, nem tão pouco o ambiente onde a atividade está sendo desenvolvida.

É preciso desenvolver nos praticantes Atividades de Aventura em Ambientes Naturais à concepção de que somos parte da natureza, a afetamos e somos afetados por ela. Logo, mais do que vencer um desafio, um obstáculo, evidencia-se a importância de respeitar os limites e obstáculos impostos pela natureza, respeitando-a.

b) Os sentimentos proporcionados pelo contato com o ambiente natural

Diversos autores afirmam que a prática de atividades de aventura proporcionam, a cada participante, experiências e significados pessoais diferentes. Bruhns (1997) salienta que a experimentação dessas novas emoções e sensibilidades poderá conduzir os seres humanos a diferentes formas de percepção e de comunicação com o meio em que vivem. Tal

consideração salienta a necessidade de compreensão sobre os diferentes significados que a relação dos seres humanos junto à natureza tem assumido, pois tal aspecto repercute sobre o modo de agir e interagir do ser humano no ambiente.

Tal constatação é um dos aspectos fundamentais a ser considerado nas atividades de sensibilização ambiental e de Educação Ambiental. Nessa direção, Sato (1997) inspirada na classificação de Robbottom e Hart (1993 apud SATO, 1997), apresenta a percepção da EA em 3 grandes categorias:

- Educação **SOBRE** o Ambiente: É a concepção positivista que favorece a aquisição de experiências e conhecimentos na área natural e seus problemas correlatos (ênfase no domínio cognitivo).

- Educação **NO** Ambiente: Dentro da concepção construtivista, desperta valores e motivações que considerem um ambiente mais adequado e com utilização de atividades no ambiente imediato (afetivo).

- Educação **PARA** o Ambiente: É a vertente que promove a aquisição de habilidades e competências para agir e resolver os problemas ambientais (ênfase na participação).

Tilbury (1995) amplia essa concepção para uma dimensão que inter-relaciona as 3 categorias mencionadas acima. O autor defende a idéia que a EA deve ser “sobre”, “no” e “para” o ambiente, ou seja, deve incorporar dialeticamente os domínios cognitivos, afetivo e técnico (participativo), pois desse modo poderá promover oportunidades para que a comunidade esteja envolvida na construção de uma sociedade mais responsável.

Logo, contemplar estes aspectos também é condição importante à implantação de processos educativos durante as Atividades de Aventura em Ambientes Naturais e a compreensão desses 3 níveis pode elucidar a tendência assumida durante a atividade.

Quando questionado sobre os sentimentos durante a atividade M1, referiu-se inclusive a momentos anteriores ao encontro efetivamente: “Euforia, alegria de ta saindo do meio urbano e vindo pra cá, participar de uma atividade assim... desde a preparação de ficar pensando quando sai de casa, como é que vai ser até chegar aqui”. Diante da complexidade relativa a sentimentos e emoções e ainda com a falta de consenso entre os pesquisadores, Goleman (1995), elaborou uma listagem de emoções e suas variações sendo as principais: a ira, a tristeza, o medo, o prazer, a surpresa, o nojo, o amor e a vergonha. Percebe-se que os sentimentos explícitos por M1 correspondem a variações que denotam a emoção de “prazer”, conforme a listagem de variações apresentada pelo pesquisador, (felicidade, alegria, alívio,

contentamento, deleite, diversão, orgulho, arrebatamento, gratificação, euforia, bom humor, entre outras).

Para M3 o caráter de recuperação psicossomática⁹ fica evidenciado: “Eu acho que é válido também, a renovação que traz esse momento, a gente vem aqui há 4 anos.. e cada dia é como se fosse um dia diferente, a gente sai daqui renovado com uma nova proposta, assim pra, sei lá, tocar a semana”(M3). Se pensarmos nas atividades nesse contexto, poderemos perceber que elas vêm contribuindo para uma definição de novos estilos de vida, considerando a expressão humana de maneira mais ampla, onde existe inclusive, como indica Freire (2006, p. 176) “a preocupação não apenas com o ato motor, no caso dos conteúdos físicos-esportivos do lazer, mas que este seja permeado e estimulado pelo sensorial, pelo intuitivo e pelo afetivo, pensando-se no ser humano em sua globalidade”

Ainda sobre a fala de M3, Sauvé (2000) define algumas rela es entre os seres humanos e o meio ambiente, sendo que neste caso, classifica-se essa rela o como terapêutica: pelo efeito do saneamento mental e físico que o ser humano pode desenvolver com o meio, particularmente com o meio natural. Este efeito deve-se ao fluxo positivo de energia, regenerador, inspirador e calmante da natureza, apaziguando o estresse e os males engendrados pela vida contemporânea.

Para Machado (2006) o elemento natureza, o ambiente e o lugar destas atividades de aventura, podem possibilitar enriquecimento das habilidades sensíveis e emocionais, uma vez que proporciona maior intera o entre o ser humano e o meio natural.

c) O sentimento de externalidade da natureza

Os sentimentos podem ser vivenciados de diversas formas, com rela o a eles M2 apresenta seu respeito pela natureza entendendo não fazer parte dela. Segundo Nascimento e Almeida (2009) o homem com o passar do tempo, foi perdendo o contato com a natureza, devido   grande transforma o das áreas naturais em áreas urbanas. Isto gera distor es sobre a forma de se compreender a natureza, e influencia fortemente na percep o que se tem do meio, diminuindo assim, o grau de sensibiliza o sobre a necessidade de conserva o da biodiversidade. “*O que eu prezo   a natureza e ainda com a amizade*”(M2), este pensamento de externalidade fica evidenciado também quando M3 refere-se a natureza como “*pra gente   um local para treinamento*”, para Nicolescu (1999), até os dias atuais, existe o pensamento de que a natureza pode ser conhecida e conquistada pela metodologia científica, definida de maneira completamente independente do homem e separada dele.

⁹ Recupera o Psicossomática   a libera o da fadiga física e mental resultada das obriga es cotidianas.

Porém, como lembra Guimarães (2006, p. 7):

Os modos como enxergamos e nos relacionamos com a natureza são frutos do momento histórico em que vivemos. Muitas vezes, não percebemos que nossos atos, as maneiras de narrar acontecimentos, os modos de vermos a nós mesmos e aos outros, tudo isso, são negociações que vamos estabelecendo diariamente com os significados que nos interpelam através da cultura.

Daí, a importância de refletir e ampliar o conceito de natureza. Faz-se necessário então apresentar o conceito “científico” de natureza proposto por Tamaio (2002, p. 39):

É uma produção humana, cujas significações se constroem nas inter-relações dinâmicas, historicamente construídas através das relações que os homens estabelecem entre si, e por intermédio do seu trabalho a transforma, acrescentando-lhe um conjunto de situações que define o próprio modo de vida do homem dentro das suas condições históricas.

Esclarecendo ainda mais a temática Carvalho (2004) elucida que quando falamos de natureza, não falamos só das coisas, ou dos bichos, das plantas, dos rios, das montanhas, etc., mas também de como vemos essas coisas, em particular integradas a um conceito que nós criamos: a totalidade que chamamos de natureza.

d) Natureza como algo sagrado

Diante de uma situação de contemplação M7 refere-se ao lugar como algo sagrado: *“Eu como ser humano devo ter esse respeito pela natureza, porque poxa eu venho para cá, minha satisfação é enorme, poxa, um lugar muito bonito, assim, eu sou cristão, acredito que Deus criou todas as coisas, poxa eu venho aqui, e penso Deus é bom cara, como é que Deus fez essas “paradas” todas aqui. E ai logo depois é uma coisa triste porque vem um cara com educação nenhuma e picha uma pedra, né, então vai muito do respeito, o Brasil ta muito atrasado nessa questão”*. Para Cruz e Coelho (2003) o sagrado pode ser o que possibilita a aproximação com Deus. Além deste pensamento, Maestro (2010) afirma que o sentido de sagrado ocupa um entrelugar, é e não é, está e não está, apresenta-se de forma difusa, ora como algo religioso, ora como um conjunto de valores, ora como uma ética, ora como uma dimensão espiritual, imaterial, intangível, não qualificável. Na verdade, são muitos os sentidos e essa pode ser, dentre muitas, uma das razões para o estranhamento que sua presença causa. Boff (2011) tece argumentos instigantes a respeito dessa dimensão do sagrado. Dentre eles:

O que é sagrado quando falamos no sagrado da terra. Sagrado não é uma coisa. Sagrado é uma qualidade das coisas. É aquela qualidade das coisas e nas coisas

onde nós vemos não apenas fatos. Nós vemos valores, nós vemos significações e captamos mensagens. Mensagens e significações que nos fascinam. Que nos falam na profundidade de nós mesmos e nos tomam totalmente (BOFF, 2011, p. 12).

Dentro das classificações de relação do ser humano com o ambiente, Sauvé (2000) classifica essa relação como espiritual: pelo lugar que o ser humano encontra no meio natural para desenvolver sua vida espiritual, a simbologia, o imaginário místico e religioso. Na natureza as pessoas encontram inspiração e força para seu espírito e para a criatividade artística, o que as engrandece. Algumas culturas atribuíram aos componentes naturais poderes mágicos e cósmicos.

e) O sentimento gerado pelas condições do lugar quando afetado pelo ser humano

As perturbações no meio ambiente são causadas por fenômenos naturais e/ou pelas atividades humanas. Há perturbações naturais que dependem diretamente de fenômenos naturais, como os incêndios florestais causados por raios. Estes afetam o equilíbrio dos ecossistemas, mas geralmente respondem a ciclos naturais, formando parte de uma dinâmica de equilíbrio a longo prazo. Também produzem-se catástrofes como resultado direto ou indireto da intervenção humana. Seu impacto cria geralmente uma ruptura importante, às vezes irreversível, do equilíbrio dos ecossistemas (SAUVÉ, 2000).

A intervenção humana gerada no ambiente, na maioria das vezes, gera ônus a estes. Ao serem questionados sobre a intervenção humana naquele ambiente, fica claro que não há por parte de alguns visitantes/turistas¹⁰ um vínculo afetivo mais estreito com o lugar. Problemas decorrentes da ação humana, “poluição” (M1, M2 e M3), e o “Vandalismo¹¹” (M6), foram citados. De acordo com Lessa-Filho (2005), a geração de detritos pelos seres humanos é um dos desdobramentos de seu comportamento heterotrófico¹², contudo é preciso questionar a velocidade com que a produção vem ocorrendo, pois há um descompasso ecológico, entre tempo gasto pelo ambiente em degradar tais produtos e a velocidade humana em gerar esses produtos.

Além disso, Leme; Silva e Avelino (2003, p.7) destacam:

Muitas pessoas que visitam e encontram bonitas praias e locais com vegetação natural bastante preservada ainda insistem em deixar “vestígios” no local. Será que

¹⁰ As palavras visitante/turista são caracterizadas neste estudo como indivíduos que freqüentam esporadicamente ambientes naturais, não possuindo em sua maioria, vínculo afetivo com o lugar, portanto, não se referem aos sujeitos da pesquisa.

¹¹ Hammes (2004) classifica vandalismo neste contexto como redução e deterioração da paisagem natural.

¹² Comportamento heterotrófico é o nome dado à qualidade do ser vivo que não possui a capacidade de produzir o seu alimento, como por exemplo, o homem.

elas se sentem parte integrante da natureza ou mantêm a postura exploratória: “que bonito este lugar, mas como não faz parte de minha vida, não importa o lixo que eu deixar...”

Lerípio (2001) insiste que a responsabilidade é do próprio homem, a superfície da Terra é elaborada para cada pessoa pela refração através de lentes culturais e pessoais, de costumes e fantasias. Todos nós somos artistas e arquitetos de paisagem, criando ordem e organizando espaços, tempo e causalidade, de acordo com nossas percepções e predileções.

Com relação ao vandalismo citado pelo M6, a esperança são as mudanças de atitudes que serão possíveis a partir da revisão de valores e sentimentos, por isso é preciso resgatar o vínculo afetivo das pessoas com o ambiente (LEME; SILVA; AVELINO, 2003).

O vínculo afetivo é relacionado ao afeto, ao sentimento e, segundo Monte-Serrat (2007), o desenvolvimento do afeto serve de base para os demais desenvolvimentos da pessoa. Marin (2003) complementa afirmando que o desenvolvimento da inteligência é inseparável da afetividade. Pode-se afirmar então que a “afetividade humana é construída culturalmente, ou seja, o significado das emoções varia de cultura para cultura, sendo concebido e nomeado de forma diversa em culturas diferentes” (MONTE-SERRAT, 2007, p. 41).

Braga (2010) também investigou o vínculo afetivo na sua dissertação de mestrado que tinha como objetivo analisar a percepção ambiental dos professores residentes e atuantes nas escolas localizadas nas proximidades do “Rio Morto” – Tubarão – Santa Catarina, quanto à importância social, econômica e ambiental desse recurso, assim como os vínculos afetivos estabelecidos com ele, visando subsidiar futuros programas de Educação Ambiental em âmbito formal, o autor constatou que “a questão do vínculo afetivo se traduz, tanto pelo sentimento de afeto atual, quanto o do passado. Para o processo educativo o afeto é importante.” (BRAGA, 2010, p. 56), bem como em Braga e Marcomin (2012). “Educar sem afeto é esculpir uma face sem olhos nem ouvidos, sem paladar e sem as sensibilidades do tato, o que vale dizer: uma educação que não propicia a preparação da pessoa para o mundo” (SCHETTINI FILHO, 2010, p. 15).

Guerra (2011b, apud GUERRA; LIMA, 2004) também considera que a inserção da dimensão ambiental deve englobar, além de outras, a dimensão afetiva. Pois considera esta necessária à sensibilização para a mudança e a reflexão sobre atitudes e valores.

f) O descaso dos órgãos públicos:

Ficou claro nos depoimentos obtidos no GF que apesar da falta de vínculo afetivo com o ambiente natural, a problemática da depredação fica ainda pior na percepção dos

participantes, levando em consideração o descaso dos órgãos públicos ambientais, de segurança e infra-estrutura, como comprovam os relatos abaixo:

“Isso aqui é um descaso da administração pública na verdade,... é de fácil acesso, perto da cidade e com o ambiente que é, e o pessoal..., a própria prefeitura não bota um lixo, como a gente fez, o que ele falou ali, fez um mutirão de limpeza, combinamos de a prefeitura vir aqui buscar, e não buscaram”(M4). É importante ressaltar que o participante da pesquisa ao referir-se à colocação do lixo, na verdade quer dizer lixeira. Mendonça e Colissi (2012) alertam para a importância de projetos voltados ao lixo, como por exemplo, sobre a importância de por o lixo da lixeira, além de garantir qualidade de vida para as atuais e futuras gerações, além disso, Rego, Barreto e Killinger (2002) alertam que os resíduos sólidos urbanos (RSU), mais conhecidos como lixo, constituem uma preocupação ambiental mundial, especialmente em grandes centros urbanos de países subdesenvolvidos. Pouco se conhece sobre as repercussões da disposição desses resíduos a céu aberto na saúde humana e das práticas sanitárias da população em relação a eles. Jardim e Wells (2011, p. 23) definem lixo como “[...] os restos das atividades humanas, considerados pelos geradores como inúteis, indesejáveis, ou descartáveis”, contudo em ambientes similares ao Morro da Antena a colocação de lixeiras por si só, não resolve o problema, já que os vândalos poderão também danificá-las.

No relato de M3 aparece a questão da conscientização *“Acho que realmente falta conscientização dos órgãos públicos aí que comandam a cidade em termos de estruturar o local para receber turista, mas eu acho que principalmente a consciência desse turista porque a gente que está aqui, a gente não jogou nada no chão, a gente não depredou nada, porque outras pessoas que vem aqui não tem essa visão?”*. Nesse contexto, a conscientização ambiental por sua vez requer, a exemplo de Smyth (1995), um processo que a antecede na base e que é a sensibilização ambiental. Na concepção desse autor a sensibilização é o processo de alerta, considerando como primeiro objetivo para alcançar o pensamento sistêmico da EA, e somente então, às fases subseqüentes pode-se agregar o ato de conscientizar e alcançar-se de fato “conscientização”. Elucidando este tema Crespo (1998, p. 218) “explica que a educação voltada para a mudança de sensibilidade põe em xeque o confinamento dos educandos às salas de aula, propondo que o processo de sensibilização se dê em ambientes abertos que facilitem um contato estético, epidérmico com a natureza”. Logo para o presente contexto, o espaço oferecido pelos ambientes naturais visitados pelos praticantes de atividades de aventura, pode constituir-se em uma oportunidade efetiva para a sensibilização ambiental.

A conscientização, segundo Freire (2006, p. 27) faz com que a esfera da espontaneidade seja ultrapassada, e que a esfera crítica seja atingida na qual a realidade se torna objeto cognoscível e o homem assume uma posição epistemológica. Considera que: “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em fator utópico”.

Os relatos acima foram realizados por participantes da pesquisa que tem entre 21 e 30 anos, portanto, jovens. Conforme Carvalho (2006, p. 61) “a questão ambiental surge, a despeito desse delicado contexto, como uma causa com grande potencial de identificação e nova oportunidade para o engajamento social e político dos jovens no Brasil”.

Para Gonçalves (2006) a cobrança deve ser feita às autoridades, mas isso não diminui nem um pouco a nossa responsabilidade como sociedade civil. O momento não é de identificação dos culpados, por que esses já se sabem quem são: somos todos nós. O momento é de unir forças: sociedade e governo.

Nesta direção Hammes (2004, p. 148) entende que “cabe à comunidade escolher representantes político-administrativos que defendam a regulamentação do uso adequado dos recursos naturais, culturais e paisagísticos, em especial o processo de ocupação e regeneração ambiental, coerente com a almejada melhoria da qualidade de vida”. Completando este pensamento Trazzi (2010, p. 115) questiona “como ensinar alguém a votar? Será possível ensinar alguém a votar? O que esse depoimento indica é que se quer uma EA que ensine valores. Mas valores não podem ser ensinados, eles podem, sim, ser aprendidos na convivência e nas relações entre as pessoas”.

Autores como Reigota (2010) evidenciam a importância da participação das pessoas em organizações não governamentais (ONGs) na construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente sustentável. Isso tem sido crescente.

O participante M2 ao se referir à atual crise ambiental salienta ainda que além da administração pública os pais e professores devem ter papel fundamental: “*Acho que falta a consciência não só do servidor público, mas também dos pais e professores, falta recurso não sei o que, recurso pra cidade tem, toda escola faz viagem de final de ano... porque eles não conseguem um ônibus pra trazer o pessoal aqui?*”. Nesse sentido cabem as reflexões efetuadas por Freire (2001), Brandão (2005), Carvalho (2004), Sato (1997, 2001) e Guimarães (2004, 2006), acerca do papel transformador do professor, no processo de formação ética e efetiva para atuação dos sujeitos na sociedade.

g) O papel do sujeito

Avançando para além do depoimento de M2 na questão acima o M3 evidencia que *“está mais nas pessoas do que nos órgãos públicos”* a responsabilidade. Conforme Sato (2004), é necessário conhecer as representações dos indivíduos sobre o ambiente, uma vez que, a partir desta representação, é que poderão ser determinadas as práticas pedagógicas. A visão do sujeito colaborador e comprometido com papéis sociais está presente no universo desse sujeito. Carvalho (2004) chama a atenção para a formação do sujeito ecológico:

[...] O sujeito ecológico, nesse sentido, é um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto. Não se trata, portanto, de imaginá-lo como uma pessoa ou grupo de pessoas completamente ecológicas em todas as esferas de suas vidas ou ainda como um código normativo a ser seguido e praticado em sua totalidade por todos os que nele se inspiram. Em sua condição de modelo ideal, é, pois, importante compreender quais são os valores e crenças centrais que constituem o sujeito ecológico e como ele opera como uma orientação de vida, expressando-se de diferentes maneiras por meio das características pessoais e coletivas de indivíduos e grupos em suas condições sócio-histórica de existência (CARVALHO, 2004, p. 66).

No depoimento M3 cita ainda que *“quem faz querendo ou não é a pessoa, aquela vez a gente viu tinha um monte de material eletrônico, não faz sentido pra gente, quem é que vem trazer material eletrônico aqui pra cima mais, tem também garrafa pet, garrafa de cerveja, tem várias outras coisas. Eu vejo que a gente vem aqui para usufruir do local e a gente acaba tentando deixar ele melhor, cada vez melhor que a gente vem. E as outras pessoas que vem nesse local. Qual será o propósito delas?”*

A mudança de hábitos, valores, representações, conceitos e pré-conceitos e atitudes estão, muito fortemente, relacionados a questões que não se limitam apenas ao campo da razão e do raciocínio, mas também ao afetivo.

Jacobi, Tristão e Franco (2009, p. 67) afirmam que essa mudança implica na *“mudança de percepção e de valores, gerando um saber solidário e um pensamento complexo, aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir num processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando novas possibilidades de ação”*.

Verifica-se no depoimento de M3 uma desaprovação total com relação à atitude de alguns frequentadores do lugar, contudo, mesmo nestas condições, Bourdieu (1996, apud Carvalho, 2006), alega que o dissenso faz parte do campo e só pode ocorrer se contar com uma cumplicidade e/ou um consenso básico em torno do que constitui um campo determinado, entre pessoas que parecem radicalmente opostas. Observa-se que há um acordo

oculto a respeito do fato de que vale a pena lutar a respeito das coisas, que é observado por esse grupo.

Diante das falas, percebe-se que todos os integrantes do GF tentam fazer a sua parte, porém, com relação a isso Guimarães (2006) nos alerta que cada um fazer a sua parte não deve ser o objetivo final do processo educativo, pois assim, mais uma vez, estaremos centrados no indivíduo e apostando que a transformação de seu comportamento levaria a uma transformação da sociedade. Para o autor, a relação aqui não é enfatizada; o que predomina é a idéia de 1 + 1 e não a de 1 com 1, esta última defendida pelo autor.

O comprometimento de “fazer a sua parte” é importante no processo, mas somente quando associado ao compromisso e à compreensão de que individualmente somos impotentes diante de estruturas de poder tão consolidadas que fazem com que a realidade se conserve como está mantendo os privilégios sociais e a dinâmica econômica (GUIMARÃES, 2006, p. 15).

Neste contexto uma importante contribuição de Paulo Freire ao afirmar que:

Não posso entender os homens e mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 1992, p. 97)

Logo, também essa concepção do “fazer” carrega-se de subjetividade, pois também é decorrente da percepção. Além do que, Guimarães (2006) ao referendar que a integração e o esforço de uma pessoa juntamente com a outra possibilita a construção coletiva, ou seja, o “1 com 1” gera uma sinergia, sendo que o somatório dos esforços das partes é maior que o somatório dessas atuando individualmente.

A percepção é extremamente pessoal, e além de diferir com relação às características individuais dos órgãos sensoriais, são influenciadas por vivências e experiências anteriores, aspirações, necessidades, interesses, desejos e valores, normas, costumes e tradições, senso comum, conhecimentos adquiridos e até mesmo antecedentes socioeconômicos de cada indivíduo (TUAN, 1980). Daí a importância de sua compreensão, já que ao conhecer a percepção do sujeito, é possível compreender como se relaciona com o ambiente e como pode contribuir para com este. Explicitamente na fala de M3 e M1 surge características do *sujeito ecológico* (CARVALHO, 2004). Considerando que a subjetividade é um modo de ser no mundo, a noção de *sujeito ecológico* é, em outras palavras, um "estilo ecológico de ser". Dado o caráter plural da produção de *subjetividades*, o que nos resulta diferentes estilos de vida, a noção de *sujeito ecológico* demarca aquela subjetividade

caracterizada pela orientação ecológica. O sujeito ecológico designa um ideal ecológico, uma utopia pessoal e social norteadora das decisões e estilos de vida dos que adotam, em alguma medida, uma orientação ecológica em suas vidas (CARVALHO, 2004).

h) O papel da educação

O sujeito M1 ressalta que: *“o único problema é exclusivamente a educação né, lixo em casa ninguém joga em casa, o lixo na rua, e por que vem aqui jogar”*. A educação deve estar comprometida com processos formativos da essência humana, contudo carece de consolidação efetiva nessa direção. Daí que educadores que atuam na área de EA afirmarem compromisso nesse sentido. Além disso, Guimarães (2004, p. 142) afirma que *“o ambiente educativo não é o espaço físico escolar, se constitui nas relações que se estabelecem [...] entre escola e comunidade, entre comunidade e sociedade, entre seus atores, nos embates ideológicos por hegemonia; portanto, é movimento complexo das relações”*. Logo, transcende o espaço e contexto da escola. Para o presente estudo, essa visão consolida a ideia de que as Atividades de Aventura em Ambientes Naturais podem ter também inseridas de uma forma muito contundentes importantes momentos para a sensibilização ambiental.

O participante M1 evidencia ainda, na fala a seguir, a falta de EA nas escolas, sabendo-se que é um processo educativo permanente e contínuo (SATO, 1997). Guimarães (2006) salienta que é importante possibilitar que os educandos vivenciem esse processo, trabalhando na formação de cidadãos engajados, constituindo um ambiente educativo em que, no exercício de sua cidadania ativa, em seus aspectos coletivo e político, possam se transformar atuando coletivamente na mudança da realidade. No entanto é preciso realmente pensar em como a EA é ou não contemplada no espaço da escola, no processo educativo vivenciado na prática.

Sobre a escola M1 cita ainda: *“hoje a gente tem e escuta falar que a escola tem educação ambiental, mas o que é a educação ambiental? É dizer que árvore é árvore, que passarinho é passarinho, e o passarinho mora na árvore. Pronto termina ali a educação de base é essa, agora eu acho que se fosse levado um pouquinho mais a sério desde realmente a pré-escola, ali a criança vim, participar de atividades, conhecerem grupos, entidades que prezam por isso aí, ela vai crescer, porque a gente precisa uma geração pra mudar uma ideia”*. Nesta direção, Barcelos e Noal (1998) citam ainda que para piorar professores que participam de projetos de EA nas escolas muitas vezes não foram nem consultados, isso faz com que estes professores não se sintam atores importantes do projeto, são na verdade coadjuvantes, quando não meros espectadores.

Na fala do sujeito M1, cabe à reflexão acerca do que representa a EA, nesse contexto Barcelos (2010, p. 72) salienta ainda que “A escola é um local privilegiado para a realização da EA, desde que se dê oportunidade à criatividade. Embora a ecologia, como ciência, tenha uma importante contribuição a dar à EA, ela não está mais autorizada que a história, o português, a química, a geografia, a física, etc”. Contudo, cabe ressaltar que a escola não é o único espaço em que vivências formativas e processos educativos são desencadeados, já que, como diria Brandão (2006, p. 100) “a educação existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos”. No contexto das atividades de aventura esta também pode subsidiar um repensar à prática cotidiana dos sujeitos.

A Educação Ambiental oferece um ambiente de aprendizagem social e individual no sentido mais profundo da experiência de aprender. O aprender no sentido mais radical do que seja aprender, o qual, muito mais do que apenas prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos (CARVALHO, 2004).

Nesse aspecto Pereira e Armbrust (2010, p. 23) afirmam que:

Todo processo de desenvolvimento passa por níveis de amadurecimento, experiências, elaborações e reflexões. A criança passa grande parte da sua vida na escola e é nesse cenário que as transformações individuais e sociais acontecem, mesmo sabendo que há grandes influências do contexto familiar, dos ambientes de convivência fora da escola, os valores que trazem ou que aprendem com a vida é que constituirão a forma de ler o mundo, retratando os conhecimentos e experiências culturais.

Ferraz (2004) salienta que a EA não deve ser encarada como uma forma de resolver pontualmente os impactos, ou seja, não adianta apenas disponibilizar informações sem propiciar uma participação mais efetiva das pessoas por meio da sensibilização e de seu engajamento na resolução das questões.

É muito comum numa abordagem educativa trabalhar quase que exclusivamente com a idéia de “conhecer para preservar”, o que não deixa de ser importante, mas focar apenas nisso é insuficiente para causar transformações significativas na realidade socioambiental. Se não houver um trabalho em conjunto com a comunidade do entorno e uma reflexão sobre essas pressões sociais que promovem a degradação, provocando uma reflexão crítica um sentimento de pertencimento que propicie uma prática social criativa pelo exercício da cidadania que assuma a dimensão política do processo educativo (GUIMARÃES, 2006 p. 12).

Nessa direção, também cabe discutir mais esse sentimento de pertencimento a que se refere Guimarães (2006) para que ocorra o processo de enfrentamento da crise socioambiental da contemporaneidade. O autor enfatiza que para que isso ocorra, o sentimento de pertencimento deve propiciar uma prática para o exercício da cidadania. Exercer de fato a cidadania requer, a nosso ver, transformação e esta se dá no embate entre o eu e mim mesmo, eu e o outro, eu e o entorno. “A degradação socioambiental se traduz na perda dos saberes práticos que sustentavam as relações de mútuo pertencimento entre o humano e o seu meio” (SÁ, 2005, p. 247). Para esse autor, o desenfreado desenvolvimento econômico aborta a noção de pertencimento. “Diz-se, então que os humanos perderam a capacidade de pertencimento” (SÁ, 2005, p. 248).

Nesta direção Braga (2010) revela que nos discursos e práticas atuais de Educação Ambiental, o conceito de pertencimento aparece tratado de forma fluída e escorregadia, utilizada quase sempre de modo superficial e ingênuo.

Ainda com relação a EA, o indivíduo M3 salienta: *“A gente busca fazer a nossa parte com as pessoas que a gente traz, mas será que está certo essa abordagem que a escola entende como educação ambiental, colocar lá, escrever na parte escrita lá que a árvore é isso, o passarinho não sei o que. De repente, porque não trazer uma escola aqui para vivenciar esse momento e colocar essas questões que a gente está colocando”*. Lechner (2006, p. 87) afirma que “se fossemos avaliar a qualidade da EA nas escolas, provavelmente identificaríamos que muitas das práticas desenvolvidas não estão condizentes com os princípios da EA crítica”.

Para Dias (2000) EA é um processo de educação política que favorece a construção do conhecimento, a aquisição de habilidades, desperta a reflexão crítica acerca das dimensões sociais, econômicas, favorecendo o exercício da cidadania.

Nesse sentido se dá o questionamento de M6: *“A escola oferece o que? Futebol, vôlei, basquete, só esportes, gerais vamos dizer assim, pra nós é fácil falar a gente cuida da natureza, quem ta andando de bicicleta aqui também cuida, sabe, quem está envolvido com esportes na natureza vai cuidar, só que daí ele vai jogar futebol, vôlei, daí vai sair vai para um a montanha, daí como o pessoal falou, pedra é pedra, galho é galho, se eu quebrar isso aqui não vai fazer a mínima diferença, se eu quebrar isso aqui tem mais, a natureza como coadjuvante não vai fazer diferença”*. Além do aspecto atinente a ausência de um processo transformador na escola, identificamos também na fala desse sujeito, a preocupação com o *cuidar*. Para Boff (2004) o cuidado é a verdadeira essência do ser humano. Nessa direção Leloup (2007) lembra que se estamos aqui, é porque fomos cuidados, de alguma forma.

Somos filhos e filhas do Cuidado e nem sempre demonstramos gratidão por esta constatação tão óbvia.

Por isso, toda e qualquer informação na direção de cuidar do ambiente deve pautar-se com base na realidade, considerando o público envolvido, sua cultura, sua história, sua atividade pessoal e profissional (SILVA et al., 2012).

Com relação ao papel da escola Barcelos e Noal (1998) salientam que a ideia de abordar questões ambientais fora da sala de aula, em algumas disciplinas, é uma ideia muito presente no universo de pessoas que tentam trabalhar com EA na escola. E ainda, lembram que dependendo da maneira como é conduzida pelo professor, pode ajudar na reafirmação ainda mais forte de conceitos equivocados e preconceituosos em relação à situação do homem em face aos demais seres vivos que o rodeiam.

O participante M3, que tem formação superior em Educação Física ainda relata que: *“a gente poderia usar algumas dessas modalidades pra escola, usar esta modalidade pra desenvolver, isso que a gente está passando, pode ser com montanhismo na escola, com escalada, pode, mas o foco principal é, por exemplo a Educação Física, envolve tudo isso que a gente comentou, pode usar isso, pra uma escola para este fim que a gente tá comentando, eu acho que tá devagar na escola”*. Ressalta-se, portanto, o papel da escola nesta direção, Moreira e Nista-Piccolo (2009, p. 24) afirmam que *“Ensinar através de atividades desafiadoras pode estimular a participação dos alunos, bem como ampliar suas possibilidades de criação”*. Para os autores as aulas de educação física devem estimular os alunos a solucionarem corporalmente os problemas apresentados desenvolvendo assim a inteligência corporal-cinestésica. Além disso, é importante ressaltar que ao aproximar as pessoas dos espaços naturais, realizando atividades nesses espaços, oportunizam-se ganhos de diversas ordens: físicos, mentais e emocionais (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2009).

Identificaram-se também nas falas de M3 e M7 aspectos relativos à possibilidade de interdisciplinaridade, levando em consideração que envolve muito mais que a integração das disciplinas: *“Sem falar que não estamos praticando um esporte para trabalhar na Educação Física, é... Geografia, a História do local, Biologia, Ciências, é um projeto interdisciplinar com certeza uma série, as escolas poderiam fazer este trabalho, e de repente falta essa consciência de que da pra fazer nesse trabalho, desenvolver todas as disciplinas, acredito que todas as disciplinas, que tem dentro do ambiente escolar numa aula como essa, interagindo aqui com a natureza”*. (M3). Para Sato (1997) a interdisciplinaridade não ocorre nos níveis das disciplinas, mas fundamentalmente na natureza da realidade (ontológico), no conhecimento (epistemológico) e em como os atores (ideológico) que estão envolvidos atuam

(metodológico) no processo.

Em seu relato M7 fala que *“a educação nas escolas, a gente não vê, o M1 falou ali o mínimo o passarinho ta ali, a árvore ta ali, o passarinho dorme na árvore, meu..., porque não explica o que é um arenito, o que é um granito, o que é um basalto, tipos de rocha, né, tipos de planta, ensina informação rica, pra criança já trazer essa desde a escola, e quando ela chegar na fase adolescente que ela esta rebelde pelo menos ela já tem a noção”*. Práticas educativas em ambientes ricos em estímulos sensoriais, como os ambientes naturais, criam a oportunidade para seus participantes utilizarem seu corpo encarnado para perceberem o meio ambiente, elaborarem-no e recriarem-no, pelo encadeamento das experiências perceptivas, interagirem e dialogarem com ele, numa relação de troca entre o ambiente e os sujeitos abertos e dados ao mundo; permite também que cada pessoa conheça melhor a si mesma e reconheça e valorize o Outro, o que a torna mais humana (GONÇALVES; SOARES, 2004).

Algumas escolas têm dificuldades em realizar trabalhos interdisciplinares, até porque, como aponta Fazenda (1998) isso implica muitas vezes no rompimento de velhos paradigmas.

Depresbiteris (1998) afirma que na verdade temos uma infinidade de maneiras de planejar interdisciplinarmente, basta fazer com que o planejamento de ensino vá além de um mero plano onde são registrados alguns conteúdos. Temos que refletir sobre as habilidades que eles vão desenvolver nos alunos, e aplicar estratégias interessantes e dinâmicas.

Cabe ressaltar que as dificuldades existentes acerca da abordagem interdisciplinar se encontram também associadas a outros entraves que dizem respeito, por exemplo, a contextualização da temática ambiental no processo educativo formal, e isso, avança para além do universo de uma única disciplina, mas permeia o cotidiano da maioria delas. Logo, a barreira da interdisciplinaridade, assim como da transdisciplinariedade é também recorrente no âmbito da contextualização.

O aspecto levantado por M1 se refere também à dificuldade de contextualização dos conteúdos e conhecimentos em diferentes modalidades de ensino. Esse aspecto também foi apontado por Cavaler (2007) e por Rickem (2011) em seus trabalhos de dissertação de mestrado.

Segundo Freire (1992), a Educação que se busca com a Educação Ambiental é incompatível com a pedagogia que tem sido praticada na sociedade atual. A prática da liberdade só se expressará de maneira marcante em uma prática pedagógica em que se dêem condições do sujeito refletir, descobrir e conquistar seu lugar na sociedade.

Educar e educar-se na prática da liberdade, não é estender algo desde a sede do saber, até a sede da ignorância para salvar, com este saber os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar, a saber mais – em diálogo com aqueles que, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais [...] conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. É como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 1980, p. 26-27).

Neste sentido a educação formal desempenha um papel relevante na (re) construção do conhecimento dos sujeitos sociais, no que diz respeito à preservação dos recursos naturais e do ambiente (PANSERA-DE-ARAÚJO, 2004). Evidencia ainda que os problemas ambientais não devam ser abordados apenas como consequência exclusiva dos reclames e modismos das mídias. Logo, nas Atividades de Aventura, o contato e imersão nos ambientes naturais podem favorecer processos educativos não formais que intencione a sensibilização ambiental (PANSERA-DE-ARAÚJO, 2004).

SUB-TEMA 2: Impressão do Local

O mediador do GF instigou-os então a relatarem qual a impressão que tiveram do local. Evidenciaram-se os contextos interpretativos: a) A beleza do lugar, b) Impressões relativas à prática de atividades de aventura e c) Local para lazer com a família e amigos.

a) A Beleza do Lugar

Na fala abaixo M2, apesar de valorizar a beleza do lugar, para Grun (2002, p. 93), numa visão bioregional, “o lugar é definido pelas suas formas de vida, pela topografia e pela biota e não por leis editadas pelos seres humanos”, evidencia não só o “belo”, mas também a degradação e a falta de conscientização para preservar: *“é um local bonito que pode ser usado para várias coisas, e o pessoal vem degradando tudo, não, não tem essa conscientização, de preservar isso aqui, para daqui a pouco estarem trazendo os filhos, netos, e podendo ver essa mesma imagem, essa mesma paisagem que a gente vê hoje, acho que no futuro se continuar assim não vai ser possível”* Contudo aqui também se observa uma visão antropocentrista Reigota (2010) e utilitarista Tamaio (2002), ao conceber a natureza como fornecedora de vida ao homem, entendendo-a como fonte de recursos para o homem e de uso do local, quando infere que: *“uso para várias coisas”*.

Reigota (2010) descreve sobre as representações sociais de meio ambiente, caracterizando-as em Naturalista: caracterizada por visão dos aspectos naturais; Antropocentrista: deixa evidente a visão de utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do homem; Globalizante: que considera uma relação recíproca entre natureza e sociedade.

Enquanto Tamaio (2002), ao conceber e representar a natureza categoriza-a em: “Romântica”, que constitui uma visão de super natureza, mãe natureza; “Utilitarista”, que interpreta a natureza como fornecedora de vida ao homem; “Científica” em que a natureza é tida como uma máquina inteligente e infalível; “Generalizante” em que “tudo” é natureza; “Naturalista”: que constitui tudo que não sofreu ação do homem e “Sócio Ambiental”: que apresenta o homem como elemento constitutivo da natureza.

Importante salientar ainda que para Barcelos (2010) uma das mentiras adotadas quando se refere à EA é que a mesma é conscientização das pessoas. Para o autor o fato de conhecermos cientificamente e racionalmente alguma coisa não muda nada, necessariamente, nossa atitude no mundo. Nesta direção Freire (2001, p. 30) salienta que:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Já Carvalho, Grün, Avanzi (2009) numa abordagem de *epistemologia compreensiva* sugerem que os caminhos da compreensão levam ao caminho de conhecer algo, alguém e a si mesmo.

O jogo, a arte, a paisagem e o encontro social (com os outros humanos) remetem à aventura da compreensão e da autocompreensão que supõe um sujeito implicado na relação de conhecimento, recusando a idéia cartesiana de um sujeito da razão, observador, situado em algum lugar fora do mundo (CARVALHO, GRÜN, AVANZI, 2009, p. 101).

O sujeito M2 ainda demonstra preocupação com as gerações futuras referindo-se a imagem com mesmo sentido de paisagem.

Cabe ressaltar aqui que no diagnóstico (questionário), quanto aos dados de cunho perceptivo/subjetivo quando perguntado: o que é paisagem? O participante M2, que nos instiga a este debate descreve “paisagem” da seguinte forma “*paisagem é um local constituído pelo meio ambiente, natureza e demais áreas, onde forma uma imagem que aos nossos olhos é considerada bela*”.

Tal concepção nos leva a compreensão acerca da importância de esclarecimento de conceitos junto a estes sujeitos e em atividades sensibilizadoras e de EA. Observa-se na

grande maioria das vezes certa confusão conceitual. Esse aspecto também foi observado em outros estudos como Braga (2010) e Marcomin (2009).

Merleau-Ponty (2006, p. 79), relacionando a ligação entre a paisagem e o olhar afirma que “nenhum estremecimento os dissocia, o olhar, em seu deslocamento ilusório, leva consigo a paisagem, e o deslizamento da paisagem no fundo é apenas sua fixidez no fim de um olhar que se crê em movimento”.

As paisagens não devem apenas ser vistas, mas experienciadas, vivenciadas, quase como numa simbiose: elas produzem um efeito físico e espiritual, influem sobre o psiquismo, a saúde e a qualidade de vida (COIMBRA, 2006). Contemplar uma paisagem influencia o organismo de quem a observa e o próprio desenvolvimento de um ser humano (DUBOS, 1975 apud QUARANTA-GONÇALVES; GUIMARÃES; SOARES, 2013).

Dentre os outros seis questionários preliminares, analisados, dois ficaram em branco e os outros participantes descrevem paisagem da seguinte forma:

“É um lugar específico na natureza, onde pode-se contemplar de diversas formas, fotos, vídeos ou pessoalmente que é melhor ainda”.(M5)

“As belas imagens e retratos da natureza”.(M4)

“É a forma que um meio ambiente se torna”.(M3)

“É o quadro formado pela interposição dos elementos naturais e artificiais em um determinado horizonte”.(M1)

Pinto e Galante (2011) esclarecem que ao longo da história são possíveis duas concepções de paisagem. Se considerarmos que toda a porção de terrestre é paisagem, considerando o ser humano a paisagem traduz toda a evolução diversificada da ocupação humana do planeta. Pelo contrário, se considerarmos a paisagem tal e qual a percebemos, ela traduz uma interpretação sensível e subjetiva, mas também cultural e resultado duma sociedade, evocando a sua história e refletindo os códigos estéticos e mentais que presidem à constituição de imagens mais ou menos ideais.

Nesta direção Pinto e Galante (2011, p. 120) definem:

A palavra ‘paisagem’ é usada na linguagem corrente numa variedade infinita de ocasiões. Seguramente todos temos uma idéia intuitiva mais ou menos clara do seu significado, ainda que não seja fácil expressá-lo. Em geral, o conceito de ‘paisagem’ associa-se a uma linguagem visual formada por um conjunto de elementos relacionados.

Tecendo importantes conceitos sobre a paisagem, Santos et al. (2009, p. 5) ressaltam que “a paisagem se constitui na interação do ser humano que modifica o ambiente e

que dialeticamente é modificado nas conjugações de leis humanas e naturais”. Coadunando com este conceito Burgi, Hersperger e Schneeberger (2004) destacam que a paisagem é uma esfera privilegiada onde os efeitos combinados da sociedade e da natureza tornam-se visíveis. Como as sociedades e a natureza são dinâmicas, a mudança é inerente característica das paisagens.

Marcomin (2012) estabelece que a paisagem pode ser compreendida como uma matriz na qual os elementos e as relações humanas e ambientais se estabelecem. Nela ocorre a expressão do que o ser humano é e faz de sua vida e com a vida. Com ela e nela, estabelece todas as relações/processos possíveis, como um fio tramado junto ao corpo. Se, de fato, assim a concebêssemos, teríamos uma relação de maior cuidado com ela, já que sua projeção seria uma expansão de nosso corpo tramado e presente nela. Os fios que tecem essa trama seriam dotados da capacidade de deixar-se impregnar pela totalidade de seres e elementos existentes e integrantes deste mundo. A autora ainda fez um breve recorte acerca do termo trazendo autores como Merleau-Ponty (2006), Fernandes (2009), Shama (1996), Carvalho, Grün e Avanzi (2009), entre outros.

Fica evidente que existe para estes participantes uma confusão na utilização de alguns termos que são discutidos ao longo desta pesquisa. Marcomin (2009, p. 118) também observou algo similar ao afirmar “a necessidade de construção de uma base conceitual de termos empregados relativos a EA se faz necessária”.

b) Impressões relativas a prática de atividades de aventura

Quando questionados sobre o que mais os impressionava no local M4 e M6 referiram-se a capacidade de realização de atividades de aventura diversas:

O sujeito M4 afirma que *“a capacidade do local né, pra prática não só da escalada, mas de outros esportes, montain bike, isso aqui futuramente, assim, eu acho que deveria ser um parque de aventura”*.

Na mesma direção M6 fala que *“é um local também que dá tanto para um escalador iniciante quanto para um experiente, mesmo aquele que quer só divertir, quanto para aquele que quer ganhar força e subir graduação de escalada, e também para calejar um pouco as mãos, a pedra aqui é bem abrasiva”*. Aqui o ambiente é visto como um recurso (SAUVÉ, 1996, 2000, 2005) para a prática de esportes, ou seja, ainda transita na direção de uma visão antropocentrista já que tal local atende à necessidade para a prática dessa modalidade ao ser humano. Grun (1996) explica que a visão antropocentrista nada mais é do que a visão do sujeito que valoriza sua capacidade de intervenção no mundo, onde ele mesmo é o dono do tempo e do espaço.

Conforme já foi relatado o Morro da Antena, é um local privilegiado, freqüentado por diversas pessoas de todas as partes do estado de Santa Catarina para a prática de atividades de aventura como a escalada.

c) Local para lazer com a família e amigos

Logo depois, contudo, o M4, ressalta outro aspecto fundamental: *“a gente fala que é um parque de diversões pra quem pratica escalada, mas também para vir aqui com a família, passear, o visual é bonito, é bem interessante”*, ou seja, também é o lugar para ser apreciado como ressalta (SAUVÉ, 1996, 2000, 2005).

Com relação a este depoimento Marinho (1999) afirma que as pessoas sentem-se atraídas e motivadas pelo entretenimento, pela busca de emoções, pela aventura, procurando o envolvimento com práticas alternativas e criativas de manifestação no lazer, tais como as atividades de aventura, as quais requerem o meio natural como cenário principal para sua realização. Corroborando com a autora, Freire (2006, p. 179) num dialogo entre educação e natureza cita:

Esse relacionamento consciente do homem com ele na natureza, tornando-a parceira da vida, pode acontecer por meio do diálogo intergerações, entre adultos e crianças, entre o pensamento ocidental e o oriental, entre sexos diferentes, na prática do dia-a-dia; educando-se uns aos outros e com os outros, tanto pelas diferenças como pelas semelhanças, assim como, reconhecendo o valor inestimável da natureza, das vivências significativas e das reflexões sobre compromisso, educação e ética, inclusive no âmbito do lazer.

Logo, o espaço além do lazer favorece também outros contextos, como um tempo para um maior contato do homem com os ambientes naturais e, desse modo, um maior estreitamento das relações nessa direção.

3.2 AS ATIVIDADES DE AVENTURA EM AMBIENTES NATURAIS COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES E LIMITES

Neste segundo tema foram discutidos relatos obtidos no GF referentes às Atividades de Aventura em Ambientes Naturais como espaço de Educação Ambiental: possibilidades e limites. Foram observados seis subtemas e seus contextos interpretativos sendo: 1) Orientação aos visitantes, 2) Dificuldades para socializar o conhecimento, 3) Tratamento das questões ambientais e de EA, 4) Preservação e crise ambiental e 5) Capacidade de suporte do ambiente.

SUB-TEMA 1: Orientação aos Visitantes

Neste subtema emergiram as falas sobre as orientações dadas pelos participantes aos visitantes/turistas quando na função de guias ou condutores da aventura e em relação a preparação deles para orientar corretamente os visitantes. Nesse aspecto observou-se os contextos interpretativos: a) O que falam?, b) Sentem-se preparados para falar?

a) O que falam?

Existe uma dualidade no repasse das informações com relação à questão técnica da aventura e das questões ambientais, isso porque quando assumem a posição de guia ou condutor da atividade conhece, segundo Coimbra (2006), diferentes aprendizados implícitos nesta prática, sendo para ele um conhecimento sistematizado, o qual ele, a todo o momento, busca desenvolver. Neste caso, se apresenta como um processo de educação não-formal. Cabe esclarecer a designação de não-formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não-fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. A estes aspectos incorpora um diferencial: a preocupação com a mudança ou transformação social por buscarem projetos de desenvolvimento. O foco de seu argumento são os movimentos sociais, as ações políticas militantes de grupos organizados (PARK; FERNANDES, 2007). Evidencia-se na fala de M6: *“pra falar pro iniciante que tipo, são duas coisa, assim falar do meio ambiente, do ambiente onde tu está escalando pra preservar e falar também da parte mais técnica da escalada”*

Cabe ressaltar que M6 menciona meio ambiente e ambiente como coisas distintas, aspectos de cunho conceitual como já mencionado anteriormente.

Além disso, ressalta a importância de preservar os locais de escalada, e que também é ressaltado pelo M1: *“conscientizar a pessoa que ela só vai poder repetir isso se ela preservar, porque a nossa atividade em geral, a gente tá falando aqui mais de escalada, mas tem trilha, tem o rafting, ela só vai continuar conservando, preservando, porque se um dia começar a acabar tudo, por exemplo, daqui a pouco faz um loteamento, isso aqui vira um condomínio. O nosso parque de diversões ele termina”*.

Referindo-se a preocupação de M1 sobre a relação do ser humano com o lugar Braga (2010) diz que a relação do ser humano com o ambiente, atualmente, ainda é extremamente predatória. A corrida em direção ao bem material e ao bem estar humano faz com que a relação ser humano x ambiente seja cada vez mais intensa e desgastante, já que o que importa é a produção do capital. Já se percebe no Morro da Antena, diversas áreas no entorno sendo preparadas para serem transformadas em loteamentos e condomínios fechados.

Com relação a isso M2 expõe que *“só o fato de tu trazer a pessoas aqui escalar, um novato desses que tenha a consciência ou não da natureza, tu acaba conscientizando ele daqui a pouco tu traz ele contigo, ele joga um negócio no chão, tu vai olhar pra ele, - o fulano não joga ali, junta. Ele, - opa é mesmo eu não devo jogar as coisas na natureza”*, Coimbra (2006) afirma que o visitante ou o turista, geralmente, busca essas vivências, interessado no contato com as paisagens naturais, no bem-estar proporcionado pela atividade física.

No entanto ao buscarem tais espaços, é fundamental um repensar de sua prática cotidiana, no intuito de respeitar e preservar o entorno. Compreendendo, passa necessariamente, conforme discutido por Smith (1995), por um processo que é de sensibilização para com o entorno e galga então a possível conscientização. De acordo com Ferreira (2005), a conscientização implica, além de outros aspectos, a faculdade humana de estabelecer julgamentos acerca dos atos, requer conhecimento; sensibilizar prevê o tornar sensível, impressionar. Desse modo pode-se considerar que conscientizar é mais complexo, decorre da sensibilização. Smith (1995) considera como primeiro passo, a qualquer processo de EA, a sensibilização ambiental. Na verdade considera-se o ato de sensibilizar como indispensável nos processos de conscientização.

Logo, o sujeito deve conceber-se como integrante da natureza e não mais como à parte desta. Esta idéia é respaldada por Marcomin, Mendonça e Mazzuco (2008) que afirmam ser imprescindível para o avanço construtivo uma visão diferente sobre as coisas em seu entorno, percebendo que nada está isolado, tudo está relacionado.

Sauvé (2000) afirma que o conhecimento do entorno favorece o sentimento de pertencimento ao meio em que vivemos. Este sentimento nos motiva a agir responsabilmente, desenvolvendo um compromisso com nossa própria realidade cotidiana, ajuda-nos a melhorar as relações com este meio do qual somos parte. Então como disse M2, *“só o fato de levar alguém ao Morro da Antena ou a outro local de prática já é válido”*.

Observa-se, portanto que a intenção ao levar as pessoas para essa área, pelas falas dos sujeitos, está justamente na preocupação em conscientizar as pessoas, por meio da intenção. Para Merleau-Ponty (2006), a consciência se orienta para um determinado objeto, como uma árvore, um animal, um monumento, o que permite seu conhecimento. A consciência é sempre consciência de alguma coisa, sempre se dirige a um objeto, não há objeto sem sujeito. Esse sofre a sua ação e pensa o mundo. O que apesar de ser uma preocupação marcante merece uma reflexão apurada acerca do sentido do que seja, de fato, conscientizar, dos contextos que envolvem tal processo. Freire (2001, p. 30) afirma que “A

conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

b) Sentem-se preparados para falar?

Neste contexto interpretativo ficou evidente que a maioria deles utiliza-se da sua experiência prática para transmitir as orientações aos visitantes, ou seja, o ensino pela prática vivenciada, o que não deixa de ser uma importante contribuição à EA e à proteção e preservação dos espaços naturais em que atuam.

Em relação aos saberes, Sato e Passos (2006) tecem um importante argumento, embora tenham vistas à sustentabilidade, mas cabível também para o presente caso no contexto deste estudo:

No inferno da sustentabilidade, recriaríamos diversas pinturas, expressas pelas esperanças de construir sociedades sustentáveis, onde coletivos educadores possam ser aceitos porque há saberes outros, não apenas saberes que consideramos científicos. É preciso compreender que não só pela ciência, mas as políticas públicas em EA podem ser construídas por inúmeras vezes (SATO; PASSOS, 2006, p. 23).

A noção de conhecimento ligado à vivência está explícita na fala do sujeito M6: *“o que eu busco é normalmente o que eu já vivenciei o que eu tenho conhecimento, assim, de causa, assim, que eu vivi, ou que eu participei de alguma causa, nesse sentido assim, eu acabo conversando interagindo, sempre busco assim, alguma coisa, que eu tenho embasamento”*.

Diante do depoimento estabelece-se um link com Sato e Passos (2006) quando afirmam que a educadora ou o educador ambiental situa-se, assim, num enigmático mundo de descobertas, com dúvidas sobre por onde caminhar ou sobre qual itinerário seguir. Fica evidenciado tal (in)certeza na fala de M6 *“Na natureza são muitas variáveis, tu não tem controle, tu sempre ta aprendendo, tu vai saber o básico, tu vai saber se virar... com o tempo tu acaba ganhando mais experiência”*. Mesmo não se tratando de transformá-los em educadores ambientais, é inegável o papel sensibilizador que podem desempenhar. Mesmo que este papel esteja distante da almejada EA crítica, transformadora e emancipatória.

O sujeito M3 também ressalta este aspecto, contudo dá destaque à educação, ou seja, acredita nessa inter-relação entre os saberes vividos, experienciados e os saberes instituídos na educação e EA em particular. Autores como Freire (1992), Brandão (2005) ressaltam esta possibilidade: *“Além da educação é fundamental para qualquer setor, isso é fato assim, eu acho que além da educação, o que nessa questão de educação ambiental aqui,*

independente do esporte, eu acredito que qualquer esporte que a pessoa pratique ao ar livre ela vai ter essa consciência ambiental por causa da interação que ela tem com o meio ambiente, porque ela acaba percebendo que ela aprende com o que ela tá interagindo com o outro, tá preservado, tá cuidando, não importa se é escalada, surf” (M3)

Em recente pesquisa Quaranta-Gonçalves, Guimarães e Soares (2013) verificaram a percepção e a interpretação do meio ambiente em trilhas de Parques Estaduais no entorno de São Paulo, concluíram que houve várias referências ao rompimento da rotina escolar, pelas caminhadas nas trilhas proporcionarem diversão e aprendizado, lazer e estudo simultâneos: aprender brincando, de uma maneira diferente, na prática. O contato com a natureza foi considerado uma diversão melhor do que ficar no videogame e no computador. Na opinião dos estudantes, eles aprenderam mais do que em vários dias de aula. Nas excursões houve menos teoria e mais prática, os assuntos vistos em sala de aula foram conectados ao que viram na saída a campo, tinham contato direto com o que viam e ouviam, estavam na sala de aula natural, não na monótona “sala de aula de pedra”.

Ocorre também um processo de *autopoieses* (MATURANA, 2004), evidente na fala de M1: *“A gente acaba buscando esse conhecimento, alguns mais, outros menos, tem uns que são adeptos outros são simpatizantes, e tem aqueles que são formadores de opinião, então alguns procuram mais, a maioria de nós começou de uma maneira autodidata”*. Nesse processo posto por Maturana (2004), o sujeito vai formar-se a si próprio, é percebido por meio de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais, como sujeito crítico e reflexivo sobre a realidade (autoformação).

A formação crítica possibilita uma ampliação do campo perceptivo e investigativo do sujeito, levando-o a possível condição de atuante, ao invés de ficar como expectador.

O pensamento crítico é uma atividade positiva e construtiva que permite compreender melhor as realidades e os problemas ambientais, para adotar soluções mais apropriadas e avaliar as ações e os projetos com mais certeza. Esta forma de pensar nos convida a questionar as coisas como se as observássemos pela primeira vez, analisando e discutindo as idéias e juízos já estabelecidos. (SAUVÉ, 2000, p. 73).

Importante salientar que M1 é o participante mais experiente do grupo conforme perfil apresentado no capítulo anterior desta pesquisa, possivelmente por isso tenha esta percepção mais crítica dos fatos. Para Freire (1992, p. 24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

SUB-TEMA 2: Dificuldade para socializar o conhecimento

Trataremos neste sub-tema de problemas encontrados pelos participantes da pesquisa com relação a dificuldades em socializar o conhecimento. Emergiu o seguinte contexto interpretativo: Resistência de grupos des-sensibilizados¹³.

Resistência de grupos des-sensibilizados

No auge do Capitalismo, a sociedade atual não só perdeu as relações significativas entre homens, mas também, as relações do homem com a natureza, talvez isso explique o fato relatado pelo participante M1: *“Eu sinto, a dificuldade da falta de querer aprender, assim, porque uma coisa é nós estarmos num grupo aqui que é homogêneo, com pessoas que já tem, já estão nesse caminho. Só que assim, as vezes a gente encontra em trilhas, em algumas outras atividades, outros grupos, né, eles estão lá! Tem mesmo direito que a gente, mas as vezes tu já olha a mochila, já ta quatro ou cinco bromelhinhas, na mochila dele que ele vai dar para a vó, pra tia, ele achou bonitinho aquilo ali, eu não posso culpar ele, porque eu não sei se ele teve acesso a informação ou não, mas as vezes tu vai tentando levar, e acaba passando até por mau educado”*.

Barcelos (2009) afirma que, nos dias atuais, não é difícil chegarmos a um consenso sobre quais princípios e fundamentos seriam os mais adequados para uma vida ecologicamente mais coerente. O grande desafio está em transformarmos este elenco, este repertório de princípios em atitudes cotidianas.

Quebrar a resistência de grupos que não contemplam e não reconhecem a dimensão ambiental como parte de si próprio é um grande desafio.

O relato de M1 ressalta o modo “convencional” do ser humano em ver o meio ambiente como recurso (SAUVÉ, 2000), para a autora esta visão apresenta o ambiente para ser gerenciado, para alguns autores, essa é a nossa herança coletiva biofísica, que sustenta a qualidade de nossas vidas. Esse limitado recurso é deteriorado e degradado. Contudo ao pensarmos em gerenciar percebemos o homem no controle. Talvez, a questão não seja gerenciar, mas entregar e integrar no contexto dos ambientes naturais. Esse ato de transformar o pensamento e a percepção atuais acerca do meio ambiente implica em um grande desafio. Parte disso é socializado por M1: *“Existe uma resistência, de alguns grupos, pra receber esta informação, e outra, existe um problema assim, não quero citar casos, mais dar um exemplo aqui, porque a gente esta escutando barulho, aqui uma trilha de moto não há problema algum, porque é um local que comporta, mas daí se tu tem uma trilha de acesso a uma*

¹³ Neste caso o autor considera sem sensibilidade para assuntos ambientais.

cachoeira, ou a um local de escalada, que o uso freqüente dela por motos, ela acaba deteriorando a trilha”. Lechner (2006, p. 37) evidencia que “as trilhas, se não forem cuidadosamente concebidas e implantadas, podem facilmente fragmentar habitats e reduzir ou eliminar a integridade de uma área núcleo”, algo que parece já estar comprometido no Morro da Antena Colaborando com a temática M3 cita: *“Até porque a gente tem consciência que é uma coisa que a gente precisa. A gente interage... como ele falou lá... ta pichando a rocha, o cara que veio pichou a rocha porque pra ele era uma pedra e não fazia sentido”*.

Nesta linha, Nagagata (2006, p. 563):

A exploração sem controle dos recursos naturais pelo homem não deve mais ser aceita; nem tampouco o pensamento de que o homem é uma espécie mais importante do que as outras espécies que com ele coexistem. Para o desenvolvimento de uma nova ética apropriada a este contexto, a educação ambiental é a mais eficiente iniciativa.

Fica claro que a intenção do ser humano se reflete em consequências boas ou más para o ambiente.

De acordo com Reigota (2010, p. 37) “A problemática ambiental não pode se reduzir só aos aspectos geográficos e biológicos, de um lado, ou só aos aspectos econômicos e sociais, de outro. Nenhum deles, isolado, possibilitará o aprofundamento do conhecimento sobre essa problemática”. Na fala abaixo M1 percebe que diversos aspectos contribuem para problemática ambiental, seja ele um processo natural ou por intervenção do homem: *“nesse ambiente talvez, você já venha pra cá sabendo que você vai ouvir, mas, por exemplo, tem trilhas que a gente tem aí que o pessoal conhece que não é só pelo praticante, é pelo próprio meio ambiente, o animal, capacidade de carga na trilha, porque bem ou mal, qualquer um motorizado ele ta largando poluição seja ela no ar, seja ela no solo e aquilo vai contribuir para deteriorização daquele micro clima que se cria ali.”*

Sobre isso Magro (1999) cita que embora os impactos negativos da visitação recreativa sobre áreas naturais possam parecer insignificantes se comparados aos danos causados por poluentes provenientes de atividades agrícolas, industriais e mineradoras, não se pode negligenciar seus efeitos, mesmo que sejam locais.

SUB-TEMA 3: Tratamento das questões ambientais e da EA

Na interpretação de questões levantadas no GF relacionadas ao tratamento com questões ambientais e da EA, evidenciou-se os seguintes contextos interpretativos: a) A importância da educação, b) Utilização de termos ambientais pelas associações, c) Projetos

dos grupos e associações em Santa Catarina e d) Vínculos e parcerias para o desenvolvimento da EA.

a) A importância da educação

Diante dos questionamentos o grupo foi unânime em afirmar que “*educação vem de casa*”, a maioria dos participantes coincidentemente ou não, atribui responsabilidade de uma suposta sensibilização para assuntos éticos e ambientais à sua formação inicial, que nos dias de hoje, torna-se cada vez mais difícil em função das insanidades do atual mundo capitalista, temos posto então na sociedade um desafio. Um desafio onde paradigmas devem ser quebrados, valores precisam ser revistos e construídos e a ética, além de outros, deve ser impregnada na sociedade dita moderna (GUIMARÃES, 2004).

Nos depoimentos abaixo percebe-se a influência de pessoas diretamente ligadas aos participantes da pesquisa e que fizeram parte do processo formativo desses sujeitos:

“Eu acho que é uma questão muito de educação né, que já vem desde casa, com a pessoa”(M7).

“Sempre procurei esporte de aventura, porque meu pai sempre me levava para praia, me levava para acampar, cachoeira, então sempre me passou uma impressão boa”(M4).

“Sempre fui pescar com meu irmão e depois comecei a acampar, e depois comecei a escalar”(M6).

Os participantes M6, M4 e M7 afirmam que seus familiares tiveram influência nas suas relações com os ambientes naturais. Percebe-se nos relatos acima que há uma relação mais estreita com os espaços naturais por influência dos membros da família. Taglieber (2004, p. 15) concorda que “a tarefa de educar as novas gerações e os excluídos da sociedade está na mão dos pais em primeira instância”.

Isso poderia, a grosso modo, transitar na direção de um sentimento de pertencimento (GUIMARÃES, 2006). De acordo com Sá (2005) e Guimarães (2006, 2004), o sentido de pertencimento implica em uma visão na qual o homem integra à natureza, e ampliaria também para uma relação de um profundo *continuum* entre todos os elementos que integram esse planeta.

Desse modo, poderíamos considerar que a partir das relações “na” e “com” a família esse sentimento de pertencimento deverá ser promovido.

b) Utilização de termos ambientais pelas associações

Neste momento, os participantes deveriam relatar se utilizam termos ambientais e Educação Ambiental nas suas intervenções e estatutos das associações, M1 afirma que sim,

“chamamos de educação ambiental, dentro das entidades das associações tem o comprometimento com o meio ambiente. Então, por exemplo, todo guia, seja ele voluntário, seja ele profissional de escalada, ele tem que ter uma parte da formação pra passar a educação ambiental ao seu praticante, o instrutor de escalada, aquele que vai dar o curso, no curso dele, um dos artigos exigidos no currículo é a parte de educação ambiental”. Apesar deste sujeito reforçar o uso dos termos, não consegue explicar como desenvolvem a EA e como definem suas ações dentro da temática. Além disso, percebe a EA como *“...passar a...”*, reportando-se a algo sem destacar o processo que esta envolve e compreende.

Sauvé (2000) considera que a EA interessa-se pela rede de relações que existem entre as pessoas, seu grupo social e os elementos naturais e transformados do meio em que vivemos. Logo, uma expressão do que poderia ser desenvolvido nos grupos e associações de montanhismo.

A Educação Ambiental também contribui para mudanças de atitudes humanas em relação ao meio (SATO, 2001). Busca-se essa mudança de atitude em todas as idades, e em todos os níveis da sociedade. A Educação Ambiental possibilita a ação individual, onde cada um é responsável por suas atitudes individuais e coletivas, já que estão interligadas.

Analisando os questionários preliminares, percebemos o termo Meio Ambiente é apresentado em diversos aspectos.

Definições de Meio ambiente na percepção dos participantes da pesquisa:

“O meio onde vivemos, tudo em diferentes lugares” (M5).

“Meio onde existe a interatividade de todos os elementos e seres que compõe aquele espaço” (M6).

“É o meio onde interagem os aspectos físicos e vivenciais entre homens, animais e plantas de forma integral” (M1).

“É tudo que envolve o cotidiano, o dia-a-dia, as emoções e o relacionamento entre pessoas e o meio em que vive” (M3).

“É o que nos cerca, é onde vivemos” (M2).

Os cinco participantes descrevem Meio Ambiente em consonância com a visão de Reigota (2010, p. 14) que define meio ambiente “como o lugar determinado ou percebido onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído”.

Sauvé (2000) acrescenta ainda que o meio ambiente é tão diverso e vasto que há sempre elementos ou aspectos deles que não conhecemos. A exploração nos permite descobrir

o significado, o valor que têm em nossa vida e saber melhor por que gostamos ou não deles, como os utilizamos e compartilhamos. Podemos assim identificar, caracterizar, compreender, melhorar ou enriquecer nossas relações com eles. De qualquer forma o conceito de meio ambiente vem passando por mudanças ao longo do tempo; é assim definido por Medina (1994, apud TAMAIO, 2002, p. 24): “conjunto de componentes naturais e sociais e suas relações em um espaço e em um tempo determinados, associado à dinâmica das interações sociedade-natureza e suas conseqüências no espaço em que habita o homem, e do qual o mesmo também é parte integrante”.

Diante disso Tamaio (2002) destaca dois aspectos importantes:

a) Cada vez que se pretenda caracterizar uma realidade ambiental, esta deverá ser considerada dentro de um referencial determinado de tempo e espaço;

b) Uma realidade ambiental não aparece como produto exclusivo das leis naturais, mas é o resultado do processo histórico-cultural das relações entre sociedade e natureza.

O participante M4 refere-se a Meio Ambiente da seguinte forma “*é todo ciclo natural na natureza*”. Segundo a fala do participante, nesse ponto de vista, a natureza é reconhecida como o ambiente original, “puro” onde os seres humanos estão dissociados e no qual devem aprender a relacionar-se para enriquecer a qualidade de “ser” (SAUVÉ, 1996; SATO, 1997).

O participante M7 não respondeu a pergunta. Conforme Sato (2001) é necessário conhecer as representações dos indivíduos sobre o ambiente, uma vez que, a partir desta representação, é que poderão ser determinadas as práticas pedagógicas.

c) Projetos dos grupos e associações em Santa Catarina

Em tempos nos quais o individualismo, o materialismo e a vaidade são identificados como valores capazes de caracterizar a nossa sociedade, ainda encontramos indivíduos e grupos lutando bravamente para mudar esta realidade. Quando questionados se havia algum projeto formalizado de intervenção foi citado o “Programa Adote uma Montanha” que segundo a CBME¹⁴ nasceu como um projeto em 2002, pela iniciativa dos fundadores da recém criada FEMESP. O objetivo era incentivar os clubes de montanhismo paulistas a atuar pela na conservação ambiental das áreas de montanha e serras de divisa do Estado. Parte da equipe que coordenou a reestruturação do projeto no início de 2004 manteve-se, e hoje o projeto tornou-se o PAM - Programa Adote uma Montanha, com 41 áreas adotadas por 30 clubes, em 7 Estados brasileiros.

¹⁴ CBME – Confederação Brasileira de Montanhismo e Escalada.

Perguntou-se então qual era o local escolhido pelo GMT:

“A Pedra do Leão, o GMT adotou a pedra do Leão”(M1). A Pedra do Leão localiza-se na cidade de Gravatal próximo a Tubarão, sendo um ótimo local para a prática da escalada esportiva, segundo o Catálogo de Escaladas de Tubarão e Região existem nela onze vias¹⁵ preparadas. Quando questionados o que faziam para justificar o programa, M1 respondeu:

“A parte da limpeza, mutirão de conservação e melhoria de trilhas. Porque a trilha ela vai se deteriorando a partir do tempo, então às vezes existem técnicas, o que a gente tem muito assim, tem trilhas que foram abertas por necessidade, antigamente para chegar numa água ou chegar em algum local né, o pessoal foi colonizando, foi fazendo de qualquer jeito e as vezes não observou, a topografia, a inclinação, a erosão pela chuva, pela água, a gente acaba fazendo atitudes dessa, dessa, o replantio de árvores, de mudas nativas, troca de mudas nativas, por invasoras, esse tipo de coisa assim, ir nas escolas fazendo palestras, ciclo de palestras a gente tem todo ano vários festivais”

Nesta direção Braga (2010) considera que o movimento da sociedade atual, para com as questões ambientais, vem se tornando imprescindível para essa tomada de consciência e para perceber, de modo diferente, as relações com o ambiente. O que muitas vezes ainda questionamos é: Quando conseguiremos quebrar o paradigma, e promoveremos a mudança? Mudança de pensamento, de atitude, e principalmente de retomada de valores essenciais à vida. Isto posto, Taglieber (2004) afirma que a EA necessita que as informações científicas sejam transformadas em habilidades, valores e, principalmente, atitudes.

d) Vínculos e parcerias para o desenvolvimento da EA.

Questionados sobre o compromisso dos participantes dos grupos e associações organizadas em relação ao desenvolvimento da EA, M1 revela que *“a gente trabalha muito com voluntariado, então dentro da entidade, a gente tem pessoas que tem formação na área e elas, acabam repassando isso aí, através pode ser de curso, pode ser seminário, pode ser palestra, e às vezes também, convênios com outras entidades, no caso aqui, não sei se o M3 ainda tem, com a faculdade, uma aulinha de escalada”*. Na verdade M3, conforme já identificado no perfil dos participantes do GF é formado em Educação Física e faz em todo semestre uma parceria com o Curso de Educação Física da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, ministrando aula de escala para os acadêmicos da disciplina de modalidades de aventura.

¹⁵ Vias são percursos mapeados na rocha onde se pratica a escalada esportiva.

Essas oportunidades constituem-se importantes espaços para a realização de EA e para a sensibilização ambiental. As universidades, consideradas como centros de pesquisa, voltadas para a formação e qualificação humanas, devem estabelecer programas de EA, em seus aspectos formais e não formais. O desenvolvimento da EA é importante em todas as áreas de conhecimento, pois, “as relações entre natureza, tecnologia e sociedade marcam e determinam o desenvolvimento de qualquer sociedade” (SATO, 1997, p. 39). Desse modo, oferecer e oportunizar processos formativos não formais, aos praticantes de atividades de aventura nos ambientes em que realizam tais atividades, constituem-se em importantes necessidades junto a esses grupos.

SUB-TEMA 4: Preservação e crise ambiental

Neste sub-tema foram interpretadas falas relacionadas à percepção dos participantes do GF com relação à noção de preservação e de crise ambiental. Os contextos interpretativos englobam: a) a contribuição das associações e dos montanhistas e b) preparação do montanhista experiente e cursos na área.

Na concepção de Moroni (1978 apud SATO, 1997) a crise ambiental é decorrente de vários fatores, tais como a organização política e econômica da sociedade. Na busca das origens dos problemas, afirma que o primeiro equívoco da humanidade consistiu na deturpação da concepção ética das relações do ser humano com a natureza, que ao invés de estabelecer uma relação de integração, acabou criando uma relação de dominação.

Sato e Passos (2006) consideram que a dominação do capital, a corrupção em todos os níveis, a escassez da água, a miséria e pobreza não estão em esconderijos, saem das cavernas e estão explicitamente apresentadas. É necessário vencer o medo de encará-las, afinal, “o mundo também precisa de panfletários, poetas e loucos que não abandonem a causa ecologista para que a Terra continue habitável para todas as formas de vida dependentes de seus elementos circundantes.” (SATO; PASSOS, 2006, p. 23).

a) A contribuição das associações e dos montanhistas

Em seus depoimentos M1 e M7 afirmam a obrigatoriedade das associações e deles próprios em relação à preocupação com a preservação do meio ambiente. Porém de nada valem os estatutos, as leis e as regras se a iniciativa não vier do ser humano. Numa dimensão mais poética Sato e Passos (2006) afirmam que não há orientações pedagógicas magistrais de receitas prontas, cartilhas que promovam o ABC de estratégias, ou bússolas que mostrem apenas um eixo norteador, ao tratamento das questões ambientais e de EA.

“Acho que da parte institucional né, de estar aqui o GMT, as associações de montanhismo que a gente tem, isso aí é uma obrigação, né, da parte institucional, em todos

os nossos estatutos isso ai está presente, a gente tem dentro da diretoria, a parte que é relacionada ao meio ambiente, que desenvolve projetos, que faz pesquisa, que ajuda, então a gente ta sempre inserido nesse contexto, e a gente ta sempre levando isso”.(M1)

O participante M1 faz referência durante a sua fala afirmando que *“todas as associações e entidades que estão ligadas ao montanhismo, a gente tem a parte da educação ambiental”*.

Verificando o Estatuto do GMT, identificamos no Capítulo 1: DENOMINAÇÃO, CARACTERÍSTICAS, OBJETIVOS, SEDE, DURAÇÃO E DISSOLUÇÃO, os objetivos da entidade estão descritos no Artigo 3º:

a) Zelar pela prática correta, saudável, segura e ética do montanhismo em ambientes naturais, artificiais e em competições; b) Promover, organizar e incentivar atividades relacionadas ao montanhismo; c) Promover a defesa dos interesses coletivos dos associados e do esporte em geral em juízo ou perante ministério público e demais órgãos públicos; d) Zelar pela preservação e acesso das áreas naturais de escalada; e) Deliberar sobre qualquer atividade de escalada; f) Oferecer consultoria, assistência e informações a outros órgãos (GRUPO DE MONTANHISMO TUBARONENSE, 2008, p. 4).

O participante M7 cita outras organizações bem estruturadas em nível nacional: *“o Brasil na questão de montanhismo assim, já tem um certo tempo já, mas, essa questão de associação agora que está começando a dar uma soli..., tá ficando mais sólido assim o negócio, a gente tem a CPME¹⁶, as associações muito fortes, a FEMESP¹⁷, guias de montanhas do estado do Rio de Janeiro, então estão sendo formadas agora também”*.

b) Preparação do montanhista experiente e cursos na área

Quando questionados sobre a realização de cursos na área de atividades de aventura, a maioria dos participantes afirmou ter feito cursos de vários tipos, porém somente M7 remete a uma fala menos técnica quanto cita: *“Eu já fiz vários cursos de escalada... Nesses cursos existem abordagens sobre questões ambientais sim”*. Faz ressalvas ainda sobre a oferta de cursos na área pelas associações citadas anteriormente: *“quer ser um guia de montanha, você vai fazer um curso lá com aquela entidade, eles vão te capacitar para aquilo lá, assim como a educação física, você vai fazer uma faculdade, ou qualquer outra profissão”*.

Diante da atual crise ambiental é inevitável que o guia ou condutor de aventura depare-se com deleites e despreparo de alguns grupos em relação a questões ambientais, tendo

¹⁶ CPME: Clube Paranaense de Montanhismo e Escalada.

¹⁷ FEMESP: Federação de Montanhismo do Estado de São Paulo.

ele que resolver certos impasses quando isso ocorre. Para Sauvé (2000) o processo de resolu o de problemas ambientais cria grandes oportunidades para desenvolver e estreitar vínculos entre os seres humanos. Os aprendizados sociais que geram estes contatos são importantes em um contexto de educa o ambiental, acima de tudo quando se considera que os problemas ambientais são também de natureza social, onde são tão importantes os valores e comportamentos individuais e sociais como as “leis naturais” e o funcionamento da natureza.

Os problemas de cunho ambiental são de diversas ordens, já que decorrem e repercutem sobre os aspectos de ordem social, econômica,  tica, est tica, política, além de outros, similar ao que   considerado para as dimensões envolvidas na EA por exemplo. Para Barcelos (2009) ao pensarmos na contribui o da EA, para edifica o de um mundo social e ecologicamente mais justo, nada mais oportuno e urgente que aceitarmos o desafio de inventar novas metodologias que nos auxiliem a edificar espaços de convivência a partir da solidariedade, da coopera o, da tolerância e do amor, não só com os demais seres humanos, mas, sim, com todas as demais formas de vida existentes no planeta terra, ou por que não dizer do universo.

SUB-TEMA 5: Capacidade de suporte dos ambientes

Nesta parte da pesquisa interpretaram-se situa es relacionadas   capacidade de suporte dos ambientes, particularmente das áreas de atua o do GMT. Emergiram os contextos interpretativos: a) Julgamento das próprias atitudes, b) Os impactos causados pelas Atividades de Aventura em Ambientes Naturais e c) Os aspectos legais ou ilegais da prática.

a) Julgamento das próprias atitudes

  importante que o homem sinta-se parte da natureza, e que aprenda com seus erros. Para Baider (2004) o importante   manter o otimismo, a atualidade apresenta-nos uma única e grande certeza: a manuten o da vida está em nossas mãos. Nesse contexto situa-se a fala de M1 com rela o a erros cometidos no passado: *“Talvez eu, l  no início, já aconteceu várias vezes, não vou dizer que não vai acontecer de novo, tu acaba errando, acaba realmente contaminando uma água, ou até, abrindo uma área de mato maior que tu precisava, ou pegar folhas para fazer um abrigo, às vezes mais que você precisa por falta de conhecimento, mas tu passando essa informa o a diante, aquele próximo já vai chegar lá com uma mente mais avançada como a tua”*.

Para Quirino (2004) julgar significa comparar e tomar partido significa descobrir, explicitar os elos, principalmente dos efeitos indesejáveis a serem prevenidos ou remediados. Tal concep o apóia-se em valores de um lado e evidências, de outro.

É importante ressaltar a necessidade de aprender com erros e com o outro. A compreensão na visão de Morin (2005, p. 94) “tornou-se crucial para humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro”. Para o Autor existem dois tipos de compreensão: a compreensão intelectual e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação.

b) Os impactos causados pelas Atividades de Aventura em Ambientes Naturais

O impacto ambiental ocasionado pelas intervenções antrópicas¹⁸ decorre em efeitos sobre os diversos componentes ambientais, e corresponde a aspectos do meio físico, social, econômico, político e cultural, relacionados à presença do homem (HAMMES, 2004). Neste sentido M1 afirma que toda atividade de aventura em ambiente natural causa impacto naquele ambiente, existe também uma preocupação com a rotulação negativa que alguns grupos não sensibilizados podem causar perante a comunidade: *“É quase que uma obrigação, da gente estar desenvolvendo esse pensamento aí, até porque a gente reconhece que se não houver isso daqui uns dias nossa atividade ou ela termina por falta de espaço pra ser praticada ou ela começa virar uma atividade que é marginalizada, por não ter um fundamento bom assim, na parte de preservação, de conservação. Porque a gente causa impacto, a nossa atividade ela causa. O próprio pisotear, mas esse impacto ele é minimizado, ele é reduzido ao máximo possível para que a atividade seja bem feita. É bem menor do que qualquer outro impacto que a gente viu aqui hoje, às vezes chegam ai e dizem – Ah eu não quebrei um galho de árvore! Mas deixou dez garrafas pelo chão, além de sujar, ainda poluiu, deixou outros dejetos ali”*

Partindo deste pressuposto M2 concorda com M1 quando fala: *“Qualquer atividade no meio ambiente causa, se levar ao pé da letra, impacto, só que se tu tiver consciência saber fazer isso organizado tu consegue obter um equilíbrio pra ter o resto da vida preservando”* Contudo é importante esclarecer que a análise dos impactos só é possível conforme Cascino (2003, p. 93), considerando “a globalidade dos impactos locais”, o que o autor pretende dizer com isso, recordando a máxima do movimento ambientalista “pensar global, agir local”, só podemos avaliar impactos ambientais resultantes de políticas e/ou ações sobre determinada área se considerarmos localmente suas peculiaridades ecossistêmicas, suas

¹⁸ Intervenção antrópica é um termo usado em ecologia e se refere a tudo aquilo que resulta da atuação humana.

relações com o meio em torno, a repercussão de seu uso, ou mudança, ou transformação para a comunidade/habitantes locais e do entorno (CASCINO, 2003).

Sauvé (2000) cita que o equilíbrio no meio ambiente corresponde a um estado de relativa estabilidade dinâmica dos componentes dos ecossistemas. Diz-se que há equilíbrio quando cada espécie da comunidade biótica é capaz de assegurar sua sobrevivência e desenvolvimento, mantendo-se assim a biodiversidade. Nessa linha de raciocínio, as atividades que causam impactos, nem sempre conseguem trazer de volta o equilíbrio. Daí a importância de avaliar e minimizar ao máximo os impactos.

Ainda neste contexto M1 dá o seguinte exemplo: “foi lá tirou uma folhinha, aquilo é mato, amanhã quando voltar esta do mesmo tamanho, agora, uma árvore aqui, uma canela, uma árvore nativa já não tem...” Normalmente, o desmatamento e a queimada segundo Hammes (2004) são as primeiras intervenções no processo de ocupação de uma área, quando ocorre a destruição da vegetação, a perda da biodiversidade do solo e de suas características físicas, químicas, biológicas. Reigota (2010, p. 78) afirma que “qualquer desarmonia existente entre os elementos constituintes do meio ambiente acarreta danos imensos a todos os seres vivos integrantes do planeta”.

Logo é preciso repensar as conseqüências de cada ação no meio ambiente, o sujeito M1 completa ainda reforça questionando: *“Qual é a diferença de uma para a outra, porque que é importante preservar aquilo, que idéia que aquilo ali alimenta, tem um passarinho que se alimenta daquela semente tem outro bichinho que vive ali tem um vermezinho que só dá no pé daquela árvore então tem todo um micro mundo ali, e às vezes isso ai não chega à escola”*. Estabelecer relação com o que a escola pode abordar ou pelo menos deveria tratar neste caso, segundo Sato (1997) utilizando-se da classificação de Sauvé (1996) classifica a compreensão de ambiente de M1, percebendo *o ambiente como biosfera*, onde, o ambiente deve ser partilhado com outras formas de vida.

c) Os aspectos legais ou ilegais da prática

Adentrando do campo da legalidade é importante frisar que todos os participantes do GF tinham algum tipo de exemplo de ato ilícito observado ou cometido. Para M1, que é militar e trabalha paralelamente como guia, fica clara a importância do cuidado com a *capacidade de carga*¹⁹ dos lugares que visitam: *“Eu trabalho comercialmente com turistas, e todos os locais que a gente tem como ‘produto’ eles sofrem essa quantificação, a gente tem algumas ferramentas né, que nos dão assim: capacidade de carga da trilha, recuperação, e*

¹⁹ Capacidade de carga das trilhas aliado ao que se considera na ecologia a capacidade de suporte do ambiente.

só se leva, pelo menos da nossa parte, dentro do limite, nas condições previstas, e com o tema adequado, o que acaba acontecendo é aquele conflito, eu me preocupo, outro se preocupa, um grupo, uma associação se preocupa, mas a grande parte da população não se preocupa, já aconteceu da gente encontrar trilhas com capacidade para dez pessoas famílias de vinte e cinco, trinta, assim, (risos) com suas caixas de isopor”. Um sério problema em relação às trilhas é que há carência por políticas públicas de ordenamento, divulgação e manutenção delas o que ocasiona efeitos perversos, tanto naquelas mais utilizadas quanto nas menos conhecidas (MENEZES, 1998).

Durante a realização do GF, não propositalmente, passaram pelo local *trilheiros de moto*²⁰ o que acabou se tornando, em alguns momentos, assunto de debate principalmente porque M2 já fez parte de um grupo desses sendo defensor ferrenho desta prática.

Como resposta a certas colocações referentes aos veículos motorizados em ambientes naturais M2 desabafa *“eu concordo contigo, mas não quando vocês falam em relação à moto ta. Tu acabasses de falar que a trilha, a natureza é para todo mundo ta. A moto é diferente só porque tem motor, se a gente fosse um grupo de moto, a gente teria a mesma consciência quando entrasse, aconteceria a mesma coisa, entrou um novo, iria ensinar para ele sobre a natureza, a diferença é a poluição do motor. Insignificante eu vejo um motor, uma moto, dez motos em relação ao número de carros que tem aqui”.*

A discussão torna-se acalorada quando os membros do GF discordam de M2, que admite a necessidade de uma maior conscientização dos praticantes de *MotoCross*: *“Se é um local proibido para moto é porque vai sofrer algum impacto”.*

O sujeito M1 propõe que “não que ela (a moto) não possa estar na natureza, ela pode, dentro daquelas condições”. Concordamos com Bainer (2004) quando ele ressalta que a lei brasileira é boa, com base nela, muita degradação poderia ser evitada, porém é indispensável à vigilância cidadã, quer nas denúncias quer nas cobranças de atuação eficaz do poder público.

3.3 VALORES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste terceiro grande tema foram discutidos relatos obtidos no GF referentes a Valores e Educação Ambiental. Tais relatos contemplaram dois subtemas sendo: 1) Impressão do local: O que deixariam aos filhos?, e 2) Definição de valores.

²⁰ Adeptos de modalidades de *MotoCross*.

SUB-TEMA 1: Impressão do local: o que deixariam aos filhos?

Neste item buscou-se perceber qual a impressão do local que os participantes transmitiriam e deixariam aos filhos, já que segundo Braga (2010) ao que parece, mesmo com as novas gerações, não estaremos seguros de que a consciência atual seja melhor. Ao contrário, a crise de valores na atualidade está posta. Desse tema alinha-se um contexto interpretativo: A necessidade de preservar o ambiente e seu consequente legado para os filhos.

A necessidade de preservar o ambiente: legado para os filhos

Os valores são muito importantes, inclusive, para o tratamento da questão ambiental. São eles que dão respaldo aos atos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, tornando-os consistentes e, por conseguinte, duradouros. “Trata-se de valores como a solidariedade, a cooperação, o respeito à diversidade, a autonomia, a participação, a responsabilidade, a tolerância e tantos outros que configuram o tronco de uma educação integral, moral e cívica” (DÍAZ, 2002, p. 97).

É interessante perceber durante a conversa realizada no GF que apenas dois dos sete participantes tem filhos, e que mesmo assim todos tem opinião formada sobre os valores e atitudes que pretendem exaltar para os filhos e futuros filhos, M3 declarou que: *“Colocando nossos filhos ou as futuras gerações que vem em contato com esse tipo de esporte, aqui o pessoal que pratica, provavelmente vai, trazer, eu acho que de certa forma já é suficiente para a natureza mostrar qual a forma dessa educação”*. Sobre estes aspectos Teruya (2000 apud TAHARA, 2006) evidencia os novos rumos da relação homem-natureza, perspectivando a importância das atividades de aventura, como propiciadoras de um contato mais consciente e significativo com o ambiente natural, pautado na tentativa de aquisição de novos hábitos e valores. Nesse contexto a educação reassume papel preponderante. Logo, os processos educativos não formais promovidos dentro dos grupos e associações de montanhismo, assim como aqueles realizados durante as atividades são fundamentais para auxiliar no estabelecimento de uma nova ordem socioambiental comprometida com a convivência e existência pacífica de seres, recursos e ambientes não somente para as gerações atuais e futuras, mas primordialmente para a sustentabilidade planetária.

Percebe-se que para M3 a educação é vista de forma muito mais ampla que a sala de aula, concordando com a ideia de Libâneo (1994, p. 23) ao enfatizar que educação:

[...] corresponde a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando em uma concepção de mundo, ideias, valores, modo de agir, que traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Em seu relato M6 remete as infinitas possibilidades de prática que a região possibilita para a concretização do desejo de construir valores para as atuais e futuras gerações: *“Eu quero levar isso pro meu filho sabe, começar a levar ele pra pescar, acampar, coisas básicas assim, só que ele vai ganhando gosto. Hoje tu vê, aqui não tanto né, mas em grandes centros dificilmente alguém mora numa casa, é só apartamento, é mais fácil tu dar um videogame pro teu filho, e o videogame criar teu filho, é mais fácil”*. Nesse sentido, Coimbra (2006) tece um importante argumento nesta direção ao mencionar que nas sociedades rurais, o tempo para uma “prosa” era sagrado, fazer uma “visita” era uma oportunidade de trocar ideias, ouvir uma pessoa idosa falar, era aprender com os mais velhos. Os processos de urbanização e industrialização transformam o prostrar, o visitar, o ouvir em “perda de tempo”. Hoje, quando se encontra um conhecido, os poucos minutos de conversa limitam-se ao tema trabalho (COIMBRA, 2006).

Os depoimentos a seguir sugerem uma possibilidade de ingressar pelo desconhecido, do oculto, característico das atividades de aventura: *“A gente foi buscar esse esporte assim, é meio..., o fato de gostar da natureza ou dos esportes radicais, de onde que veio eu não sei, mas já estava antes de eu ser montanhista, de praticar a escalada.”*(M3). E ainda afirmam que uma atividade atrai outras, pois, os sentidos são os mesmos:

“Uma coisa leva a outra né? Ele surfa depois começou a escalar, aqui começa a praticar slackline²¹, começa a fazer trekking²², a gente vê o bem que faz, pra gente então.”(M3).

“Verdade concordo com ele, eu surfo há 17 anos, já tive bem envolvido com o surf.”(M7).

A procura pelo prazer, pela emoção e pela aventura podem representar na visão de Schwartz (2006, p. 139), “importantes elementos potenciais para fomentar possibilidades de alterações de atitudes e valores, características fundamentais ligadas a hábitos destas práticas, capazes de interferir na perspectiva de mudanças de estilos, almejadas no mundo contemporâneo”. Isto posto, podem se refletir sobre os processos educativos vivenciados e oportunizados nos espaços que os montanhistas transitam.

As inexplicáveis sensações de prazer atreladas às práticas foram ressaltadas por M6: *“Só quem tá ali participando sabe a satisfação daquilo ali, então é isso que eu vou tentar passar pro meu filho”*. As pessoas sentem-se atraídas e motivadas pelo entretenimento, pela

²¹ Slackline é uma prática corporal, cujo principio é completar a travessia sobre uma fita de nylon ou poliéster, estendida entre dois pontos fixos (XAVIER, 2012, p. 10).

²² Trekking consiste na realização de percurso a pé, em ambientes naturais com pouca infra-estrutura, com diferentes graus de dificuldade (ABETA, 2013).

busca de emoções, pela aventura, procurando o envolvimento com práticas alternativas e criativas de manifestação do lazer, tais como as atividades de aventura, as quais requerem o meio natural como cenário principal para sua realização (MARINHO, 2004).

SUB-TEMA 2: Definição de valores

A perda de valores na sociedade moderna atual e problemática ambiental evidencia a necessidade de incorporação destes no cotidiano dos sujeitos. Os valores também foram destacados pelos participantes da pesquisa emergindo o seguinte contexto interpretativo: Valores perdidos na sociedade atual e os valores intrínsecos na prática da aventura em ambientes naturais

Valores perdidos na sociedade atual e os valores intrínsecos na prática da aventura em ambientes naturais.

Aparentemente esperávamos ouvir primeiramente declarações positivas em relação à definição de valores, porém, não ocorreu desta forma. Em um discurso mais crítico M7 declara em relação aos valores: *“É igual à política, a corrupção não existe? Existe por causa dos corruptores, quando tu vai lá e vende teu voto, depois tu não pode reclamar do político que ta lá roubando. Então tá muito atrasado, o foco das coisas no Brasil esta muito embaçado, muita gentes ilhada”*, Ressalta-se a parte da fala deste sujeito a necessidade de a educação ser um processo transformador *da e na* sociedade e a EA caminha nesse sentido. Ferraz (2004, p. 152) ressalta que “a educação não deve ser apolítica; ao contrário, deve tê-la como característica marcante e definidora, visando a fortalecer a organização da sociedade em relação a seus direitos e deveres, até para garantir um ambiente limpo e saudável”.

Ainda em sua fala M7 faz uma crítica ferrenha à mídia como um todo: *“Na TV um tempo enorme pro futebol, vê dez canais falando de futebol cara, tu não vê um programa de montanhismo, de Jiu Jitsu, canoagem, parapente, tu vê, vê mas não chega 2% do que passa de um futebol”*, reforçando a afirmação M6 completa: *“E hoje a novela é o que? É o malandrão,... se todo pai conseguisse transmitir esses valores pros filhos, dai não teria pedra pichada”*. A mídia tem na publicidade conforme evidencia Teruya (2000 apud TAHARA, 2006), uma grande aliada para alcançar fins mercadológicos. Contudo é preciso reverter esse foco, e trazer para a educação e para a EA, a preocupação com a recuperação de valores essenciais e que parecem estar adormecidos na sociedade.

Santos e Bonotto (2010, p. 4) mencionam que “o trabalho com valores é imprescindível no trato com as questões ambientais”, e que “questionar os valores que regem o agir humano em sua relação com a natureza” é uma das tarefas da EA. Diversos autores na

área a EA vêm discutindo a questão dos valores: Guimarães (2006, 2004), Brandão (2005), Barcelos (2010), Freire (2011) entre outros que tratam de educação e valores.

A EA, assim como as Atividades de Aventura em Ambientes Naturais precisa comprometer-se com uma mudança de valores de vida, tão essenciais para melhorar as condições em nosso planeta. M6 em seu depoimento relata que: *“outro dia me perguntaram por que eu escalo montanha, o que tem você chegar lá em cima, tipo assim, se ferram, se cortam, daí eu disse, faz o seguinte um dia tu vem escalar comigo, tu vai saber”*.

Nesta direção Coimbra (2006, p. 161) nos revela que “em forma oposta ao pensamento vigente, essas atividades privilegiam o elemento lúdico, têm o corpo com um fim em si mesmo, pois ele será o destinatário final de todas as emoções e sensações que o indivíduo irá experimentar”.

Contribuindo ainda mais com o GF M6 completa: *“Eu acho assim olha, só fato de tu levar teu filho, fazer uma trilha, tudo é novo, em algum momento ele vai jogar um papel no chão, você vai chamar a atenção, já vai ser um ensinamento pra ele, é algo que vai marcar na vida dele, não é como tu estar em casa e dizer - Ó filho não pode jogar papel no chão... marcou em mim, então eu acho que esse tipo de prática assim, acaba moldando, eu tô falando coisas certas, né (risos) porque as coisas erradas também vão marcar, e entre erros e acertos tu vais entendendo”*.

Sauvé (2000, p.76) também ressalta a questão de valores:

Outra das características importantes dos problemas ambientais que gera controvérsias é o conflito de valores. Os valores refletem as diferentes crenças e atitudes dos protagonistas do problema, e estas podem conduzir a percepções completamente diferentes dele mesmo e, portanto, a planos de soluções divergentes. É inclusive possível que, dependendo dos valores de cada um, uma mesma situação possa ser percebida por alguns atores como um problema e por outros não.

Para essa formação com valores, faz-se necessário uma Educação e uma Educação Ambiental crítica, que trabalhe não só a territorialidade dos cidadãos locais, mas também o sentimento de pertencimento ao sistema ambiental planetário (GUIMARÃES, 2006). Nessa direção M1 faz uma interessante argumentação referindo-se aos valores possíveis de serem trabalhados na escalada: *“É possível trabalhar, numa escalada, todos os valores da inter-relação humana, porque você tem que ter camaradagem, confiança, tenacidade, tem que conhecer o limite do outro”*. Segundo Villaverde (2003) é a experiência do coletivo que pode ser vivida tanto numa prática corporal como na caminhada por trilhas, cujo número de pessoas vivendo em grupo pode ser bem expressivo, ou numa prática como a escalada em rocha, na

qual esse número é bem mais reduzido, mas em que a forma de sociabilidade exercida é bastante intensa e qualificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes perspectivas estimulam o interesse de cada indivíduo em busca de preencher o seu tempo livre da melhor forma possível. Fato é que vem crescendo consideravelmente o número de adeptos pela vivência das atividades ligadas a ambientes naturais, provavelmente, pelas condições de nossa sociedade atual eminentemente capitalista que convive intensamente com problemas ambientais como a poluição, a violência, o desmatamento, entre outros.

Na introdução desse trabalho, elucidei minha caminhada pessoal e profissional sempre ligada à temática ambiental. Em função desse envolvimento surgiram dúvidas, incertezas e questionamentos. Busquei por meio da reflexão teórica e dos aspectos que emergiram no Grupo Focal, respostas possíveis para várias dessas incertezas. Dentre elas: como os praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais, percebem/concebem os espaços naturais? Tais praticantes/atividades/espaços configuram-se como potencialidades para o desenvolvimento de processos educativos em Educação Ambiental? O estudo demonstrou que o perfil do grupo escolhido é homogêneo, em relação ao gênero, sendo na sua totalidade homens, jovens, com escolaridade que vai do Ensino Médio até a Pós-Graduação. As profissões dos sujeitos são as mais variadas: Militar, professor, vendedor, dentista e estudante, lembrando que todos são vinculados ao GMT, porém, nenhum tem como fonte principal de renda ser “guia” ou “condutor” de aventura, mas que esporadicamente esta atividade torna-se fonte de recurso financeiro.

A Atividade de Aventura em Ambiente Natural mais praticada pelos sujeitos é a Escalada, seguida do Trekking e do Rapel. A maioria pratica as atividades na região de Santa Catarina e estados vizinhos, porém, um membro do grupo tem experiência internacional.

Durante a realização do GF emergiram três grandes temas sendo: 1) Sentimentos expressos verbalmente: emoções e impressões, 2) Atividades de Aventura em Ambientes Naturais como espaço de educação ambiental: possibilidades e limites e 3) Valores e Educação Ambiental, os quais foram divididos em subtemas que foram tratados por meios de “contextos interpretativos”, lembrando que por tratar-se de uma pesquisa de cunho fenomenológico tais contextos não sofreram engessamento, portanto transitou-se entre eles.

Conhecer a percepção ambiental dos montanhistas torna-se de suma importância para subsidiar processos educativos em Educação Ambiental, nesses ambientes. Conforme já respaldado por Sato (1997) e tantos outros mencionados ao longo deste trabalho. É importante saber que valores e conceitos embasam as atitudes, as falas e/ou o modo de agir em relação ao

ambiente, logo respaldam processos educativos comprometidos com uma maior inserção humana nos ambientes naturais. Assim, a base teórica expõe aspectos referentes à percepção ambiental, à Educação Ambiental, além de justificar o uso de termos ainda não padronizados nesse âmbito das atividades de aventura. Apresentam também os aspectos educacionais dessas práticas, com o intuito de esclarecer que não existem conceitos estanques ou neutros, pois carregam significações e sentidos diversos, conforme o contexto utilizado e o objetivo em que é empregado.

Com relação às “emoções e sensações” surgiram diversos contextos interpretativos onde podemos destacar alguns pontos. Em diversos momentos do GF os sujeitos referem-se à natureza como algo fora deles, ou seja, uma visão antropocentrista (TAMAIIO, 2000, 2002). É preciso, portanto, desenvolver nesses montanhistas a concepção que somos parte desta natureza, que somos afetados por ela e que a afetamos. Quando perguntado o que sentiram durante a atividade foram mencionados sentimentos como euforia, alegria, prazer, diversão, superação e uma relação mais próxima com Deus.

Perguntados sobre qual a impressão que aquele local proporcionava, as falas apontaram de maneira geral para questões esportivizadas como a capacidade de diversas práticas, além de ser um espaço que comporta montanhistas iniciantes e experientes.

Já sobre o que os decepcionou, no local, a resposta foi unânime, os participantes relataram que o local vem sofrendo muita interferência humana citando, por exemplo, a poluição, o lixo e o vandalismo. Numa visão mais politizada remeteram ao descaso dos órgãos públicos, mas concordam que o papel do sujeito é de extrema importância no contexto geral como se identifica na fala de M3 “*está mais nas pessoas do que nos órgãos públicos*”

Neste item fica clara a percepção dos participantes, mesmo com dificuldades conceituais, com relação à responsabilidade de “estar” naquele ambiente, evidenciado quando os montanhistas falam da falta de “consciência” dos visitantes. Depoimentos foram feitos com relação à EA na escola. A maioria dos participantes acredita não existir EA na escola ou quando existe a abordagem teórica que se propõe não gera um sentimento de pertencimento, como elucida Guimarães (2004) e distancia-se de uma formação cidadã e crítica.

O subtema seguinte tratou as Atividades de Aventura em Ambientes Naturais como espaço de educação ambiental: possibilidades e limites, com a temática sobre o que eles abordam com os iniciantes quando estão fazendo alguma Atividade de Aventura em Ambientes Naturais. Existe uma dualidade no que tange a tal aspecto em função de informações prestadas com relação à questão técnica da aventura em si e das questões ambientais, evidenciado, por exemplo, na fala de M6. Porém, M1 ressalta a importância de

preservar os locais para escalada, sendo que M2 apoiado pelo grupo afirma que só o fato de trazer o visitante para um lugar como o Morro da Antena já é de grande valia, pois concordam que o próprio ambiente ensina. Quando questionados em relação a se eles sentem-se preparados para orientar os visitantes, todos responderam que sim, porém, esta “formação” se deu através de saberes oriundos de suas vivências, de sua experiência de vida, com base naquilo que o praticante já vivenciou. Concordam que nos ambientes naturais existem muitas variáveis e que se aprende a cada dia que se passa nesses ambientes.

Há o relato que a maioria dos montanhistas é autodidata, mas que as associações de montanhismo formalizadas, como é o caso do GMT, possui estatuto, que os estimula a intervir junto aos ambientes naturais preservando-os e disseminando esta ideia, citando ainda que se preocupam em desenvolver e auxiliar projetos e pesquisa no âmbito esportivo e ambiental, conforme observado no estatuto do GMT.

Outro ponto interessante neste sub-tema, é que os montanhistas sabem que geram impactos, ou seja, quaisquer atividades em ambientes naturais vão gerar impacto, porém, a ideia é que estes impactos sejam mínimos. O grupo afirma ainda que quando guiam ou realizam as Atividades de Aventura em Ambientes Naturais respeitam a capacidade de carga dos ambientes. Contudo esta afirmação é feita apenas com base nos relatos verbais dos montanhistas, já que os mesmos não realizam nenhum tipo de teste de capacidade de carga/suporte de ambientes para proceder a tal controle. O respeito a esta capacidade de carga é feita pelo grupo, em nível de senso comum. Seria interessante em trabalhos futuros agregar, a esse tipo de abordagem, estudos também atinentes à capacidade de carga/suporte de ambientes naturais.

Na questão de valores e Educação Ambiental surgiram dois contextos interpretativos sendo que um remete ao que os participantes transmitiriam e deixariam aos seus filhos, emergiram então falas relacionadas à inclusão dos filhos e futuros filhos nas Atividades de Aventura.

A partir dos elementos expostos acima, constata-se que não são desencadeados processos educativos não formais de Educação Ambiental na dimensão crítica, emancipatória e transformadora por esses praticantes junto aos grupos que guiam. No entanto, há um esforço e dinâmica no intuito de sensibilizar os grupos acerca da preservação ambiental. Logo, tais processos não formais, ainda que incipientes, são tencionados e expressam a preocupação desses praticantes com a dimensão ambiental e com a preservação dos ambientes naturais.

Tal concepção pode favorecer os montanhistas no sentido de contribuir na articulação de ações que estimulem à incorporação dos espaços de aventura como espaços

para a EA e também para que políticas públicas reconheçam esses espaços como de importância para preservação ambiental.

Além disso, é importante destacar o papel que esses praticantes desempenham ao reconhecer a importância da EA e da preservação dos espaços naturais. Embora as iniciativas dessas pessoas sejam ainda muito tímidas, e careçam de certa fundamentação, os esforços na direção de sensibilizar sujeitos para a preservação ambiental devem ser reconhecidos, assim como o papel que a universidade pode desempenhar na direção de subsidiar processos educativos, não formais, em EA para tais sujeitos, nos espaços naturais em que estes atuam. Nesse caso a universidade pode contribuir com informações e desenvolvimento de processos sensibilizadores que valorizem os montanhistas, a atividade de ventura em ambientes naturais e principalmente os ambientes e as relações de equilíbrio Homem-Natureza, assim como a indissociabilidade dessa relação. Logo, a potencialidade de sensibilização destes praticantes/atividades/espaços e a intencionalidade educativa enaltecem a discussão do uso destes espaços naturais para EA, inclusive num contexto crítico e emancipatório.

Além do exposto acima a universidade também poderá favorecer uma maior compreensão junto aos processos formais de ensino acerca da importância da preservação dos espaços naturais e da necessidade que a prática de aventura em ambientes naturais seja sustentável.

Além disso, a oportunidade de tratamento e discussão das questões ambientais durante a rotina dos praticantes de Atividades de Aventura em Ambientes Naturais pode contribuir sobremaneira para uma maior atenção à temática ambiental, sensibilizando diversos grupos para essa causa e estimulando a reivindicação de políticas públicas que transformem esses espaços em lugares de preservação e interação sustentável do homem com o ambiente, motivando-o a perceber-se como parte integrante da natureza.

REFERÊNCIAS

- ABETA. Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura. Disponível em: <<http://www.abeta.com.br>. Acesso em: 8 jun. 2013.
- ADORNO, T.W. **Palavras e sinais: Modelos críticos 2.** (Trad. Maria H. Ruschel; supervisão de Álvaro Valls) Petrópolis-RJ: Vozes, 1995
- AMORIN FILHO, O. B. **Os estudos da percepção como a última fronteira da gestão ambiental.** 2007. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/ivairr/percepcaoambi.htm>>. Acesso em: 04 maio. 2013.
- BAINER, E. M. N. H. Legislação Ambiental, In: HAMMES, V. S. **Proposta metodológica de macro educação.** São Paulo: Globo, 2004, p. 158-159.
- BARBOUR, R. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCELOS, V. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARCELOS, V. H. L.; NOAL, F. O. A temática ambiental e a educação: uma aproximação necessária. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.
- BETRÁN, J. O. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.) **Turismo, lazer e natureza.** São Paulo: Manole, 2003. p.157- 202.
- BETRÁN, J. O. Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: análisis sociocultural. **Apuntes: Educación Física y Deportes.** Barcelona, n. 41, p. 5-8, 1995.
- BOFF, L. Carta da terra. In: SATO, M. (Org.). **Eco-ar-te para o reencantamento do mundo.** São Carlos: RiMa, 2011, p. 11-20.
- BRAGA, R. N. **Percepção ambiental: uma análise a partir de histórias de professores residentes nas imediações do Rio Morto – Tubarão – Santa Catarina.** 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.
- _____. R. N. MARCOMIN, F.E..Percepção ambiental como ferramenta para educação ambiental: uma investigação junto a moradores e veranistas do entorno da Lagoa Arroio Corrente – Jaguaruna – Santa Catarina. In: MENDONÇA. A.W. SIQUEIRA. A.B. MARCOMIN. (Orgs.). **Educação, Sociedade e Meio Ambiente no Estado de Santa Catarina: múltiplas abordagens.** São Paulo: Oikos, 2002, p. 157-219.
- BRANDÃO, C. R. **Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver.** Campinas: Papyrus, 2005.
- _____. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretária da Educação Fundamental, 1997. v. 7.

BRUHNS, H. T. Esporte e natureza: o aprendizado da experimentação. In: SERRANO, C. (Org.) **A educação pelas pedras: ecoturismo e educação ambiental**. São Paulo: Chronos, 2000. p. 25-46.

_____. Lazer e meio ambiente: corpos buscando o verde e a aventura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p.86-91, 1997.

_____. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1999.

CARVALHO, V. S. de. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário**. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

CARVALHO, I. C. M; GRÜN, M; AVANZI, M. R. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos do Cedes: Centro de Estudos Educação Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 99-115, jan./abr. 2009.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A invenção ecológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

_____. Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: a experiência constitutiva do educador ambiental. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, p. 31-50, 2006.

CASCINO, F. **Educação Ambiental: princípio, história, formação de professores**. 3. ed. São Paulo: SENAC, 2003.

CAVALER, A. C. **A inserção e contextualização da Educação Ambiental no curso de licenciatura em química da UNISUL: uma análise da disciplina**. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNISUL, Tubarão, 2007.

CHAO, C. H. N. Relação homem/natureza e o lazer como uma possibilidade de sensibilização da questão ambiental. **Revista Motrivivência**, v. 16, n. 22, p. 207-220. jun. 2004,

COIMBRA, D. A. Atividades físicas de aventura na natureza e possíveis aprendizados. In: SCHWARTZ, G. M. **Aventuras na natureza:consolidando significados**. Jundiaí: Fontoura, 2006. p. 159-168.

COSTA, V. L. M. **Esportes de aventura e risco na montanha**. São Paulo: Manole, 2000.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da Agenda 21. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto, MG, **Anais...**Ouro Preto, 2002.

CRUZ, M. G.; COELHO, R. M. O papel do sagrado no envelhecimento. **Boletim de Iniciação científica em Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 41-56, 2003. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Psicologia/boletins/4/o_papel_do_sagrado_no_envelhecimento.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?**. São Paulo: Centauro, 2005.

DEL RIO, V; OLIVEIRA, L. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **Percepção Ambiental: a experiência brasileira**. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 1999, p. 3-22.

DEL RIO, V. Cidade da mente, cidade real: percepção ambiental e revitalização na área portuária do Rio de Janeiro. In: _____. **Percepção Ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Studio Nobel, 1996. p. 3-22.

DEPRESBITERIS, L. Educação Ambiental: algumas considerações sobre interdisciplinaridade e transversalidade. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DÍAZ, A. P. **Educação Ambiental como projeto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DORNELLES, C. T. A. **Percepção Ambiental: uma análise da bacia hidrográfica do rio Monjolinho**, São Carlos, SP. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia ambiental)- Universidade de São Paulo, São Carlos, SP. Disponível em: <www.teses.usp.br>. Acesso em: 20 jun. 2013.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

D'AMBROSIO, U. Prefácio . In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1998.

FEIXA, C. La aventura imaginaria: una visión antropológica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. **Apuntes: Educación Física y Deportes**, Barcelona, n. 41, p. 36-43, 1995.

FERNANDES U. S. Paisagem uma prosa de mundo em Merleau Ponty. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 20, p. 23-47, jul./dez. 2009.

FERRAZ, J. M. G. **Educação Ambiental e mudança de valores: proposta metodológica de Macro educação**. São Paulo: Globo, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

FIGUEIREDO, J.; GUARIM NETO, G. Aspectos da percepção ambiental de um grupo de empresários de Sinop, Mato Grosso, Brasil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 22, p. 12-39, jan/jul. 2009.

FREIRE, M. Diálogo entre a educação e a natureza. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo. Paz e Terra, 1992.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONÇALVES, D. R. P. **Educação Ambiental e o ensino básico**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE, 4., 1990, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 1990, p. 125-146.

GONÇALVES, Q. M. L.; SOARES, M. L. de A. Uma interface entre a educação ambiental e a fenomenologia da percepção. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES E DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 7., 2004, **Anais...** Sorocaba, SP: Uniso, 2004. p. 107-108.

GUERRA, A.F.S. LIMA, M.B.A.L. Refletindo sobre a inserção da dimensão ambiental na formação docente. In: In: ZAKRZEWSKI, S. B; BARCELOS, V. (Orgs.). **Educação ambiental e compromisso social**: pensamentos e ações. Erechim: Edifapes, 2004, p. 183-192.

GUIMARÃES, M. Abordagem Relacional como forma de Ação. In: _____. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental**: da forma à ação. Campinas: Papirus, 2006, p. 9-16.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

GRECO, C. C. O treinamento físico e as atividades na natureza. In: SCHWARTZ, G. M. **As aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.

GRUN, M. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

GRUPO DE MONTANHISMO TUBARONENSE, Estatuto, 2008.

HAMMES, V. S. Percepção ambiental. In: _____. **Proposta metodológica de Macroeducação**. São Paulo: Globo, 2004, p. 128-130. v. 2.

_____. Agir: percepção da gestão ambiental. In: _____. **Proposta metodológica de Macroeducação**. São Paulo: Globo, 2004, p. 160-163. v. 2.

HENRIQUE, P. **Catálogo de escaladas de Tubarão e região**. Tubarão: Copiart, 2008.

HERDT, M; LEONEL, V. **Metodologia científica**. 2. ed. Palhoça: Unisulvirtual, 2005.

JACOBI, P. Participação. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Orgs.) **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA, 2005.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2013.

JARDIM, N. S.; WELLS, C. **Lixo municipal: manual de gerenciamento integrado**. São Paulo: IPT, 2011.

KASSICK, C. N. **A ex-cola libertária**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

LE BRETON, D. Risco e lazer na natureza. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza**. São Paulo: Manole, 2006. p. 94-17.

LECHNER, L. Planejamento, implantação e manejo de trilhas em unidades de conservação. **Caderno de Conservação**, Curitiba. V. 3, n. 3, 2006.

LELOUP, J.Y. **Uma arte de cuidar: estilo alexandrino**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEONEL, V.; MOTTA, A. M. **Ciência e pesquisa: livro didático**. 2. ed. rev. e atual. Palhoça: UnisulVirtual, 2007.

LEME, P. C. S.; SILVA, I. G.; AVELINO, C. R. Resíduos sólidos e a escola. In: SCHIEL, D. et al. **O estudo de bacias hidrográficas: uma estratégia para a educação ambiental**. São Carlos: RIMA, 2003, p. 73-78.

LERÍPIO, A. Á. **GAIA: um método de gerenciamento de aspectos e impactos ambientais**. 2001. 159 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/1942.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2013.

LESSA FILHO, I. **Educação ambiental e reciclagem**. São Paulo: Fundamento Social, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, F. H. Mundo emocionado e as atividades físicas de aventura na natureza. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.

MAESTRO M. P. K. D. A percepção do sagrado na Educação Ambiental: entrelaçamentos de uma abordagem complexa e transdisciplinar. In: TRISTÃO, M; JACOBI, P. R. (orgs.) **Educação Ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. São Paulo: Annablume, 2010, p. 69-90.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo na sociedade das massas**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MAGRO, T. C. **Impactos do uso público em uma trilha no planalto do Parque Nacional o Itatiaia**. 1999. 135f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon Psicologia da Educação**. São Paulo: 2005.

MARCOMIN, F. E. Educação Ambiental na universidade: uma experiência discutida na formação de professores de biologia. In: BASSI, M. E.; AGUIAR, L. C. (Horas.). **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 139-156.

_____. **Educação, sociedade e meio ambiente no Estado de Santa Catarina: múltiplas abordagens**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

_____. **Percepção, paisagem e educação ambiental: uma abordagem integrativa**. Relatório de estágio pós-doutoral. Mato Grosso: UFMT/PPGE, 2012.

MARIN, A. A. Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 203-222, jan./jun. 2008.

MARIN, A. A.; OLIVEIRA, H. T.; COMAR, V. A educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção. **Interciência**, Venezuela, v. 28, n. 10, p.616-619, out. 2003.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Revista de educação física esporte e lazer**, Florianópolis, n. 22, 2004.

_____. Da aceleração ao pânico de não fazer nada: corpos aventureiros como possibilidades de resistência. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003.

_____. Do Bambi ao Rambo ou vice-versa? As relações humanas com a (e na) natureza. **Conexões: educação, esporte, lazer**. Campinas, SP, v. 1, n. 3, p.33-41, dez./1999.

MARTINS, J.; BEIRÃO M. F. F. **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARTINS, M. C.; FROTA, P. R. O. (Orgs.). **Educação Ambiental: a diversidade de um paradigma**. Criciúma: UNESC, 2013.

MATURANA, H. R. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MENDONÇA, A. W; COLISSI, P. E. A percepção ambiental de uma comunidade do Complexo Lagunar ao Sul de Santa Catarina. In: MENDONÇA, A. W; SIQUEIRA, A. B.; MARCOMIN, F. E. (Horas.). **Educação, Sociedade e Meio Ambiente no Estado de Santa Catarina: múltiplas abordagens**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTE-SERRAT, F. **Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOREIRA, J. C. C. M. Ambiente, ambiência e topofilia. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.

MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. **O que é e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNSTER, M. A. Corpo e natureza: trilhando sensações, percepções e movimentos. In: VERARDI, P. H.; PEDRINELLI, V. J. (Orgs.). **Desafiando as diferenças**. 2. ed. São Paulo: SESC, 2004.

NAGAGATA, E. A importância da educação ambiental como ferramenta adicional a programas de conservação. In: ROCHA, C. F. D.; BERGALLO, H. G.; SLUYS, M. V. ALVES, M. A. S. **Biologia da conservação: essências**. São Carlos: RiMa, 2006.

NASCIMENTO, M. V. É.; ALMEIDA, A. E. Importância da realização de trilhas participativas para o conhecimento e conservação da diversidade biológica: uma análise da percepção ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 23, jul./dez. 2009.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, N. A. S. A educação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 16, p. 32-46, jan/jun. 2006.

PANSERA-DE-ARAUJO, M. C. A Educação Ambiental e a formação da consciência dos sujeitos. In: ZAKRZEWSKI, S. B; BARCELOS, V. (Orgs.). **Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações**. Erechim: Edifapes, 2004, p. 183-192.

PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. Para saber a diferença entre a educação não-formal e a educação informal. **Jornal da Unicamp**, São Paulo, v. 367, ago. 2007.

PIMENTEL, G. G. A. **Risco, corpo e socialidade no vôo livre**. 2006. 172 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

_____. **Lazer: fundamentos, estratégias e atuação profissional**. Jundiaí: Fontoura, 2003.

PEREIRA, D. W.; CARVALHO, G. S.; RICHTER, F. Programa de escalada em rocha como Educação Física para alunos do ensino médio. In: FONTOURA, P. (Org.). **Pesquisa em Educação Física**. Jundiaí: Fontoura, 2008. p. 397-402.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

PEREIRA, D. W. **Escalada**. São Paulo, Odysseus, 2007.

PINTO, J. R.; GALANTE, M. Arte, Sociedade e Educação Ambiental: um reflexo das organizações sociais, econômicas e políticas. In: SATO, M. (Org.). **Eco-ar-te para o reencantamento do mundo**. São Carlos: RiMa, 2011, p. 116-133.

QUARANTA-GONÇALVES, M. L.; GUIMARÃES, S. T. L.; SOARES, M. L. A. **Uma aplicação da fenomenologia de Merleau-Monty e da geografia humanística de Tuan a um trabalho educativo de percepção ambiental em trilhas**. 2013.

QUIRINO, T. R. Julgar: percepção do impacto ambiental. In: HAMES, V. S. **Proposta metodológica de macroeducação**. São Paulo: Globo, 2004, p. 136-137. v. 2.

REGO, R. C. F.; BARRETO, M.; KILLINGER, C. L. O que é lixo afinal? Como pensam mulheres residentes na periferia de um grande centro urbano. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1583-1592, Nov./dez. 2002.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RESSEL, L. B. et. al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Textos Contextos Enfermagem**, Florianópolis, p. 779-186, out./dez. 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICKEN, I. **Kits educativos em química: uma ferramenta para a Educação Ambiental?** 2011. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

RUSCHEINSKY, A. No conflito das interpretações: o enredo da sustentabilidade. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, vol. 10, p. 39-50, jan./jun. 2003.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA, 2005.

SATO, M. **Educação para o ambiente amazônico**. 1997. 239 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1997.

_____. Debatendo os desafios da Educação Ambiental. **Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental**, Rio Grande, v. 1, p. 14-15, 2001.

_____. Educação Ambiental. São Carlos: Rima, 2003.

SATO, M.; PASSOS, L. A. Pelo prazer fenomenológico de um não-texto. In: GUIMARÃES, M. (Org.) **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. São Paulo: Papirus, 2006. p. 17-30.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

_____. **A Educação Ambiental: uma relação construtiva entre a escola e comunidade**. Montreal: Projeto EDAMAZ, UQAM, 2000.

_____. Environmental education and sustainable development: a further appraisal. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 1, n. 1, p.7-34, 1996.

SCHETTINI FILHO, L. **Pedagogia da ternura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHWARTZ, G. M. **Aventuras na Natureza: consolidando significados**. São Paulo: Fontoura, 2006.

SHAMA. S. **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

SILVA, A. D. V. S. et al. Percepção ambiental como ferramenta para processos de educação ambiental na universidade. In: MENDONÇA, A.W.; SIQUEIRA, A. B. MARCOMIN, F. E. **Educação, Sociedade e Meio Ambiente no Estado de Santa Catarina: múltiplas abordagens**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

SILVA, A.M.; TAGLIEBER, J.E. A escola como centro irradiador da Educação Ambiental. In. GUERRA, A.F.S.; TAGLIEBER, J.E. Educação Ambiental: Fundamentos, práticas e desafios. Itajaí: UNIVALI, 2007, 197-213.

SMYTH, J. C. Environmental education: a view of a changing science. **Environmental Education Research**, v. 1, n. 1, 1995.

TAHARA, A. K. Fatores de aderência as atividades de aventura. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.

TAGLIEBER, J. E. Reflexões sobre a formação docente e a educação ambiental. In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. **Educação Ambiental e compromisso social: pensamentos e ações**. Erechim: EdiFAPES, 2004, p. 13-24.

TAMAIIO, I. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. São Paulo: Annablumme: WWF, 2002.

TILBURY, D. Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. In *Environmental Education Research*, v. 1, n. 2, 195 - 212, 1995.

TOZONI-REIS, M. F. C. Contribuições para uma pedagogia crítica em educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. B. F. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TRAZZI, P. S. S. Ambiente coletivo de aprendizagem significativa na EA: vivência de valores, práticas e a busca pela sustentabilidade. In: TRISTÃO, M; JACOBI, P. R. (Orgs.) **Educação Ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. São Paulo: Annablume, 2010, p. 107-128.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; 2004.

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

UNESCO. **Rapport final du groupe d' experts sur le project 13: la perception de la qualité du milieu dans le Programme sur l' homme et la biosphère (MBA)**. Paris: UNESCO, 1973.

VANREUSEL, B. From Bambi to Rambo: towards a socio-ecological approach to the pursuit of outdoor sports. In: WEISS, O.; SCHULZ, W. (Eds.). **Sport in Space and Time**. Vienna: Vienna University Press, 1995.

VILLAVERDE, S. Refletindo sobre lazer/turismo na natureza, ética e relações de amizade. In MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.) **Turismo, lazer e natureza**. Barueri (SP): Manole, 2003.

WEBVENTURE, **Pesquisa busca traçar o perfil dos escaladores brasileiros em 2009**. 2010. Disponível em :<<http://www.webventure.com.br/montanhismo/n/pesquisa-busca-tracar-o-perfil-dos-escaladores-brasileiros/26689>>. Acesso em: 30 maio 2013.

WHITE, A.V.T. **La perception de l'environnement: lignes directrices méthodologiques pour les études sur le terrain**. Paris: UNESCO, 1978.

XAVIER, G. C. **ISlackline em Porto Alegre: configurações da prática**. 2012. 63 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

ZAKRZEVSKI, S. B.; SATO, M. A Educação Ambiental a distância: seu alcance e possibilidades na formação docente. In: ZAKRZEVSKI, S. B; BARCELOS, V. **Educação Ambiental e compromisso social**. Rio Grande do Sul: EdiFAPES, 2004, p. 99 - 122.

ZIMMERMANN, A. C. Atividades de aventura e qualidade de vida: um estudo sobre a aventura, o esporte e o ambiente na Ilha de Santa Catarina, **Revista Catarinense de Educação Física**, Joinville, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Esquema direcionador do GF

1. Como descreveriam o que sentiram durante a realização desta atividade?
2. O que mais impressionou neste local?
3. Algo o decepcionou durante a atividade?
4. Qual é o sentimento mais forte que você vivenciou durante a atividade?
5. Quando realizam AFAN com pessoas menos experientes sobre o que vocês falam?
6. Falam sobre preservação ambiental? Sobre a crise ambiental?
7. Que conhecimentos vocês repassam às pessoas?
8. Vocês se sentem preparados para tratar das questões ambientais com essas pessoas?
9. Qual seria a maior dificuldade que encontram para falar disso?
10. O que acham que poderia ser ensinado sobre este lugar? Sobre a natureza deste lugar?
11. Vocês acham que é necessário trabalhar a reflexão sobre as questões ambientais em AFAN? Por quê?
12. Participaram de alguma experiência em que tenha sido tratado de questões ambientais? Onde? Qdo? Descreva-a.
13. Vocês acham que os praticantes de AFAN têm noção da importância de abordar tais questões? Justifique.
14. O que é paisagem?
15. Que impressão deste lugar deixaria para os seus filhos?
16. Como você definiria **VALORES**?
17. Vocês acham que é possível trabalhar valores durante uma atividade como essa? Quais valores?
18. Como vocês definiriam **SUSTENTABILIDADE**?
19. Como vocês definiriam **EDUCAÇÃO AMBIENTAL**?
20. Como fariam a imersão da experiência deste lugar na sua vida... por meio de uma manifestação artística (desenho, Letra de música, poesia, crônica, pintura, etc.)
21. Que relação vocês estabelecem entre as Atividades Físicas De Aventura Na Natureza e a educação?

22. Que relação vocês estabelecem entre as Atividades Físicas De Aventura Na Natureza e a Educação Ambiental?
23. O que gostariam de falar para encerrarmos?

Obrigada por sua atenção e sua participação!

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL
Cep.contato@unisul.br, (48) 3279.1036

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa que tem como título “ESCALANDO NOVOS ESPAÇOS E CONTEXTOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PERCEPÇÃO DE MONTANHISTAS DO SUL DE SANTA CATARINA”. A pesquisa tem como objetivo analisar a percepção ambiental dos praticantes de atividades de aventura, do Grupo de Montanhismo Tubaronense (GMT), região sul do estado de Santa Catarina, com vistas a identificar a presença, e se essa percepção contribui ou se constitui em processo educativo comprometido com a inserção humana na natureza.

Tem sido cada vez mais importante a aproximação das pessoas aos ambientes naturais, hoje visto a melhor qualidade de vida e a sensibilização com esta à preservação ecológica dos mesmos. As atividades atuais, voltadas ao mundo tecnológico têm promovido um distanciamento maior da natureza. Cada vez mais a sociedade humana tem se isolado no mundo virtual. A prática de atividades junto à natureza pode oferecer o desencadeamento de uma sensibilização ecológica em seus praticantes, se conduzida com essa finalidade, já que o entorno induz uma maior intimidade com a natureza, sensibilizando para os cuidados com o meio ambiente; procurando respeitá-la quando da realização dessas atividades, e, ainda, promover a conservação da mesma.

Esta pesquisa será realizada com um grupo de praticantes de AFAN, vinculados ao Grupo de Montanhismo Tubaronense - GMT. As pessoas responderão um questionário com dados do perfil e perguntas de cunho perceptivo/subjetivo, em seguida, participarão de uma atividade de trekking onde será utilizado o atravessamento de dois instrumentos distintos: o primeiro refere-se a análise de imagens através de registros fotográficos feitos pelos participantes da pesquisa e o segundo por intermédio das técnicas do Grupo Focal. O segundo instrumento supracitado será realizado ao final da trilha em uma estrutura montada junto à natureza, a reunião será gravada e filmada, durará cerca de uma hora e trinta minutos. Depois

o pesquisador fará a transcrição fiel da gravação evitando mudar o que você disser na entrevista.

Você não é obrigado (a) a responder todas as perguntas e poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceitado participar dela ou de já ter feito a entrevista), sem ser prejudicado (a) por isso. A partir dessa pesquisa, como benefício, você poderá aprender sobre natureza, meio ambiente e educação ambiental. Mas, caso você se sinta desconfortável durante o Grupo Focal, é importante que diga isso ao(à) pesquisador(a) para que ele (ela) possa auxiliá-lo(a).

Você poderá quando quiser pedir informações sobre a pesquisa ao(à) pesquisador(a). Esse pedido pode ser feito pessoalmente, antes ou durante qualquer momento, ou depois dele, por telefone, a partir dos contatos do pesquisador que constam no final deste documento.

Todos os seus dados de identificação serão mantidos em sigilo e a sua identidade não será revelada em momento algum. Em caso de necessidade, serão adotados códigos de identificação ou nomes fictícios. Dessa forma, os dados que você fornecer serão mantidos em sigilo e, quando utilizados em eventos e artigos científicos, assim como em campanhas de prevenção, a sua identidade será sempre preservada.

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar desse estudo como sujeito. Fui informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador _____ sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

Nome por extenso: _____

RG: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

Pesquisador Responsável (professor orientador): Dra. Fátima Elizabeti Marcomin

Telefone para contato: (48) 9922-9551

Outros Pesquisadores (aluno orientando): Romulo Luiz da Graça

Telefone para contato: (48) 9611-7579

APÊNDICE D – Termo de consentimento de Fotografia, vídeo e gravações



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL
CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E
GRAVAÇÕES**

Eu _____ permito
que os pesquisadores relacionados abaixo obtenham:

- fotografia,
- gravação de voz,
- filmagem ou gravação em vídeo

de minha pessoa para fins de pesquisa científica, médica e/ou educacional.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome do sujeito da pesquisa e/ou
paciente: _____

RG: _____

Endereço: _____

Assinatura: _____

Nome dos pais ou responsáveis: _____

RG: _____

Endereço: _____

Assinatura: _____

Se o indivíduo for menor de 18 anos de idade ou legalmente incapaz, o consentimento deve ser obtido e assinado por seu representante legal.

Nomes completos dos pesquisadores: Dra. Fátima Elizabeti Marcomin e Rômulo Luiz da Graça
Telefones dos pesquisadores: (48) 9922-9551 e (48) 9611-7579

Data e Local onde será realizada a
pesquisa: _____

APÊNDICE E – Questionário de perfil aplicado

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TÍTULO DA PESQUISA: ESCALANDO NOVOS ESPAÇOS E CONTEXTOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PERCEPÇÃO DE MONTANHISTAS DO SUL DE SANTA CATARINA

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Dra. Fátima Elizabeti Marcomin e
mestrando Romulo Luiz da Graça

Código do participante: _____.

A. Dados de Perfil:

1 – Sexo: () Masculino () Feminino

2 – Faixas etárias

- | | |
|----------------------|----------------------|
| () Menos de 20 anos | () 41 a 50 anos |
| () 21 a 30 anos | () 51 a 60 anos |
| () 31 a 40 anos | () acima de 60 anos |

3 – Níveis de escolaridade

- () Ensino Fundamental – anos iniciais (até 4ª série)
 () Ensino Fundamental – anos finais (até 8ª série)
 () Ensino Médio
 () Ensino Superior. Qual? _____
 () Pós-graduação. Qual? _____
 () Outro. Qual? _____

4 – Profissão: _____

5 – Pratica Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN), há _____ meses ou _____ anos.

6 – Conhece o Grupo de Montanhismo Tubaronense (GMT), há _____ meses ou _____ anos.

7 – Atividade Física de Aventura na Natureza que desenvolve junto ao GMT:.

- | | |
|-------------------------------------|-------------------|
| () Escalada | () Slack Line |
| () Treking (caminhada na natureza) | () Arvorismo |
| () Rapel | () Outros _____. |

8 – Lugares em que já praticou AFAN:

- () Região de Tubarão/Laguna
 () Outros Locais do Estado de SC. Quais?
-

() Outros Estados. Quais?

() Outros Países. Quais?

B. Dados de cunho perceptivo/subjetivo:

1 – Motivo que o levou a praticar AFAN?

2 - O que mais gosta nas atividades físicas de aventura?

3 – O que é Meio Ambiente?

4 – O que é Natureza?

5 – O que é Paisagem?

Obrigada por sua atenção e sua participação!