UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

EDUCAÇÃO AO AR LIVRE PELA AVENTURA: O PAPEL DA EXPERIÊNCIA E O
APRENDIZADO DE VALORES MORAIS EM EXPEDIÇÕES À NATUREZA

Flavio Theodor Kunreuther

SÃO PAULO
2011

**EDUCAÇÃO AO AR LIVRE PELA AVENTURA: O PAPEL DA EXPERIÊNCIA E O
APRENDIZADO DE VALORES MORAIS EM EXPEDIÇÕES À NATUREZA**

FLAVIO THEODOR KUNREUTHER

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

ORIENTADOR: PROF.DR. OSVALDO LUIZ FERRAZ

SÃO PAULO
2011

DEDICATÓRIA

À Bebel e à Raquel, minha família querida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por tudo, pelo apoio incondicional e pelas noites mal dormidas, enquanto eu não chegava.

Aos grandes companheiros de viagens e educadores ao ar livre, com quem tanto aprendi.

Ao professor Osvaldo, que, desde a primeira conversa, entendeu as razões de quem educa ao ar livre e se empolgou com o projeto.

Ao pessoal da OBB, pelo apoio.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE ANEXOS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	1
2 OBJETIVOS	4
3 REVISÃO DA LITERATURA	4
3.1 Educação pela experiência	4
3.2 Educação ao ar livre, moralidade, virtudes e valores	14
3.3 Aventura, natureza e risco	34
3.3.1 Aventura e educação	34
3.3.2 Natureza	39
3.3.3 O ambientalismo e a sua contribuição para a educação	41
3.3.4 Um pouco mais de ética, com a contribuição do ambientalismo	43
3.3.5 Risco e educação	45
3.4 A Outward Bound no mundo e no Brasil	49
3.4.1 História – Kurt Hahn, a fundação da Outward Bound e o princípio no Brasil	49
3.4.2 Um curso da Outward Bound no Brasil	52
4 MÉTODO	58
4.1 Estudo I	58
4.2 Estudo II	59

4.3	Estudo III	60
4.4	Estudo IV	62
4.5	Procedimentos de análise	62
5	DISCUSSÃO	63
5.1	Das limitações deste estudo	63
5.2	Os sujeitos	63
5.3	Trabalho em grupo	65
5.4	Iniciativa	68
5.5	Disciplina, esforço, superação e coragem	69
5.6	Autoconhecimento	74
5.7	Situações de conflito, respeito e a intervenção do educador	76
5.8	Solidariedade, compaixão	81
5.9	Justiça	84
5.10	Um pouco mais da intervenção do educador	86
5.11	Apreciação da natureza e consciência ambiental	87
5.12	Conhecimento técnico	90
5.13	O aprendizado que ocorre mais tarde	91
5.14	Estudo de caso: o aluno do abrigo	92
6	CONCLUSÃO	102
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXOS	112

LISTA DE FIGURAS

	Página
FIGURA 1 - Ciclo de Nadler e Luckner.....	7
FIGURA 2 - Modelo dos cinco estágios de Joplin.....	10

LISTA DE ANEXOS

	Página
ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes.....	112
ANEXO II - Questionários com alunos adultos.....	128
ANEXO III - Questionários com os instrutores.....	148
ANEXO IV - Entrevista com a psicóloga e coordenadora do abrigo para menores e comentários dos instrutores do aluno A4.	164

RESUMO

EDUCAÇÃO AO AR LIVRE PELA AVENTURA: O PAPEL DA EXPERIÊNCIA E O APRENDIZADO DE VALORES MORAIS EM EXPEDIÇÕES À NATUREZA

Autor: FLAVIO THEODOR KUNREUTHER

Orientador: PROF. DR. OSVALDO LUIZ FERRAZ

A educação ao ar livre, por meio de cursos no formato expedição, ainda acontece de forma tímida no Brasil. Entende-se por cursos no formato expedição, experiências educacionais contínuas, de múltiplos dias, em que alunos e instrutores se aventuram em um trajeto em área remota na natureza, de forma autossuficiente. Embora haja estudos sobre esta proposta pedagógica no exterior, não se sabe se os resultados valem para a experiência brasileira. Este estudo trata de dois aspectos fundamentais à educação contemporânea: o valor da experiência e o desenvolvimento moral do indivíduo. Por meio de entrevistas e de questionários semiestruturados, investigamos a percepção das aprendizagens dos alunos de cursos da escola Outward Bound Brasil e de seus educadores. Também entrevistamos uma psicóloga que coordena um abrigo para menores, em um estudo de caso sobre um aluno adolescente. Os resultados encontrados indicam que os cursos de educação ao ar livre caracterizam-se por experiências que estimulam os trabalhos em grupo, os debates sobre justiça e solidariedade na resolução de problemas e a reflexão sobre valores e princípios como coragem, esforço pessoal, disciplina, respeito e superação de limites. Os resultados também indicam que esta proposta educacional proporciona experiências sensíveis e de conexão do ser humano com a natureza. Muito embora os resultados indiquem um grande potencial educacional para a educação ao ar livre, a atuação do profissional

frente aos seus alunos é fundamental para que as experiências sejam fisicamente e psicologicamente seguras, alcancem seus potenciais pedagógicos de desenvolvimento da moralidade e ajudem as pessoas a desenvolverem uma consciência ambiental crítica e não dogmática, manifestada por meio de ações concretas ao retornarem dos cursos para as suas casas e comunidades.

Palavras-chave: educação ao ar livre; educação pela aventura; desenvolvimento moral; natureza; educação; risco.

ABSTRACT

OUTDOOR EDUCATION THROUGH ADVENTURE: THE ROLE OF THE EXPERIENCE AND THE LEARNING OF MORAL VALUES THROUGH NATURE EXPEDITIONS

Author: FLAVIO THEODOR KUNREUTHER

Adviser: PROF. DR. OSVALDO LUIZ FERRAZ

The outdoor education, through courses in the expedition form, is still beginning in Brazil. By expedition, we consider the multiple day, self-sustained experience, in which, instructors and students, adventure through a remote setting in nature. Although there are studies abroad on this pedagogic system, it is unknown if the results are valid for the Brazilian experience. This study analysis the courses in expedition form of the Outward Bound school in Brazil. Through interviews and semi-structured questionnaires, we investigated the students' learning, according to their own perceptions and the points of view of the instructors of the school, with emphasis in two major aspects of contemporary education: the value of the experience and the development of the moral reasoning of a person. We have also interviewed a psychologist who is the manager of a shelter for underprivileged youth, in a case study of a specific young student. The results found show that the outdoor education courses are experiences that stimulate works in groups, debates about justice and solidarity in the search of solutions for the problems that arise throughout a course, and the reflection about values and virtues like courage, effort, self discipline, respect and overcoming of limits. The results also show that this educational method provides sensitive experiences and connection of the human being with nature. Although the results indicate a strong educational potential for the outdoor education, the performance of the educator in face

of his students is of major importance, to ensure that the experiences are physically and emotionally safe, reach their pedagogical potential of development of the moral reasoning and help people to develop a critical and non dogmatic environment consciousness, that is manifested through real actions when they return from the courses to their homes and communities.

Keywords: outdoor education; adventure education; moral development; nature – education; risk.

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A educação ao ar livre, por meio de cursos no formato expedição, ainda acontece de forma tímida no Brasil. Entre as poucas opções institucionalmente estabelecidas, estão os cursos da escola Outward Bound, ministrados desde 2001. Entende-se por cursos no formato expedição experiências educacionais contínuas, de múltiplos dias, em que alunos e instrutores percorrem um trajeto em área remota na natureza, de forma autossuficiente, ou seja, munidos de todo o equipamento e comida que necessitam, ainda que, em cursos longos de montanhismo, eventualmente possa haver reabastecimento de alimentos e combustível, em função da limitação do tamanho das mochilas e do peso que uma pessoa consegue carregar.

Tanto na língua inglesa, como em português, há mais de um termo para designar este tipo de educação. No inglês, *Outdoor education*, *adventure education*, *wilderness education*, *challenge education*, *experiential education through wilderness challenges*; assim como educação ao ar livre, educação experiencial ao ar livre, educação pela aventura, entre outros termos em português, são utilizados. Para a continuidade deste trabalho, utilizaremos o termo educação ao ar livre, mas, tendo sempre em mente que, não obstante a possibilidade de diferentes formas de educação experiencial ao ar livre, o objeto de nosso estudo é a educação ao ar livre no formato expedição em áreas naturais.

Em países como Inglaterra, Canadá, Austrália e Estados Unidos, a *outdoor education* é bastante utilizada como recurso pedagógico. Além da Outward Bound, escolas como NOLS – National Outdoor Leadership School, Educo, Outdoor Education Group, entre muitas outras, há décadas ministram cursos, utilizando-se, principalmente, das técnicas do montanhismo e da canoagem, mas também de cavalgadas, esqui na neve, trenós puxados por cães, iatismo, entre outras modalidades de deslocamento pela natureza. Diversas escolas de educação formal e universidades possuem seus próprios departamentos de educação ao ar livre, ou *outdoor programs*. Nestes países, há extensa bibliografia sobre pesquisas que procuram aferir os resultados de cursos e

como os processos educacionais ocorrem (HATTIE, MARSH, NEIL & RICHARDS, 1997; MEYER & WEGNER, 1998; SIBTHORP, PAISLEY, FURMAN & GOOKIN, 2005).

Como cada escola de educação ao ar livre e mesmo cada escola Outward Bound no mundo tem características próprias, desenhos de cursos distintos, diferenças culturais de alunos e instrutores e características únicas das áreas naturais onde os cursos são ministrados, não há garantias de que os resultados de pesquisas aplicadas em outras realidades e localidades se estendam ao caso brasileiro. Transcorridos dez anos desde o primeiro curso, ainda não há estudo acadêmico sobre a experiência brasileira da Outward Bound e sobre os resultados obtidos pelos cursos no Brasil. Portanto, faz-se premente que pesquisas sejam aplicadas para analisar os programas desta escola, comparar os resultados obtidos com os objetivos declarados da instituição, criar uma base inicial para comparações futuras, assim como, apresentar à comunidade de educadores de escolas formais, por intermédio de um estudo acadêmico, esta possibilidade pedagógica complementar.

Ao estudarmos esta proposta educacional, trataremos de dois aspectos que nos parecem fundamentais à educação contemporânea, notadamente, o valor da experiência e o desenvolvimento moral do indivíduo. Se analisada separadamente, percebemos que a experiência sempre foi considerada importante. A famosa frase “o que ouço, esqueço; o que vejo, lembro; o que faço, entendo”, que serve de rápido argumento aos que defendem a experiência como instrumento de educação, é uma simplificação de uma citação atribuída ora a Confúcio, ora a Xunzi, portanto, anteriores à era Cristã e este é um bom exemplo de como, ao longo da história, a experiência vem sendo valorizada.

Contudo, no mundo atual, em que as pessoas veem os bichos ou viajam pela tela do computador ao invés de *in loco*, e no qual a insegurança as tranca em suas moradias, retomar a importância da experiência e visitar os seus teóricos se faz uma necessidade tão atual, quanto premente. Analisando-se também de forma separada, o desenvolvimento moral sempre foi um objetivo da educação, independentemente dos teóricos que identificam, ou não, autonomia no indivíduo inserido em sociedade. Nos

dias de hoje, parece-nos uma questão de importância crucial na sociedade brasileira. Em consequência do valor que entendemos tão importante da experiência e do desenvolvimento moral na educação, dedicamos a estes dois temas uma revisão teórica neste estudo.

Entretanto, ressaltamos que está na combinação destes dois elementos - a possibilidade de aprendizados e de desenvolvimento moral com base em experiências intensas e desafiadoras - com um terceiro, qual seja, o fato destas experiências ocorrerem em áreas naturais isoladas, que se funda a proposta educacional da escola Outward Bound Brasil, para os cursos no formato expedição. Considerando-se que vivemos em uma sociedade tão urbanizada e distante de áreas naturais pouco antropizadas, mas que, cada vez mais, discute questões ambientais, econômicas e sociais como desmatamentos, biodiversidade, alterações climáticas, crescimento econômico sustentável, conservação de recursos naturais, expansão de fronteiras agrícolas, entre outros, e questões sociais como violência e estresse, interessamo-nos em estudar se a possibilidade de reaproximação com a natureza apresenta potencial para preparar melhor o ser humano para os desafios do futuro e dar-lhe melhor qualidade de vida. Assim sendo, para além da análise separada da questão do aprendizado pela experiência e o desenvolvimento moral, esta pesquisa se insere em um contexto educacional específico, no qual experiência, moralidade e natureza estão intrinsecamente relacionadas.

2 OBJETIVOS

Analisar a percepção de alunos adolescentes sobre aprendizados decorrentes de um curso da Outward Bound, a partir do papel da experiência e do aprendizado e desenvolvimento de valores morais.

Analisar a percepção de alunos adultos do Curso de Formação de Educadores ao Ar Livre sobre aprendizados decorrentes do seu curso e potencial

pedagógico da educação ao ar livre, a partir do papel da experiência e do aprendizado e desenvolvimento de valores morais.

Analisar a percepção dos instrutores sobre os aprendizados dos alunos em cursos de educação ao ar livre, a partir do papel da experiência e do aprendizado e desenvolvimento de valores morais.

Analisar as decorrências de um curso de educação ao ar livre em um adolescente advindo de abrigo para menores, sob o ponto de vista da coordenadora e psicóloga deste abrigo.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 Educação pela experiência

Um dos eixos teóricos que pretendemos aprofundar nesse estudo diz respeito aos pressupostos de ensino e de aprendizagem adotados nos cursos de educação ao ar livre. O conceito mais caro à educação ao ar livre é o do aprendizado que surge a partir de uma experiência. Um dos grandes referenciais teóricos da educação pela experiência é John Dewey. Segundo HUNT (1981), a filosofia educacional proposta por Dewey é uma consequência de suas concepções filosóficas. Formado em filosofia pela *Johns Hopkins University*, em 1884, ele participou dos debates epistemológicos e metafísicos que atravessam os tempos e encontrou na experiência a resposta a tais questões. Dewey se opõe à visão platônica de um mundo inteligível de verdades inquestionáveis e, segundo CROSBY (1981), aceita o pressuposto de Kant, para quem a realidade absoluta ou objetiva não existe, sendo sempre subjetiva, de acordo com a organização mental de cada pessoa, que percebe a realidade segundo sua vivência. É a partir desta concepção que irá derrubar os dualismos filosóficos entre empirismo e racionalismo, materialismo e idealismo, objetivismo e subjetivismo. A ênfase na racionalização, segundo Dewey, aliena o ser humano do seu meio e das suas emoções, assim como, das questões pelas quais realmente se interessa.

O ser humano é emotivo e suas incertezas e problemas são o ponto de partida para reflexões e aprendizados. Portanto, a racionalização, distante dos interesses e das construções mentais que as experiências vividas proporcionam a cada pessoa, não faz sentido. Tampouco a experiência por si só, não seguida de reflexão, traz aprendizados. É na combinação do empirismo – experiência – com a racionalização – reflexão, que Dewey desfaz dualismos, baseia sua argumentação filosófica e propõe seu método pedagógico. O faz também porque concluiu que a experiência possui características complementares e consecutivas. Inicialmente é estética e sensitiva, em outros termos, é vivida sem reflexão. Posteriormente, torna-se reflexiva e com significado, encaminhando-se para uma conclusão. Em *Experience and Nature* (1958), Dewey afirma que um teste básico ao qual toda filosofia deve se submeter é se ela leva a conclusões que tornem os problemas e experiências ordinárias mais claros, significativos e frutíferos, ou se os torna mais opacos; se aumenta o poder das coisas comuns, assim como as ciências físicas o fazem quando aplicadas às questões corriqueiras, ou se as tornam mais misteriosas, indecifráveis. Freire também vê na combinação do fazer e do pensar, o caminho da prática docente crítica:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996, p. 42)

Segundo Dewey, nem toda experiência tem alto valor. Para que o tenha, dois critérios são importantes: continuidade e interação. Por continuidade entende-se a possibilidade de uma experiência utilizar recursos de outra experiência anterior e fornecer novos recursos para experiências futuras. Ao educador, cabe, portanto, proporcionar experiências aos seus alunos que possibilitem aprendizados dela gerados e replicados em futuras novas experiências. É na experiência por vir que se valida a experiência vivida.

Como outro critério fundamental ao valor da experiência, Dewey elege a interação, que é a combinação entre as condições externas ao indivíduo – outras pessoas, ambiente, objetos - com as suas condições internas, no que chama de situação. Portanto, a experiência terá valor para uma pessoa se tal interação gerar uma situação significativa para ela. Ao educador, cabe a sensibilidade para combinar as condições internas de cada um de seus alunos com o ambiente e o grupo social, proporcionando experiências que favoreçam a construção, a criação e a investigação ativa da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO & PINAZZA, 2007). O contrário da experiência com continuidade e interação é a mera atividade.

Para Dewey, o objetivo da educação não é o de fornecer respostas corretas ou verdades aos problemas, pois estas podem mudar, mas sim, a capacidade de analisar e entender experiências vividas e usar a reflexão como o instrumento para o aprendizado. É no que chama de pensamento reflexivo que a experiência leva à mudança, que se entende a relação entre o ato, seu propósito e sua consequência.

Segundo PINAZZA (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO & PINAZZA, 2007), o pensamento reflexivo “implica um fluxo de consciência, que define uma cadeia em que um termo de pensamento articuladamente se sucede a outro”. Ainda segundo a autora, o pensamento reflexivo transformará uma ação impulsiva em inteligente, por meio da investigação e do questionamento de crenças postas. Para tanto, a pessoa que pensa reflexivamente deve apresentar três atributos: 1 – Espírito aberto, para que possa aceitar questionamentos e explicações novos e inesperados; 2 – interesse absorvido, ou seja, ser capaz de envolver-se profundamente com o objeto da reflexão; 3 – responsabilidade, para lidar com a questão sobre a qual se reflete e as consequências de tal ato. Tal capacidade reflexiva faz da educação o instrumento das pessoas para compreender o mundo, ao invés de apenas explicar-lhes verdades atuais. Assim, prepara as pessoas para a compreensão do que é entendido como verdadeiro hoje, mas também no futuro, caso tal verdade se altere.

A educação chamada experiencial baseia-se, justamente, na gênese do aprendizado a partir da experiência, seguida do pensamento reflexivo. Há diferentes,

porém parecidos, modelos teóricos que descrevem os elementos da educação experiencial, conforme diferentes autores. Entre os mais difundidos e aceitos, está o Ciclo de Aprendizagem Experiencial de NADLER e LUCKNER (1992).

Este ciclo é composto de 4 fases: experiência, reflexão, generalização e aplicação, ou o que os americanos, de forma muito interessante, costumam chamar da experiência seguida de *what? so what? now what?*

FIGURA 1 - Ciclo de Nadler e Luckner

Experiência – uma atividade ou um conjunto de atividades planejadas para atingir um determinado objetivo ou aprendizado. Se o ciclo é interrompido nesta fase, não há qualquer garantia de que o aprendizado ocorra, pois o educador não terá atuado como um facilitador da descoberta e compreensão de novos conceitos por parte do aluno. Em muitos casos, uma experiência não seguida de reflexão leva à repetição contínua de erros ou à não descoberta de novos conceitos e não deixa de ser uma mera atividade, segundo Dewey. Nesta fase, cabe ao educador proporcionar uma experiência relevante e adequada ao aluno – seguindo a proposta de continuidade e interação, anteriormente analisada – e que esteja dentro de sua zona de desenvolvimento real e, de forma mais desafiadora, dentro da sua zona de desenvolvimento potencial, mas que esteja sempre aquém de uma situação de medo ou pânico.

Segundo a teoria das zonas de desenvolvimento, de VYGOTSKY (FINO, 2001), existem dois níveis de desenvolvimento possíveis para um aluno. O nível de desenvolvimento real, no qual estão os conhecimentos que o aluno consegue adquirir de forma independente, lançando mão de recursos que já possui. Além deste limite, há o nível de desenvolvimento potencial, no qual, o aluno, possivelmente apresenta condições de aprendizagem de determinados conceitos ou habilidades, mas, para que eles ocorram, ele necessita da intervenção e apoio do professor ou de um colega mais capaz. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível potencial, o autor chamou de ZDP - zona de desenvolvimento proximal.

Evidentemente, existem situações que vão além do nível de desenvolvimento potencial do aluno, que se caracterizam pela sua impossibilidade de aprendizagem. São processos mentais além do seu alcance em determinado momento. No caso de atividades de aventura, cremos que também poderíamos caracterizar como situações que vão além do nível de desenvolvimento potencial, aquelas em que o aluno tem a percepção de risco exagerado, ficando incapacitado de refletir e agir devido ao medo, ou pânico.

Reflexão – a partir da atividade realizada, esta é a fase do processo que visa analisar o ocorrido e buscar respostas e entendimento, chegar a hipóteses e conclusões e integrar esta vivência com experiências anteriores - o pensamento reflexivo de Dewey. A função do educador é prover o momento de reflexão para o aluno, que pode ser solitário ou em grupo, ainda que as conclusões sejam, em última instância, sempre individuais. Nos casos em que um conceito ou habilidade está além da capacidade do aluno de aprender sem ajuda – zona de desenvolvimento potencial – evidentemente cabe ao instrutor auxiliá-lo a atingir tal conceito ou habilidade.

Generalização – é a fase do ciclo em que o aluno busca transferir a compreensão de um fenômeno ou experiência isolada a outras situações correlatas. É a capacidade de fazer inferências e ressignificar um conceito, ao torná-lo aplicável a outras situações. Busca-se a transferência e aplicabilidade do aprendizado para

situações cotidianas das pessoas, depois de encerrado o curso. Ao educador cabe acompanhar e, se necessário, ajudar o aluno a compreender os padrões que busca.

Aplicação – nesta fase do ciclo, o aluno tem a oportunidade de testar seus novos conceitos e hipóteses em uma nova situação real. Esta fase é importante para que o aluno teste a validade de suas conclusões, assim como solidifique, com base em uma nova aplicação potencialmente bem sucedida, seus conhecimentos. Cabe ao educador tentar prover um novo desafio que seja adequado e sirva de parâmetro para a progressão do aluno.

Cabe salientar que esta sequência de fases é contínua – e, por isso, denominada ciclo – sendo a quarta etapa também a primeira de um novo ciclo. O autor nomeia as fases no gerúndio para enfatizar esta continuidade.

Outro autor que propõe um modelo para a educação experiencial é JOPLIN (1995), no que chamou de o modelo de cinco estágios (*the five-stage model*). Trata-se de um modelo igualmente sintético e muito similar, com bastante ênfase na sua visualização gráfica, na qual as fases descritas são: foco, ação, apoio, retroalimentação e processamento (*focus, action, support, feedback and debrief*). A representação em espiral facilita a percepção de um ciclo contínuo entre as experiências, com destaque para o ambiente de apoio e *feedback*, que o emolduram.

FIGURA 2 - Modelo dos cinco estágios de Joplin

Porém, a autora ressalta que seu gráfico não expressa em profundidade todas as características da educação experiencial, sendo um auxílio para que educadores planejem suas atividades sem, contudo, entrar em detalhes de como a aprendizagem ocorre. Se pararmos neste ponto, a compreensão do que seja educação pela experiência, provavelmente incorreríamos em concepções superficiais e até potencialmente erradas. Segundo a autora, uma das possibilidades de má interpretação do que seja educação experiencial reside na compreensão da fase da ação do seu ciclo de cinco estágios. A ação à qual ela se refere é a do cérebro ligado, ativamente buscando aprendizado e compreensão. Segundo ela,

O cérebro está ligado quando ativamente escolhe, ordena, toma decisões, etc. O cérebro não está ligado quando alguém está tentando despejar informações nele. Assim, para planejar o componente ação de programas experienciais, é necessário que ao aluno e à sua mente sejam atribuídos a responsabilidade do processo de aprendizagem (JOPLIN, 1995, p. 17).

É por esta perspectiva mais ampla que compreendemos que uma caminhada na mata, ou uma atividade físico-recreativa, pode não ter um componente de educação experiencial e a leitura de um livro, pode. Definir um problema ou razão para ler um livro e então escolhê-lo, nele pesquisar a resposta desejada e construir uma argumentação ou defender um ponto de vista, fazem do aluno-leitor o responsável pelo processo. Ainda segundo a autora, outro aspecto que ajuda a compreender a ação da educação experiencial é o que ela chama de uso de “fontes originais” (*original sources*). Ela utiliza, entre outros exemplos, a diferença entre ler sobre escalada ou ir escalar. Mais uma vez, não é que a diferença esteja simplesmente na ação motora, mesmo porque, pode-se utilizar outro exemplo em que a ação motora não existe ou não é tão significativa. A diferença reside, novamente, na atribuição de responsabilidade que é outorgada ao aluno. Ao experimentar a escalada – a “fonte original” - ele se vê diante da possibilidade de sucesso ou fracasso e de todas as nuances entre estes. Na possibilidade de fracasso, existe algum nível de tensão que torna o desafio interessante e excitante, desde que não excessivo e que leve o aluno a uma sensação de medo paralisante, conforme anteriormente descrito. E, no fracasso propriamente dito, também há muito a aprender.

LA TAILLE (1998, p. 18) traduz em termos piagetianos esta tensão: “um aluno desmotivado não se encontra em estado de desequilíbrio; portanto, está ausente a “mola” que o levaria a assimilar os novos conteúdos”. Nota-se, nesta reflexão, o forte componente psicológico da motivação para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Por meio desta abordagem psicológica, o aluno que antes era descrito como esforçado ou preguiçoso, passa a ser visto como motivado ou desmotivado. Assim, está na experiência concreta, que se utiliza das fontes originais, o recurso para que se motivem muitos alunos que antes carregariam a pecha de preguiçosos.

Como vimos, os dois ciclos descritos são guias que auxiliam o educador a planejar suas atividades, mas não englobam todos os aspectos que caracterizam a educação experiencial. Em seu artigo, JOPLIN (1995) ressalta que a aprendizagem

deve partir da relação do aluno com o conceito ou tópico a ser abordado. Aprofunda a questão e descreve nove características da educação pela experiência:

1 - Educação centrada no aluno, ao invés de no professor – a educação experiencial deve partir da percepção do aluno e dos conceitos que possui. Portanto, simplesmente seguir um livro didático, ou o planejamento prévio do professor, não é a técnica adequada para esta proposta. Deve-se seguir o ritmo de aprendizado do aluno, o que exige flexibilidade do educador.

2 - Pessoalidade em oposição à impessoalidade – o aprendiz é tão importante quanto o conteúdo da aula e das suas experiências e vivências deve se iniciar a aprendizagem, assim como, a consideração à sua maturidade. Neste contexto, torna-se pertinente o relato das experiências pessoais do aluno com o tema, suas sensações e impressões.

3 - Orientação ao processo e ao produto – tão importante quanto saber um conceito é o processo para chegar a este conhecimento. O caminho, o raciocínio e a argumentação. Da mesma forma, na avaliação deve-se considerar o processo da aprendizagem e não somente o produto final.

4 - Avaliação por motivos internos e externos – em muitas instituições de ensino, a avaliação é somente a nota atribuída ao aluno, para que passe de ano, tenha acesso a outra instituição, ou algum motivo técnico. Na educação experiencial, a avaliação deve ser entendida como parte do processo de aprendizado e envolve o aluno, que se autoavalia. Ao fazê-lo, o aluno monitora o seu aprendizado, torna-se responsável por ele e mais independente.

5 e 6 - Compreensão holística e análise dos componentes – além das explicações estatísticas dos fenômenos, a educação pela experiência deve preocupar-se com uma investigação mais profunda e abrangente. Descrições narrativas, entrevistas, relatos pessoais, discussões em grupo são exemplos de formas diversas e, possivelmente, mais profundas para construir o aprendizado. Deve-se ressaltar a complexidade de um fenômeno e seus componentes, ao invés de ater-se simplesmente à superficialidade da generalização.

7 - Organização em torno da experiência – uma experiência direta deve gerar a questão que leva ao aprendizado. De um problema complexo e real, busca-se a compreensão. Tal experiência deve levar em consideração os interesses e capacidades dos alunos, para que seja adequada, pertinente e desejada.

8 - Baseada em percepção ao invés de em teorias – ao invés da compreensão do que reza uma teoria, busca-se a compreensão e explicação que advém da experiência, da percepção. Uma vez construída uma explicação ou justificativa para um fenômeno, recorre-se à teoria estabelecida para verificações.

9 - Centrada no indivíduo ao invés de no grupo – embora a educação experiencial se dê, frequentemente, em grupo, a atenção deve estar centrada em cada indivíduo. O desenvolvimento individual e não do grupo como um todo é o foco do educador. Comparações entre alunos de um grupo são inevitáveis e até úteis, mas, não se deve perder de vista que o desenvolvimento e os processos individuais são mais importantes que a comparação de desempenho entre diferentes alunos. Além do desempenho do grupo como um todo, deve-se prestar atenção especial ao desenvolvimento de cada um e do seu papel dentro do grupo. A percepção do próprio aluno do seu papel no grupo é, também, de grande importância.

A atenção às características da educação pela experiência, anteriormente relacionadas, visa à obtenção dos melhores resultados educacionais possíveis, entre os quais, citamos o desenvolvimento moral dos alunos. As escolas de educação pela experiência e a bibliografia pesquisada apontam questões morais, éticas, de virtudes e valores entre os objetivos e os resultados de seus trabalhos. Faz-se necessário, portanto, tratar da compreensão destes conceitos para, posteriormente, analisarmos se experiências educacionais na natureza, bem conduzidas, têm o potencial para desenvolver tais valores nos seus alunos. Dedicaremos o próximo capítulo a este tema.

3.2 Educação ao ar livre, moralidade, virtudes e valores

A escola Outward Bound informa, em seu *website*, que seus cursos desenvolvem valores morais (OUTWARD BOUND BRASIL, 2010). Como esta pesquisa, entre os seus objetivos, visa aferir o aprendizado ou desenvolvimento de tais valores dos alunos de seus cursos, e porque as questões morais estão sendo tão pensadas e questionadas na sociedade brasileira atual, faz-se importante a compreensão de conceitos e de uma perspectiva histórica sobre o tema, para, assim, podermos entender alguns resultados de pesquisas na área.

O que são ética e moral? O que educa moralmente uma pessoa?

Moral e ética, salvo convenção específica, são sinônimos. Ocorre que diferentes áreas do conhecimento humano e diferentes autores convencionaram atribuir-lhes significados distintos. Para alguns, a moral é do âmbito privado e a ética, do âmbito público; para outros, a moral é o conjunto de regras, princípios e deveres que orientam a vida de uma pessoa em sociedade e a ética é o estudo desta moral; há os que defendem que a moral trata da relação do homem com as regras e os deveres e a ética é a sua relação com a vida que almeja para si. Para efeito deste texto, consideraremos ambas como sinônimas e aceitaremos a definição de moral como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento do indivíduo nas diversas sociedades (BRASIL, 1998).

Se aceitarmos a definição anterior, fica evidente que a moralidade trata da forma como as pessoas se relacionam; o que é aceitável e o que não se tolera no convívio entre elas. Está posto, aqui, um dos grandes debates que irão acompanhar os estudos sobre a moralidade. Até que ponto ela é uma imposição social, portanto heterônoma para o indivíduo, como nos faz pensar essa definição de moralidade, e até que ponto uma pessoa pode ser autônoma em seu julgamento moral? Como veremos a seguir, grandes pensadores discorreram e divergiram sobre este tema.

Mas, como se expressa a moralidade de uma pessoa? Cremos que ela se expresse por meio dos valores que o indivíduo julga como corretos e que almeja para si

e para a sociedade em que vive e por meio das virtudes e princípios que cultiva e com os quais age para atingir tais valores. JAPIASSÚ e MARCONDES (1991) definem valor, do ponto de vista ético, como “o fundamento da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta”. Entretanto, chamam a atenção para a variação da interpretação deste conceito em função de diferentes doutrinas filosóficas. Os mesmos autores definem princípio como “preceito moral, norma de ação que determina a conduta humana e à qual um indivíduo deve obedecer quaisquer que sejam as circunstâncias” e a virtude, do ponto de vista ético e moral, como “uma qualidade positiva do indivíduo que faz com que este aja de forma a fazer o bem para si e para os outros” e como “uma disposição moral para o bem”.

E como estas questões foram e são tratadas ao longo da história? Segundo CUNHA (2010), a base da moralidade ocidental está nas virtudes gregas, preconizadas por Platão – sabedoria, temperança, força, ou coragem, ou valor e justiça, e que formam a base das quatro virtudes cardeais defendidas por Tomás de Aquino na Idade Média – prudência, justiça, fortaleza e temperança. Antes de prosseguirmos, devemos ressaltar que a prudência, para ele, deve ser compreendida no sentido antigo do termo e não com a conotação de cautela e quase covardia que este tem nos dias de hoje. O sentido original da palavra prudência é o da correta tomada de decisão.

Entre as quatro virtudes cardeais, a prudência era considerada por Tomás de Aquino como a mais importante, pois, sem ela, as demais virtudes seriam inócuas, ou, ainda pior, talvez causassem mais danos do que benfeitorias. É interessante contrapor a visão medieval da prudência como a mais importante das virtudes com as teorias do século XX, para as quais a justiça é a principal virtude, notadamente em Piaget e Kohlberg. Talvez esta seja uma consequência do estilo de vida pós-moderno, com suas cidades gigantes e impessoais, portas trancadas e “agendas apertadas”, que causam uma grande redução de convívio entre as pessoas, ressaltando a importância da fria e impessoal justiça no papel de mediar as relações e os conflitos. Se esta nossa reflexão faz algum sentido, também o faz refletir qual o papel da educação nesta realidade: tentar resgatar alguns valores que vão perdendo relevância com as mudanças sociais,

ou apenas preparar os alunos para a nova realidade do mundo que os cerca? Uma escola que elege a solidariedade como um dos seus valores fundamentais parece tomar posição. Mas, voltemos à compreensão do tema da ética.

As virtudes apregoadas por Platão não eram vistas como imposições ou prescrições sociais, mas como a busca da potencialidade e harmonia de cada pessoa - o conceito de *aretê*, que veremos também expresso ao longo da história humana por outras designações. Segundo PIEPER (2009), Tomas de Aquino chamou o máximo que uma pessoa pode ser de *ultimum potentiae*; Píndaro fez referência a esta mesma busca com a frase “torna-te aquilo que és”. Jean Lauand nos mostra que também no tupi há referência à potencialidade máxima do ser humano, pelo sufixo *etê* (a onça *ultimum potentiae*, *yauaretê*, sabe que o máximo da sua existência é o fazer sangrar, mas qual será o *etê* do homem?). Muito mais recentemente, encontramos em Freud o conceito de ideal de ego, como sendo os ideais aos quais o ego de uma pessoa aspira. Ainda que sua teoria trate do inconsciente, parece haver relação entre o *aretê* grego e o ideal de ego, apesar do caminho totalmente inovador para explicar as motivações do ser humano. Mas, notemos que o ideal de ego aspira, deseja, já o superego, a instância psíquica que controla o ego, obriga, impõe. Então, seria a moralidade dever, obrigação ou querer, aspiração? As tais regras sociais que orientam o comportamento do indivíduo não são uma imposição, como faz pensar a definição que apontamos anteriormente?

Na fundamental resposta a esta questão, encontraremos também a luz para muitos problemas que envolvem a ética. A moralidade é expressão do dever e do querer ao mesmo tempo. LA TAILLE (2006) nos ensina que o gozo da felicidade, a “vida boa”, ou, mais tecnicamente, a expansão de si próprio, só é possível àqueles que se percebem como uma pessoa de valor. Para perceber-se como valorosa, se faz necessário que tal pessoa legitime um código de condutas, seja ele qual for, e aja de acordo com ele. O agir de acordo com este código nasce da sensação de obrigatoriedade, obrigação que só existe porque a pessoa quer ser vista e ver-se como valorosa. Ela assim o deseja. O autorrespeito – que é a valorização de si próprio quando questões morais estão envolvidas – é o elo de ligação entre a expansão de si próprio

com a sensação de obrigatoriedade, ou seja, do querer com o dever. LA TAILLE (2006) utilizará o exemplo do jovem que não pode ir ao cinema por ter que cumprir a promessa de lavar o carro do pai. À primeira vista, o querer ir ao cinema opõe-se ao dever de lavar o carro, fazendo parecer que o querer e o dever são antagônicos. Na verdade, ensina o autor, não. O dever de lavar o carro baseia-se no querer manter a palavra dada. Se não existisse a vontade de honrar a palavra frente ao pai, a sensação de obrigatoriedade também não existiria.

Postos os conceitos e informações acima, podemos nos lançar ao desafio de refletir sobre a moralidade, a escola e a educação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

As pessoas não nascem boas ou más: é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros: a família, os meios de comunicação, o convívio com outras pessoas têm influência marcante no comportamento de crianças, jovens e adolescentes. E, sem dúvida, a escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado. (BRASIL, 1998, p. 61)

Ainda segundo esta publicação, qualquer contato de uma pessoa com o meio social – seja este a sua família, a escola, um grupo de amigos, um grupo religioso, ou manifestações sociais como os meios de comunicação de massa, por exemplo – ele exerce influência na sua formação moral. Tal diversidade de interações sociais coloca o indivíduo em contato com sistemas de valores ora coincidentes, ora conflitantes. A combinação das suas interações sociais ao longo da vida com o seu desenvolvimento biopsicológico irá desenhar a sua moralidade. Então, seria a escola apenas mais um entre muitos ambientes de interações sociais que um indivíduo frequenta?

Se entendida como apenas mais um meio social que veicula valores na vida das pessoas que por ela passam, a escola encontra seu limite na legitimidade que cada um dos indivíduos e a própria sociedade conferir a ela. Se entendida como espaço de práticas sociais em que os alunos não apenas entram em contato com valores determinados, mas também aprendem a estabelecer hierarquia entre valores, ampliam sua capacidade de julgamento e a consciência de como realizam escolhas, ampliam-se as possibilidades de atuação da escola na formação moral, já que se ocupa de uma formação ética, para formação de uma consciência moral reflexiva cada vez mais autônoma, mais capaz de posicionar-se e atuar em situações de conflito. (BRASIL, 1998, p. 63).

Entendemos que a escola seja mais do que apenas um dos tantos meios sociais que veicula valores nas vidas das pessoas que por elas passam. Consideramos a escola como um ambiente em que se aprende o discernimento entre diferentes valores, a julgar e a tomar consciência das escolhas realizadas, não apenas como consequência de ações diversas, mas como objetivo em si mesmo, conduzido por profissionais preparados para tal e com altos níveis de moralidade – a intervenção do educador. Mas, será que uma escola de educação ao ar livre pela aventura, que ministra cursos de curta duração, pode também desempenhar a mesma função?

As escolas Outward Bound, no Brasil e no mundo, declaram como missão “Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta” (OUTWARD BOUND BRASIL, 2010). Para tanto, elegem os seguintes valores:

- Coragem e Confiança: O desafio de alcançar objetivos que estão acima dos limites pré-concebidos permite que os alunos aumentem a sua auto-confiança. A coragem de se aventurar os envolve em incríveis experiências com resultados inesperados, promovendo seu espírito de descoberta. O objetivo é que o aluno saia de sua zona de conforto e possa se lançar em uma experiência que represente uma quebra, uma mudança nos conceitos que tem de si mesmo e uma ampliação de seu auto-conhecimento.

- **Solidariedade:** Este valor é desenvolvido através da convivência e experiências realizadas com pessoas e diversidade do grupo. Em cada momento, um aluno pode apresentar dificuldades e necessitará da ajuda do grupo para completar o desafio proposto com sucesso. Além disso, um dos componentes do curso é o trabalho voluntário, procurando desenvolver em cada um a responsabilidade pelo meio natural e social, praticando-a nas áreas de curso e com as comunidades por onde passa.

- **Integridade.** Respeitando-se as diferenças, potenciais e dificuldades de cada um, busca-se o maior grau de integridade física, pessoal, emocional e social. É importante para a Outward Bound promover um ambiente educacional seguro e acolhedor para que se garanta este valor.

- **Cooperação.** Trabalhando em pequenos grupos, é possível criar oportunidades para que a cooperação seja estimulada e promovida entre todos. Entendemos cooperação como uma possibilidade de se trabalhar em equipe maximizando os potenciais do grupo e auxiliando cada indivíduo a superar seus medos e dificuldades. (OUTWARD BOUND BRASIL, 2010).

Os valores anteriormente explicitados evidenciam que as escolas Outward Bound tratam de questões morais em seus cursos, ou, em outras palavras, buscam promover a educação moral de seus alunos. Será que conseguem? Este é um tema que foi pouco estudado até os dias de hoje, neste tipo de proposta educacional.

CONRAD e HEDIN¹ (1985, citados por GARVEY, 1999) realizaram um estudo com pré e pós-testes em quatro mil alunos de cursos de um programa de educação pela aventura nos Estados Unidos e encontraram aumentos significativos em seus discernimentos morais. DEZEEUW (2002), em pesquisa realizada pela Universidade de New Hampshire, aplicou questionários e entrevistas a alunos de duas instituições de ensino experiencial, em diversos países. Neste estudo, encontrou ganhos de moralidade diferentes para os grupos que instruiu pessoalmente em relação a outros grupos com os

¹ CONRAD, D.; HEDIN, D. Executive summary: Experiential education evaluation project. Minneapolis, MN: Center for Youth Development and Research University of Minnesota, 1985.

quais não se envolveu. Em que pese o fato de ter instruído pessoalmente alguns alunos, com as possíveis implicações decorrentes disso, e, também, o fato que os cursos estudados tinham componentes interculturais até mais significativos que os de aventura, os resultados deste estudo de educação experiencial são bons exemplos do que DANIEL GARVEY (1999) pretende dizer, ao afirmar que, para que se possa desenvolver o grande potencial de desenvolvimento moral por meio de programas de educação pela aventura, primeiro deve-se elevar o desenvolvimento moral a um dos objetivos principais deste modelo educacional. Da mesma forma, este estudo de DEZEEUW (2002) parece confirmar a necessidade de educadores com nível de moralidade pós-convencional para estimular o desenvolvimento ético dos alunos, como veremos a seguir, em mais detalhes.

No Brasil, em uma pesquisa que aplicou métodos de educação experiencial ao ar livre, com base em saídas a campo com alunos da Universidade do Vale do Itajaí, RAMOS (2006) refere ganhos de moralidade, notadamente o que descreve como “desenvolvimento de caráter” dos participantes. MARINHO (2006), LAVOURA, SCHWARTZ e MACHADO (2008), TAHARA, CARCINELLI FILHO e SCHWARTZ (2006), como veremos no capítulo sobre aventura e natureza, referem valores morais em seus estudos sobre atividades de aventura na natureza. No entanto, tais trabalhos, embora tenham resultados que interessem a este estudo, foram aplicados a praticantes e clientes de agências de ecoturismo, não especificamente a alunos de cursos relacionados à educação ao ar livre. Tampouco relatam experiências de múltiplos dias. Na falta de mais estudos que indiquem o desenvolvimento da moralidade dos alunos de educação ao ar livre, seguiremos um caminho teórico, utilizando-nos, principalmente, de autores no campo da educação e da psicologia, para tentarmos fundamentar nosso estudo.

Iniciaremos com Jean Piaget, o primeiro grande autor a encontrar autonomia no juízo moral de crianças. Seguiremos com Lawrence Kohlberg, seguidor de Piaget, mas que, ao contrário deste, fez da moralidade seu tema central de estudos e propôs uma escala de desenvolvimento moral. Também analisaremos Carol Gilligan e sua

teoria da ética do cuidado, em oposição à justiça como critério único do julgamento e ação morais.

Piaget dedicou ao tema da moralidade o livro *O Juízo Moral na Criança* e, ao contrário dos pontos de vista de Freud, para quem o juízo moral é primordialmente fruto do inconsciente, e de Durkheim, para quem o juízo moral limita-se ao entendimento e obediência das regras impostas pelo ser social, o juízo moral é fruto da razão e é possível ao ser humano atingir autonomia em seus julgamentos morais, tendo passado por um processo de desenvolvimento que se inicia na anomia, passa pela heteronomia e, potencialmente, mas não necessariamente, chega à autonomia. Não que um homem seja totalmente autônomo em qualquer circunstância e em qualquer aspecto de sua vida. Ninguém o é.

Contudo, a possibilidade de que a autonomia seja alcançável por meio de um histórico de desenvolvimento biológico, combinado com as inúmeras experiências de vida e ensinamentos formais – em um processo que Piaget denominou de *equilibração* - interessa muito à educação. Esta *equilibração* só é possível porque o homem dispõe da capacidade de autorregulação, capacidade esta que o permite organizar as experiências e conhecimentos adquiridos em sua estrutura de inteligência. É esta a base para a compreensão do construtivismo piagetiano, que entende o sujeito como fruto desta autorregulação - ou auto-organização - de suas interações com o mundo. Em outros termos, o indivíduo se desenvolve cognitivamente, motora, psicológica e socialmente por intermédio do processamento interno que é capaz de realizar, conforme sua maturação biológica ocorre e as experiências de vida lhe são apresentadas. Aqui está também a base para entendermos como Piaget pensou a moralidade.

A combinação de desenvolvimento biológico com as experiências de vida e ensinamentos formais levará o indivíduo da anomia para a heteronomia moral e, possivelmente, para a autonomia. Portanto, a capacidade de um sujeito de pensar e validar, ou não aceitar, uma regra moral imposta pela figura de autoridade ou pela sociedade irá depender das interações sociais que venha a ter. Se estas forem baseadas na coerção, na relação desigual entre autoridade e subordinado, tende-se a

estimular o desenvolvimento de sujeitos moralmente heterônomos, que pouco irão além de validar as imposições da autoridade ou sociedade. Em contrapartida, se tais relações forem baseadas na reciprocidade e equidade entre as partes, existe o potencial para o desenvolvimento de sujeitos autônomos. Neste aspecto, vale ressaltar que, além de uma educação democrática e não coercitiva, Piaget defendia a possibilidade de momentos de livre interação e resolução de problemas entre os alunos, sem a presença da autoridade representada pelo professor, numa relação verdadeiramente entre iguais. Entendemos que Piaget refere-se ao valor das experiências.

Tal discurso sobre educação nos remete de volta a Dewey, para quem a educação democrática e a liberdade são meios para que os alunos entendam seus direitos e responsabilidades, para agirem de forma ética (GARVEY, 1999). Aqui parece que encontramos a correlação teórica entre as proposições de Dewey e as de Piaget e entre o valor da experiência argumentada pelo primeiro e a possibilidade de desenvolvimento moral preconizada por ambos e pesquisada por Piaget. São de Dewey as palavras:

Nós naturalmente associamos democracia com a liberdade de ação, porém a liberdade de ação sem uma capacidade livre de pensamento por detrás dela é só caos. Se renuncia-se à autoridade externa, tem que ser porque a substitui pela autoridade interna da verdade, descoberta e conhecida pela razão. (DEWEY², 1940, citado por OLIVEIRA – FORMOSINHO; KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 81).

Ainda segundo Pinazza, para Dewey, educação moral é o desenvolvimento de uma consciência de vida em comunidade e, para se buscar tal educação, as experiências de vida e os conteúdos curriculares, ou as atividades práticas e as intelectuais, não devem rivalizar uma com a outra, mas serem aplicadas de forma única, integrada. Aqui, voltamos brevemente à Idade Média e para TOMÁS DE AQUINO

² DEWEY, J. M. Democracy in Education. In: DEWEY, J. M. **Education Today**. New York: G. P. Putnam's Sons, 1940.

(2005), para quem a prudência não é inata nas pessoas, mas fruto da educação e da experiência, combinadas.

Para Piaget, o valor maior da moralidade é a justiça, estabelecida por meio de relações equânimes entre iguais. O epistemólogo suíço, porém, ao encontrar traços de autonomia moral entre as crianças que estudou, satisfez-se e não se dedicou mais longamente ao tema da moralidade. Lawrence Kohlberg, um dos seus seguidores teóricos, o fez. Este professor de Harvard tornou a psicologia moral o grande tema de suas pesquisas. Não somente ratificou a racionalidade do julgamento moral, a justiça como o grande valor da moralidade e a perspectiva de autonomia sugeridas por Piaget, como elaborou seis estágios de desenvolvimento moral, divididos em três subgrupos, que denominou pré-convencional (estágios 1 e 2), convencional (estágios 3 e 4) e pós-convencional (estágios 5 e 6).

Para KOHLBERG (FREITAG, 1992), os seis estágios de desenvolvimento moral são:

Estágio 1 – moralidade heterônoma. (a) É considerado correto (moralmente certo) abster-se de violar regras que acarretem punições, obedecer por obedecer (*for its own sake*) e evitar danos físicos em pessoas e em bens (propriedades). (b) A razão dada para defender estes valores consiste em evitar as punições e as sanções da autoridade. (c) A perspectiva sociomoral adotada é o ponto de vista egocêntrico. O sujeito percebe os aspectos físicos da ação e não sua dimensão psicológica. Não distingue entre a própria perspectiva e a perspectiva da autoridade.

Estágio 2 - individualismo, intenção instrumental e troca. (a) É considerado seguir as regras somente quando é do interesse imediato próprio, agir para atender às próprias necessidades, deixando os outros agir da mesma maneira. Também é considerado correto ser leal com os colegas, manter um trato ou um acordo. (b) As justificativas dadas consistem em servir ao próprio interesse, atender a uma necessidade pessoal em um mundo em que os outros também têm seus interesses e necessidades próprias. (c) A perspectiva sociomoral é individualista e concreta. O sujeito está consciente de que cada um procura

realizar seus próprios interesses e estes podem conflitar entre si. O correto é relativo e depende da perspectiva adotada pelo indivíduo concreto.

Estágio 3 – Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal. (a) É considerado correto comportar-se conforme o que as pessoas que nos são próximas esperam, atender às suas expectativas em papéis como o de filho, irmão, amigo, etc. Ser bom é importante e significa ter bons motivos, preocupar-se com os outros. Significa, ainda, manter relações mútuas (confiança, lealdade, respeito, gratidão). (b) A razão ou justificativa apresentada para agir corretamente é a necessidade de ser uma boa pessoa a seus próprios olhos e aos olhos dos demais. Há um desejo de manter as regras e a autoridade que apóia o comportamento bom estereotipado. (c) A perspectiva adotada é a do indivíduo em relação com os outros indivíduos. Sentimentos, acordos e expectativas coletivas têm prioridade em relação aos interesses individuais. O sujeito relaciona os pontos de vista valendo-se da regra de ouro, pondo-se no lugar do outro. Ainda não considera uma perspectiva generalizada do sistema.

Estágio 4 – Sistema social e consciência. (a) Está certo cumprir com as obrigações assumidas. As leis precisam ser respeitadas e seguidas, exceto em casos extremos em que elas entram em conflito com outras normas sociais. Também está certo empenhar-se pela sociedade, pelo grupo ou pela instituição. (b) As razões apresentadas para justificar tais ações são manter as instituições como um todo, evitar o desmoronamento do sistema se cada um fizesse o que bem entendesse, ou, ainda, cumprir as obrigações conforme nos foi ensinado. (c) O sujeito adota uma perspectiva sociomoral que diferencia o ponto de vista da sociedade do ponto de vista dos acordos ou motivos interpessoais. O sujeito assume o ponto de vista do sistema que define os papéis e as regras. As relações individuais são percebidas na perspectiva do lugar no sistema.

Estágio 5 – Contrato social ou utilidade e direitos individuais. (a) É correto estar atento ao fato de que as pessoas defendem uma variedade de valores e opiniões e a maioria destes valores e regras é relativa ao grupo. Geralmente, estas regras relativas devem ser respeitadas simplesmente porque fazem parte do contrato social, e isto insere-se no interesse da imparcialidade. Alguns valores universais, como vida e liberdade, precisam ser defendidos, independentemente da opinião da maioria. (b) Como as razões para agir de maneira moralmente correta são apontadas a obrigação com a lei, a necessidade de respeitá-la para o bem estar de todos e o contrato social. Há

uma preocupação com a fundamentação racional das leis e dos deveres segundo o princípio “o maior bem para o maior número de pessoas”. Existe o sentimento de um compromisso contratual no qual se entrou por livre e espontânea vontade com relação à família, amigos, companheiros de trabalho. (c) A perspectiva adotada pelo sujeito é a da prioridade relativa do indivíduo em relação ao social. O indivíduo racional dá-se conta de valores e direitos prioritários em relação aos vínculos sociais e aos contratos. Integra as perspectivas por mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objetiva. Considera os pontos de vista moral e legal, reconhece que eles às vezes chocam-se e considera difícil integrá-los.

Estágio 6 – Princípios éticos universais. É considerado correto seguir princípios éticos auto-selecionados. Leis particulares e acordos sociais são válidos, porque eles apóiam-se em tais princípios. Quando as leis violam estes princípios, age-se de acordo com o princípio. Trata-se de princípios universais de justiça: (a) A igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais; (b) As justificativas para agir de modo moralmente correto fundamentam-se na validade de princípios morais universais e na convicção de haver um compromisso com estes princípios; (c) A perspectiva adotada é a de um ponto de vista moral, isto é, a de qualquer ser racional que reconhece como natureza da moralidade o fato de que as pessoas são fins em si mesmos e precisam ser tratadas como tais (FREITAG, 1992, p. 203 - 205).

As pesquisas realizadas por Kohlberg e colaboradores mostraram que o reconhecimento filosófico e psicológico dos seis estágios de moralidade não garante que os níveis mais altos sejam comumente encontrados nas pessoas; são, antes, um potencial do que uma certeza. Com o objetivo de desenvolver a ética fundamentada, principalmente, na justiça, criou programas de educação moral. Seu objetivo não era acelerar o desenvolvimento, mas garantir a aquisição de níveis mais altos de moralidade. Para KOHLBERG e MAYER (FREITAG, 1992), a criança e o adolescente têm períodos psicogenéticos, ao longo do seu desenvolvimento, que demandam intervenções educacionais específicas, que favoreçam a construção da moralidade e permitam progredir nos estágios de desenvolvimento moral. Contudo, fatores externos e

internos ao sujeito podem agir cumulativamente, retardando o seu potencial desenvolvimento. A intervenção do educador poderá ajudá-lo a contornar os problemas e avançar rumo à autonomia.

O programa de educação moral testado por Kohlberg propunha a discussão, em grupos, de dilemas morais, como o famoso dilema de Heinz, como o método para que os alunos fossem estimulados a atingir níveis mais altos dos estágios por ele identificados. Mas, para que tal progresso fosse possível, seria necessário que o educador dominasse, ao menos, o nível imediatamente mais alto que seus alunos, além de promover um diálogo não coercitivo, no qual todas as vozes fossem ouvidas. Tal programa de educação moral de Kohlberg e colaboradores revelou fragilidades e resultados fracos, possivelmente devido à dificuldade de introduzir o programa no currículo das escolas americanas, o alto empenho necessário ao professor para promover tal educação e, como apontado acima, estudos indicaram que 60 a 70% dos professores não atingiam os níveis pós-convencionais de moralidade, o que limitava a sua atuação por, muitas vezes, não estarem acima de seus alunos. Aqui podemos encontrar uma possível explicação para o resultado encontrado por DEZEEUW (2002), ao mesmo tempo enaltecendo o pressuposto sugerido por GARVEY (1999) de tornar o desenvolvimento moral uma prioridade de um programa de educação experiencial.

Como uma estudiosa do assunto da moralidade, DeZeeuw possivelmente era uma detentora de seus estágios pós-convencionais e, provavelmente, empenhou-se em fazer deste tema uma prioridade do curso em que trabalhou e para o qual encontrou resultados positivos em sua pesquisa. Em cursos de educação pela aventura ao ar livre, geralmente os instrutores têm bastante liberdade para conduzir seus esforços para as áreas de conhecimento que mais lhes apeteçam ou que melhor dominam. Podem priorizar conhecimentos técnicos de montanhismo ou canoagem e fazer das discussões, ao final do dia, uma análise das técnicas empregadas; ou propor um roteiro extenuante que toma muito do tempo e da energia dos alunos; ou, ainda, proporcionar um curso com mais tempo para debates e reflexões sobre autoconhecimento e questões morais, por exemplo. Evidentemente, a tendência é que melhores resultados sejam obtidos nas

capacidades, habilidades e conhecimentos que receberem maior atenção. Questões morais estarão sempre presentes, mas o desenvolvimento da moralidade dos alunos parece necessitar o estímulo do debate, da reflexão e de um nível de moralidade mais alto do educador ou de outros alunos de um curso, para ocorrer.

Outra crítica que se fez à proposta de educação moral de Kohlberg estava na artificialidade dos dilemas morais utilizados como instrumento de ensino. Tais dilemas eram hipotéticos e nada tinham a ver com a realidade da vida dos alunos, além de tratarem apenas do julgamento moral, nunca acompanhado da correspondente ação. Estas críticas levaram Kohlberg e seus colaboradores a proporem o modelo *just-community*. Tratava-se de um projeto desenvolvido dentro da escola *Cambridge High and Latin School*, denominado *Cambridge Cluster School Project*, em que um grupo de alunos voluntários, igualmente selecionado entre famílias de classe média, de classe operária e também com histórico de ações irregulares, juntamente com sete professores formaram uma comunidade que se reunia semanalmente para elaborar as regras, e posteriormente, geri-las e aplicá-las. Tais regras eram construídas democraticamente e uma comissão disciplinar se incumbia de zelar pela sua observância. Até as sanções aplicáveis em caso de descumprimento das regras eram decididas por esta comissão.

Esta primeira experiência teve resultados bastante controversos, não obstante os alunos terem entrado no projeto entre os estágios 2 e 3 dos propostos por Kohlberg e saído nos estágios 3 e 4. Houve, entre os participantes, ocorrências acordadas por todos como inaceitáveis, como roubo, mas também alguns sucessos de resolução interna dos problemas por meio da comissão disciplinar. Uma nova experiência, desta vez na *Scarsdale Alternative High School* de Nova Iorque, obteve resultados claramente mais satisfatórios, porém, os alunos para ela selecionados advinham, na sua grande maioria, da classe média alta e tinham um nível educacional mais elevado. Kohlberg considerou esta experiência uma demonstração prática e válida da proposta dos *Just Communities*.

Os cursos de educação ao ar livre, se conduzidos democraticamente por seus instrutores, têm características que se assemelham à proposta da *just community*.

Conforme relatado no capítulo desta dissertação que descreve um curso, este comumente se inicia com os membros de uma expedição debatendo as regras que permearão toda a experiência e o convívio entre as pessoas. Acorda-se o que é aceitável e o que não é tolerável para o período de duração do curso. Como o número de pessoas é reduzido, não existe a figura da comissão disciplinar, mas todos – ou quase todos - os dias do curso se encerram com as pessoas discutindo as experiências vividas, os momentos de êxito e de frustração e os problemas que ocorreram. É neste fórum que muitos problemas são dirimidos, acordos são lembrados, reformulados e criados.

Evidentemente, existem regras e limites impostos pela instituição e pelas leis vigentes. Mesmo que todos os alunos achassem que não haveria problema o uso de alguma droga recreativa ou álcool, ainda assim seus consumos seriam vetados pela escola, por meio dos instrutores, seja por serem atos ilegais perante a legislação brasileira, ou por não serem aceitáveis pela instituição, como medidas de manejo de risco em seus cursos. Mas, também nas *just communities* propostas por Kohlberg, havia limites ao que o fórum de alunos e professores pudessem determinar como suas regras. Podia-se criá-las, mas certamente não era possível contrariar leis estaduais ou federais. LA TAILLE (1998) alerta para o fato de que, numa democracia, nem tudo é permitido, especialmente as permissividades que atentam contra a própria democracia e liberdade das pessoas e que não se deve confundi-la com o relativismo moral. É neste sentido e utilizando-nos deste exemplo que apontamos que, ao viver em sociedade, o ser humano nunca é totalmente autônomo.

Deve-se ressaltar que os cursos neste estudo tratados têm curta duração - entre cinco dias e um mês - se comparados com a proposta do *just community* de Kohlberg. Porém, o fato de ser uma experiência de imersão integral e intensa entre as pessoas talvez apresente o potencial de uma ferramenta efetiva para o desenvolvimento da moralidade dos alunos, pois o convívio não se restringe ao âmbito escolar e às horas de permanência na escola. Ao contrário, os cursos se caracterizam por vinte e quatro horas de convívio diário. Todas as decisões – por onde seguir, o que comer, onde

dormir, quem vai cozinhar e lavar a louça, como subdividir o grupo quando necessário, como resolver problemas - são, entre inúmeras outras, questões que só podem ser resolvidas pelas pessoas do grupo, sem a possibilidade de irem para casa e evitarem o problema, pois, quando o dia acaba, os alunos continuam convivendo com as mesmas pessoas, na mesma intensidade. Evidentemente, neste convívio próximo, potencializado pelas demandas de uma verdadeira expedição na natureza, os problemas e conflitos surgem a cada dia e sua resolução se faz necessária.

GARVEY (1999) exemplifica um dilema moral em seu artigo: um grupo de alunos que participa de um curso planejado para permanecer em área remota por sete dias. A dois dias do final, um dos alunos, em função de desentendimento com seus colegas, informa que não quer mais participar do curso. Para que ele possa ir embora, considerando a segurança de todos os participantes, os instrutores informam que todo o grupo deve se dirigir ao ponto de encontro marcado para o final do curso. Caso atendam ao pedido do colega, todos chegarão a tal ponto um dia antes do final previsto para o término experiência, encurtando-a. A alguns alunos, a ideia agrada, pois eles também gostariam de acabar o curso um dia mais cedo. Para outros, o combinado inicialmente deve ser seguido e, fazendo-se esforços para agradar o descontente, todos devem permanecer no campo até o último dia da expedição. Há ainda os alunos que não têm opinião formada e estão prontos para seguir o que for determinado pelos instrutores, caso eles tomem para si a decisão.

Como se vê, parece não haver decisão correta ou errada e está colocado um dilema. Para a educação moral, o dilema que importa não é o da simples decisão prática ou técnica, mas a decisão sobre o que é certo, notadamente quando o certo não é evidente e não há uma única opção correta. Pelo contrário, o dilema moral verdadeiro está na decisão sobre diferentes argumentos baseados na interpretação do que é legítimo. Os exemplos que se pode imaginar são diversos, como situações em que há a opção de garantir a própria segurança ou conforto ou arriscá-los para ajudar outro; garantir a sua estabilidade e de seu parceiro de canoa em uma corredeira, ou tentar ajudar outra que virou, colocando ambas em situação mais arriscada; seguir o ritmo de

deslocamento da pessoa mais lenta e cansada, ou redistribuir os pesos das mochilas para que todos se equiparem, mesmo que a pessoa lenta tenha trazido artigos pessoais supérfluos (ótima possibilidade de debate sobre igualdade e equidade); partilhar a comida por qual critério em situações de gula excessiva, desperdício ou maus cuidados com os alimentos que se estragaram, por parte de apenas uma ou poucas pessoas do grupo.

Os exemplos são infindáveis e servem para mostrar que experiências de aventura em áreas naturais são férteis em dilemas morais. GARVEY (1999), a respeito do conceito de *just communities* aplicado às atividades de aventura ao ar livre, afirma que os valores e normas necessários aos grupos, para que funcionem com segurança e eficiência nas atividades *outdoor*, têm grande potencial para criarem estas *just communities*.

Para a resolução de tais dilemas, muitas vezes, se faz necessário lembrar e, eventualmente, repensar acordos firmados no começo do curso, assim como debater valores, costumes, leis. Estas situações ocorrem tanto nos momentos estabelecidos de reunião em roda ao final de um dia, ou ao término de alguma experiência significativa, quanto em conversas informais entre os alunos, nas quais os educadores podem participar ou não. Muitos problemas se resolvem totalmente entre os alunos, sem interferência dos instrutores e até sem o seu conhecimento da questão, uma vez que acampam em barracas separadas. Aqui lembramos a validade que Piaget via em momentos de livre interação entre alunos, sem a presença da autoridade. Para outros conflitos, a mediação do instrutor se faz necessária e aqui voltamos, uma vez mais, à necessidade de educadores que tenham graus mais altos na escala de desenvolvimento de Kohlberg, para que estimulem os alunos a se desenvolverem, seja neste contexto de educação pela aventura ao ar livre, ou na educação formal em sala de aula.

Outra abordagem sobre as questões morais que merece análise à luz da educação pela aventura ao ar livre é a proposta por Gilligan. Esta estudiosa das questões morais propõe, ao invés do eixo único da justiça como o critério para o julgamento e a ação moral, duas possibilidades distintas e igualmente importantes. Para

ela (FREITAG, 1992), além da justiça, o cuidado ou a generosidade podem nortear tais julgamentos e ações, no que ela chamou de ética do cuidado. Esta ética, segundo ela, seria predominantemente feminina e a explicação para tal fato, psicanalítica, decorrente da forma como a mãe trata a prole, com diferenciação para o menino e a menina. Segundo Gilligan, inconscientemente, a mãe trata o menino de forma a afastá-lo de si, devido aos conflitos decorrentes do complexo de Édipo, o que estimularia, no garoto, comportamentos com gênese na exclusão e na impessoalidade, sendo a justiça a forma equitativa, porém impessoal, de tratar os julgamentos morais. Já para a menina, a mãe inconscientemente ofereceria um tratamento oposto, de aproximação, que estimularia nesta uma tendência de tratar os outros, e os problemas, voltada para o cuidado e a inclusão dos sentimentos das pessoas em suas considerações e julgamentos morais. Não que Gilligan entenda o julgamento moral como primordialmente inconsciente como Freud. Utilizou-se do inconsciente apenas para explicar a gênese da ética do cuidado, que acarreta na diferenciação entre homens e mulheres, mas é uma seguidora de Piaget e Kohlberg, portanto, entende o julgamento moral como fruto da razão, apenas com a inovação da distinção de gênero.

LA TAILLE (2006) não concorda que a generosidade seja tão importante quanto a justiça no julgamento e ação morais, mas ainda assim reconhece seu valor nas questões éticas. Também questiona a ética do cuidado como uma abordagem feminina com a gênese proposta por Gilligan, mas não nega que, nas sociedades ocidentais, coube às mulheres um papel que lhes reforça o valor da generosidade em seus julgamentos e ações morais. Piaget (1998b) trata da formação do caráter e o cultivo da bondade e, ao analisar o sucesso da experiência francesa chamada de Liga da Bondade, ressalta a importância das reflexões que se davam sobre questões reais vividas pelas crianças, em oposição a episódios históricos ou fictícios, assim como a “mutualidade” ou empenho conjunto, voltando a aproximar-se do discurso de Dewey.

CUNHA (2010) traz um olhar interessante sobre a questão da bondade. Ao tratar das virtudes que o mundo atual demanda, além de leveza, agilidade, rigor, exposição, pluralismo e coerência, propostas por Ítalo Calvino, recorre a Finkelkraut e a

virtude do coração inteligente, argumentando que “sem a inteligência afetiva não se pode ir muito longe. Pelo contrário, com um coração inteligente, vai-se onde a razão só e o coração só não permitem” (CUNHA, 2010, p. 32).

Ao educador ao ar livre, a atenção à generosidade como um valor importante nas questões morais e a compreensão de que os papéis sociais atribuídos aos gêneros feminino e masculino podem influenciar julgamentos e ações morais, gerando potenciais incompreensões, são conhecimentos importantes para lidar com questões e dilemas morais que ocorrem ao longo de um curso, para exercer seu papel de educador, ajudando os alunos a se desenvolver moralmente e, possivelmente, a transgredir estereótipos sociais obsoletos. Interessante notar que, de forma empírica, existe entre alguns educadores ao ar livre (observado entre instrutores das escolas Outward Bound Brasil e Nols) a percepção de que as mulheres têm reações diferentes a questões de conflito e estresse ao longo de um curso. Esta percepção, ao que se saiba, ainda não quantificada estatisticamente, trata de uma certa tendência dos homens – talvez, devido a sua força física, combinada com fatores culturais e uma tendência atávica de resolução de problemas e tensões pela perspectiva do embate (*fight or flight*) - de impor a sua forma de resolver os problemas.

HUMBERSTONE (2007, p. 23), aprofunda a questão. Seu artigo trata da posição subalterna das mulheres na aventura na natureza. Delas, a tradição cultural impõe um comportamento definido como de “mulheres naturais”, enquanto ao gênero masculino, espera-se a postura de “homens de verdade”. Ainda que seus estudos tratem desta observação na Inglaterra, são certamente válidos para a realidade brasileira também. Temos notado, em cursos da Outward Bound Brasil e da escola Nols, o quão frequentemente o homem estende a mão à mulher para ajudá-la a transpor algum obstáculo ou desnível e o quão raramente o inverso ocorre. Caso ocorra, frequentemente o homem declina da ajuda, para resolver a situação sozinho. Da mulher, ao contrário, espera-se o aceite, o que geralmente ocorre. Este é um simples exemplo, e muitos outros poderíamos elencar, da situação cultural que determina o homem como apto e autossuficiente, enquanto a mulher, como frágil, requerente de ajuda. A autora

cita a escola Outward Bound inglesa e o processo de inclusão de mulheres em seus cursos. Decorre desta leitura de natureza como espaço social a constatação de que ela e a aventura podem ser instrumentos de manutenção de hierarquias de gênero. Ao educador, cabe a posição política, consciente, de manutenção ou de transgressão desta ideologia da natureza e da aventura como um espaço masculino.

Dar voz àqueles alunos mais tímidos, independentemente do gênero, para que exponham seus julgamentos morais e propostas alternativas de resoluções de problemas e conflitos, assim como saber compreender e debater diferentes valores que influenciam as questões morais são atitudes e conhecimentos certamente inestimáveis a qualquer educador, com destaque para aqueles que, como os educadores ao ar livre, junto com seus alunos, passam por intensas experiências nas quais o convívio ininterrupto por muitos dias, combinado com momentos de estresse físico e emocional e grande excitação, decorrentes dos riscos presentes na experiência, formam um ambiente no qual questões significativas tendem a aparecer e potenciais aprendizados podem ser de valia para a vida dos alunos.

As questões referentes à moralidade anteriormente expostas fazem deste um tema de grande interesse à educação ao ar livre e justificam estes e futuros estudos nesta área. Encerramos este capítulo citando MARINHO (2006, p. 47), para quem: “Talvez, uma das características mais marcantes das atividades de aventura na natureza seja justamente a manifestação de valores como a cooperação, em detrimento da agressão e da competição”.

O capítulo que segue, sobre aventura, natureza e risco, irá abordar conceitos importantes a este estudo, mas também trará de volta as questões morais, agora no contexto mais específico das atividades de aventura, por meio de autores que estudaram as razões que levam pessoas a procurarem as áreas naturais para atividades desafiadoras, que implicam em riscos.

3.3 Educação, natureza, aventura e risco

Men wanted - For hazardous journey, small wages, bitter cold, long months of complete darkness, constant danger, safe return doubtful, honor and recognition in case of success.

Ernest Shackleton

3.3.1 Aventura e educação

A educação experiencial pode assumir diversos contornos. Pode acontecer em ambiente urbano, como o fazem as escolas Outward Bound, de Boston e Nova Iorque (MARTIN, 2001); utilizar-se da dramaturgia, como o faz a Outward Bound da República Checa (MARTIN, 2001), ou inúmeros outros formatos. Esta dissertação almeja estudar somente a educação experiencial que se dá por meio das atividades ao ar livre, ou seja, em áreas naturais e pela aventura. Uma experiência educacional pode ser uma aventura urbana e não na natureza; da mesma forma, pode ser na natureza, mas não uma aventura. SCHWARTZ (2002, p. 152) esclarece que “apenas práticas excêntricas e a visita a lugares exóticos” não caracterizam a atividade de aventura, mas sim a recreação ao ar livre. É na combinação dos elementos natureza e aventura que muitas escolas de educação experiencial desenvolvem seu trabalho. A associação de aventura com natureza parece formar uma combinação harmônica para os propósitos deste tipo de proposta educacional.

ARNOLD³ (1970) justifica esta escolha dizendo:

Nas cidades e áreas urbanas, as crianças vêem-se raramente na natureza. Seus eus sensíveis são resgatados somente através dos artefatos do seu ambiente. O ginásio, pista de atletismo ou piscina são atenuantes da nossa vida

³ ARNOLD, P. J. Physical education, creativity and self concept. **Bulletin of Physical Education**, n.8, p. 23-25, 1970

sintética, mas não são o mesmo que rochas, rios e árvores (ARNOLD, citado por HATTIE et al., 1997, p. 43).

FORD (1981) definiu a educação ao ar livre como a educação na, sobre e para as áreas naturais. MILES e PRIEST⁴ (1990) definiram educação ao ar livre como:

Uma prática educacional que utiliza como recursos educativos desafios encontrados em ambientes naturais. Ela objetiva o desenvolvimento educacional do ser humano impelindo-o a situações de aventura de modo que ele possa confrontar aspectos de si mesmo, os quais ele possivelmente não conhecia. Isso potencialmente pode levar a um crescimento intra e inter pessoal. (MILES & PRIEST, 1990, citados por BARROS, 2000, p. 90)

Mas, o que é aventura, como ela se caracteriza na sociedade pós-moderna e como entra a natureza nesta questão? LEROY (1983) trata da dificuldade em se definir aventura. Não obstante, identifica quatro características comuns a toda aventura: dificuldade, perigo, comprometimento e estresse. MARTIN (2001), na definição que aceita para a de educação pela aventura, identifica elementos de perigo real ou aparente, no qual os resultados, ainda que incertos, podem ser influenciados pelas ações dos participantes. Em outras definições para a educação ao ar livre pela aventura, encontraremos menções aos riscos e aos resultados incertos. Estes parecem ser dois componentes fundamentais para que se possa chamar de aventura uma atividade. MARINHO (2008), em sua abordagem do lazer para a aventura, além do risco, imprevisto e incerteza, relaciona a procura por situações novas, desafiadoras e transmissoras de novos conhecimentos. Além deles, a liberdade para tomadas de decisão e o desenvolvimento de habilidades para superar dificuldades são outros dois componentes importantes.

⁴ MILES, J. C.; PRIEST, S. Adventure Education. State College: Venture Publishing, 1990.

Uma vez postos estes elementos que caracterizam a aventura, parece-nos fundamental analisar o contexto contemporâneo em que ela ocorre, notadamente no âmbito do lazer, e compará-lo com a conotação de aventura de tempos atrás. No passado, a aventura ocorria pela inexorável necessidade de percorrer uma região, transpor montanhas, navegar um rio ou o mar. Sem este percalço, demandas da vida àquela época, principalmente econômicas, não seriam atendidas. Aos intrépidos que se dispusessem a correr os riscos e perigos e, caso voltassem sãos, recompensas seriam pagas ou alcançadas. As grandes navegações mercantilistas que partiram da Europa nos séculos XV a XVIII, ou a exploração do território brasileiro pelos bandeirantes, servem de exemplo a esta perspectiva histórica. Por ela, entendemos a aventura como um instrumento e uma necessidade para se atingir outro fim, mas não um desejo em si mesmo.

Muito diferente é o conceito de aventura no contexto deste estudo e, de forma geral, nas últimas décadas, nas sociedades ocidentais. A aventura de que trata este texto é desejada. Ao contrário de uma necessidade incontornável para se atingir algum objetivo, tomar parte em uma aventura é o objetivo de inúmeras pessoas. Ao invés de buscarem ganhos financeiros, gastam dinheiro para sentir a emoção por ela propiciada. Com efeito, muitas atividades de aventura são também denominadas de esportes de aventura. Independentemente da discussão etimológica do termo esporte e da presença ou não de características de competição em atividades de aventura, fica claro, no seu uso, a mudança do significado de aventura, de uma necessidade a uma atividade desejada, do âmbito do lazer. BRUHNS (2000) caracteriza tais atividades como emoções fictícias e de riscos provocados, artificiais. LE BRETON (2009) faz a distinção entre os riscos profissionais e os riscos corridos pelos “novos aventureiros”.

Talvez o grande emblema desta nova perspectiva do que seja aventura tenha, supostamente, vindo de George Mallory. Ao ser perguntado por que escalar o monte Everest, *sir* Mallory teria dito “porque ele está lá”. Ainda que haja a discussão sobre a veracidade da autoria desta famosa frase, ela nos serve de ilustração para esta perspectiva moderna da aventura. As tentativas de conquista do monte Everest – ou do

Mont Blanc muito tempo antes disso – já não eram motivadas pelas necessidades do passado. Ainda que tivessem alguma curiosidade científica motivadora, basicamente refletiam a procura pela emoção, o desafio da chegada ao cume e o reconhecimento.

As aventuras desejadas, ou artificiais, que citamos, passaram a existir depois que as aventuras compulsórias deixaram de ser a realidade da vida cotidiana de um grande número de pessoas. Encontramos, aqui, uma situação paradoxal. Por que o ser humano, tão cioso por segurança e estabilidade, ao conseguir assegurar um ponto de desenvolvimento no qual alguns riscos do passado estão afastados, passa a buscar e criar para si, situações de aventura ou de risco? LE BRETON (2009) trata da contradição entre a sociedade, que pretende minimizar riscos e as práticas individuais, que deliberadamente os buscam. Em outros termos, como podemos entender que, após grandes esforços para que se evitassem ou se mitigassem os perigos decorrentes de tarefas ou necessidades do passado, a ponto de, hoje em dia, elas não representarem mais perigo significativo, o ser humano passe a criar situações artificiais e desejadas de aventura? Citamos LIDDLE (1998):

Um paradoxo do nosso tempo é que, como sociedade, buscamos segurança a quase qualquer custo, no entanto, esta mesma segurança alimenta uma complacência que parece, por fim, erodir nosso espírito. Nunca render-se totalmente a esta complacência é crítico à condição humana. Encontrar um porto em uma tormenta é sempre um conforto, assim como uma sopa quente em um dia frio e chuvoso o é, mas uma vida passada somente no porto é uma história de oportunidades perdidas. A luta significativa pela existência está profundamente arraigada em nossa psique e, quanto mais seguro e confortável se torne o nosso mundo, tanto mais necessária se torna a educação pela aventura. (LIDDLE, 1998, p. 61)

LE BRETON (2009, p. 8), sobre esta mesma situação paradoxal, reflete que “só tem preço o que pode ser perdido”; “o gosto de viver é uma dialética entre risco e segurança” (LE BRETON, 2009, p. 96) e que:

A segurança impede a descoberta de uma existência em parte sempre oculta e que não toma consciência de si a não ser no intercâmbio por vezes inesperado com o mundo. O perigo inerente à vida consiste certamente em nunca se arriscar. (LE BRETON, 2009, p. 8-9)

Segundo o mesmo autor, uma parte dos aventureiros, notadamente os jovens, é movida pela busca por legitimação, portanto, autorrespeito, conforme vimos no capítulo sobre a moralidade e que tão bem expressa a citação que inicia este capítulo. Enfrentar o risco para reconhecer-se como uma pessoa de valor. Não para morrer, ao contrário, para justificar a existência e dirimir a confusão e as incertezas da vida: “segundo a dureza da prova por que ele passa, o jovem ganha, provisória ou duradouramente, um melhor domínio sobre a própria existência” (LE BRETON, 2009, p. 157). Neste contexto, o ser humano elege a natureza como palco da sua provação porque ela representa muito bem o obstáculo, o ambiente da superação. O faz também porque aceita, considera justo, o resultado de seu “embate” com ela. A dureza do seu veredicto não é complacente, mas sim honesta, ainda que potencialmente cruel. “O privilégio do mar é dar-se moralmente inteiro, sem hipocrisia. Ele diz a verdade sem tergiversar já que enuncia concretamente o seu veredicto, sancionando o erro ou recompensando a ação acertada” (LE BRETON, 2007, p. 17). O mar, as montanhas, desertos, florestas, do alto das suas autoridades impiedosas, mas justas, certificam o ser humano da sua existência, revelam os seus recursos físicos e morais; são os lugares “onde morre o velho homem e nasce o novo”.

Interessante observar como é fortemente carregada de valores morais – justiça, coragem, prudência, autorrespeito - esta análise de Le Breton. A natureza como juíza reconhecida pelo ser humano, que deseja ver-se como digno. Evidentemente, estas são reflexões que recaem sobre as pessoas que recorrem às aventuras na natureza como forma de provação, o que não ocorre com todos.

3.3.2 Natureza

A transformação pela qual passou a concepção de aventura foi acompanhada, também, por mudanças na percepção do que é natureza e sua função. A este termo, parece estar destinada uma diminuição de significado e extensão. Segundo BRUHNS (2000), de tudo o que existe - o todo - o significado de natureza restringiu-se a campo, cenário, selvagem. Parece-nos que a explicação para este fenômeno passa pela percepção de distanciamento da vida urbana em relação a áreas menos antropizadas ou remotas. No passado, os recursos não processados e industrializados estavam mais presentes nas vidas e entravam nas casas das pessoas. A lenha vinha do bosque ao lado, a roupa era lavada no rio, o remédio era colhido, a comida também era colhida, caçada. Se os elementos naturais entravam mais na casa das pessoas, estas casas também estavam próximas às fontes destes recursos.

Nas cidades modernas, o fogo é ligado pelo botão, não mais aceso; a roupa inserida numa máquina que gira; o remédio, a comida, e tudo o mais, é comprado no supermercado, quando não encomendados pela internet. Produtos de tal forma transformados e embalados, que não mais lembram a matéria prima que os originaram, como se tudo o que há não partisse, necessariamente, dos reinos animal, vegetal ou mineral, mas já tivessem surgido na embalagem a vácuo, pendurada na prateleira. O ser humano distanciou-se das fontes naturais que o suprem e, com isso, perdeu a noção de que a natureza é o todo.

Possivelmente, a dissociação entre homem e natureza também foi influenciada pela concepção norte americana dos parques nacionais, dos quais *Yellowstone National Park* foi o primeiro, estabelecido em 1872. Estas áreas naturais que o ser humano visita, mas nas quais, em teoria, não reside, foram reproduzidas em vários países, entre os quais o Brasil e, possivelmente, reforçam a compreensão de que a natureza é um conceito do qual o homem não faz parte. Ele apenas a visita.

Para o interesse da compreensão do tema da aventura na natureza, esta redução do seu significado parece ser mais que uma mera questão semântica. Ao

limitá-la ao selvagem, à paisagem ou ao campo, o ser humano vestiu-a também com trajes de produto. Embalou-a como cenário onde transcorre sua aventura, local metafórico para as dificuldades reais do dia a dia. A aventura, então, pode ser transformada apenas numa ferramenta que irá auxiliar as pessoas a vencer seus desafios cotidianos, a aumentar a sua produtividade.

Entendemos que o empobrecimento decorrente desta visão de natureza e de aventura está no fato de, assim, a experiência eventualmente ocorrer na natureza, mas não sobre e para ela, conforme a definição que apresentamos anteriormente. É legítimo que as lições aprendidas nas aventuras sejam úteis e válidas na produtividade das pessoas, mas a redução dos aprendizados a apenas estes torna-se um desperdício. Ao invés de corrigirem a dissociação entre cidade e natureza, a mantém, limitando as possibilidades de transferências holísticas de aprendizados. Parece-nos, então, que a experiência vivida na mata, no mar ou nas montanhas deixa de ter relação com as pichações, os pássaros, o esgoto, o lixo, a reciclagem e muitos outros elementos urbanos; que as sensações na pele, no olfato e as paisagens perdem o significado; que o ritmo ditado pela chuva, sol, vento e outros fenômenos naturais, não tem razão de ser; que a simples contemplação, sem a necessidade de transformação em produto ou produtividade, não tem valor; que o ser humano não é natureza. Enfim, perde-se a possibilidade de conexão profunda e sensível com o mundo natural, que é o ambiente externo, e o próprio eu.

Como decorrência desta visão limitada do que seja natureza, encontraremos, também, casos em que o ambiente é descuidado, alterado e invadido pela estrutura necessária para aventuras nele organizadas (MARINHO, 2006). Chegamos, então, ao paradoxo das atividades recreativas em áreas naturais, que delas necessitam para ocorrer, mas que delas abusam, as consomem. BRUHNS (2000) traz relatos de manifestações de aversão aos praticantes de tais atividades, que, de potenciais aliados do ambiente natural, passam a ser vistos como destruidores.

Neste contexto limitado e limitador da aventura e da natureza que apresentamos, talvez encontremos uma parte da explicação para a troca das

montanhas pela parede de escalada *indoor*, pelo esqui em pista artificial, pelo rapel no viaduto e, talvez, até pelo videogame⁵. Enfim, pela aventura que chega a descartar a natureza, substituindo-a por uma simulação. Claro que, em parte, trata-se apenas do possível – melhor escalar *indoor* após o trabalho, no meio da semana, do que não praticar esta atividade motora lúdica - mas, também em parte busca-se a aventura mais confortável, segura e controlada. Segundo BRUHNS (2000), o artificial evita os perigos, durezas; elimina a aventura de fato. O artificial praticamente elimina o perigo e controla o risco de forma mais precisa; o ambiente natural está sujeito a muitos imprevistos. Pedras soltas, hipotermia ou a picada de um marimbondo dificilmente acometerão o escalador no ginásio, mas está justamente na ausência desta e de outras possibilidades a perda da aventura e a perda da conexão sensível com o mundo natural. Entendemos que a experiência que ocorre fora do ambiente natural diminui a possibilidade de sensibilizar o ser humano para a natureza que ele é. O ambientalismo aliado à educação, como veremos, apresenta soluções.

3.3.3 O ambientalismo e a sua contribuição para a educação

Parece-nos que o ambientalismo, na visão daqueles que o entendem como mais abrangente que o preservacionismo, apresenta o argumento para a educação por meio da aventura na, pela e para a natureza, pois faz da preservação do meio natural uma de suas metas. Entendemos que a atividade de aventura na natureza, unida ao ambientalismo, resgata a possibilidade da experiência sensível e a possibilidade do ser humano reaproximar a vivência na montanha ou no mar à sua vida cotidiana; a entender-se como parte integrante da natureza.

BARROS (2000) apresenta a definição de várias entidades para o turismo de natureza e, em todas elas, há um evidente componente ambiental. A autora defende a

⁵ SCHWARTZ (2009, p. 148-149) nos mostra que a necessidade de se afastar do cotidiano maçante, da “anestesia provocada pela mesmice”, da concretude do dia a dia, leva o ser humano a buscar simulações para substituir o real. Tal distanciamento do real pode se dar por meio da simulação representada na aventura, ou, pela virtualidade tecnológica do videogame.

aproximação do turismo de aventura com a educação ambiental, por meio da metodologia *outdoor education*. SORRENTINO⁶ (1997, citado por BARROS, 2003, p. 26) aponta a educação ao ar livre como um dos “fazer educacionais” voltados ao trato da questão ambiental.

Pesquisas têm mostrado a importância da educação na relação dos visitantes com as áreas preservadas. BARROS (2003) ressalta a importância da educação oferecida ao visitante de áreas naturais protegidas como alternativa à restrição ao acesso e às medidas repressoras para a conservação destas áreas. A autora relata que alguns impactos são indiferentes ao nível de informação dos visitantes, mas, que outros, podem ser minimizados com medidas educativas. Conceitos antigos de capacidade de carga, para estabelecer limites à visitação a unidades de conservação, hoje são substituídos pela consideração pela qualidade do visitante, na implementação de planos de manejo.

Exemplar na comunhão da perspectiva ambientalista com as atividades de aventura na natureza e com a educação é o programa Leave No Trace, conceitualmente surgido nos Estados Unidos na década de 1960 e estabelecido como uma organização não governamental em 1994. Criado devido à constatação do grande aumento do impacto ambiental nas áreas naturais protegidas, decorrente da expansão da visitação e da falta de informações dos turistas, este programa trata da ética na prática de atividades recreativas nestes locais (LEAVE NO TRACE, 2010). Para tanto, sugere sete princípios básicos de conduta, que são flexíveis, não dogmáticos e adaptáveis a diferentes biomas e circunstâncias da visitação. A escola de educação ao ar livre americana NOLS – *National Outdoor Leadership School* – foi uma das fundadoras desta organização e permanece divulgando tais condutas e formando educadores multiplicadores delas. BARROS (2003, p. 34) relata as primeiras iniciativas de divulgação de técnicas de mínimo impacto em áreas naturais no Brasil. Desde 2001,

⁶ SORRENTINO, M. Vinte anos de Tblisi, cinco da Rio 92: a educação ambiental no Brasil. In: **Debates Socioambientais**, n.7, p.3-5, 1997.

a escola Outward Bound é uma ativa difusora destes princípios de conduta ética em áreas naturais, em nosso país.

3.3.4 Um pouco mais de ética, com a contribuição do ambientalismo

De grande interesse para esta pesquisa e ainda maior para a educação ao ar livre é o fato de o ambientalismo trazer a discussão de valores e da ética na relação dos seres humanos entre si e também com a natureza, por meio de reflexões como os impactos ambientais que as suas experiências na natureza, mas também as suas existências cotidianas, trazem ao mundo e as consequências disto. MARINHO (2006, p. 38) relata encontrar em sua pesquisa preocupação e engajamento com questões ambientais e de qualidade de vida e “comportamentos solidários e cooperativos; participações e filiações a instituições ligadas ao meio ambiente, reflexões sobre desigualdades sociais, contradições, valores e princípios éticos, entre outros”. A mesma autora apresenta o ambientalismo como uma opção para a organização do mundo de forma afetiva. Neste ponto, não podemos deixar de lembrar da ética do cuidado proposta por Gilligan, que apresentamos no capítulo sobre moralidade. O cuidado com o ser humano, que é natureza, e o cuidado com a natureza, da qual ele faz parte.

Outros autores correlacionam valores morais às atividades ao ar livre e ao ambientalismo. BARROS (2000, p. 92) traz à lembrança o naturalista americano Aldo Leopold e sua defesa de “uma ética ambiental como princípio básico para a conservação da natureza e o bom entendimento entre os homens”. LAVOURA, SCHWARTZ e MACHADO (2008, p. 120) afirmam que “por meio de um processo de experimentação das informações sensíveis que permeiam o corpo como um todo, quando em contato com as vivências no ambiente natural, pode-se suscitar mudanças axiológicas, de valores, condutas e estilos de vida”. Mas, os mesmos autores afirmam que, para que questionamentos e mudanças ocorram, para que se alterem juízos de valores, é necessário que algo realmente afete as pessoas. A simples visita a uma área

natural pode não ser suficiente, mas uma atividade que desperte a percepção da natureza por meio da afetividade, potencialmente, o fará.

TAHARA, CARNICELLI FILHO e SCHWARTZ (2006, p. 61), em pesquisa realizada junto a praticantes, há, ao menos um ano, de diferentes modalidades de atividades ao ar livre - *rafting*, rapel, *mountain bike*, boia-cross, *trekking*, *canyoning*, arvorismo e corrida de aventura – relatam interessantes resultados. Para a pergunta sobre o significado das atividades físicas de aventura na natureza, 31,8% dos entrevistados mencionaram “momento propício à concreta revisão de valores e atitudes para com si próprio e os demais ao redor” e 18,2% enfatizaram “contato harmônico e direto com o meio natural”. Para a pergunta de sensação de diferença em algum aspecto pessoal desde o início da prática de tais atividades, 20% responderam “sim, aspectos como maior liberdade, coragem em superar desafios e elevação da autoestima vieram à tona com maior recorrência”. Também, 16% dos entrevistados responderam “sim, espírito de equipe, cooperação e respeito pelo próximo e pelo meio natural tornaram-se agora mais incidentes na vida de cada um”.

Algumas reflexões são possíveis a partir desta pesquisa. Primeiramente, assim como neste estudo, trata-se de uma percepção de aprendizados e mudanças, oferecida pelos próprios sujeitos, mas não confirmadas por outras pessoas ou por alguma medida objetiva de mensuração. Ao escolher praticantes recorrentes, pode-se inferir que aqueles que não se identificaram com tais atividades e, portanto não as praticaram continuamente, não foram ouvidos. Poderíamos esperar, destes, depoimentos menos favoráveis. Ainda assim, encontramos depoimentos interessantes sobre reflexões e mudanças atitudinais relacionadas à prática das atividades na natureza, não obstante a maioria delas – se não a totalidade – se caracterizarem por atividades de, relativamente, curta duração (menos de um dia inteiro) e bastante guiadas pelos profissionais que acompanham os praticantes.

Neste aspecto, os cursos propostos pela escola Outward Bound nos parecem bastante inovadores no Brasil, já que, além de serem imersões de maior duração em áreas naturais do que as propostas pela maioria das agências de ecoturismo, também

se caracterizam pelo uso de áreas mais remotas e pela progressiva transferência de responsabilidades na aplicação de técnicas e tomadas de decisões, que implicarão diretamente nos resultados alcançados pelo grupo, conforme apresentado no capítulo que discorre sobre o proceder de um curso da Outward Bound. Perguntamo-nos, então, se estas experiências de imersão mais prolongada em áreas mais afastadas e que, tanto quanto possível, transferem responsabilidades e conhecimentos necessários aos alunos, auferem ganhos ainda mais significativos nestas reflexões e mudanças atitudinais, assim como em suas sensações de conexão com o meio natural.

Estudos como este e outros, no futuro, poderão trazer respostas a esta questão. Contudo, temos de forma clara que, ao utilizar áreas mais remotas, em experiências mais longas e com maior delegação de responsabilidades aos alunos, os cursos da Outward Bound tendem a incorrer em maiores riscos. Portanto, consideramos necessário aprofundarmo-nos no tema do risco.

3.3.5 Risco e educação

A respeito do risco que envolve a educação pela aventura, LIDDLE (1998) faz uma interessante reflexão:

O risco exerce um papel tão central na educação experiencial quanto o oxigênio na manutenção do corpo humano. Sem resultados desconhecidos e a motivação em explorá-los, a educação experiencial provavelmente não existiria. Risco em educação experiencial é freqüentemente moldado no contexto da educação pela aventura (...).

Com o aprendizado pela aventura como nosso pano de fundo, considere a premissa que assumir risco não é apenas crítico para o processo de aprendizagem, mas também é essencial à manutenção do espírito humano. Assim sendo, educadores experienciais têm a obrigação de criar oportunidades aos seus clientes, onde eles se deparem com o desconhecido e perseverem, apesar da percepção de eventual perda significativa e, freqüentemente, por causa deste risco. (LIDDLE, 1998, p. 61)

A educação que implica na possibilidade de perdas deve ter conceitos claros, começando pela distinção entre perigo e risco. O primeiro trata do imprevisível, enquanto o segundo trata de situações previsíveis, em que a possibilidade de perda pode ser estimada (MARINHO, 2008; SCHWARTZ, 2002). Evidentemente, o educador que se utiliza da aventura deve, tanto quanto possível, evitar o perigo, transformando-o em situações nas quais pode adequar o risco às diversas condições que influenciam a sua intervenção educacional. A inspeção prévia de uma via de escalada, a redundância na segurança de ancoragens, um bom plano de resgate ao longo de uma corredeira, são todos exemplos da tentativa de transformar situações potencialmente perigosas em riscos calculados.

Mesmo dentro da concepção de risco, há uma importante distinção a ser feita, entre o risco real e o risco percebido. Para que se desenvolva a educação pela aventura, não há que, necessariamente, se incorrer em altos riscos reais à saúde ou vida dos participantes. Eles realmente existem, mas, muitas vezes, haverá diferença entre a percepção de risco do aluno e o risco real de uma atividade. Tomemos como exemplo algumas situações de escalada em rocha com as ancoragens já corretamente instaladas no alto (*top rope*), super dimensionadas e redundantes. Desde que se respeitem as técnicas de segurança e frenagem do escalador de forma correta e que a via de escalada esteja estudada e limpa contra a queda de pedras soltas, reduzindo-se o perigo incontável, o risco real desta atividade é extremamente baixo. Salvo ocorrência totalmente imprevisível e improvável, mas nunca absolutamente descartada, pode ocorrer alguma pequena escoriação no atrito com a pedra, mas nada realmente perigoso. Para o aluno que está escalando pela primeira vez, contudo, a percepção do risco não é esta. Ele se vê numa situação de estresse, em que a altura e a possibilidade de queda (que será segura com ajuda da corda) causam-lhe desconforto que não é proporcional ao risco real. O aluno está em uma situação em que, se assim desejar – e aqui o conceito de escolha (que na literatura em inglês é descrita como *challenge by*

choice) é muito importante - poderá se desafiar, desenvolver novas habilidades e capacidades físicas e aprender sobre si mesmo, num ambiente controlado.

Por outro lado, uma simples trilha na mata em região nem tão remota, ou uma simples atividade na água podem apresentar riscos reais mais significativos que o exemplo anterior. Uma reação alérgica à picada de inseto, uma pequena queda causada por pedras escorregadias no caminho, a descarga elétrica de uma chuva de verão, a tromba d'água em um rio emparedado, um mal-estar sem o uso de colete salva-vidas podem representar riscos muito altos e até de vida aos participantes, sem que estes o percebam. LE BRETON (2009, p. 16) explica esta diferença entre o risco real e o percebido ao afirmar que “o medo está menos ligado à objetividade do risco que aos imaginários induzidos”. Evidentemente, a gestão destes riscos é tarefa do educador. Cabe a ele proporcionar experiências adequadas aos seus alunos, tanto em termos de dificuldade e progressão (e aqui pensamos novamente em Dewey e Vigotsky, já citados no capítulo sobre a experiência), quanto em termos de riscos reais e percebidos.

Uma vez que assumimos que a educação por meio de atividades de aventura incorre em riscos, e ainda que estes possam ser, em realidade, menores do que os percebidos, todavia existem, torna-se importante a reflexão sobre sua validade. Como educadores, devemos colocar os alunos em risco? Esta parece ser uma pergunta fundamental a um profissional que pense em se utilizar da educação ao ar livre como instrumento. A resposta não é fácil e, em especial para quem já se deparou com situações de acidentes ou quase acidentes, uma profunda reflexão se impõe. Em última instância, esta parece ser uma decisão tomada por cada educador e por cada instituição educacional. COLEMAN (1979), acerca de justificativas sobre esta questão, traz uma interessante contribuição a favor de educação que incorre em riscos:

Parece claro que uma das questões centrais de uma experiência como a da Outward Bound está relacionada com a relação da pessoa consigo mesma. Uma pessoa após a Outward Bound é um ser diferente – talvez mais confiante, talvez com mais humildade, algumas vezes com ambos. Uma atividade como a

Outward Bound é como as experiências intensas das quais muitos jovens hoje em dia estão privados, nos ambientes estéreis que criamos para eles. São as experiências intensas, eventos críticos, que nos apresentam a nós mesmos, que nos aproximam de nós mesmos, nos fazem menos temerosos de nossas falhas, mais capazes de encará-las de forma direta, sem medo ou complacência. Isso a escola nunca foi planejada para fazer e, numa sociedade que provia um rico rol de experiências intensas, como ocorreu nos primeiros anos da vida de David Copperfield em Londres, a escola estava corretamente alienada a esta questão. Mas é hora de reconhecer que, para muitos jovens, há um vácuo fora da escola, vazio de tais experiências intensas que permitem auto-conhecimento a uma pessoa. E é chegada a hora de projetar ambientes educacionais, nas escolas ou em outros lugares, que contenham estas experiências que colocam o sujeito no caminho do seu auto-conhecimento. (COLEMAN, 1979, p. 127-128).

Medidas de manejo de risco são adotadas pelas escolas de educação ao ar livre. Capacitação técnica dos educadores, treinamento em primeiros socorros específico para áreas remotas, tratamento estatístico dos incidentes, acidentes e quase acidentes, medidas de seleção de áreas de cursos, entre muitas outras, são adotadas para prevenir que os riscos corridos transformem-se em acidentes. Ainda assim, escolas como Outward Bound e Nols têm controversas fatalidades em suas histórias.

Anteriormente, mencionamos o conceito da escolha (*challenge by choice*) do aluno da educação ao ar livre e vale a pena esclarecê-lo. Trata-se da opção por fazer ou não uma determinada atividade. Dada a ocorrência de risco, físico ou emocional, de uma tarefa, preconiza-se reservar ao aluno a possibilidade de optar por não corrê-lo, ou seja, não tomar parte nesta atividade. O aluno tem a possibilidade, inclusive, de não querer mais continuar participando de um curso. A liberdade de escolha é um direito seu e esta recusa pode representar um desenvolvimento pessoal na capacidade de autoanálise, posicionamento em frente ao grupo, assunção de medos e fraquezas, entre outros. Posto este conceito, deve-se, por outro lado, levar em consideração que, em cursos de educação ao ar livre no formato de longas expedições, o desejo de um aluno em não mais participar pode ser bastante complexo para se realizar. Uma evacuação

em ambientes remotos pode levar dias para ser concluída e afetar a experiência de todos os demais participantes. Desta forma, a minuciosa explicação do tipo de experiência e dos riscos envolvidos deve ser previamente oferecida a todas as pessoas que desejam participar de um processo de educação experiencial por meio da aventura.

A revisão da literatura e as reflexões que fizemos até aqui, evidentemente, aplicam-se a qualquer escola de educação experiencial que se utilize de expedições à natureza como o seu meio de intervenção educacional. Porém, como os dados coletados nesta pesquisa referem-se especificamente à escola Outward Bound do Brasil, dedicaremos as próximas páginas à história desta instituição no mundo e no Brasil, assim como, a um breve relato de como se dá um curso, no formato expedição, desta escola brasileira.

3.4 A Outward Bound no mundo e no Brasil

3.4.1 História - Kurt Hahn, a fundação da Outward Bound e o princípio no Brasil

Apesar do uso de atividades ao ar livre para fins educacionais ser exaltado desde Platão, a maioria dos estudiosos atribui o início da educação ao ar livre moderna ao educador alemão Kurt Hahn (HATTIE et al., 1997). Kurt Hahn nasceu em Berlim em 1886, em uma economicamente bem situada família judia de classe média. Estudou no Wilhelms Gymnasium, na Alemanha, em Christchurch, em Oxford e em universidades alemãs. No início da primeira Guerra Mundial, Hahn empregou-se no *Foreign Office* alemão, onde fez contatos, que anos mais tarde seriam de grande ajuda, e trabalhou em campanha para a paz na Europa Ocidental. Com base neste trabalho, conheceu o príncipe Max de Baden, a quem assistiu na redação de suas memórias, ao final da Primeira Guerra Mundial. Este convívio e o compartilhamento de conceitos comuns sobre educação tornou-os parceiros na fundação da Escola Salem, em uma das alas do castelo de Salem, no sul da Alemanha. A escola preconizava o desenvolvimento moral dos seus alunos e uma das suas atividades curriculares era uma expedição por terra ou

água. Responsabilidade, bondade e justiça eram valores desenvolvidos ativamente com os alunos.

A Escola Salem contrastava com a ideologia nazista e, ao criticar publicamente o espancamento de um ativista de esquerda por forças oficiais, ato elogiado por Hitler, e após a chegada deste ao poder, Hahn foi preso. Contatos pessoais estabelecidos em Oxford e no *Foreign Office* possibilitaram a extradição de Hahn.

Uma vez na Inglaterra, ele fundou a escola Gordonstoun, que existe até os dias de hoje. Como intervenção em uma sociedade que entendia como decadente, Hahn preconizava o estímulo à compaixão, honestidade, solidariedade e ao serviço comunitário. Novamente, a aventura tornou-se componente curricular e ações reais de resgates em montanha eram realizadas, como forma de se atingir os objetivos anteriormente descritos.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o governo inglês mudou a escola para o País de Gales e foi lá que Hahn conheceu Lawrence Holt, pai de um dos alunos da escola e sócio de uma empresa de marinha mercante, chamada *Blue Funnel Shipping Line*, cujos navios estavam sendo alvejados por submarinos alemães (CHATFIELD, 2008). Nestes incidentes, aos homens que sobrevivessem ao bombardeio de seus navios, restava a esperança de um resgate em um pequeno bote de emergência, aberto e superlotado, em pleno Atlântico Norte, conhecido por seus fortes ventos e águas geladas. Holt observava que muitos marinheiros estavam perecendo e, ao contrário do que a lógica faria supor, eram os mais jovens – presumivelmente os mais saudáveis e fortes - os mais afetados, e não os mais velhos. Ele acreditava que os homens de maior idade tinham melhores capacidades para suportar as agruras dos botes de resgate, agarrando-se à esperança por mais tempo e lamentava que os treinamentos dos novos marinheiros não eram mais realizados em veleiros que os estimulavam a desenvolver o espírito de camaradagem, independência e de autoconfiança nos seus recursos físicos, emocionais e técnicos.

Hahn e Holt uniram forças. Hahn com seus conhecimentos educacionais e Holt com os recursos fundaram, em 1941, em Aberdovey, País de Gales, a escola, que

por insistência de Holt, foi chamada de Outward Bound. A proposta de ensino era a de criar experiências concretas e desafiadoras que ajudassem a preparar o indivíduo. A visão de Hahn era a de oferecer desafios que produzissem memórias de fortalecimento de caráter para toda a vida, por meio de experiências formadoras de valores, visando a sobrevivência das seguintes qualidades: curiosidade empreendedora, espírito infatigável, tenacidade na busca e, acima de tudo, solidariedade.

Em 1946, foi criado o Fundo Outward Bound, para auxiliar na criação da escola em outras localidades. Em 1950, foi aberta a escola Outward Bound de Eskdale, com destaque para o aperfeiçoamento do método educacional. Nos anos seguintes, escolas na África, Alemanha e Inglaterra foram abertas. Em 1962, foi aberta a famosa COBS – Colorado Outward Bound School e, ao longo dos anos sessenta, unidades também se iniciaram na Nova Zelândia, Singapura e Canadá.

Nos anos setenta, Hong Kong e Bélgica passaram a ter suas escolas. Programas especialmente dirigidos a necessidades e públicos específicos, como empresas, pessoas com problemas com alcoolismo, vítimas de abusos, menores infratores, por exemplo, foram desenvolvidos. A década seguinte marcou as inovações da primeira escola Outward Bound com programas urbanos, em Nova Iorque e Massachusetts, assim como a criação da internacionalmente reconhecida declaração de missão das escolas Outward Bound. No ano de 2010, a Outward Bound conta com escolas em 32 países (OUTWARD BOUND BRASIL, 2010).

No ano 2000, foi fundada a escola Outward Bound no Brasil - a primeira na América do Sul - e criado o seu conselho consultivo. O primeiro curso aconteceu em 2001. Outward Bound é um jargão náutico que designa um barco que sai da segurança do porto, rumo ao mar aberto.

3.4.2 Um curso da Outward Bound no Brasil

Os cursos tipo expedição da Outward Bound no Brasil, apesar da grande variedade de características possíveis, como duração, áreas em que ocorrem, número de alunos ou tipo de atividade praticada, têm algumas características e componentes sempre presentes. Antes do começo do curso propriamente dito, os interessados entram em contato com a instituição e são informados sobre o que é a instituição e sua proposta de ensino. Os potenciais alunos e seus pais, no caso de alunos menores de idade, são informados sobre como transcorre um típico dia de curso, os desafios que provavelmente serão encontrados, os riscos inerentes ao local visitado e às atividades praticadas. Pede-se aos participantes que preencham uma ficha médica, que informe suas condições de saúde e de condicionamento físico e também um questionário, para que os instrutores saibam quais suas motivações ao se inscreverem no curso e, também, seus receios.

Chegada e primeiros momentos

Com frequência, os cursos começam com alunos que não conhecem uns aos outros. Mesmo que estes se conheçam, invariavelmente, os instrutores não os conhecem. Portanto, os cursos se iniciam com uma breve apresentação das pessoas e da instituição. Faz-se alguma atividade lúdico-recreativa, para que as pessoas “se soltem”, relaxem.

Nos primeiros momentos, os instrutores apresentam aos alunos o que será o curso e como ele transcorrerá. Embora estas informações já tenham sido enviadas aos alunos que manifestaram interesse no curso, frequentemente, há quem não as saiba. Também, nos primeiros momentos, há uma conversa sobre normas de segurança e acordos sociais que permearão todo o curso. Estas regras são construídas por todos juntos e em comum acordo. Durante o processo de construção destas normas, a maioria dos tópicos considerados importantes aos educadores e à instituição é sugerida por

iniciativa dos alunos, espontaneamente, mas, quando isto não ocorre, o instrutor traz estes elementos, que costumam ser aceitos após algum debate e clarificação. Alerta-se também ao aluno que qualquer um pode desejar sair do curso a qualquer momento, mas que dependendo da localização do grupo, esta pode ser uma tarefa complicada e demorada.

Progressão do curso

O curso se inicia com um treinamento básico. Durante este período, os alunos aprendem as tarefas que serão corriqueiras do dia a dia em campo, como a montagem de barracas à prova de ventos fortes e chuva, como se vestir e controlar o seu conforto térmico, preenchimento e regulagem da sua mochila (ou caiaque, canoa, etc), como utilizar o fogareiro e cozinhar refeições nutritivas e saborosas, a importância da hidratação, como navegar no campo utilizando cartas topográficas ou náuticas, bússolas e referências visuais, como praticar as técnicas de mínimo impacto da natureza, entre outros conhecimentos necessários ao bem viver ao ar livre e ao bom andamento da expedição. Esta fase se caracteriza primordialmente pelas técnicas, uma vez que, sem elas, o curso não consegue prosseguir com conforto, segurança e alguma autonomia dos alunos.

A tarefa dos instrutores ao longo de um curso, para os afazeres técnicos básicos como os descritos anteriormente, é ensinar, supervisionar e delegar a sua execução. A partir do momento em que os alunos sabem montar suas barracas e mochilas, cabe a eles fazê-lo de forma independente, sem a interferência do instrutor, a não ser que necessário, por alguma contingência ou situação que fuja do usual e volte a requerer o auxílio da sua maior experiência. Conforme as tarefas básicas vão sendo executadas pelos alunos, os instrutores passam a ensinar técnicas mais avançadas. Paralelamente, passam a se dedicar mais ao conteúdo de desenvolvimento pessoal e social do curso. A expedição continua, mas os debates, atividades paralelas e, principalmente, as conversas em roda que caracterizam o fechamento de uma atividade

específica e de cada dia do curso, cada vez mais, tratam de assuntos pertinentes aos sentimentos e aprendizados de cada pessoa, dos relacionamentos interpessoais, da resolução de conflitos e formas mais eficientes de liderança e colaboração.

Os dias desta expedição são longos e, com frequência, cansativos. Decisões devem ser tomadas a todo instante, a cada dúvida no caminho a seguir, forma de transpor obstáculos, onde e a que horas parar para acampar, quem deve ser o responsável por cada tarefa, como tomar as decisões, entre muitas outras. Os alunos devem ter em mente o trajeto total da expedição para, com aconselhamento dos instrutores, gerenciarem a progressão do curso. Os instrutores, por sua vez, começam o curso de forma bastante ativa e até diretiva. Conforme elaboram o conhecimento junto com os alunos, devem, gradativamente, assumir uma postura mais passiva. Idealmente, a partir de alguns dias de expedição, serão consultores eventuais para dúvidas técnicas dos alunos e proponentes de atividades específicas, mas terão delegado a estes a maior parte das decisões concernentes à expedição. Atuarão como facilitadores na resolução de conflitos e no compartilhamento de ideias; trarão esporadicamente à luz algum conceito ou técnica novos; proporão alguma atividade, aula ou leitura ao final do dia.

Ao longo do curso, nem sempre os alunos tomarão a decisão de percurso, técnica a aplicar ou horários a cumprir que o time de instrutores tomaria. É parte integrante do método de educação experiencial o processo de tomada de decisões por parte dos alunos e a lida com as consequências que estas tragam, desde que as delegações de decisões auferidas aos alunos sejam justas, ou seja, desde que os educadores estejam entregando aos alunos as tomadas de decisões para as quais as ferramentas necessárias eles possuam ou já tenham sido compartilhadas, e os alunos tenham a possibilidade de sucesso. Os acertos e erros nestes processos, assim como a maneira como as decisões serão tomadas e os papéis desempenhados por cada pessoa são motivos para reflexões e aprendizados na conversa da noite, ou a qualquer momento ao longo do dia. No entanto, é papel fundamental do educador não permitir que o grupo, ou qualquer pessoa individualmente, veja-se em condições de perigo físico

ou psicológico e, neste caso, é sua tarefa precípua intervir na situação e ajudar os alunos a resolverem o problema, conduzindo as pessoas até que estejam seguras para voltar a assumir a liderança da expedição.

A atividade Solo

Esta é uma atividade tradicional em cursos Outward Bound. Em contraste com as atividades intensas e coletivas, ao longo dos dias de cursos, o Solo é proposto em meio à expedição, como um convite à reflexão e ao isolamento. Cada aluno que queira, será conduzido pelo instrutor a um local específico, de onde, por segurança e para que não se perca, não deverá sair. Levará consigo o fundamental, como roupas para que fique confortável e algum alimento. A sugestão é que o aluno aproveite estes momentos de silêncio e beleza para observar a natureza, mas, também, a si mesmo. Com o distanciamento de casa proporcionado pelos dias passados no campo, ele, possivelmente, poderá colocar seus problemas pessoais em perspectiva, fazer planos, tomar decisões, avaliar caminhos e descansar. Muitos instrutores sugerem que cada pessoa, durante a atividade Solo, escreva uma carta para si mesma. Esta carta será fechada em um envelope pelo próprio aluno e o instrutor a levará à sede da escola.

Decorridos alguns meses após o encerramento do curso, esta carta será postada ao seu autor que receberá uma carta de si mesmo e poderá checar, de volta à intensidade do seu dia a dia, se está conseguindo seguir os planos traçados na quietude das montanhas, ou, simplesmente, rememorar os momentos nela vividos. Este é apenas um exemplo de uma proposta que pode – ou não - ocorrer durante a atividade Solo. Esta atividade frequentemente é descrita pelo aluno como o ponto alto do seu curso. A Atividade Solo pode durar de uma hora até três dias, dependendo de uma série de circunstâncias. O dia de sua realização ao longo de um curso também depende de fatores climáticos, localização geográfica, duração do curso e sensibilidade dos instrutores para escolher o momento que considerem ideal, mas, usualmente, esta atividade é proposta depois de uma sequência de dias intensos.

Trabalho comunitário

O trabalho comunitário é um dos princípios básicos dos cursos Outward Bound. Durante todo o curso, todos os participantes ajudam em todas as tarefas, sejam elas lavar panelas, carregar peso, achar caminhos. Além deste trabalho comunitário interno do dia a dia de uma expedição, frequentemente, os cursos apresentam aos alunos a possibilidade de um trabalho comunitário que excede estes afazeres diários dos cursos e é oferecido a alguma comunidade, família ou pessoa por onde o curso passa. As possibilidades dependem das áreas percorridas e das oportunidades reais que se apresentam. Exemplos reais de trabalhos comunitários realizados são a manutenção de trilhas, benfeitorias a escolas em áreas rurais, ajuda em hortas comunitárias, participação em programas de reciclagem de lixo, um dia de atividades programadas com crianças de bairros rurais afastados, entre outros. Este trabalho comunitário estruturado, além da sua função precípua de fazer o bem onde e quando possível, também é uma forma de tratar de um assunto muito caro aos cursos Outward Bound, que é a transferência de aprendizados e das experiências vividas ao longo do curso à realidade de cada pessoa, depois que este se encerra. Objetiva-se que, além dos aprendizados e desenvolvimento pessoal, cada pessoa que voltará ao seu círculo social após o curso, proponha e implemente em sua comunidade, atitudes que tragam benefícios sociais e ambientais a ela.

Expedição ou fase final

As últimas horas ou dias de um curso costumam compreender a sua expedição final. Trata-se do momento em que os alunos terão a oportunidade de utilizar, na prática, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, planejando e executando, de forma relativamente independente, um trajeto que será o final do curso, ou se aproximará do ponto de encontro terminal. Dependendo da idade dos participantes, sua

maturidade, conhecimentos e também das características do local, eles terão maior ou menor autonomia. No caso de menores de idade, estes podem andar poucos metros à frente dos instrutores, mas sempre sob alcance visual e auditivo. Neste caso, os instrutores dizem que, tanto quanto possível, não farão interferências até o final desta expedição, que será de algumas horas apenas. No caso de adultos maduros e com bom desempenho técnico e interpessoal, a expedição final poderá durar até quatro dias, podendo, inclusive, os instrutores fazerem caminho ligeiramente diferente daquele dos alunos. Ainda assim, pontos de comunicação, em caso de necessidade, serão combinados com os alunos e estes deverão ter sido treinados para primeiros procedimentos de auxílio em caso de acidente, assim como, estar em posse e terem sido apresentados ao botequim de primeiros socorros.

Cabe ressaltar que a Expedição final só ocorrerá se houver condições para tal. Não existe a obrigatoriedade para que ela ocorra e cabe ao time de instrutores decidir se o grupo de alunos – que poderá, inclusive, ser dividido em mais de um, com o número mínimo de quatro integrantes em cada subgrupo – tem conhecimentos e maturidade suficientes para tal, assim como, se o terreno e as condições climáticas permitem. Também existe a possibilidade de um ou alguns alunos não seguirem na expedição final com os demais alunos, permanecendo com os instrutores enquanto a expedição final ocorre, para a sua própria segurança ou a dos demais.

Encerramento

Os cursos se encerram com uma reflexão e debate sobre a expedição final e sobre o curso como um todo. Temas como a volta à cidade, à vida cotidiana e a transferência de conhecimentos aprendidos no curso a estas realidades são tratados. *Feedbacks* são trocados entre todos e também é solicitado aos alunos que preencham relatórios de avaliação da experiência. Os alunos recebem diplomas de conclusão do curso.

Aqui, encerramos também a revisão da literatura para esta pesquisa. Passaremos a tratar do método de coleta e análise dos dados.

4 MÉTODO

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa do tipo descritivo. Nela, estão contidos quatro estudos, conforme apresentados abaixo. No primeiro estudo, optamos pelo instrumento da entrevista, por identificarmos a possibilidade dos jovens egressos de cursos da escola Outward Bound apresentarem dificuldade de expressão por meio da escrita, ou, por terem paciência apenas para respostas escritas demasiadamente concisas.

Para os estudos dois e três, optamos por questionários oferecidos por e-mail. Nestes casos, a opção deu-se pela facilidade de acesso aos sujeitos, que residem em diferentes partes do Brasil. A troca de mensagens por e-mails também apresenta a facilidade de pedidos de esclarecimento de forma muito rápida. Não obstante a opção virtual para a aplicação dos questionários, utilizamo-nos dos correios para o envio e recebimento dos termos de consentimento assinados pelos sujeitos destes estudos.

Para o estudo quatro, utilizamo-nos de entrevista para colher o relato da coordenadora e psicóloga do abrigo para menores que enviou um dos seus jovens para o curso da Outward Bound.

4.1 Estudo I

4.1.1 Sujeitos

Alunos de um curso da Outward Bound Brasil, com duração entre 7 e 10 dias, com idades de 14 a 18 anos.

4.1.2 Instrumento

Aplicação de entrevista semiestruturada, contendo as seguintes perguntas:

- O quê você mais gostou em seu curso?
- O que você menos gostou em seu curso?
- O que você aprendeu com este curso?
- Por que este aprendizado é importante?
- Como você usa este aprendizado em sua vida?
- Em que outros lugares ou situações você também aprende estas coisas?
- O que foi difícil para você durante o curso?

Como se trata de uma entrevista semiestruturada, estas são as perguntas norteadoras, mas as respostas dos alunos, em alguns casos, levaram o entrevistador a pedir mais detalhes, explicações ou exemplos, que esclareçam e enriqueçam o conteúdo da entrevista.

4.1.3 Procedimentos de coleta

Após a obtenção do termo de consentimento assinado pelos pais ou responsáveis pelos alunos menores de idade, e eventualmente pelos próprios alunos maiores de idade, cada aluno foi entrevistado individualmente e este diálogo foi gravado e transcrito.

4.2 Estudo II

4.2.1 Sujeitos

Alunos adultos do curso Formação de Educadores ao Ar Livre – FEAL – da Outward Bound.

4.2.2 Instrumento

Aplicação de um questionário, contendo as seguintes perguntas:

- Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?
- Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?
- Que valores educacionais você vê em um curso como este?
- O que mais você aprendeu com o curso?
- Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?
- Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

4.2.3 Procedimentos de coleta

O questionário foi enviado, por e-mail, para cada aluno individualmente. O termo de consentimento foi enviado por e-mail e também pelo correio, acompanhado de envelope selado, para a postagem de retorno. Eventuais dúvidas em relação à resposta dos alunos foram dirimidas por meio de um novo contato por e-mail.

4.3 Estudo III

4.3.1 Sujeitos

Instrutores da escola Outward Bound do Brasil. Entre o corpo de educadores, serão escolhidos aqueles que já tenham efetivamente trabalhado no campo, o que garante que tenham significativa experiência em cursos como o analisado neste estudo. Desta forma, foram excluídos desta pesquisa instrutores em treinamento, assim como aqueles que não tenham trabalhado para a escola nos últimos três anos.

4.3.2 Instrumento

Aplicação de um questionário, contendo as seguintes perguntas:

- O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?
- Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?
- Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

- A Outward Bound Brasil tem como missão:
"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares" (OUTWARD BOUND BRASIL, 2010).

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

- Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

4.3.3 Procedimentos de coleta

O questionário foi enviado, por e-mail, para cada instrutor individualmente. O termo de consentimento foi enviado por e-mail e também pelo correio, acompanhado de envelope selado, para a postagem de retorno. Eventuais dúvidas em relação à resposta dos instrutores foram dirimidas por meio de um novo contato por e-mail.

4.4 Estudo IV

4.4.1 Sujeito

A coordenadora e psicóloga do abrigo para menores que enviou o aluno 4 ao curso da escola Outward Bound.

4.4.2 Instrumento

Aplicação de entrevista aberta.

Pergunta inicial: O que vocês sentiram de diferença no aluno A4?

4.4.3 Procedimentos de coleta

Após a obtenção do termo de consentimento, assinado pela profissional do abrigo, a entrevistamos. O diálogo foi gravado e transcrito.

4.5 Procedimentos de análise

As respostas das entrevistas aplicadas aos sujeitos dos estudos I e IV e as respostas aos questionários aplicados aos sujeitos dos estudos II e III foram categorizadas, segundo a técnica de análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987), seguindo-se as três etapas por ele propostas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

5 DISCUSSÃO

5.1 Das limitações deste estudo

Iniciamos este capítulo tratando das limitações deste estudo, que se utiliza dos alunos dos cursos e dos profissionais da instituição pesquisada como sujeitos. Não há uma prova que efetivamente meça, de forma objetiva, seus aprendizados ou alterações de comportamento. Trata-se da percepção pelos próprios sujeitos e dos educadores envolvidos com a instituição. Com a exceção de um estudo de caso, que relata as observações da coordenadora e psicóloga de um abrigo para menores, portanto, a visão de alguém não diretamente envolvido na intervenção pedagógica, não há a comprovação de que os aprendizados relatados pelos alunos de fato ocorreram, ou, que foram transformados em alterações comportamentais.

O desenvolvimento da capacidade de julgamento moral não necessariamente se transforma em ação. Um estudo do tipo observação participante em cursos da Outward Bound Brasil seria um interessante próximo passo, justamente para avaliar as diferenças de discurso e ação dos alunos.

Possivelmente, respondeu ao questionário desta pesquisa quem achou a experiência significativa ou válida. Se assim for, não temos a opinião de quem não gostou do curso, ou, até se divertiu, mas sem achar que obteve aprendizados significativos. Além disso, esta pesquisa entrevistou ou questionou um número reduzido de sujeitos, portanto, ainda que nos arvoremos a considerar e estender seus resultados a outras realidades, alertamos para a necessidade de estudos posteriores. Por ora, buscamos indicadores da potencialidade desta proposta educacional.

5.2 Os sujeitos

Para simplificação da identificação dos sujeitos deste estudo e para a manutenção do sigilo das suas identidades, todos serão tratados por códigos, sendo: os

alunos adolescentes, precedidos pela letra A; os alunos adultos, pela letra F e os educadores da instituição, pela letra I. À letra indicativa do tipo de sujeito, segue o número da ordem das entrevistas aplicadas, ou recebimento de questionários. Portanto, para exemplificar, o primeiro aluno adolescente entrevistado será denominado A1; o nono aluno adulto cujo questionário preenchido, recebemos, será identificado pelo código F9; o quarto instrutor da Outward Bound cujo questionário preenchido, recebemos será identificado pelo código I4. A coordenadora e psicóloga do abrigo para menores será tratada como coordenadora do abrigo.

Os alunos adolescentes, no total de nove e com idades entre 14 e 18 anos, eram todos os participantes de um mesmo curso com duração de dez dias, no Parque Estadual de Campos do Jordão. Estes jovens foram ao campo com dois educadores da escola Outward Bound, sendo um homem e uma mulher, e foram entrevistados no último dia do curso. As entrevistas foram gravadas e transcritas, conforme o Anexo I. Após a transcrição, as respostas foram analisadas e categorizadas.

Os alunos adultos que participaram desta pesquisa são todos ex-participantes do curso denominado Formação de Educadores ao Ar Livre - FEAL, com duração aproximada de duas semanas. Foram enviados, por e-mail, questionários a 64 ex-alunos, dos quais, 17 respostas foram recebidas. Estas 17 respostas representam alunos de 7 diferentes cursos, ocorridos entre 2007 e 2010 e podem ser lidas no Anexo II.

Foram enviados 25 questionários, por e-mail, a educadores da instituição - que neste estudo também chamamos de instrutores - dos quais 12 foram respondidos e encontram-se no Anexo III. Todos os profissionais que responderam têm experiência em cursos com adolescentes e adultos. Entre estes, cinco também possuem experiência internacional de capacitação ou atuação em escolas de educação experiencial pela aventura, em países como Estados Unidos, Canadá e México.

Entrevistamos a coordenadora e psicóloga do abrigo para menores de idade, para a elaboração do estudo de caso do aluno A4. Esta entrevista, transcrita, encontra-se no Anexo IV.

De forma condizente com os objetivos deste estudo e com a revisão da literatura, dois temas principais guiaram a discussão: o valor da experiência e a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento moral frente a atividades pedagógicas de aventura em áreas naturais. Contudo, ao invés de dividirmos a discussão nos mesmos capítulos, como o fizemos anteriormente, na discussão, estes temas fazem parte de um mesmo texto, pois, com frequência, uma inferência irá tratar da moralidade e da experiência simultaneamente. Não obstante, criamos alguns tópicos que irão ajudar o leitor a situar-se em relação a alguns temas específicos de nossa análise.

5.3 Trabalho em grupo

A cooperação entre os alunos de um curso por meio de uma aventura de múltiplos dias na natureza foi assunto recorrente nas respostas das entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos deste estudo. Considerando-se que lhes foi apresentada uma questão aberta que não induzia a este tema específico, a frequência com que aparece nas respostas é muito significativa e merece inferências.

Na análise das respostas dos alunos adolescentes, chama a atenção o fato de todos eles relacionarem o trabalho em grupo como um aprendizado do curso. Na maioria dos casos, a expressão utilizada foi “trabalho em grupo” ou “trabalhar em grupo” (alunos A1, A3, A5, A6, A7, A8 e A9). Também foram utilizadas as expressões “trabalhar junto” (A2) e “lidar com o grupo, dividir as coisas, não pensar só em mim” (A4).

Se o trabalho cooperativo fosse o único aspecto relacionado pelos alunos, ainda assim a experiência pela qual passaram teria significativo valor pedagógico. PIAGET (1998a) dedica um texto exclusivamente ao tema do trabalho em grupo.

Conforme já abordado no capítulo que trata do assunto, para este autor, a moralidade é fruto da razão. Ocorre que ambas, razão e moralidade, se desenvolvem simultaneamente.

Para Piaget, o aprendizado verdadeiro e profundo, em oposição àquele superficial e efêmero decorado na véspera de um teste ou imposto pelo professor, é o que se adquire pela experiência vivida e pelo esforço livre. Tal esforço livre, para a criança, a partir de aproximadamente 11 anos de idade, caracteriza-se pela colaboração e ajuda recíproca. Segundo Piaget, a razão não é inata ao indivíduo, mas elabora-se, pouco a pouco, em seu ambiente natural, que é a vida em grupo.

Para a compreensão da importância do trabalho em grupo no desenvolvimento da razão e da moralidade, é fundamental o entendimento de três aspectos. O primeiro é que o indivíduo só se conhece por meio da relação com o outro. Em suas palavras,

Foi pelo atrito incessante com outrem, pela oposição das vontades e das opiniões, pela troca e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que todos nós aprendemos a nos conhecer. A formação da personalidade, no duplo sentido de uma tomada de consciência do eu e de um esforço para situar esse eu no conjunto das outras perspectivas, é, portanto, o primeiro efeito da cooperação. (PIAGET, 1998a, p. 142)

O segundo aspecto é que a cooperação é fundamental para levar a criança à objetividade. É na relação com o outro que ela percebe que, além da sua perspectiva particular do mundo ou de uma atividade qualquer, há a perspectiva do outro. A subjetividade do interesse próprio e a ilusão da realidade percebida pelo ponto de vista particular são forçosamente trocados pela objetividade. A cooperação requer a coordenação de perspectivas, que só ocorre com a objetividade.

O terceiro aspecto necessário à compreensão da importância do trabalho em grupo é que a cooperação fornece regras para o pensamento. Tais regras determinam as ações não contraditórias de um indivíduo. É no relacionamento com outros que uma pessoa se vê obrigada a ser coerente em seu discurso. Da mesma forma, é na relação com outros que se determinam convenções, se adotam conceitos aceitos por uma

comunidade, se estabelecem bases para o fluxo de informações e ideias, ou seja, um rol de regras para o pensamento.

Uma vez caracterizados estes três aspectos que indicam a importância do trabalho em grupo para o desenvolvimento da razão, e depois de outras considerações, Piaget conclui o seu texto ao afirmar que:

É desnecessário sublinhar, por fim, o paralelo que nossos colaboradores estabelecem entre esses resultados de ordem intelectual e os resultados obtidos no domínio da educação moral: a iniciativa e a disciplina, o esforço pessoal e a ajuda recíproca são os dois pólos tanto da ação moral como do verdadeiro pensamento, pois os mesmos processos engendram os mesmos efeitos em ambos os casos. (PIAGET, 1998a, p. 151)

O fato de Piaget ter contado com relatos de colaboradores em diferentes lugares do mundo legitima a extensão de tais afirmações para além das suas observações pessoais, feitas na Suíça.

PIAGET (1998b), em suas conclusões sobre os procedimentos da educação moral, ainda que alerte à falta de estudos que comprovem a sua tese, relata sua impressão sobre a superioridade dos métodos pedagógicos “ativos” no desenvolvimento moral das crianças. Tal observação nos remete mais uma vez a Dewey e ao valor da experiência. Portanto, baseados nos depoimentos dos alunos adolescentes, podemos afirmar que o curso proveu múltiplas oportunidades de trabalhos em grupo, ou ajuda recíproca, com potencial para seus desenvolvimentos morais.

Este potencial educacional será tanto melhor trabalhado e com melhores resultados em cursos semelhantes, quanto, segundo PIAGET (1998b), mais os alunos participarem do processo da análise dos próprios atos e os educadores se policiarem para que não desconsiderem o julgamento dos jovens para impor os seus. Não obstante, concordamos com KOHLBERG (FREITAG, 1992) sobre a importância do papel do educador para, atento às discussões, intervir quando lhe parecer necessário apresentar pontos de vista condizentes com níveis de moralidade mais elevados. Este é

o papel do educador e veremos, mais à frente, exemplos da intervenção dos educadores ao ar livre.

Poder-se-ia esperar que, entre os alunos adultos, que já passaram por mais situações de necessidade de cooperação em suas vidas, o trabalho em grupo não fosse tão marcante e mencionado por todos. Ainda assim, nove dos dezessete alunos relataram este tópico como relevante em suas avaliações sobre a experiência do curso Outward Bound. Expressões como “trabalho em grupo” (alunos F1, F8 e F16), “trabalho em equipe” (F2 e F11), “trabalho em conjunto” (F3), “atividades comunitárias” (F7), “divisão das tarefas para cuidar do grupo” (F12), e “perceber, participando do curso, o quanto o grupo realmente tem força e possibilidades” (F13) foram utilizadas.

Entre os instrutores, a percepção do trabalho em grupo como um dos elementos dos cursos também está presente, sendo que seis das doze respostas recebidas tratam direta e especificamente da cooperação, através de expressões como “trabalho em equipe” (instrutores I1 e I3), “senso de cooperatividade” (I5), “trabalho em grupo” (I4), “colaboração do grupo” ou “trabalho coletivo” (instrutor I7) e “ajudar o grupo nas tarefas diárias” (I2).

5.4 Iniciativa

Na frase de Piaget anteriormente mencionada, que trata do que ele chamou de pólos da ação moral e do pensamento, concordamos com a importância da iniciativa, a disciplina, o esforço pessoal, além da ajuda recíproca, que já analisamos.

Ao referir-se à iniciativa, cremos que Piaget trata da necessária ação que se segue à percepção de uma necessidade ou a um julgamento. Como já mencionamos neste trabalho, um dos desafios dos estudiosos da moralidade e também de educadores, é a transformação do julgamento em ação efetiva. Aqui, não podemos deixar de nos lembrar da frase popular que diz que “de boas intenções, o inferno está cheio”. Assim, não basta o pensar ou julgar corretos se estes não são seguidos de ação.

Na educação pela experiência, talvez mais do que em qualquer outra intervenção pedagógica, a iniciativa se faz premente. A percepção de que a mochila de um colega está desproporcionalmente pesada, ou de que apenas uma parte das pessoas se esforça em buscar água, montar barracas ou lavar a louça – exemplos citados nos questionários e entrevistas sobre situações de conflitos entre os alunos pesquisados - e de que isto não está correto, se não for seguida de alguma iniciativa para a resolução do problema, não terá servido para nada. Possivelmente, até poderá ser entendida como omissão. É na experiência concreta, no problema e no dilema real, e não na teorização, que a ação tem a oportunidade, de fato, de suceder o julgamento. E apenas pela iniciativa dos alunos, isto ocorrerá. Daí, conforme já mencionamos anteriormente, a importância dos métodos pedagógicos chamados de ativos por Piaget e da experiência em Dewey. Neste sentido, percebemos a força que experiências concretas, inerentes a uma aventura de múltiplos dias na natureza, têm para apresentar problemas e dilemas reais, que necessitam não apenas do julgamento, como também de ações concretas para serem resolvidos.

Voltaremos a tratar da iniciativa mais adiante, quando analisarmos o caso do aluno A4, onde este aspecto da sua experiência vivida nas montanhas, combinado com esforços pessoais bem sucedidos, que auferem a percepção da valorização de si próprio, mostrará resultados bastante significativos, não ao longo do curso, mas após o seu retorno ao cotidiano, o que, para efeitos da efetividade da experiência educacional, se torna um resultado ainda mais auspicioso.

5.5 Disciplina, esforço, superação e coragem

Também colhemos, entre os sujeitos deste estudo, relatos que remetem à disciplina e ao esforço pessoal mencionados por PIAGET (1998a) como importantes no desenvolvimento da razão e da moral, além da virtude da coragem e da superação de desafios. Encontramos referências dos alunos, como, “bom, eu consegui fazer algumas metáforas, por exemplo, do não desistir. Quando eu crescer, for fazer alguma coisa que

eu queira, não desistir” (aluno A7), ou “estar conhecendo um ambiente fora da minha área de conforto” (aluno A1).

Da aluna A6, colhemos o depoimento:

O que eu mais gostei foi ficar tantos dias fora de casa, tendo que me virar sozinha (...) principalmente no segundo dia, que a gente deu uma subida muito forte, e aí, eu estava quase morrendo. Sempre era a última da fila. Foi mais difícil caminhar. Mas a gente sempre parava, brecava, descansava.

Também entre os alunos adultos encontramos menções em relação às questões de superação, esforço pessoal, disciplina e coragem, como a do aluno F4, que diz: “aprendi muito mais sobre os meus limites, não apenas sobre os limites físicos, mas os limites da tolerância e do autocontrole em situações de stress”. O aluno F9 relata: “Para mim, os valores foram o autoconhecimento, aliado ao comprometimento pessoal, e a coragem de sair da zona de conforto”. O aluno F13 diz, “Aprendi a tolerar mais e a arriscar mais também”.

Do aluno F7, colhemos o depoimento:

As situações de risco controlado, onde éramos expostos a nossos limites, não raras vezes longe de nossa zona de conforto, o que nos permitia conviver intimamente com medos e conflitos pessoais (...) mas superar esse obstáculo me fez sentir mais forte para enfrentar novos desafios.

Nota-se que a disciplina e o esforço pessoal, como tratados por Piaget, recordam-nos das virtudes gregas de Platão e cardeais de Tomás de Aquino, respectivamente, temperança e fortaleza, às quais nos referimos no capítulo deste estudo que trata da moralidade.

Entre os educadores da instituição, também encontramos diversas menções a estes temas. Oito dos doze instrutores referiram-se a eles. Expressões como “superação” de medos e desafios, “vencer desafios” e “coragem”, assim como outras que remetem a estes temas, como “aprendem a confiar mais em si mesmos” (I7),

“descobrir que podem muito mais do que imaginam alcançar” (I8), “descobrirem e desenvolverem o seu potencial” (I11), ou ainda, “autoconfiança (acreditar em si mesmo conhecendo melhor o seu potencial de ação)” (I10). A instrutora I12 trata da multiplicidade e diversidade de desafios. Há os físicos, os técnicos exigidos pela vida ao ar livre e os de relacionamento entre as pessoas. Assim, sempre haverá um destes aspectos que desafiará o participante, exigindo sua superação, esforço pessoal, disciplina e coragem.

Associado à coragem e ao esforço pessoal, identificamos elementos de legitimação ou de busca do autorrespeito, conforme tratado por LE BRETON (2009), dos quais discorremos no capítulo sobre educação, natureza, aventura e risco. Aqui, ressaltamos, mais uma vez, a importância da experiência concreta - com destaque à representação que a natureza tem no imaginário das pessoas, como o lugar do desafio e da superação, mas também como o do alto preço a pagar ou a séria consequência decorrente da decisão mal tomada - no sentimento da validação da própria existência. A análise do aluno A4, que apresentamos como um estudo de caso à parte, indica o exemplo claro de um jovem que, através do seu esforço pessoal e fortaleza frente à experiência desafiadora, encontrou motivos para a sua legitimação. Embora cientes que tal atribuição de valor a si mesmo não ocorre para todas as pessoas pelos mesmos meios, ainda assim, o esforço físico e a coragem na superação de medos, apresentam-se como recursos pedagógicos claros, especialmente para crianças e adolescentes, mas também para adultos.

Interessante notar que cursos com componentes de escalada em rocha ou descida de corredeiras parecem mais propícios às manifestações de coragem e superação por parte dos alunos, pois têm componentes de vertigem bastante claros, mas lembramos que o próprio autor trata do esforço físico, da luta com a exaustão, como outra forma de se atingir a superação, ou, como forma de se buscar a legitimação, o que parece ter sido o caso para alguns alunos do curso, além do aluno A4. Porém, para jovens que nunca passaram tanto tempo longe das suas famílias e, especialmente, nunca pernотaram na mata ou nas montanhas, estas simples atividades - viajar

desacompanhados dos pais e acampar na natureza – já proporcionaram a experiência da superação.

Chamamos a atenção para um problema que pode acometer o educador com vasta experiência em atividades de risco que lidam com desníveis verticais, proximidade com animais, ambiente de águas revoltas, esforço físico intenso ou outros similares. Por praticarem tais atividades há muitos anos, estes podem se tornar um tanto insensíveis aos efeitos psicológicos e fisiológicos que provocam em quem nunca as vivenciou, causando pânico ou exaustão nos alunos, comprometendo a intenção de prover uma experiência bem sucedida – aquela que aufere autorrespeito e legitimação – ao final do processo.

O aluno F10 demonstra um possível exemplo de inadequação dos riscos às suas necessidades e expectativas, ou a impossibilidade da opção em não corrê-los, ao comentar:

No FEAL, temos de encarar desafios entendendo-os como parte integrante do curso. Assim, não dá pra ‘abortar missão’ no meio da expedição dizendo “não vamos fazer isso porque corremos um risco desnecessário”. Sucessivas ‘encaradas de situações de risco’ (por mim classificadas como desnecessárias ou não, isso não importava) foram bem desafiadoras, assim como a assimilação e necessidade de rápida tomada de decisão frente ao acaso, ao imprevisto, ao não tabulado.

Em contrapartida à opinião anterior, o aluno F7, que participou de outro curso para adultos, enxergou, em sua experiência, mais flexibilidade e possibilidade de opção, conforme relata: “mais importante foi a apresentação de alternativas e possibilidades aos desafios e não a imposição de como deveria ser. Aprender fazendo. Criar um espaço seguro de aprendizado”.

A reflexão sobre a adequação dos riscos, reais e percebidos, assim como sobre a opção em corrê-los ou não, para cada grupo de alunos e para cada sujeito individualmente (que apresentamos no capítulo da educação, natureza, aventura e risco

como o conceito de *challenge by choice*), se faz necessária em todas as intervenções pedagógicas.

Outra inferência que se coloca em relação à valorização da virtude da coragem está no papel do educador em ajudar o seu aluno a compreender que, para algumas virtudes é válido o raciocínio de que o quanto mais, melhor. Ilustramos, como exemplo, que não é possível uma pessoa ser demasiadamente honesta ou íntegra. Para outras virtudes, no entanto, notadamente a coragem, o excesso pode não ser a melhor medida. Se pouca coragem caracteriza covardia e inação, seu excesso pode significar estupidez, temeridade e trazer consequências indesejadas. A sabedoria possivelmente repousa em algum lugar entre estes limites e, se o aluno aprende isto em uma aventura supervisionada por um educador, esta experiência possivelmente terá sido de grande valia.

Por outro lado, caso o educador verifique em algum aluno a busca exagerada pelo ordálio, pelo perigo desmesurado, ele deve ter claro os seus limites de atribuição e competência profissional. É seu dever reportar a situação à escola, que estudará a necessidade de encaminhar o problema à família do jovem ou à instituição educacional que o trouxe ao curso. Mas, além desta providência, há a possibilidade de o educador excluir o aluno da experiência, se entender que não será capaz de garantir a sua segurança e a dos demais participantes. Feita esta observação, contudo, salientamos que, nos depoimentos colhidos, não há nenhuma manifestação de busca desenfreada pelo risco extremo.

Entendemos também que, para alguns alunos, o exemplo do educador pode ser uma forte referência e fonte de ensinamentos. Assim, instrutores de educação pela aventura que, possivelmente vistos como destemidos e capazes aos olhos de seus alunos, saibam aceitar alguns desafios e declinar de outros, estarão, pelo exemplo, dando uma lição importante, especialmente se transformarem em diálogo aberto e honesto os motivos e pontos de vista que os fizeram aceitar um risco e, em outro momento, evitar uma determinada situação. Se FINKIELKRAUT (CUNHA, 2010) cria a virtude do “coração inteligente”, tomaremos a liberdade para adaptá-la, neste caso, para

“coragem inteligente”. Optar por uma “portagem” – carregar os barcos ao largo de uma corredeira, ao invés de remá-la – pode ter conteúdo pedagógico mais relevante do que decidir encarar o desafio.

5.6 Autoconhecimento

Outro aspecto decorrente das experiências vividas nos cursos de educação ao ar livre, segundo relatos dos alunos adolescentes, alunos adultos e educadores, está na oportunidade de adquirir conhecimento sobre si mesmo. As experiências que abordam disciplina, esforço, superação e coragem também permitem que a pessoa se conheça melhor. Além das menções diretas ao autoconhecimento, recebemos relatos sobre o reconhecimento dos próprios limites e da autopercepção dos pontos fracos e fortes, que também remetem a este tema.

LA TAILLE (1998) trata de três dimensões do termo limite que estão diretamente relacionadas ao autoconhecimento e se aplicam às experiências e aprendizados de cursos de educação ao ar livre. A primeira delas trata dos limites que devem ser superados, seja pelo amadurecimento biológico de uma criança, seja pela busca da excelência. Quando um aluno relata que o curso o fez perceber que é mais capaz, resistente ou tolerante do que imaginava ser, entendemos que viveu uma experiência que o permitiu se conhecer melhor e perceber que pode ir além do que imaginava. É a este limite que o aluno A3 se refere ao dizer: “Nossa, consegui chegar aqui. Uma sensação de ter conseguido”, ou o aluno A5, quando diz: “consegui me superar, porque eu nunca tinha ficado dez dias fora de casa”.

A segunda abordagem do termo *limite* trata da barreira que não deve ser transposta, seja por uma questão de respeito ao próximo, ou pelo respeito a si mesmo. O limite além do qual se pode desrespeitar ou ferir alguém, ou desrespeitar ou ferir a si mesmo, deve ser identificado e aceito. É a este limite que se referem os instrutores I8 e I9 quando dizem, respectivamente: “acho que aceitar seus limites, reconhecer o seus valores” e “conhecer alguns de seus limites físicos e psicológicos”.

A terceira perspectiva dos limites está na preservação da intimidade de uma pessoa. Embora não tenhamos coletado dados sobre este tema e também não haja menções por parte dos sujeitos, parece-nos relevante apenas mencionar a importância da preservação deste limite, também na educação ao ar livre. Como o convívio entre os membros de uma expedição é muito intenso, com poucas oportunidades para momentos de solidão, e como as reuniões e reflexões típicas do final de cada dia são fóruns onde as pessoas expõem seus sentimentos, a possibilidade de um aluno não querer se abrir em relação a algum assunto deve ser respeitada. O retorno da atividade denominada “solo”, descrita no capítulo que trata de um curso típico da Outward Bound, costuma ser envolto por fortes emoções e o aluno tem o direito de preservar seus sentimentos e segredos, caso não os queira compartilhar com os demais.

Todavia, como uma pessoa aprende quais limites deve transpor e quais respeitar? Entendemos que a experiência seguida do pensamento reflexivo pode prover este aprendizado. Ainda que este possa ocorrer sem a intervenção do educador, sua atuação como facilitador é muito importante. Sua intervenção pedagógica por meio do estímulo ao aluno que possivelmente não exploraria sua potencialidade, a garantia de preservação da integridade daquele que, talvez, pudesse acidentarse ao ir além do limite não respeitado (aqui lembramos que este modelo de educação incorre em riscos reais), assim como a garantida da preservação da intimidade dos alunos pode ser de grande valia ao desenvolvimento dos jovens e também de adultos.

Ao tratarmos do autoconhecimento pela abordagem dos limites, não nos referimos apenas aos conhecimentos do quão longe ir, do quanto arriscar, ou do quanto se expor em cada tipo de experiência, mas também do desenvolvimento moral de quem se depara com tais questões. Como nos ensina LA TAILLE (1998), não há alto padrão ético sem a busca pela excelência, ou seja, pela superação de limites. Da mesma forma, não há moralidade aceitável sem o respeito ao outro ou a si mesmo, e sem o respeito aos meios que levem aos fins. Por fim, o respeito aos limites da própria intimidade são fundamentais à formação e preservação da identidade dos jovens.

Decorrem das experiências que levam as pessoas à superação de seus limites os questionamentos sobre as formas corretas e éticas de como fazê-lo. A possibilidade de conflitos e de desrespeito ao próximo e às normas acordadas existe e os relatos colhidos, especialmente entre os alunos adolescentes, não deixam dúvidas. Como veremos a seguir, a atuação do educador é de fundamental importância para que as experiências se transformem em aprendizados.

5.7 Situações de conflito, respeito e a intervenção do educador

Como em nossas entrevistas e questionários, arguimos os sujeitos especificamente sobre situações de conflitos e desentendimentos, não nos parece relevante a frequência dos relatos sobre este tema nas respostas deste estudo. O que importa é o fato dos conflitos e suas resoluções remeterem a valores, princípios e virtudes morais, entre os quais, o respeito.

LA TAILLE (2008), em entrevista à revista Nova Escola, relaciona o respeito como um dos princípios que as escolas podem eleger como seus, entre aqueles coerentes com a constituição brasileira. Afirma também que ética não é espontânea, mas aprendida, e destaca que só será coerente a escola que ensina valores, se também os praticar. Em suas palavras, “existe uma ponte entre a vida e a reflexão sobre a vida”. Assim, parece-nos fundamental que um curso que se inicie com a construção de um acordo entre os participantes, que invariavelmente tratará do respeito aos próprios limites e do respeito ao próximo, mantenha este princípio válido em todos os âmbitos que o cercam e ao longo de toda a experiência educacional.

Não levantamos dados, neste estudo, sobre os ambientes e as relações que envolvem a escola pesquisada fora do âmbito da intervenção pedagógica no campo, porém, neste contexto, as informações relacionadas às resoluções de conflitos e manutenção de um ambiente em que prevaleça o respeito nos parecem significativas e caras aos dois educadores que trabalharam com os jovens, assim como para o corpo de instrutores da instituição que responderam ao questionário. Notadamente, no estudo de

caso do aluno A4, parece que o exemplo de um ambiente de respeito mútuo entre os participantes do curso, arduamente mantido e negociado pelos educadores, o fez perceber uma nova possibilidade de relacionar-se com os outros, ao voltar para a sua realidade cotidiana, conforme analisamos mais adiante, neste estudo de caso.

Mencionamos que o ambiente de respeito mútuo foi arduamente mantido pelos educadores porque, nas entrevistas, chamam à atenção as situações de desentendimentos ou conflitos que levam ao desrespeito, à radicalização de posições antagônicas que, ao invés de centradas em alguma tarefa ou postura filosófica, agredem a pessoa. Evidentemente, o desrespeito caminha em sentido oposto à solução e ao diálogo.

Questões aparentemente simples, como quem deve lavar a louça ou ir buscar água, ou, brincadeiras em momento de cansaço geraram brigas, xingamentos e desrespeitos típicos de jovens que ainda não dominam suas emoções ou a forma como as expressam. Não são tão comedidos quanto a maioria dos adultos, assim como, possivelmente, não possuem muito desenvolvidas algumas habilidades que permitem contornar tais situações através da empatia, da tolerância e do diálogo. Mas, a experiência da aventura de múltiplos dias na natureza os coloca diante da impossibilidade de irem imediatamente para suas casas após o entardecer e até de se afastarem longamente dos seus desafetos, obrigando-os a conviver, buscar o diálogo e tentar soluções.

Vejamos alguns exemplos de conflitos que geraram desrespeito entre os jovens e as soluções encontradas. O aluno A1 relata um conflito:

Você já andou o dia inteiro mais de 10 quilômetros, você está com a mochila... Vamos dizer que são oito quilos de mochila, mas nas suas costas dá uns 15, cara. É muito pesada a mochila. Você tem que chegar, às vezes, de noite no acampamento, montar o acampamento. E isso aí já vai acumulando estresse. A hora que explode... Aí, quando a gente tem que puxar assim: a gente monta uma roda. Teve que fazer um negócio, pegar um pedaço de pau e falar: “*É microfone. Só fala quem tiver isso na mão*”. Porque, se não, todo mundo fala um

por cima do outro. É ruim. A mesma coisa das funções; tem as funções: limpeza, hidratação. Nossa, isso aí era o que mais causava discussão.

O aluno A3 recorda:

Me chamaram para fazer isso, que não era nem a minha função. Aí, eu fiquei muito bravo. Aí, eu dobrei o negócio. Fiquei bravo, xinguei um monte de gente lá. Aí, depois eu me acalmei. Até fiquei dando risada lá. E eu me acalmei. Fiz o negócio, fiz de qualquer jeito, fiz de mau humor. Mas, aí, depois de uns cinco minutos, assim, eu me acalmei. Até pedi desculpa para o pessoal, porque eu xinguei todo mundo lá. Aí, eles até vieram falar que todo mundo se assustou, porque eu sempre sou alegre, não sei o quê. E eu fiquei muito bravo. É um tipo de coisa que me irrita muito: você me chamar, tirar... Eu estou lá, estava 'mó' cansado e me tiraram de dentro da barraca. (...) Me chamar para resolver uma coisa que não é a minha função. E é uma coisa que você faz em um minuto: qualquer um faz. Eu fiquei bem-irritado.

E são do aluno A5 as palavras:

Quando alguém queria, tipo, comer alguma coisa e o outro não queria, aí, eles acabavam brigando. Ou por bobeirinha mesmo, um xinga o outro e fica nessa, um fica xingando o outro para lá e para cá. Como resolve? Todo mundo conversa, aí eles resolvem.

Os alunos fazem menção ao que aprenderam com tais situações, como o próprio aluno A3, que diz “Aprendi a aceitar as diferenças dos outros”, ou, o aluno A2, que observa que “Resolver as coisas ao invés de deixá-las... Ao invés de deixar um problema prolongar, resolver ele na hora. Tentar achar uma solução”.

Conforme expusemos anteriormente, o tipo de experiência proposta por este curso impele os alunos ao convívio. Porém, será que apenas esta necessidade é suficiente para o desenvolvimento dos alunos em suas capacidades de resolução de

problemas, desviando-os da rota dos extremismos, do desrespeito e conduzindo-os à compreensão? Possivelmente, em alguns casos isto ocorra voluntariamente, contudo, cremos que a intervenção do educador é de extrema importância na maioria das situações.

Vários depoimentos de alunos adolescentes, adultos e dos próprios instrutores nos conduzem a esta inferência. Nota-se, todavia, uma diferença interessante entre os alunos adolescentes e adultos. Se, entre os mais jovens, a intervenção do educador é fundamental para apaziguar os ânimos, evitar violência verbal e até física⁷, organizar as falas dos ansiosos e auxiliar na construção de soluções; na atuação com alunos adultos, cabe ao educador expor os conflitos, “abrir as feridas” para permitir que o conflito subliminar venha à tona e seja solucionado.

Entre os educadores ao ar livre, existe a compreensão que, após os primeiros dias em que as pessoas se conhecem e começam a conviver em um curso, fase esta comumente denominada de “lua de mel”, começam a surgir os conflitos. As pessoas, que antes estavam mais atentas ao que lhes aproximavam, passam a perceber e enfatizar suas diferenças, inevitáveis para quem convive tão proximamente em situações que demandam esforços e alguns sacrifícios. Esta fase tempestuosa do relacionamento, se bem mediada, permite aprendizados para os participantes e a possibilidade do convívio em um nível mais profundo de compreensão e desempenho. Passada a superficialidade dos primeiros momentos, as pessoas se veem obrigadas a conviver, desempenhar tarefas e até a se apreciarem de forma mais significativa e profunda, desde que se permitam conflitar, buscando novas possibilidades de compreensão mútua⁸. Ocorre, que, se entre os jovens o conflito ocorre com facilidade, já entre os adultos, pode não acontecer em um curso.

O instrutor I9 relata um exemplo no qual os alunos passaram quase a totalidade do curso evitando a exposição do que os incomodava e contornando os conflitos. Somente ao final, estimulados pelos instrutores, se abriram.

⁷ O instrutor I4 relata uma quase agressão com estacas de barracas, na Serra do Cipó, e a instrutora I12 relata a troca de agressões, de fato, em um curso em Campos do Jordão.

⁸ Trata-se do modelo de desenvolvimento de grupos, proposto por Bruce Tuckman.

Nas respostas recebidas dos instrutores, encontramos, além dos relatos de situações de conflitos, várias menções a estratégias para as suas mediações e manutenção do ambiente de respeito. Criação de fórum para o diálogo aberto e organizado, estímulo à empatia, ou procurar ver uma situação pela perspectiva do outro, troca de *feedbacks* e a ajuda em elaborar e implementar planos de ação que coloquem em prática acordos firmados foram relacionados pelos educadores. O pedaço de madeira, que serve como “microfone” para que cada um espere a sua vez para falar, conforme relato do aluno A1, ou a técnica do VOMP⁹, um recurso que auxilia os alunos a dirimirem seus problemas com maiores chances de sucesso, conforme relato da instrutora I12, são exemplos práticos e simples da capacidade dos instrutores de intervir e mediar seus alunos na busca pela compreensão mútua e manutenção do respeito entre as partes, o que demonstra a importância de suas intervenções pedagógicas.

A aluna A6 também relata a importância de ter aprendido a lidar com as diferenças entre as pessoas, mas traz um novo elemento:

Vou trabalhar, minha casa, minha escola, tudo vai ter desafios e atividades em grupo. E eu vou ter que saber lidar com as diferenças de todo mundo.(...) Sei lá, se eu encontrar com amigas da minha amiga e tiver algum conflito, alguma coisa assim, eu vou usar isso. Para pessoas desconhecias que não são tão próximas de mim, eu vou usar tudo o que eu aprendi no curso.

Este depoimento trata da reflexão sobre a questão do conflito e sua resolução com pessoas íntimas, amigos de amigos e pessoas estranhas. Ao aventurar-se no agreste com pessoas desconhecidas, talvez esta jovem aluna tenha tido uma de suas primeiras experiências de resolução de conflitos fora do ambiente familiar e do seu círculo social. Ora, sem contar com o carinho da família e amigos, resta-lhe estender o cuidado a outrem, ou utilizar-se do seu entendimento do que é justo – imparcial, porém, mais impessoal do que a solidariedade - para dirimir a questão. Considerando-se que, inevitavelmente, entre as demais pessoas do curso há aquelas por quem esta aluna

⁹ VOMP: *voice, ownership, mocassim and plan*, referindo-se respectivamente ao falar e escutar; assumir sentimentos e ações, colocar-se nos “sapatos” do outro e elaborar um plano de ação.

sente mais empatia e aquelas por quem não desenvolveu tanto apreço, resta à jovem refletir como resolver os conflitos que surgem neste meio social.

Evidentemente, com ou sem a ajuda do educador, as resoluções dos conflitos, se ocorrerem, necessariamente se darão pelo caminho da justiça ou da generosidade.

LA TAILLE (1998) ao tratar dos três tipos de educação identificados em pesquisa de Turiel¹⁰, notadamente autoritária, por ameaça de retirada de amor e elucidativa, detalha três importantes dimensões desta última – que ambos entendem como a mais efetiva para a educação moral – entre as quais, a afetividade. Para estes autores, é o coração sensibilizado que fará os jovens optarem pelo certo e justo ao invés do errado. Como já tratamos no capítulo deste estudo sobre a ética, agir moralmente requer a combinação de razão e lógica com afetividade e compaixão. Em outros termos, o saber o que é justo não necessariamente leva à ação certa, entretanto, o saber aliado ao querer o que é certo, o fará. Neste caso, o querer expressa-se pela solidariedade e compaixão.

Desta forma, os caminhos da nossa discussão nos conduzem a estes dois temas.

5.8 Solidariedade, compaixão

As respostas às entrevistas e questionários trouxeram, com bastante frequência, a compaixão, expressa por atos de solidariedade. Entre os nove alunos adolescentes entrevistados, quatro deles (alunos A1, A4, A5 e A8) relatam a importância do cuidado com o outro na experiência vivida.

São do aluno A4 as palavras:

Tipo, um quebrava a perna, todo o grupo estava ali, esperando. Não importava se ia chegar no acampamento à noite ou não. Mas, tipo, um cansava, nós parava, assim. (...) Aí, tipo, se uma pessoa se machucar assim,

¹⁰ TURIEL, E. *The development of morality*. (manuscrito).

nós divide. Se uma pessoa estiver com a bolsa muito pesada, nós dividia o que tem na bolsa dela, para ficar mais leve para ela.

O aluno A8 também demonstrou solidariedade e compaixão ao dizer “às vezes, a gente é muito individualista e a gente precisa desse tempo, dessa experiência, para poder conhecer pessoas e ver que o mundo não é feito de um cidadão só”. Do depoimento do aluno A1, extraímos: “aí que vem a união do grupo: “Não, vamos, vamos. A gente consegue e tal, todo mundo junto”. É o que vai: um animando o outro. Porque se dependesse sozinho, você não consegue”.

Seria utópico imaginarmos que os alunos vivem em clima de constante apoio mútuo e compaixão durante toda a experiência. Se assim fosse, possivelmente, o curso não seria necessário. Evidentemente, estes momentos de solidariedade são entremeados com aquelas típicas impaciências juvenis e os relatos de conflitos anteriormente analisados não deixam dúvidas. Não sabemos, inclusive, quais momentos são prevalentes em um curso para adolescentes, os de solidariedade ou os de intolerância, pois, nas entrevistas, os jovens possivelmente não relataram todos os momentos em que xingaram os companheiros mais lentos do que eles, ou quando se recusaram a ajudar alguém. No entanto, para os jovens que se encontram em situação desafiadora, a ocorrência de momentos de apoio mútuo parece ser significativa.

Para quem recebe o apoio em momentos de dificuldade, para quem o oferece e também para quem não está nem desconfortável e tampouco ofereceu qualquer ajuda ou conforto, parece haver motivos para reflexões. Evidentemente, tais reflexões serão tanto mais profundas, quanto mais hábil for a intervenção do educador ao trazer à luz e ao debate o tema do cuidado com o outro.

Entre os alunos adultos, a compaixão é um valor recorrente dos questionários recebidos. A Aluna F13 recorda ter sido “bastante acolhida pelo grupo”. São do aluno adulto F4 as palavras “Lembro do primeiro dia de caminhada depois da canoagem, em que alguns membros sentiram dificuldades para subir a serra e vários outros se dispuseram a dividir o peso da mochila dos que tinham maiores limitações físicas”. Para o aluno F11:

Parece que, quando as pessoas estão em ambientes extremos de sobrevivência, ou talvez na natureza, elas são mais solidárias, neste curso ficou evidente as que dominavam alguma habilidade ou conhecimento, compartilhava com os que não tinham, e os que demonstravam limitações eram prontamente ajudados.

O aluno F12 faz uma análise mais ampla:

As relações humanas que são estabelecidas, com base no respeito, empatia, compaixão e responsabilidade pelo outro e pelo ambiente, educam para o saber ser e o saber conviver, que são bases para formação de qualquer cidadão.

No total, oito dos dezessete alunos adultos fazem menção à solidariedade, compaixão ou cuidado, em suas respostas. Além das já acima citadas, a aluna F2 menciona o “fazer o bem, sem olhar a quem”, o aluno F5 cita “contar com o apoio e dar apoio”, o aluno F16 relata o “cuidado com o próximo”. Do aluno F7, colhemos:

O maior aprendizado foram as relações interpessoais: aprender com o outro, entender as razões do outro, saber compartilhar não apenas conhecimento, mas objetos pessoais e tempo, estar disponível para o outro, sem interesses pessoais, apenas para consolidar os relacionamentos e a amizade que se formou durante o curso.

A solidariedade e o cuidado com o outro é o tema de maior recorrência entre os educadores da escola Outward Bound. Nove dos doze instrutores que responderam à pesquisa mencionam este tema, através de expressões como “compaixão” (instrutores I1 e I7), “altruísmo” (I2 e I7), “cuidado entre alguns participantes” (I4), “carinho” (I4), “cuidar dos outros” (I5, I9 e I10), “cuidado com o grupo” (I6) e responsabilidade com os outros (I11). Mais significativo do que o número de menções em uma pergunta aberta é

o fato dos instrutores demonstrarem consciência da sua importância, em suas análises e exemplos.

O instrutor I5, embora não negue, reflete sobre a dificuldade de mensurar o cuidar do próximo como um aprendizado que ocorre durante o curso e menciona a possibilidade deste eventual desenvolvimento não se transferir para a vida cotidiana do aluno após o término deste. Ainda assim, confirma que o curso coloca as pessoas “em contato” com tais questões. Embora o estudo de caso do aluno A4 indique boas perspectivas, sua reticência na transferência de aprendizados é válida e justifica estudos posteriores.

Nas repostas dos demais instrutores, percebemos relatos do tema da solidariedade em duas diferentes dimensões. A maioria a descreve como decorrência precípua da proposta educacional, enquanto outros ressaltam ser a compaixão um objetivo pedagógico a ser estimulado, como no caso do instrutor I9, que relata o conceito de rede de segurança como uma estratégia prática de cuidados recíprocos, que envolve os alunos e os incentiva a cuidarem uns dos outros, ou o instrutor I2, que, além do termo “altruísmo”, traz o termo *expedition behavior*, cunhado nos Estados Unidos e que trata da ética das expedições na natureza, que contempla a compaixão.

5.9 Justiça

Nota-se que os temas da solidariedade e da justiça ficam próximos um do outro. Redistribuir o peso das mochilas para que todos desempenhem de forma mais parelha é uma questão de cuidado com o outro, ou, primordialmente, de justiça? O aluno menos robusto não teria o direito de carregar menos peso? Por outro lado, se um aluno solicita ajuda com sua mochila, sem se esforçar o bastante, não estaria sendo injusto com os outros? E se necessita ajuda porque trouxe ao campo mais itens supérfluos que os demais? Estas são situações que se encaminham para as interessantes discussões sobre justiça, solidariedade e a diferença entre igualdade e equidade. Nestes casos, igualdade não representa a justiça, ou seja, o justo não é tratar

todos de forma idêntica, mas de forma equânime, proporcional às suas limitações e potencialidades.

As situações recorrentes em uma caminhada, sobre o desempenho do grupo e os pesos das mochilas, são um contexto muito bom para o debate. Igualmente o são a formação das duplas para as remadas em canoas e quanto peso se coloca em cada embarcação, situações das escaladas em rocha ou os afazeres dos acampamentos. Um bom exemplo das questões referentes à justiça ao longo de um curso é apresentado pelo aluno A8, que volta às questões de tarefas, mas inclui um novo elemento:

Tem gente que não gosta, por exemplo, de lavar louça. E era muito chato, porque tinha gente que lavava, gente que não gostava, isso sempre gerava discussão. Então, o instrutor chegava e mostrava para a gente como fazer isso da maneira certa. E também, no caso das bolsas, tinha gente que não gostava de levar peso. Então, isso sempre gerava conflitos. E, por ter essa diferença social, às vezes, é um pouco complicado.(...) A gente sempre se unia na roda, conversava e cada um expressava sua opinião. E o instrutor sempre falava o jeito mais ou menos certo de como as coisas deveriam acontecer.

Além da questão das tarefas diárias e do debate sobre quem deveria ou não fazê-las, este aluno faz menção a uma diferença social entre os participantes, com potencial para ricos debates e aprendizados sobre questões de justiça. Ele refere-se ao fato do grupo ser formado por pessoas de situação socioeconômica mais favorável e por bolsistas economicamente menos favorecidos. É evidente que a situação socioeconômica de cada participante não deve influenciar em nada as decisões e atribuições de tarefas ao longo do curso. Neste ambiente, todos são iguais e suas condições financeiras não compram conforto ou tempo livre adicional. Mas, para os adolescentes, parece ter havido algum mal estar ou algum debate em relação a esta questão. Esta é uma situação em que o educador, atento, deve observar se a solução eticamente aceitável advém do grupo, possivelmente conduzida por algum aluno com nível de moralidade mais alto – e aqui remetemos novamente aos níveis de moralidade de KOHLBERG (FREITAG, 1992), ou se ele deve intervir, facilitando a discussão. O

aluno entrevistado não entra em detalhes de como o educador atuou, mas deixa claro que houve a intervenção.

5.10 Um pouco mais da intervenção do educador

Parece-nos fundamental, na atuação do educador, pontuar a diferença entre solidariedade e justiça: a solidariedade é sempre recomendada e é uma grande virtude moral; a justiça - com Piaget e Kohlberg - a maior delas. Não interpretar como generoso o justo e nem, compulsoriamente, interpretar como justo o generoso. Não achar que a lei é, sempre, sinônimo de justiça, tampouco achar que a virtude está na esperteza à margem da lei.

Além do aluno adolescente A8, outros fizeram menção à intervenção do educador. O aluno A1, ao comentar a sugestão do instrutor para a assunção de pontos de vista, diz:

Aí, que o instrutor deu a palestra do eu. Tipo, não falar mais: “Nós”. Tipo: “*Eu limpei, ninguém limpou, não sei o quê*”. Tem que falar: “*Não, eu limpei e quero limpar. Eu vou de novo*”. Tem horas que você tem que usar o eu, só colocar você. Porque tem gente que fala, vamos dizer, que não gosta do curso: “*Ninguém está gostando do curso. Nós não estamos gostando do curso*”. Tem que colocar eu: “*-Eu não gosto, eu não faço, eu não quero*”. Porque, se não, dá mais discussão ainda. Foi um dos jeitos que a gente achou para resolver as discussões.

Outros depoimentos relacionados à intervenção do educador ocorreram, como o do aluno A2: “quando alguém resolve não fazer, empaca. Então, geralmente, os instrutores arranjam outro jeito”; do aluno A4: “Ah, nós ficava, tipo, um tempo discutindo. Aí, tipo, o instrutor falou que você pode ser bom ou ruim, mas todo mundo tem que passar por cada coisa para saber como é, assim”. E do aluno A6: “Mas aí, no final, com o instrutor, a gente sentou, fez uma roda, falou tudo o que tinha que falar”.

Nestas três menções sobre a atuação do instrutor da Outward Bound, nota-se que ocorreram mediante o impasse, a situação não resolvida após algum tempo, o que é bom para que os alunos tentem resolver seus problemas na relação de reciprocidade entre iguais, antes da contribuição da pessoa que é vista como autoridade, justamente como defendido por PIAGET (1998a), ao mencionar a oposição das vontades, a troca e a discussão entre os jovens como os elementos que proporcionam o desenvolvimento. Porém, uma vez estabelecido o impasse, a imposição pela coerção ou uma solução que entenda como eticamente questionável, cabe ao educador intervir, facilitar a discussão e contribuir com o diálogo que leve a uma alternativa melhor. Note-se que, se o educador impuser a solução, tornar-se-á, ele, o elemento coercitivo, o que não resultará em ganho no desenvolvimento do aluno. A sua função, portanto, é a de trazer novos elementos e reflexões, auxiliando os alunos em suas próprias conclusões. As entrevistas não deixam claro de que forma os educadores intervieram.

5.11 Apreciação da natureza e consciência ambiental

Embora as perguntas elaboradas na entrevista e no questionário aplicado aos ex-alunos não se referissem especificamente a aprendizados e à apreciação das áreas naturais, alguns alunos trouxeram este tema espontaneamente.

Quando perguntados que valores educacionais veem no curso que tomaram, o aluno F4 menciona o “respeito ambiental”, os alunos F8, F11 e F12 tratam da “responsabilidade com o meio ambiente”. O aluno F11 completa: “minhas atitudes que antes pareciam simples, podem impactar o meio ambiente, valorizo mais o que a natureza me oferece e utilizo com racionalidade”. O aluno F16 menciona o “respeito à natureza”. O aluno F9 menciona o desfrute no contato com a natureza “animal, vegetal, mineral e humana”.

Nota-se nas respostas dos alunos adultos um forte componente ético atribuído à relação com a natureza. Respeito e responsabilidade são termos utilizados que remetem aos valores e princípios morais. Esta observação alinha-se com as de

MARINHO (2006) e LAVOURA, SCHWARTZ e MACHADO (2008), que também identificaram estes componentes em suas pesquisas, conforme tratamos no capítulo sobre educação, natureza, aventura e risco. Entendemos que a experiência vivida no curso destes ex-alunos caracteriza-se como uma que desperta a percepção das pessoas por meio da afetividade, conforme a contribuição destes autores.

Notamos também a possibilidade da abordagem moral com que os alunos se referiram à natureza ser uma evidência de que se atribui a ela a dimensão do sagrado, uma espécie de igreja moderna. Esta possibilidade indicaria uma tendência ao dogma, à verdade absoluta, que em outros tempos foi atribuída a Deus, ou que Durkheim também percebe no ser social. Se assim for, este respeito ou senso de responsabilidade em relação à natureza estaria estimulando uma relação heterônoma com ela e com a crescente parcela da sociedade que advoga a preservação do meio ambiente, muitas vezes por ter se tornado este o discurso politicamente correto do momento.

Entretanto, acreditamos, com Dewey, que a experiência sensível deve ser seguida de reflexões e debates sobre as razões e as negações para a conservação e as posturas ambientalistas. As visões antropocêntricas e utilitaristas da preservação para a qualidade de vida do ser humano – e questões como se o bem-estar é para todos os humanos ou apenas para a parcela mais influente e melhor representada, o direito à vida de outras espécies, as justificativas filosóficas e também as religiosas – devem ser contrastadas entre si e com os pontos de vista que as refutam. Parece-nos que, somente desta forma, o componente do curso que visa ajudar o aluno a “cuidar do mundo à sua volta”, conforme missão declarada da escola (OUTWARD BRASIL, 2010), tem o potencial para ocorrer de fato, através de sujeitos com julgamento moral autônomo para esta questão.

Não dispomos de elementos para analisar se tais debates ocorreram nos cursos pesquisados e ficamos, aqui, apenas no campo das conjecturas. A sensibilização e a capacitação dos instrutores desta instituição para a lida com tais questões nos parecem fundamentais para que a missão declarada possa, de fato, ser atingida. Ainda que divergente da maioria dos seus pares, o instrutor I7 acredita que o objetivo de

ensinar os alunos a cuidar melhor do mundo à sua volta deve receber “mais atenção” e ser “mais desenvolvido”. Uma instituição que ouça e possibilite a contribuição de todos os educadores comprometidos com a sua intervenção pedagógica terá melhores possibilidades de incrementar ou reformular os seus fazeres pedagógicos.

Já entre os alunos adolescentes, os relatos sobre a relação com a natureza nos parecem menos dogmáticos e mais relacionados à beleza e à diversão. O aluno A1 fala da paisagem linda e que, ao chegar “lá em cima”, “você vê tudo o que pode imaginar”. O aluno A9 diz ter sido “legal” caminhar em trilha no meio do mato. O aluno A3 também manifesta diversão com o caminhar em trilhas. O único que faz alusões à preservação é o aluno A1, ao dizer:

Aprendi vários jeitos de se utilizar a natureza sem acabar com ela. (...) Hoje, se eu for entrar em uma floresta eu consigo me divertir, consigo fazer uma roda legal de amigos, conversa e tudo, sem precisar danificar a natureza. Eu consigo... Sei os modos... Agora consigo, aprendi os novos jeitos de utilizar a natureza a meu favor. (...) Aprender que se você destruir isso aqui, na frente vai ter uma retrospectiva, assim, não tão legal. Que se você cuidar aqui, na frente você vai ter melhor. Isso que eu achei.

Note-se, contudo, que este aluno tem um estilo de vida muito peculiar, uma vez que reside dentro da área do Parque Estadual de Campos do Jordão e alguém de sua família trabalha no parque. Pressupõe-se, portanto, que a questão ambiental seja presente em sua vida. Para os outros jovens, a falta de menção à preservação, ao engajamento ambiental e até à divinização desta questão podem ser interpretados como um conteúdo não abordado no curso. Todavia, cremos mais na hipótese de que o curso tenha sido uma das primeiras – ou a primeira – experiências sensíveis destes jovens na e sobre a natureza. Assim, talvez requeiram outras vivências, ou, ao menos, maior tempo de processamento após a experiência vivida¹¹, para que as questões de preservação ambiental manifestem-se em seus discursos.

¹¹ Lembramos que as entrevistas foram feitas no último dia deste curso para os adolescentes.

Se esta conjectura está correta, a experiência sensível que tiveram ao longo do curso terá sido de especial importância à causa da consciência ambiental destes jovens, pela novidade, ou quase ineditismo em suas vidas, em especial se foram proporcionadas de forma não dogmática, mas reflexiva, conforme mencionamos anteriormente.

Faltam-nos, entretanto, dados para sabermos se esta experiência de dez dias pelas quais passam os adolescentes de um curso da Outward Bound os fará, de fato, mais atentos e responsáveis a questões ambientais do que jovens que não passaram por um curso como este. Apresentarão estes jovens, mudanças atitudinais concretas em relação às questões como consumo, reutilização de produtos e reciclagem de lixo, apoio efetivo a causas e projetos políticos conservacionistas, pichações e depredações, cuidado com áreas públicas, ou não? Afinal, como tratamos no capítulo sobre educação, natureza, aventura e risco, todos os ambientes e o próprio ser humano são natureza e a conservação, ou a causa ambiental, é uma questão presente na mata ou na cidade. Um estudo que investigue as atitudes de ex-alunos de cursos de educação ao ar livre e suas eventuais contribuições em seus lares e meios sociais traria informações relevantes para a validade destas experiências.

5.12 Conhecimento técnico

Devemos também analisar, sob a ótica do valor da experiência, a contribuição de um curso, como o que tratamos neste estudo, para a aquisição de conhecimentos técnicos da vida ao ar livre. Referimo-nos às habilidades e conhecimentos dos âmbitos procedimental e conceitual, tais como: a capacidade de navegação com cartas topográficas ou bússolas, montagem de acampamentos, cozinha ao ar livre, técnicas específicas de mínimo impacto em áreas naturais, capacidade de adequação a diferentes climas e conforto térmico, técnicas de escalada e canoagem, entre muitos outros conhecimentos e habilidades que se fazem necessários para quem se aventura no agreste. Ainda que, para alguns, estes conhecimentos e habilidades sejam apenas

meios de se viver na natureza e buscar experiências mais profundas, belas ou interessantes, para outros, são a essência do que almejam em um curso como o oferecido pela escola Outward Bound.

Entre estes conhecimentos, alguns não mais serão utilizados pelos ex-alunos, caso não voltem a se aventurar na natureza, porém, outros podem ser aplicados nos seus cotidianos, como o cozinhar, por exemplo. Ou podem se transformar em novas atividades praticadas em seus momentos recreativos. O aluno F7 relata que, após o curso FEAL, decidiu lançar-se em uma viagem pessoal a remo. Entre os alunos adultos F2, F4, F7, F11, F12, F14 e F15, houve menções a aprendizados sobre orientação com bússolas e cartas, culinária, canoagem, acampamento, planejamento de expedições, condução de visitantes, uso de fogareiro e cozinhar sem deixar rastro. Como os alunos questionados eram todos advindos de um tipo de curso que visa a formar educadores ao ar livre, o interesse pelos aspectos técnicos eram esperados, ainda que a pergunta apresentada a eles não se referisse especificamente a estes conteúdos do curso.

Entre os adolescentes, os alunos A1, A2, A4, A6 e A9 fazem menções a aspectos técnicos aprendidos. Dois deles entendem estes conhecimentos como válidos, não em situações corriqueiras ou como possibilidade de atividades recreativas, mas em situações de emergência ou sobrevivência, como perda na mata ou queda de avião.

5.13 O aprendizado que ocorre mais tarde

Outro aspecto relacionado aos resultados dos cursos de educação pela aventura na natureza que merece menção e sobre o qual já discorremos um pouco no estudo de caso do aluno A4 e que muito diz respeito ao valor da experiência que procuramos investigar é o fato de alguns aprendizados se concretizarem não durante ou imediatamente após os cursos, mas algum tempo depois, possivelmente porque necessitam de reflexão mais prolongada; requerem um certo distanciamento da intensidade emocional da experiência vivida; ocorrem conforme a autorregulação entre a experiência, a maturidade biológica e a educação formal se desenvolva; ou ainda,

porque uma nova situação que se apresenta à pessoa, após o curso, a faz estabelecer correlações significativas entre os fatos, gerando o aprendizado (não temos, neste estudo, a pretensão de aventar todas as possibilidades que fazem um aprendizado se consolidar desta forma). Colhemos alguns relatos entre os alunos adultos, sobre aprendizados posteriores ao término do curso.

O aluno F9 comenta que “o relato acima demonstra a relação entre vários elementos que foram lapidados e entendidos ao longo dos meses que se seguiram”. O aluno F12 relata: “tomei contato com alguns processos que pude trabalhar posteriormente”. A aluna F13 diz: “É o tipo de curso que permite que se sinta na pele a experiência completa, possibilitando reflexões no próprio momento em que as coisas acontecem e por muitos momentos depois. Até hoje me pego refletindo a respeito de acontecimentos daquele período”.

Possivelmente, jamais saberemos de todos os aprendizados decorrentes das experiências pedagógicas proporcionadas pelas aventuras na natureza. Em parte, porque algumas pessoas não os relatam, apesar de se conscientizarem sobre eles; em parte também, porque algumas podem não saber atribuir exatamente de qual experiência passada decorre algum conhecimento; finalmente, porque não se conhece um limite de tempo posterior à experiência vivida, além do qual cessam todas as possibilidades de aprendizados e uma pesquisa poderia ser aplicada sem perda de informações. No caso da aluna F13, sabemos que o espaço de tempo entre a experiência e as reflexões que ela diz ainda ocorrerem é de dois anos e meio. Também aqui, descortinam-se possibilidades interessantes de estudos na área da psicologia.

5.14 Estudo de caso: o aluno do abrigo

Entre os nove alunos adolescentes entrevistados, havia um advindo de um abrigo para menores. Trata-se do aluno adolescente A4, na relação das entrevistas realizadas. Após o término do curso, ao saber que a psicóloga e coordenadora deste abrigo havia procurado a Outward Bound Brasil para relatar sensíveis transformações

no comportamento do jovem, decidimos tentar compreender melhor o que havia se passado com ele. Realizou-se uma entrevista com esta coordenadora do abrigo (Anexo IV), e da qual, a seguir, apresentamos pequenos fragmentos, acompanhados de algumas reflexões.

A coordenadora do abrigo descreve duas mudanças atitudinais mais relevantes no comportamento do jovem e, sobre elas, faremos a nossa análise. A primeira trata da forma menos agressiva e mais respeitosa com que ele passou a tratar as pessoas ao seu redor; a segunda trata do fato do jovem demonstrar mais iniciativa para realizar as tarefas necessárias para o início de sua vida profissional e à sua futura emancipação em relação ao abrigo. Ambas as mudanças, segundo a entrevistada, ocorreram exatamente após o regresso do curso que o jovem realizou com a Outward Bound Brasil.

Dado que as alterações de comportamento ocorreram exatamente após a experiência vivida pelo aluno, assumimos que o curso tenha tido influência em tais alterações. No entanto, concordamos com a análise da coordenadora e psicóloga do abrigo, quando esta diz “então, eu não sei se tem a ver um pouco, também, com a maturidade que está se aproximando um pouco desse momento e a ficha está caindo”. Provavelmente, as mudanças comportamentais do jovem se devem, também, ao seu amadurecimento. Esta perspectiva está alinhada com Piaget e seus conceitos de equilíbrio e autorregulação.

A combinação do amadurecimento biológico com a educação formal e as experiências de vida possibilita ganhos na estrutura de inteligência do jovem. Segundo o mesmo autor, e como tratado neste estudo, o desenvolvimento da razão ocorre paralelamente ao da moralidade. Nota-se também que a observação da coordenadora do abrigo remete ao conceito de interação de Dewey. Conforme tratado no capítulo sobre o valor da experiência, para o autor, interação é a combinação das condições externas ao indivíduo à sua situação interna. Uma experiência tornar-se-á educacional se ocorrer interação significativa entre estes elementos externos e internos. Sem usar o

termo cunhado por Dewey, é à situação interna do jovem que a coordenadora do abrigo se refere ao tratar do seu amadurecimento.

Evidentemente, na trilogia entre experiências de vida, educação formal e maturidade biológica, o curso da Outward Bound Brasil contribuiu, de alguma forma, com experiências de vida que fizeram o jovem alterar o seu comportamento. Mas, quais seriam estas experiências? Aqui entramos no terreno das suposições.

Assumimos a possibilidade do simples distanciamento da realidade do dia a dia do jovem ter contribuído para a sua reflexão. A possibilidade de viver experiências diferentes das cotidianas, em local também totalmente diferente, sob o estímulo da reflexão e das transferências de aprendizado, que são papel precípua dos educadores ao ar livre, estimula o pensar sobre a realidade e a vida das pessoas. Portanto, pode ter havido contribuição gerada por este distanciamento. Esta suposição ganha força na constatação que este jovem, por limitações financeiras, provavelmente teve poucas oportunidades para afastar-se do seu cotidiano, quanto mais um afastamento tão completo dos locais e das pessoas conhecidas.

Outra possibilidade para entendermos as transformações ocorridas está na atribuição de tarefas e responsabilidades concretas aos alunos do curso. Possivelmente, podemos caracterizar o aluno A4, no que DEWEY (CROSBY, 1981) entende como um jovem alienado pela ênfase na racionalização da escola, conforme tratamos no capítulo deste estudo, sobre o valor da experiência, e que é uma realidade para muitos alunos no processo de educação formal. Ao invés das típicas questões teóricas das salas de aula, aos alunos de um curso que se dá no formato de uma expedição na natureza, atribuem-se tarefas concretas, como montar barracas, buscar água, cozinhar, achar os caminhos, entre outras.

Segundo a coordenadora do abrigo, o aluno conta que, no curso, ele cozinhou. Ela também relata: “para outros ele contou da experiência que, tudo, na verdade, eles eram instruídos, mas eles que tinham que fazer”. Ao ser responsabilizado pela tarefa, duas possíveis consequências podem ser esperadas. A primeira, ao ter vivido as dificuldades de cozinhar o próprio alimento, o jovem passa a respeitar mais

quem desempenha esta tarefa diariamente, e quanto mais se o faz com maiores dificuldades, como a quantidade elevada de pessoas. O que até então parecia um acontecimento garantido e automático – a refeição disponível aos abrigados, nos horários correspondentes - passou a ter um valor reconhecido e, conseqüentemente, mais valorosas se tornaram as pessoas que desempenham tais funções¹². A coordenadora do abrigo relata que foi dito ao jovem, “aqui, a gente cuida de 40, 60 refeições. Olha como para ela (cozinheira) é difícil”.

Interessante notar que a atribuição de respeito às outras pessoas deu-se pela experimentação das tarefas por elas realizadas e pela atribuição de respeito a si próprio, por intermédio das mesmas tarefas. Ao sentir como é difícil cozinhar, o jovem passou a compreender e respeitar quem o faz diariamente. Note-se também o valor da experiência bem sucedida vivida pelo aluno. O aluno A4 foi considerado um bom cozinheiro ao longo do curso. Caso suas aventuras na cozinha tivessem sido malogradas, talvez ele não passasse a valorizar o ato de cozinhar e não tivesse trazido o relato no retorno ao abrigo, priorizando em suas reminiscências do curso, outros aspectos. Porém, ao ter sido desafiado na cozinha, com resultados que entende como bem sucedidos, o aluno se valoriza – e aqui retomamos o autorespeito como apresentado por LA TAILLE (2006) e do qual tratamos no capítulo sobre a moralidade – e, também, atribui valor às pessoas que fazem a mesma tarefa.

A segunda possível consequência advinda da responsabilização por tarefas está no ganho de confiança, e aqui voltamos a frisar a importância da educação voltada para o sucesso, ainda que entremeada por situações de fracasso, como ocorre nas expedições à natureza. Ao se sentir bem sucedido com as responsabilidades que lhe foram atribuídas, o aluno se percebe capaz e passa a gostar de atribuições e desafios. LA TAILLE (1998) oferece o exemplo de crianças que, através de malabarismos circenses que aprendem em um circo-escola, não adquirem conhecimentos

¹² Notamos que, de forma preconceituosa, esperamos tal comportamento de alunos de altíssimo poder aquisitivo, que têm à sua disposição várias pessoas pagas para cuidarem de todas as suas necessidades e vontades. Percebemos, contudo, que a mesma falta de conexão com a realidade pode ocorrer com jovens de situação econômica inversa.

profissionalizantes, mas a autoconfiança necessária para se avaliarem como valorosas. O mesmo parece ter ocorrido com o nosso sujeito.

A coordenadora do abrigo relata os dizeres do aluno A4 e comenta a seguir:

“acho que agora estou preparado para encarar um trabalho, estou a fim, vou procurar alguma coisa que tenha a ver comigo. Acho que eu dou conta”. E o A4 está trabalhando. E ele foi atrás da carteira profissional dele. Ele já tinha, mas havia perdido. Então, ele foi sozinho, tirou a carteira profissional, ele sozinho conseguiu a entrevista do trabalho.

E, ainda:

Ele reconheceu que ele pode. Então, ele foi correr atrás das coisas. Ele falou: “-Não...”. Eu lembro que, uma vez, ele foi fazer a carteira e, aí, ele não chegou no horário. E, aí, não deu certo a carteira, mas ele falou: “-Não, eu vou resolver sozinho. Eu não preciso do abrigo. Eu consigo ir sozinho, eu posso ir sozinho”. Então, eu acho que a auto-estima dele, também, melhorou bastante. E a autoconfiança de: “-Não, eu posso, eu vou”. Então, é impressionante.

Acreditamos que o acréscimo de confiança em si próprio é um passo fundamental à capacidade de tomada de iniciativa. Capacidade esta que parece ter sido estimulada pelo abrigo que, ao invés de resolver a questão da carteira de trabalho e da busca de emprego para o jovem, deixou que ele o fizesse, ou, nas palavras da coordenadora da instituição, “o abrigo ficou mais um pano de fundo dando uma retaguarda e ele foi fazendo todos os trâmites e caminhando”. Aqui, relembramos que PIAGET (1998) relaciona a iniciativa como um elemento importante ao desenvolvimento da razão e da moralidade.

Além da responsabilização pelas tarefas ao longo da expedição, podemos pressupor que, para o aluno A4, tenha causado algum impacto o convívio com os outros em um ambiente em que a solidariedade é necessária. O próprio aluno, em suas respostas à entrevista, faz diversas menções à ajuda recíproca, como quando diz:

Aí, tipo, um cansava, todo o grupo parava. Tipo, um quebrava a perna, todo o grupo estava ali, esperando. Não importava se ia chegar no acampamento à noite ou não., (...) aí, tipo, quando nós vira, nós estava muito longe dos caras, nós parava para esperar eles. Aí, tipo, se uma pessoa se machucar assim, nós divide. Se uma pessoa estiver com a bolsa muito pesada, nós dividia o que tem na bolsa dela, para ficar mais leve para ela.

Note-se que, de volta ao convívio do abrigo, após o curso, o aluno demonstrou comportamentos mais colaborativos e calmos; menos rebeldes, conforme os relatos que seguem:

E ele, na casa, tem sido outra pessoa. Ele é muito mais disponível para as questões da casa, ele é muito mais disponível para o sofrimento dos colegas e dos próprios funcionários. (...) Mas a gente percebe uma perseverança maior dele e um comportamento muito bacana com a casa. Disponível com as questões da casa, com os colegas, com as suas próprias coisas.

Como entender que o aluno tenha se sensibilizado para situações que requerem solidariedade numa expedição na natureza se o jovem, muito provavelmente, também vive situações que demandam estes comportamentos no abrigo em que vive?

A observação detalhada sobre o seu dia a dia no abrigo poderia oferecer outros argumentos para esta interpretação, mas, uma das possibilidades para este entendimento está no fato de que o jovem encontrou no ambiente do curso um valor socialmente aceito e valorizado para a sua força física. Ou seja, a sua condição física tornou-se uma ferramenta para o sucesso e auxílio aos outros, notadamente, através da espera e da oferta para carregar mais peso.

No abrigo, porém, não dispondo de outras habilidades e capacidades que o permitam se destacar, restam ao jovem a rebeldia e os comportamentos destrutivos como forma de destacar-se, buscar seu espaço. A coordenadora do abrigo tece alguns

comentários sobre os comportamentos deste adolescente, anteriores e posteriores ao curso:

Então, a gente mandou um A4 superagressivo, rebelde. Não agressivo no sentido de bater, de quebrar, mas super-rebelde, com superantirregras: “ -- Por que eu tenho que fazer isso?”. De uma maneira questionadora, mas não bacana; destrutiva. E a gente recebeu um A4 de outro jeito depois dos dez dias.

(...) com certeza ele é líder e, antes, ele usava muito a liderança de uma forma negativa: para agitar, para desrespeitar. Para, enfim, coisas que não eram bacanas. Na volta do curso, ele não exerce mais essa liderança. Ele tem, talvez, despendido mais energia nas coisas dele. E como ele fica fora o dia inteiro – na verdade, agora, com o trabalho e vai retomar a escola à noite – então, ele pouco tem vivenciado essas questões do abrigo. Mas a gente percebe que ele não tem mais essa coisa assim... À noite: à noite era terrível o quarto quando o A4 estava, porque ele agita. Ele fala: “ – Não, não vamos dormir, vamos levantar”. E, aí, tem as regras, que tem que dormir no horário e tal. Hoje não, ele tem mais, acho, que tranquilidade para fazer as coisas dele.

Mas eu vejo ele se dedicando mais para as coisas dele, talvez. Ele se envolve nas coisas do abrigo, participa, mas participa como os outros. Ele não precisa mais de destaque pejorativo: “Eu estou aqui”. Chamar a atenção como era antes.

(...) ele voltou diferente. Ele voltou. Se fossem outros tempos, ele já chegaria agitando e movimentando muito a casa. Porque ele tem essa capacidade de liderança aqui no abrigo. (...) A gente percebeu, porque a gente sabia. Afinal de contas, a gente tinha acabado de ler. Mas a gente nem percebeu, de tanta tranquilidade que ele veio dessa viagem.

No contexto da vida no abrigo, a sua privilegiada condição física pode ser inútil ou, ainda, um elemento de coerção entre os pares, ainda que de forma subliminar e não exercida de fato, o que não o valoriza frente à instituição e aos outros abrigados e o conduz ao caminho da agressividade e da intimidação. Ora, se esta característica do jovem dificilmente pode ser valorizada no seu cotidiano, o que lhe resta como ferramentas para o sucesso? Como vimos anteriormente nas citações deste aluno, ele

não economiza palavras ao relatar a possibilidade de ajuda aos colegas durante o curso.

Devemos considerar, também, a possibilidade, aventada pela coordenadora do abrigo, de o convívio com outros jovens, cujas trajetórias de vida não são tão tristes e dramáticas quanto as histórias dos jovens que vivem em abrigos, ter causado alguma reação positiva no aluno A4. Ao conseguir conviver com pessoas advindas de outros meios sociais, talvez ele tenha percebido que também pode almejar uma história de vida feliz ou bem sucedida e não o “vamos todo mundo afundar junto”, conforme as palavras da psicóloga, ao descrever o ambiente que envolve as crianças do abrigo.

LA TAILLE (1998), ao tratar das diferentes abordagens do termo limite, contrasta as situações em que ele é usado como um objetivo a ser ultrapassado, visando à superação e à excelência da pessoa, com a interpretação do limite como uma barreira que não se deve transpor, a acomodação à situação dada, ao destino imposto. O autor conclui que a busca pela superação do limite, pela excelência, pelo trabalho bem feito e pelo sucesso costuma gerar pessoas satisfeitas consigo mesmas, capazes de viver melhor com os outros. Por outro lado, um ambiente impregnado por histórias dramáticas de vida e poucos casos de sucesso que as contradigam faz com que prevaleça a leitura do limite como um muro alto e intransponível. Para o aluno A4, o convívio com jovens que, possivelmente, fazem uma leitura mais positiva das dificuldades e da vida pode ter sido um estímulo à sua iniciativa para transpor seus limites.

Se assim for, esta seria uma consequência positiva, porém indireta, de um curso como em questão, mas que não teria que, necessariamente, ser uma expedição ou uma experiência de imersão na natureza para que ocorresse. Ainda assim, a coordenadora se surpreende pelo fato do jovem ter se relacionado com outros meninos, fora do que chamou de “panela” do abrigo.

Como vimos anteriormente, atividades que priorizaram o fazer e que valorizaram a sua forte estrutura física possivelmente auxiliaram o nosso sujeito. Todavia, práticas esportivas tradicionais em ambientes urbanos também priorizam o

fazer, valorizam o indivíduo de boa compleição e não faltaram a este jovem (há uma pequena quadra no abrigo e ele também treinava futebol em outro ambiente). Entendemos, porém, que um curso que, por método pedagógico, mas também por necessidade real de uma expedição na natureza, preconiza a colaboração ao invés da competição – a experiência vivida e o esforço livre para PIAGET (1998) - pode auxiliar um adolescente a estabelecer conexões com seus pares. Se assim for, ainda que não seja o único local em que a necessidade de colaboração se faz presente, parece-nos que o ambiente natural é muito apropriado para estas experiências colaborativas. Naturalmente, cabe aos educadores ao ar livre o zelo para que o ambiente de camaradagem e auxílio prevaleça, ainda que situações temporárias de estresse tragam desavenças e conflitos entre os participantes da experiência, conforme analisamos na discussão deste estudo.

Finalmente, merece registro o fato de que os educadores que trabalharam o curso no qual estava o aluno A4, ao final da expedição, não tinham a percepção de que a experiência havia causado significativo impacto na vida do jovem. Relataram dúvidas sobre a assimilação do aluno ao longo do curso e as dificuldades em lidar com ele.

São de um dos instrutores deste curso, as palavras:

Durante o programa, ele se manteve afastado dos processos em que envolvia o grupo, (acredito ser medo de se expor), já nos momentos em que o grupo estava sem nenhuma atividade específica, ele conversava um pouco mais com os outros, mas sempre de uma maneira pesada (tom de voz). Ele manteve um comportamento aceitável, tendo que situá-lo em vários momentos.

Ao final do curso, eu realmente tinha dúvidas se ele havia aprendido algo, senti através de comportamentos que ele havia percebido algumas coisas, mas pelo pouco comprometimento até o último dia, eu não acreditava ter conseguido atingir a bolha que o envolvia ou mesmo despertar algo nele.

A outra profissional que trabalhou neste curso relata:

Ele foi bastante rústico, agressivo, grosseiro principalmente com as meninas. (...) Não conseguia se comunicar facilmente, falava muito rápido e um pouco enrolado.

De outro lado, tentava ajudar em todos os momentos, do seu jeito, principalmente na trilha e no preparo de alimentos, o que lhe agradou muito. Ia, voltava, corria na frente, tirava os galhos do caminho, subia as taquaras... Tem preparo físico. Também animava muito. As pessoas não os excluíram. Esse grupo foi muito festeiro, e avulso, como eles mesmos se intitularam. O A4 em vários momentos teve chamadas de atenção de todo o grupo, mas sem se chatear muito com isso. O grupo, por sua vez, também não pegou pesado. Em geral, brincaram muito com o jeito do A4 (de falar rápido, de dizer muitos palavrões a cada meia dúzia de palavras, de cortar aqueles momentos mais românticos das dinâmicas com constantes tiques corporais ou runidos..., entre outros).

Me pareceu, também, ter várias camadas de proteção, não aceitando qualquer manifestação de sensibilidade, tato, o que me pareceu mudar no último dia após o abraço de final de curso.

Este é um depoimento que parece confirmar a impressão empírica, comumente relatada entre os educadores ao ar livre, de que alguns aprendizados dos alunos não necessariamente se manifestam ao longo do curso, mas depois, quando estes voltam à sua realidade cotidiana. Ou, como se costuma dizer neste meio, “algumas fichas caem mais tarde”. Da mesma forma que, em alguns casos, as alterações de comportamentos ocorrem tardiamente e possivelmente não são percebidas pelas escolas de educação ao ar livre, também faltam elementos para compreender a durabilidade do impacto da experiência na vida dos alunos, ou, por quanto tempo as alterações atitudinais ocorrem. Seriam permanentes para alguns e transitórias para outros? Um estudo longitudinal, com coleta de dados pré e em várias datas pós-curso, poderia trazer importantes contribuições.

6 CONCLUSÃO

Este primeiro estudo sobre a educação ao ar livre no Brasil, nos moldes delimitados na introdução, permite algumas inferências e sugere futuras investigações. Há muitas possibilidades de novos recortes e abordagens sobre este tema.

Por meio do estudo de teóricos como Piaget e Dewey, não há dúvidas de que a educação que ocorre por meio das vivências práticas e experiências concretas desperte maior interesse em alunos jovens, ou adultos, do que a que surge de teoria abstrata, longe da realidade das pessoas. O caso do aluno A4 representa um bom exemplo desta afirmação. É através da experiência, portanto, que se chega, com interesse e envolvimento do aluno, à teoria abstrata. E, do abstrato, volta-se à experiência ou à prática para a consolidação do aprendizado e para auferir-lhe significado.

Por meio dos mesmos teóricos e de seus seguidores, está demonstrada a importância da experiência no desenvolvimento moral dos jovens. Contudo, para que se atinjam níveis éticos mais altos, ou a possibilidade de autonomia nos julgamentos morais, faz-se fundamental a relação equânime e não coercitiva entre educadores e educandos e, especialmente, entre os pares, com oportunidades de livre interação entre estes. No relacionamento entre os jovens, nas suas negociações, objetivos compartilhados, desentendimentos, conflitos, resoluções de problemas, sucessos e fracassos, enfim, nos desafios da cooperação, eles têm a possibilidade de se desenvolver cognitivamente e moralmente. A educação ao ar livre provê múltiplas oportunidades de tarefas cooperativas entre seus alunos.

A educação ao ar livre, nos moldes como a delimitamos na introdução deste estudo provê experiências significativas aos seus alunos, porque a dinâmica dos seus cursos demanda, não apenas o julgamento moral dos dilemas que ocorrem com frequência, como também as ações decorrentes da necessidade de resolução de problemas reais. Tais ações requerem iniciativa, que, conjuntamente com o esforço pessoal e a disciplina, são fundamentais na realização de trabalhos em grupo.

Encontramos, neste estudo, referências teóricas sobre a legitimação e atribuição de valor a si mesmo por meio do esforço e da superação de limites, assim como a possibilidade do autoconhecimento por meio destes mesmos mecanismos. A análise dos dados nos permite afirmar que a educação ao ar livre oferece amplas oportunidades para que os alunos enfrentem situações que requerem a superação de limites físicos e emocionais, assim como a reflexão sobre os limites a serem transpostos e os que devem ser respeitados.

Os estudos dos autores que tratam da moralidade apontam a justiça e a solidariedade entre seus valores fundamentais. Na análise deste estudo, encontramos fartos relatos, por parte dos sujeitos, de situações de ocorrência de solidariedade ou do cuidado entre as pessoas, assim como debates e conflitos que remetem a estas questões. Portanto, os cursos de educação ao ar livre demonstram a potencialidade para o desenvolvimento da moralidade dos alunos, também sob esta ótica.

Devemos alertar, todavia, que, ainda que a educação ao ar livre apresente claros potenciais pedagógicos – dado que estimula a cooperatividade, a iniciativa e o cuidado com o outro, seja pródiga em apresentar aos alunos dilemas morais que implicam em soluções pela solidariedade e pela justiça e estimule a reflexão sobre valores e princípios como coragem, esforço pessoal, disciplina e limites – nada disso é uma garantia, uma certeza, de que tal desenvolvimento dos alunos ocorrerá. O potencial está demonstrado, contudo, a atuação dos educadores é fundamental. Devido à prática de atividades que envolvem riscos e, também por estarem fisicamente distantes da direção e do apoio da escola, as responsabilidades que pousam sobre estes são muito grandes. Entendemos que os potenciais pedagógicos que encontramos na proposta da educação ao ar livre ficam, portanto, condicionados a uma equipe de instrutores preparada para lidar com as questões que tratamos ao longo deste estudo. Assim, as informações que colhemos, tanto dos alunos, como dos educadores da escola Outward Bound no Brasil, representam apenas um retrato momentâneo da capacidade desta escola em prover educação com qualidade.

As medidas que uma instituição de educação ao ar livre deve tomar para que permaneça oferecendo experiências sensíveis, educação de qualidade e segurança aos seus alunos, são de fundamental importância. Entre estas medidas, salientamos a capacitação de seus educadores e gestores em assuntos como manejo de riscos, técnicas, conhecimentos e habilidades das atividades de aventura na natureza e capacitação conceitual para as questões da educação.

Na medida em que a intervenção educacional ocorre no campo, distante dos olhos dos gestores das escolas de educação ao ar livre, parece-nos fundamental, também, que haja formas de averiguar a qualidade dos cursos. A constante indagação aos alunos e às instituições que os enviam aos cursos, assim como a troca de *feedbacks* entre os educadores que trabalham no campo, têm sido formas utilizadas por estas escolas para acompanhar a qualidade de seus trabalhos.

Pesquisas futuras que tratem da formação profissional dos educadores ao ar livre e das suas demandas poderiam auxiliar a escola Outward Bound e outras a selecionar e preparar seus profissionais.

Na medida em que a vida nos grandes centros urbanos restringe o acesso do jovem, por diferentes razões, às áreas naturais, a educação pela experiência que se dá em tais locais ganha relevância para o desenvolvimento holístico de indivíduos saudáveis e atentos às questões ambientais. Tal proposta educacional trará melhores resultados se as discussões sobre estas questões, ao longo de um curso, transpuserem a sacralização da natureza à frente de um discurso vazio e dogmático. Mais uma vez, o papel do educador como um facilitador para a educação profunda e sensível sobre este tema nos parece fundamental. Desta forma, sugerimos que estes proponham aos seus alunos debates que contemplem todos os pontos de vista sobre as questões ambientais dos nossos tempos; que estimulem as manifestações de beleza e encantamento em relação aos locais visitados através da arte e de atividades inspiradoras¹³; que estimulem a transferência de aprendizados para as vidas cotidianas de seus alunos e os ajudem a planejar intervenções simples e concretas de melhorias em suas

¹³ Como exemplo, citamos a fundação *Sharing Nature* e sua proposta de interação das pessoas com a natureza.

comunidades; que sejam capazes de maravilhar seus alunos com conhecimentos relacionados à natureza, como, por exemplo, explicar a formação das montanhas que estão percorrendo, as adaptações das aves às suas características de vida, as relações de interdependência entre diferentes espécies de plantas e animais, ou a dinâmica das marés. O conhecimento, aliado a uma experiência sensível, parece-nos uma poderosa fórmula de conexão emocional com um local e com a natureza que somos. E esta conexão emocional nos fará lutar por um Brasil que preserve mais e melhor o que lhe restou de suas áreas naturais relativamente intocadas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. **A prudência**: a virtude da decisão certa. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARROS, M. I. A. **Caracterização da visitação, dos visitantes e avaliação dos impactos ecológicos e recreativos do planalto do Parque Nacional do Itatiaia**. 2003. 121f. Tese (mestrado em conservação de sistemas florestais) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba.

_____. Outdoor Education: uma alternativa para a educação ambiental através do turismo de aventura. In: SERRANO, C. (org.) **A educação pelas pedras**. São Paulo: Chronos, 2000. cap 4, p.85-110.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUHNS, H. T. Esporte e Natureza: o aprendizado da experimentação. In: SERRANO, C. (org.) **A educação pelas pedras**. São Paulo: Chronos, 2000. cap 2, p.25-46.

CHATFIELD, R. Wolf Packs of the North Atlantic. **Outward Bound Journal**, n.3, p.41-43, 2008.

COLEMAN, J. S. Experiential Learning and Information Assimilation: Toward an Appropriate Mix. **Journal of Experiential Education**, v.2, n.1, p.6-9, 1979.

CROSBY, A. A Critical Look: The Philosophical Foundations of Experiential Education. **Journal of Experiential Education**, v.4, n.1, p.9-15, 1981.

CUNHA, P. F. Das Virtudes Cívicas Clássicas às Virtudes Pós-Modernas – dos tempos e dos modos. In: LAUAND, J. (org.) **Anais do X Seminário Internacional: Filosofia e Educação. Antropologia e Educação: Ideias, Ideais e História**. São Paulo: Factash, 2010. cap. 2, p.21-32.

DEWEY, J. **Experience and nature**. La Salle: The Open Court Publishing Company, 1958.

DEZEEUW, J. H. **An examination of the impact of experiential education methodologies used in cross-cultural programs on the moral reasoning of high school students**. Masters thesis, University of New Hampshire, Durham, NH, 2002.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**. Funchal, v.14, n.2, p.273-291, 2001.

FORD, P. M. **Principles and practices of outdoor/environmental education**. New York: John Wiley and Sons, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992.

GARVEY, D. Outdoor Adventure Programming and Moral Development. In: MILES, J.C.; PRIEST, S. **Adventure Programming**. State College, Pennsylvania: Venture, 1999. cap.17, p.133-139.

HATTIE, J.; MARSH, H.W.; NEILL, J.T.; RICHARDS, G.E. Adventure education and Outward Bound: out-of-class experiences that have a lasting effect. **Review of Educational Research**, v.67, p.43-87,1997.

HUMBERSTONE, B. Transgressões de gênero e naturezas contestadas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.28, n.3, p.21-38, 2007.

HUNT, J. S. J. Dewey's philosophical method and Its influence on his philosophy of education. In: WARREN, K.; SAKOFS, M.; HUNT, J. S. J. **The theory of experiential education**. Boulder, CO: Kendal/Hunt, 1995. cap 3, p.23-32.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de janeiro: Zahar, 1991.

JOPLIN, L. On defining experiential education. In: WARREN, K.; SAKOFS, M.; HUNT, J. S. J. **The theory of experiential education**. Boulder, CO: Kendal/Hunt, 1995. cap 2, p.15-22.

LA TAILLE, Y. de **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. **Nova Escola**, ano XXIII, n. 213, p.26-30, 2008 (Entrevista).

LAUAND, J. Razão e paixão: Tomás de Aquino e Josef Pieper – hoje. In: LAUAND, J. (org.) **Anais do X Seminário Internacional: Filosofia e Educação. Antropologia e Educação – Ideias, Ideais e História**. São Paulo: Factash, 2010. cap. 1, p.9-20.

LAVOURA, T. N.; SCHWARTZ, G. M.; MACHADO, A. A. Aspectos emocionais da prática de atividades de aventura na natureza: a (re)educação dos sentidos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.22, n.2, p.119-127, 2008.

LE BRETON, D. Aqueles que vão para o mar: o risco e o mar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.28, n.3, p.09-19, 2007.

_____. **Condutas de risco**: dos jogos de morte ao jogo de viver. Campinas: Autores Associados, 2009.

LEAVE NO TRACE, **History**. Disponível em: <http://www.Int.org/aboutUs/history.php>. Acesso em: 22 jul. 2010.

LEROY, E. Adventure and education. In: WARREN, K.; SAKOFS, M.; HUNT, J. S. J. **The theory of experiential education**. Boulder, CO: Kendal/Hunt, 1995. cap 45, p.445-452.

LIDDLE, J. Risk management: walking the tight rope. **The Journal of Experiential Education**, v.2, n.2, p.61–62, 1998.

MARINHO, A. **As diferentes interfaces da aventura na natureza**: reflexões sobre a sociabilidade na vida contemporânea. 2006. 154f. Tese (doutorado em estudos do lazer) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n. 02, p. 181-206, 2008.

MARTIN, A. J. **Towards the next generation of experiential education programmes**: a case study of Outward Bound. 2001. Tese (doutorado em management) – College of Business, Massey University, Palmerston North, Nova Zelândia.

MEYER, B. B.; WEGNER, M. S. Athletes and adventure education: an empirical investigation. **International Journal of Sport Psychology**, v.29, 1998.

NADLER, R. S.; LUCKNER, J. L. **Processing the experience**. Dubuque: Kendall/Hunt, 1992.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OUTWARD BOUND BRASIL. **OB no mundo**. Disponível em: http://www.obb.org.br/OBB/i_ob_mundo.asp. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. **Valores**. Disponível em: <http://www.obb.org.br/OBB/i_valores.asp>. Acesso em: 12 fev. 2010.

OUTWARD BOUND INTERNATIONAL. **International expansion**. Disponível em: <<http://www.outwardbound.net/about/history/expansion.html>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT, S.; TRYPHIN, A. (org.) **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT, S.; TRYPHIN, A. (org.) **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

PIEPER, J. Estar certo enquanto homem: as virtudes cardeais. In: LAUAND, J. S. (org.) **Antropologia e ética 1**: conferências. São Paulo: Factash, 2009. cap.1, p.7-20.

RAMOS, M. V. **A educação experiencial como estratégia de ensino para a educação ambiental para o curso de turismo e hotelaria da Univali**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

SIBTHORP, J., PAISLEY, K., FURMAN, N., GOOKIN, J. Long-term impacts attributed to participation in adventure education: preliminary findings from NOLS. **Research in Outdoor Education**, n.9, p.86-102, 2008.

SCHWARTZ, G. M. Emoção, aventura e risco: a dinâmica metafórica dos novos estilos. In: BURGOS, M. S.; PINTO, L. M. S. M. (org.) **Lazer e estilo de vida**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002, cap.6, p.139-168

TAHARA, A.K; CARCINELLI FILHO, S.; SCHWARTZ, G.M. Meio ambiente e atividades de aventura: significados de participação. **Motriz**, Rio Claro, v.12 n.1 p.59-64, 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes

ENTREVISTA ALUNO A1

O que mais você gostou no seu curso?

O que eu mais gostei foi estar conhecendo pessoas novas, estar conhecendo um ambiente fora da minha área de conforto, onde... Porque eu estava acostumado, mais assim, todo dia com a mesma coisa. Gostei das novas experiências, novas aventuras, novas amizades. Assim, gostei do trabalho em grupo. Gostei bastante das paisagens.

E o que você menos gostou?

O que eu menos gostei, assim? O que eu menos gostei foi... Puxa, sei lá. O modo, às vezes, de... Como que eu posso falar? O modo de entender a natureza. Não, o modo de entender, não. O que eu menos gostei? Não tem, assim, o que eu menos gostei. Assim, a gente sempre consegue entender as coisas. Sei lá, o que eu menos gostei é de, tipo, ter que usar o banheiro do jeito que tem usar, à noite. Sei lá, isso. **(Não teve nada que te incomodou durante o curso?)** Não.

O relacionamento com as pessoas foi tudo...?

Não, tipo, o que incomoda são as diferenças. Mas aí você tem que conviver com elas. Tipo, incomoda, vamos dizer. Tem gente que gosta de fazer uma coisa... Vamos dizer, arroz de um jeito; tem gente que não gosta do mesmo jeito. Assim, o gosto de cada um foi o que mais pesou, assim, só.

Legal. E o que você aprendeu com esse curso?

Ah, aprendi várias coisas. Aprendi vários jeitos de se utilizar a natureza sem acabar com ela. Aprendi a trabalhar em grupo, aprendi a conviver com as diferenças das outras pessoas. Aprendi que não existe só um jeito de, tipo... Não existe só um jeito de se divertir: existem vários outros jeitos. Aprendi a... **(Como assim vários jeitos de se divertir? Explica um pouquinho.)** Assim, a gente está muito acostumado a vir para a natureza, fazer uma grande fogueira, comer, todo mundo beber, todo mundo fazer as coisas assim e largar tudo ali. Tipo, se tem que usar o banheiro, usa de qualquer jeito. Faz lá e deixa, tal. Eu aprendi a me divertir. Tipo, consigo agora... Hoje, se eu for entrar em uma floresta eu consigo me divertir, consigo fazer uma roda legal de amigos, conversa e tudo, sem precisar danificar a natureza. Eu consigo... Sei os modos... Agora consigo, aprendi os novos jeitos de utilizar a natureza a meu favor.

Ok. E por que essas coisas que você disse que você aprendeu são importantes?

Porque não é que são tipo: “-Nossa, muito importante.” Na minha opinião, eu acho muito importante. Muitas pessoas falam: “-Nossa, não é importante.” Mas que, assim, o tipo de convivência que eu estou tendo aqui, agora, é o tipo que um dia eu vou ter lá no mundo, quando eu for assim... No mercado de trabalho, também, a gente vai ter que – vou dar um exemplo – aprender a aceitar, não: conviver com as diferenças das outras pessoas; vai ter que aprender a escutar novas opiniões. Aprender que se você destruir isso aqui, na frente vai ter uma retrospectiva, assim, não tão legal. Que se você cuidar aqui, na frente você vai ter melhor. Isso que eu achei...

Legal. Então, a minha próxima pergunta é como você usa esse aprendizado na sua vida. Então, uma das coisas que você falou é no dia que você for trabalhar.

É, uma delas. Há outras, assim. Tipo, vamos dizer, acontece um acidente, assim, cai de avião, sei lá, qualquer coisa; ficar perdido no meio do mato. Tipo, pelo menos, vamos dizer, de 10%, 5% eu já sei o que fazer, mais ou menos, para conseguir sobreviver, conseguir sair. Se eu tiver uma bússola e um mapa, eu consigo sair de dentro do lugar onde eu estiver.

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

Entendi. Você já teve alguma outra situação, um outro lugar que você aprendeu as mesmas coisas do que nesse curso?

As mesmas coisas, idênticas? **(Não idênticas, mas de forma geral, assim, o mesmo tipo de aprendizado.)** Não. Aprendi mais ou menos, assim. Sei lá, uma vez aprendi, quase, a mexer em bússola, mas eu era pequeno e não lembro. Mas o curso...

O que foi mais difícil, para você, durante o curso?

O mais difícil? **(É.)** Acho que era usar o banheiro à noite. Muito ruim, a água muito gelada. Tem que ir muito longe para buscar a água. Tipo, tem que... À noite, está aquele frio, você tem que esperar todo mundo lavar a louça para você ficar fazendo companhia e tal. Tipo, ficar ali no frio, em volta, fazer roda de noite para se divertir. Porque, às vezes, quando a gente fazia muito bagunça, o Zara vinha falava, falava, falava, falava. A gente no frio, no frio, no frio. Minha barraca, às vezes... No primeiro dia, não sabia montar a barraca direito. Molhou a minha barraca. Ficou horrível. Várias coisas que se você não fizer... Tipo, eu deixei ali, mal feito, e não vai ter nada; já em seguida tem o que acontece. Tipo, se eu monto a minha barraca errada aqui, na madrugada ela vai molhar. Aí, no outro dia eu vou ver o que acontece. Se eu deixo uma panela meio suja, se eu não faço direito, cinco minutos depois já vai estar vindo o efeito do que eu fiz de errado.

Não é que nem em casa que se você deixar aquele monte de louça lá, amanhã você acorda e limpa. Se você não for pegar a água, se você não levar água para o seu quarto, amanhã você abre a torneira, não tem água. Lá, não: se você não pegar água, você não faz café, você não faz nada. Você quase não sobrevive. Isso foi uma coisa muito horrível.

Ótimo. Você poderia falar se teve alguma situação de conflito ou desentendimento entre as pessoas do grupo? (Nossa, muito.) Ah, é? E dá um exemplo para mim ou mais de um exemplo. E como vocês...? O que vocês fizeram para resolver essa situação de desentendimento ou conflito?

Olha, teve desentendimento que, assim... Você viu o Colômbia, né? O jeito que ele fala palavrão. Tipo, muitas meninas não gostam. Ele é uma pessoa que ajuda. Ele, se você estiver na trilha, meio enroscado, ali, ajuda. Mas, às vezes, ele fica de mau-humor e quer deixar todo mundo estressado. Começa a puxa briga, sabe? Puxar: *“-Ah, não sei o quê, não sei o quê.”* Fala muito palavrão. E isso foi uma das coisas que causou... Palavrão causou muito desentendimento. Aí, começava na cozinha, mesmo, aquele quebra pau, quebra pau, quebra pau: *“-Ah, porque você não pode isso, não pode aquilo.”* Aí, um falava palavrão para o outro. Aí, tipo... Nossa. Aí, o jeito que ia resolver, o Zara e a Simone ficavam só olhando, assim, para ver o que a gente ia resolver. Aí tinha que alguém puxar ali. Outra coisa que causou muita... **(Tinha que ir alguém puxar ali?)** Alguém puxar tipo assim: entrar para o meio, falar para parar, começar a conversar, tentar achar um jeito para chegar no... Porque a gente estava no meio do mato. A gente pode gritar o tanto que a gente quiser, já está todo mundo estressado, frio.

Às vezes, você trava o seu intestino; tudo trava. Porque, nossa, é muito horrível tudo. Você já andou o dia inteiro mais de 10 quilômetros, você está com a mochila... Vamos dizer que são oito quilos de mochila, mas nas suas costas dá uns 15, cara. É muito pesada a mochila. Você tem que chegar, às vezes, de noite no acampamento, montar o acampamento. E isso aí já vai acumulando estresse. A hora que explode... Aí, quando a gente tem que puxar assim: a gente monta uma roda. Teve que fazer um negócio, pegar um pedaço de pau e falar: *“-É microfone. Só fala quem tiver isso na mão.”* Porque, se não, todo mundo fala um por cima do outro. É ruim. A mesma coisa das funções; tem as funções: limpeza, hidratação. Nossa, isso aí era o que mais causava discussão. Tipo, a gente tinha... Até aqui na casa, quando a gente chegou na casa: a gente tinha tempo para ficar conversando. Aí, o Zara entrava e falava as funções: *“-Faz rapidinho para vocês ficarem conversando.”* Quarenta e cinco minutos ia tudo de discussão de função: *“-Eu não vou limpar porque eu já limpei um dia. Esse aqui não limpou, fulano de tal não limpou.”* Isso causa muita discussão.

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

Aí, que o Zara deu a palestra do eu. Tipo, não falar mais: “-Nós.” Tipo: “-Eu limpei, ninguém limpou, não sei o quê.” Tem que falar: “-Não, eu limpei e quero limpar. Eu vou de novo.” Tem horas que você tem que usar o eu, só colocar você. Porque tem gente que fala, vamos dizer, que não gosta do curso: “-Ninguém está gostando do curso. Nós não estamos gostando do curso.” Tem que colocar eu: “-Eu não gosto, eu não faço, eu não quero.” Porque, se não, dá mais discussão ainda. Foi um dos jeitos que a gente achou para resolver as discussões.

Para resolver os problemas. Entendi. Em todos os cursos as pessoas vêm com qualidades e limitações diferentes. Cada um é de um jeito. Como que o grupo se organizou para considerar essas diferenças que cada um tem e resolver? Você entendeu? Tem gente que tem... Todo mundo tem qualidades e defeitos. Como é que o grupo se organizava para usar as qualidades e resolver os defeitos de cada pessoa?

Porque, assim, às vezes uma pessoa tem uma qualidade que mata o defeito de outra pessoa, entendeu? Eu tenho a qualidade, vamos dizer, de falar bem. Vamos colocar timidez como um defeito. Não é um defeito, mas vamos colocar como seja. Se essa pessoa tem uma timidez de falar em grupo, se ela chegar para mim e falar, eu posso transmitir o que ela está falando, porque eu sou mais desinibido. Consigo falar melhor diante de pessoas. Um exemplo. Ou, então, vamos dizer assim: a pessoa tem mais dificuldade em carregar peso; não é tão forte. A gente vai com uma pessoa que tenha mais resistência física e consegue ajudar.

Eu entendi qual é o problema e qual é a solução. Mas como é que o grupo trazia a solução para os problemas? Como é que eles eram resolvidos?

Ah, primeiro ninguém conhecia ninguém quando chegou. Então, primeiro surgiram os problemas, veio tudo à tona. Para depois, a gente conseguir encaixar cada coisa em seu lugar. Porque ninguém conhecia ninguém. Poucos se conheciam. Então, não tinha como falar assim: “-Ah, esse aqui tem esse defeito, esse aqui tem essa qualidade.” A gente começou a vir entender mesmo no terceiro dia. Que começou a ver: “-Ah, esse aqui não é muito bom nisso. Tem esse defeito: mau-humor, fala mal com a gente, não é uma pessoa legal. Esse aqui consegue fazer tal coisa. Aquele ali é chato, não sei o quê. Esse aqui é muito estúpido. Aquele ali é muito na dele. Aquele ali é louco.” Tipo, cada um foi descobrindo depois do terceiro dia. Até no terceiro dia você ainda está naquela se dá tanta confiança, se não dá, não sabe como é que é e tal. É isso que a gente fez. Não tem uma solução. Tem a convivência que você vai conseguir. E depois vê o que faz.

Entendi. Está bom. E a experiência valeu à pena para você?

Ah, muito. Muitas horas você pensa em desistir. Tipo, você está no meio do morro, você senta. Você senta, não: você vai. Com a mochila, não dá para você sentar. Você senta e fala: “-Não vou mais. Acabou, deu para mim.” Aí que vem a união do grupo: “-Não, vamos, vamos. A gente consegue e tal, todo mundo junto.” É o que vai: um animando o outro. Porque se dependesse sozinho, você não consegue. A saudade de casa, a saudade da sua mãe, a saudade de tudo que você tem, do seu cobertor. Aí, que você dá valor naquelas coisas mínimas: na privada para você sentar, na torneira para você abrir e vir a água ali, na fogueira, um cobertor, uma cama macia, sua mãe, sua família do seu lado. Seus animais, mesmo, de estimação fazem muita falta. Aí, que bate, que você vê como a pessoa é; porque vem carência, vem tudo. Aí que você vê se você é capaz ou não.

Aí que vem a... Às vezes, você fala: “-Não, eu sou capaz. Eu sei fazer muitas coisas.” Mas isso foi muito. E não adianta: você pode chorar, pode fazer o que quiser. Você volta embora. Mas uma hora você senta e chora. Você abre a boca de chorar, porque não tem... Às vezes, você tem que fazer isso para você desabafar sozinho. Porque... Ou, então, se um chora o grupo inteiro vai apoiar. **(Ah, é?)** É. Tipo, teve casos que ia desistir, chegou a falar para ligar e tudo, para ele desistir. O grupo inteiro sentou, o grupo inteiro conversou, chorou. Uma galera chorou. Porque, nossa, você sente muita falta. Muita falta.

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

Eu aqui, agora, estou mais suave na casa, assim. Mas quando você está lá no meio do mato, cara, você sobe sem... Porque tudo tem sua recompensa. Você está subindo aquele morro muito íngreme, muito íngreme, chega lá em cima você vê aquela paisagem linda. Você vê cidades, você vê muitas colinas. Você vê tudo o que você pode imaginar. Aí, você senta, você lembra da sua mãe, você lembra da sua casa, você lembra de várias coisas. Principalmente as pessoas que estão...

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA ALUNO A2

O que você mais gostou no curso?

Ah, eu gostei do envolvimento com os outros alunos. E eu gostei do percurso do caminho feito e do exercício. Quando eu assinei para a aventura, eu estava esperando alguma coisa mais tipo fazer, realmente, atividade física mais do que, assim, mental, sabe? Eu geralmente gosto desse tipo de coisa. Teve mais atividades de grupo, de aprendizado de bússola e tal. Isso eu estava esperando. Mas também teve as atividades que nem o solo, que eu não estava esperando, que foi uma surpresa. Mas eu gostei também.

E o que você menos gostou?

Eu não gostei... Ah, talvez das regras impostas que foram um pouco rígidas. Como não poder fumar. Os alunos não poderem levar o que eles quisessem na viagem, como levar comida de casa. Mas, fora isso, eu achei interessante a ideia de todo mundo ter que trabalhar junto para poder fazer o acampamento funcionar.

Ok. E o que você diria que você aprendeu com esse curso?

Que é importante todo mundo... Cada um fazer a sua parte: essa foi a lição mais óbvia. Mas também eu aprendi como, no começo... Todo mundo é de classe social bem-diferente nesse curso. Tem uns que, por exemplo, que nem eu, que pagamos e tem uns que ganharam bolsas de ONGs ou não sei. Então, foi diferente, foi interessante conviver com gente de meios bem-diferentes que os meus. E eu gostei disso. Então, eu aprendi sobre como o Brasil é de verdade. Eu que sou alguém de fora, achei interessante descobrir isso. Eu aprendi mais sobre a mata em geral. Os instrutores eram conhecidos. Então, nuvens, caminhos que pode andar, água que é tratada, água que não é. Sobre natureza em geral. E eu aprendi sobre, assim, os estágios de conhecer gente diferente e como uma relação pode progredir em dez dias.

E por que você acha que esses aprendizados são importantes?

Ah, porque são o tipo de coisa que é diferente de aprender na cidade, quando você está... Quando você pode, simplesmente, descartar alguma coisa. Porque, aqui, se você tem um problema... Em casa, se eu tenho um problema, eu posso descartar ele ao invés de dar uma solução e fazer outra coisa. Aqui, você é forçado a solucionar ele. Então, problemas de grupo. Se alguém não estiver trabalhando, a gente não pode, simplesmente, mandar ele embora e pegar um novo. Tem que consertar. Então, eu acho isso importante. Qual era a pergunta mesmo? **(Por que o aprendizado é importante?)** O aprendizado é importante porque ele dura, assim, para a vida. E ele ajuda você. Ele te tira da sociedade para você ver como a sociedade funciona de um jeito menor. Para você conseguir entender a sua função na sociedade do todo como um grande. Então, ajuda a colocar, assim... Dá uma perspectiva de como o mundo é, de verdade.

Entendi. Você consegue antecipar ou visualizar como você vai usar esse aprendizado na sua vida?

Ah, agora quando eu estiver no trabalho vou conseguir ficar mais focado. Talvez, ao invés de ser mais... Aceitar as opiniões dos outros ao invés de colocar a minha e, se alguém falar não, eu

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

simplesmente ignoro o problema. Resolver as coisas ao invés de deixá-las... Ao invés de deixar um problema prolongar, resolver ele na hora. Tentar achar uma solução.

Entendi. Você já participou de algum outro ambiente, ou em algum outro lugar você já aprendeu as mesmas coisas que você aprendeu nesse curso?

Tiveram atividades que foram similares. Mas eu já fui para bastante seminários do tipo com 30 pessoas passar um final de semana e fazer atividades em grupo. Mas não eram atividades físicas. Não tinham caminhadas. Era em um hotel e era só coisa para crescimento de caráter, mesmo. Então, foi diferente. Mas, sim. Tinham algumas atividades, como, por exemplo, a atividade do abraço que eu já conhecia de outros lugares.

Entendi. Você poderia falar, dar um exemplo de situações de conflito ou de desentendimento entre os participantes desse curso e como elas foram resolvidas?

Ah, conflitos: a maioria das pessoas, assim, calmas. E todo mundo gosta de se provocar um pouco. Mas eu não vejo nenhum conflito que seja grande o suficiente, entre o nosso grupo, pelo menos, que iria resultar... Não consigo ver alguém que a gente não ia conversar e convencer ele a fazer ou pelo menos convencer... Ou querer fazer alguma coisa completamente, sabe? Fora do normal, mais.

Quando eu digo conflito, pode ser conflito um pouco mais áspero ou um desentendimento entre as pessoas. Um exemplo e como vocês resolveram.

Ah, por exemplo, eu tenho problema com lavar louça: eu não gosto. Tem um menino que tem medo de formiga, ele não gosta. Para mim é uma coisa... Eu não lavo a louça. Então, eu propus: *“Ah, eu posso pegar água, eu posso fazer outra coisa. Eu posso pegar água duas vezes, mas lavar louça não é comigo.”* Então, esse tipo de desentendimento acontece bastante: quando alguém resolve não fazer, empaca. Então, geralmente, os instrutores arranjam outro jeito. Ou tem alguém que cede e fala: *“Ah, eu faço por você.”* E isso é o que aconteceu nesse caso: alguém aceitou mudar de cargo comigo. Isso acontece. Na maioria dos conflitos tem alguém que cede e dá uma ajudada. Ou a pessoa simplesmente faz o trabalho meia boca.

Entendi. Em todos os cursos as pessoas chegam com qualidades diferentes e limitações diferentes. Em qualquer ambiente. Você poderia relatar, para mim, como que o grupo se organizou para aproveitar as qualidades das pessoas e para, também, suprir as limitações delas?

Qualidades: tem gente que é melhor para coisas diferentes. Então, por exemplo, os homens... Generalizando por sexo, primeiro, os homens acabaram carregando mais peso que as mulheres. E as mulheres que têm mais jeito, assim, de lavar as coisas, acabaram trabalhando mais na cozinha. Tiveram exceções. Mas, depois, tem coisas... Que nem, tem gente que é mais rápida, que ia na frente abrindo trilha, tirando galhos da frente e tinha gente que ia atrás. Mas foi uma coisa natural que a gente fez inconscientemente. Não foi: *“Ah, você é melhor disso, então...”* Foi alguma coisa que foi se ajeitando naturalmente. **(E com a concordância das pessoas?)** É, as pessoas, geralmente, não tinham problema em fazer o que elas eram melhores. Elas faziam naturalmente, mais. Tem casos... Por exemplo, tem um menino que tem coisa que ele faz melhor, mas ele não gosta de fazer. Se eu não me engano, é o Colômbia, que é um bom cozinheiro, mas ele não gosta de trabalhar na cozinha.

Então, às vezes, a gente tem que forçar ele a trabalhar na cozinha. Ele faz o trabalho de dois, mas também precisa de dois para convencer ele a entrar no cargo. **(E, aí, finalmente vocês convenciam ele a fazer isso?)** É. E ele entrava. E também coisas como líderes. Quem tinha mais, assim, autoridade. Por exemplo, no começo era o Fabrício que tinha mais autoridade. Mas, aí, depois, eu que, também, sou mais velho, entrei junto. Então, assim, as pessoas sabem. No começo, todo mundo se tratava como iguais. Então, alguém falava alguma coisa e a pessoa falava: *“Ah, não. Eu quero ouvir da boca do instrutor, se não, não é verdade.”* Então, você não podia falar para alguém: *“Ah, falou para você lavar a louça.”* A

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

pessoa tinha que ouvir da boca do instrutor, [trecho inaudível] ficava na barraca. Mas, depois de um tempo, todo mundo começou a se confiar mais. E os que tinham um cargo, assim, mais de líder, acabaram entrando e falando: “Ah, você tem que lavar a louça.” E a pessoa já meio que ia fazer. **(Essas pessoas tinham, de alguma forma, uma autoridade maior? É isso que você está dizendo?)** É. Carisma, só.

Ok. E a experiência valeu á pena, para você, desse curso?

Eu acho que valeu. Foi cansativo e, para mim, foi difícil ficar longe da civilidade. Eu que tenho problema com beber Coca e tal, achei difícil, às vezes. Mas, com certeza, valeu à pena. Com certeza valeu à pena o relacionamento que teve entre os alunos e os instrutores. E eu já fiz coisas parecidas. Então, eu sei que, provavelmente, não vou ver mais ninguém. Porque é raro você fazer um amigo em uma coisa assim. Ver eles de novo, a maioria mora em Campinas e tal. É longe. Mas as lições que eu aprendi podem ser aplicadas em vários casos. E o fato que você é forçado a conviver com pessoas que você não quer, que, geralmente, na cidade você pode simplesmente ignorar, faz com que você aprenda a ter mais paciência quando você está lidando com as pessoas. Ao invés, de simplesmente, descartar alguém, você pode usar eles do jeito que eles são melhores feitos. Usar, aprender a colocar eles para trabalhar do jeito que eles vão render mais. Ao invés de achar alguém que você acha mais legal, mas faz um trabalho para a posição... Não exatamente trabalho manual. Mas, assim, aprender a se entender melhor com as pessoas em geral.

Ok. Está bom, muito obrigado.

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA ALUNO A3

O que você mais gostou em seu curso?

Ah, eu gostei bastante de ter trabalhado em... Dá para trabalhar em grupo. As trilhas, assim, também, legais. Eu sempre gostei de fazer trilha, essas coisas. Que chega lá no dia... Gostei, tipo, de chegar lá no fim e olhar tudo de cima e falar: “Nossa, *consegui chegar aqui.*” Uma sensação de ter conseguido.

E o que você menos gostou no curso?

O que eu menos gostei? O frio, porque eu odeio frio. Acho que, assim, não teve o que eu menos gostei. Eu gostei de tudo. Deu para... Eu gostei bastante de tudo. É meio chato... Tem horas que são mais chatas, que você faz menos coisa. O começo que você fica mais organizando, mais aprendendo. E carregar a mochila foi bastante complicado, mas também deu para aproveitar bastante.

O que você diria que você aprendeu no curso?

Eu aprendi melhor a trabalhar em grupo. Aprendi a aceitar as diferenças dos outros. É isso.

E esse aprendizado, como você imagina que você vai usar isso na sua vida?

Ah, eu acho que você sempre está trabalhando em grupo, você sempre está convivendo com as outras pessoas. E é sempre bom você saber aceitar as diferenças dos outros, saber trabalhar em grupo.

Você já passou por alguma outra experiência, algum outro lugar ou situação que você aprendeu essas coisas também?

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

Já. Eu sou escoteiro. Aí, eu já... Eu convivo bastante, eu trabalho bastante em grupo. Que o escotismo tem isso, que é o sistema de patrulha. E a gente trabalha bastante essa parte de equipe e tudo mais.

O que foi mais difícil para você durante o curso?

O mais difícil foi chegar em um grupo que você não conhece ninguém e você ter que aprender rápido a conviver com essas pessoas. E para conseguir ficar melhor no grupo. Você conseguir conhecer as pessoas mais rápido, assim, acho que foi o mais complicado.

Você poderia dar um exemplo de situações de conflito ou desentendimento que aconteceram durante o curso e o que vocês fizeram para resolver isso?

Teve uma noite que foi, se não me engano, a terceira noite, que a gente terminou tudo, comeu tudo, fez o jantar. Eu estava morrendo de sono, estava 'mó' cansado, aí, fui para a barraca. Estava dividindo a barraca até com o... Não lembro com quem eu estava dividindo a barraca. Aí, eu estava lá barraca, aí, chegaram e começaram a me chamar, não sei o quê. Eu estava cansado. Aí, eu fui lá para fora, pediram... Vieram reclamar porque tinha coisa, ainda, para dobrar. Tinha algumas coisas do fogareiro que era só um tipo de papel alumínio para conter melhor o calor e tudo, que tinha que dobrar. Me chamaram para fazer isso, que não era nem a minha função. Aí, eu fiquei muito bravo. Aí, eu dobrei o negócio. Fiquei bravo, xinguei um monte de gente lá. Aí, depois eu me acalmei. Até fiquei dando risada lá. E eu me acalmei. Fiz o negócio, fiz de qualquer jeito, fiz de mau humor. Mas, aí, depois de uns cinco minutos, assim, eu me acalmei. Até pedi desculpa para o pessoal, porque eu xinguei todo mundo lá. Aí, eles até vieram falar que todo mundo se assustou, porque eu sempre sou alegre, não sei o quê. E eu fiquei muito bravo. É um tipo de coisa que me irrita muito: você me chamar, tirar... Eu estou lá, estava 'mó' cansado e me tiraram de dentro da barraca para... **(O que você achou que foi isso, então?)** Como assim?

Foi uma situação o quê? Como você diria que foi essa situação?

Ah, eu acho que foi mais uma explosão minha. Que é o tipo de coisa que eu não gosto que... Me chamar para resolver uma coisa que não é a minha função. E é uma coisa que você faz em um minuto: qualquer um faz. Eu fiquei bem-irritado.

Em todos os cursos as pessoas apresentam diferentes qualidades e limitações, como qualquer um. O que o grupo fez para resolver isso? (Ah, diferença, como assim?) Então, todas as pessoas têm diferentes qualidades e diferentes limitações. Cada um tem as suas qualidades e os seus defeitos. Como que o grupo se organizou para usar as qualidades boas das pessoas e suprir os defeitos delas?

Assim, por exemplo, quem era mais forte, a gente colocou para carregar mais coisa. Essas coisas assim. A gente tinha... O Zara não estava lá, a gente teve que achar o nosso caminho. E eu me dou bem com essa coisa de mapa, de orientação. Não era nem a minha função, mas eu falei: *"Ah, deixa eu ir que eu vou melhor."* Aí, eu fui na frente, até, guiando. Aí, sempre que você falava: *"Ah, eu sei fazer isso."* A gente ia, deixava a pessoa fazer. Se você teve a questão de... Os mais fortes carregaram mais coisas. E a gente foi fazendo assim. Quem cozinhava melhor ficou mais na cozinha. Quem foi o melhor líder ficou mais de uma vez.

Legal. E a experiência valeu à pena para você?

Valeu. Eu gostei bastante de ter vindo. Eu não teria vindo, porque daqui a três dias eu vou fazer uma outra atividade que eu vou ficar cinco dias acampado. Vai ser bem-puxado também. Aí, eu não ia vir. Mas a minha mãe falou que: *"Ah, vai. Está precisando de gente para fechar o curso."* Eu falei: *"Ah, então tá."* Aí, eu vim e gostei bastante.

Está legal. Muito obrigado. FIM DA ENTREVISTA

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

ENTREVISTA ALUNO A4

O que gostou do seu curso?

Ah, eu gostei de tudo. Tipo, tem o meu estilo, assim. Tipo, de caminhar assim, dormir em barraca. É uma coisa que eu gosto assim.

E o que você menos gostou?

Ah, mano, o que eu menos gostei... Ah, eu não tive alguma coisa assim, que menos gostei. Teve algumas horas assim, tipo, um ou outro ficar zoando, aí, eu ficava nervoso. Mas eu gostei de tudo. Não teve nada que eu não gostei.

Uma ou outra bagunça ou zoada dos caras, você ficava nervoso?

Não, não é zoada. É tipo, os caras estarem... Você fala uma coisinha, os caras já estão falando outra. Aí, tipo, usaram isso... Acha que eu sou errado, esses bagulho aí.

Entendi. E o que você aprendeu no curso?

Ah, aprendi uma par de coisa, mano. Aprendi, tipo, a lidar com o grupo assim, a dividir mais as coisas, não pensar só em mim. E esses bagulhos de caminhada aí, ascender fogareiro. Eu aprendi de tudo, uma par de coisa que, se não tivesse passado nesse curso aqui, eu não ia aprender.

E você disse que aprendeu a lidar com as outras pessoas, é isso?

É tipo assim, dividir em grupo, assim. Tipo, quando você está morando na sua casa, tipo, você vê um amigo seu assim, tipo... Que nem, tipo, comparar, ficam umas pessoas juntas, você comparar essas pessoas como família, dividir como família, assim. Eu vou levar para casa esse negócio aí, também.

Entendi. E por que esse aprendizado é importante?

Ah, sei lá. É importante porque, sei lá, mano. Pode servir para a sua vida, quando você precisar desse negócio aí, tipo, lá fora assim. Pode servir para a sua vida.

E me dá um exemplo, então, de algum momento da sua vida que você pode usar esse aprendizado. Você consegue imaginar algum?

Ah, mano, tipo, se eu for tipo acampar com uns amigos meus, sei lá. Se eu precisar ajudar alguma pessoa assim, sei lá. Se não, fazer um curso para trabalhar com vocês.

Em que outros lugares ou situações você também aprende essas coisas?

Ah, mano, só aqui mesmo eu aprendi. Porque no futebol, tipo, não ensina esses negócios. Só ensina você a jogar. Só aqui mesmo, eu aprendi isso.

E o que foi difícil para você durante o curso?

Difícil? Não teve alguma coisa difícil assim, para mim, eu acho. Agora, teve... Ah não, não teve. Não achei nada difícil no curso, achei baba. Achei pouco.

Ok. Você pode dar um exemplo de situação de conflito ou desentendimento que teve entre as pessoas, e o que vocês fizeram para resolver?

Ah, tipo, quando teve uma discussão ou outra, nunca foi discussão assim, de um bater no outro. Tipo assim, um zoando o outro, nunca teve, assim. Aí, tipo, não teve tipo assim, de um sair na mão com o ouro para apanhar, não teve isso. Teve, tipo, um zoar o outro brincando assim, rindo, todo mundo ria.

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

Mas teve algum desentendimento? (Não.) Mas quando eu digo desentendimento, não é necessariamente briga de porrada. (Eu sei, tipo...) Mas assim, pessoas querendo... Pensarem diferente ou quererem coisas diferentes?

Não teve, não teve. Acho que não teve. Não teve. Porque, tipo, se tivesse alguma coisa assim, mano, o Zara ia, tipo, estar lá falando com nós. Teve só algumas vezes, assim. Tipo...

Então, dá um exemplo.

Tipo, um zoar o outro na barraca, assim. Aí os caras iam lá e, tipo, na barraca, brincavam com nós assim, de um ir na barraca do outro. Aí, sempre que nós ia na barraca dos outros, o Zara estava lá, esperando nós. Esses bagulhos aí, que teve. Não teve tipo assim, de briga, de um pegar uma coisa para bater no outro. Não chegou a esse ponto.

Não, mas e pessoas não concordarem entre si, e aí, falarem: “-Olha...” Um quer uma coisa, outro quer outra coisa.

Não, só teve, tipo, esse negócio aí, de um querer coisa ou outra, foi tipo, na parte assim, desses negócios de líder, limpeza, esses negócios aí. Só, tipo, nessas parte aí, que tinha esses negócios aí.

Ah, entendi. E como fazia para resolver?

Ah, nós ficava, tipo, um tempo discutindo. Aí, tipo, o Zara falou que você pode ser bom ou ruim, mas todo mundo tem que passar por cada coisa para saber como é, assim.

Bom ou ruim e uma tarefa específica, é isso o que você está falando?

É. Tipo, bom ou ruim é tipo assim, para você ser um líder, você não precisa ser, tipo, aquele cara: “-Nossa, sou bom.” Ficar se sentindo. Você pode ser, tipo, um Zé ninguém, mas você vai ter que passara pelo líder para ver como rola assim. Tipo esses negócio aí. **(Entendi.)** Aí, todo mundo revezou, assim.

Então, o líder não é, necessariamente, um cara superbom? Ele tem que ter alguma outra qualidade para ser líder, não é necessariamente o melhor para fazer uma coisa?

Não. Pode ser, tipo, qualquer pessoa, assim. Só sabendo, tipo, orientar o grupo. O nosso caso foi tipo isso. Tipo, teve algumas pessoas que queriam ser líder assim, só que, tipo, não tinha nenhuma educação. Teve umas horas que eu também reclamava. Tipo, um cara pode ser, tipo aquela parte que eu te falei, pode ser o Zé ninguém. Mas o cara, tipo, ficava peidando, assim, na cara dos outros, ficava fazendo uns bagulhos que não dava. Aí, como ele vai ser líder, se não dá para ele ser líder? Ele vai orientar uma pessoa se ele não orienta nem ele mesmo? Esse negócio assim.

Entendi. Em todos os cursos, as pessoas chegam com diferentes qualidades e diferentes limitações, como qualquer um. O que vocês fizeram para resolver isso, para usar as qualidades boas das pessoas e para resolver as limitações delas? Como o grupo resolveu isso?

Resolveu, tipo, sempre em um grupo tem um cara tipo, mais rápido assim, tipo, tem alguns mais lentos. Aí, tipo, um cansava, todo o grupo parava. Tipo, um quebrava a perna, todo o grupo estava ali, esperando. Não importava se ia chegar no acampamento à noite ou não. Mas, tipo, um cansava, nós parava, assim. Tipo, no meu caso, eu não gostava de esperar ninguém, assim. Tipo, sumia na estrada, assim. Porque eu não canso rápido assim. Era o caso meu e do Lucky[?]. Aí, tipo, quando nós vira, nós estava muito longe dos caras, nós parava para esperar eles. Aí, tipo, se uma pessoa se machucar assim, nós divide. Se uma pessoa estiver com a bolsa muito pesada, nós dividia o que tem na bolsa dela, para ficar mais leve para ela. **(Entendi.)** Esses negócio aí.

Ok. E a experiência valeu a pena para você?

Valeu muito a pena. Tipo, se pudesse fazer de novo, fazia, sei lá. Valeu muito a pena.

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

Ok. Obrigadão.

Obrigadão.

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA ALUNO A5

O que você mais gostou do curso?

Aprender novas coisas e conhecer mais pessoas. E as aventuras que eles colocam. Essas coisas.

Ah, fala o que você... Enfim.

Para mim, foi isso.

E o que você menos gostou?

Menos gostei? No começo, a falta do que fazer. Tipo, que a gente tinha uma rotina muito fraquinha. Andava um pouquinho, comia a e ia dormir, só. Aí, depois começamos a andar mais e fazer umas atividades mais legais.

Ok. E o que você aprendeu com esse curso?

Trabalhar em grupo.

Dá um exemplo, explica um pouco, por favor.

Tipo, que o curso era dividido em várias tarefas. Um era o cozinheiro, outro era da limpeza, várias coisas assim. Daí, você aprende como lidar com as outras pessoas e a fazer as tarefas organizadamente.

Entendi. Então, para trabalhar em grupo, o que é necessário?

Organização e determinação. E paciência.

Paciência? Paciência para quê?

Para ter que distinguir, sei lá, o pensamento dos outros, não dar bola para algumas coisas que as pessoas falam. Só.

Perfeito. E por que essas coisas que você aprendeu são importantes?

Porque ajuda a gente na vida. São várias coisas, assim. Tipo, trabalho em grupo, a determinação de você ter que conseguir ficar os dez dias. Só.

Não, isso são coisas que você aprendeu. E você consegue imaginar uma situação em que isso seja importante para você?

No trabalho. Porque você tem que lidar com outras pessoas também. Daí, entra com o trabalho em grupo.

Ok. Você já passou por outros lugares ou situações em que teve esses mesmos aprendizados?

Escola. Eu acho que na escola.

Dá um exemplo, na escola.

Quando o professor dá trabalho, a gente tem que fazer em grupo, e na própria sala de aula, com atividades na sala mesmo.

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

Ok. O que foi mais difícil para você durante o curso?

Aguentar os dez dias. Tipo, porque dá saudade de casa, dá vontade de ir embora. Isso foi o que mais eu achei difícil.

E o que mais você sente saudades da sua casa?

O conforto da minha casa e da minha mãe.

Ok. Você pode dar um exemplo de situação de conflito ou de desentendimento entre as pessoas?

Que aconteceu aqui?

Que aconteceu durante a expedição. E como vocês resolveram o problema?

Citando nomes ou não?

Não precisa.

Quando alguém queria, tipo, comer alguma coisa e o outro não queria, aí, eles acabavam brigando. Ou por bobezinha mesmo, um xinga o outro e fica nessa, um fica xingando o outro para lá e para cá.

E como é tanto esses dois exemplos que você deu, do xingamento e de...

Como resolve? Todo mundo conversa, aí eles resolvem.

O que precisa para resolver?

Conversa.

E mais alguma coisa?

Acho que não.

Ok. Em todos os cursos, as pessoas chegam com diferentes qualidades e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerar e resolver essas... Usar as qualidades e resolver as limitações das pessoas? Como o grupo fez?

Dividindo as tarefas. O que uma pessoa é mais habituada a fazer, fazia. E quando a gente ia nas trilhas, aí, tinha limitação física, a gente andava mais lento para não deixar os que têm menos físico atrás.

Ok. Essa experiência, essa expedição valeu a pena para você? (Valeu.) Por quê?

Porque eu aprendi bastante coisa e consegui me superar, porque eu nunca tinha ficado dez dias fora de casa.

Ok, muito obrigado.

Acabou?

Sim.

FIM DA ENTREVISTA

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

ENTREVISTA ALUNO A6

O que você mais gostou no seu curso?

O que eu mais gostei foi ficar tantos dias fora de casa, tendo que me virar sozinha. Geralmente eu faço essas coisas no grupo escoteiro, mas era bem menos dias, tipo, uns três dias. E não tinha tanta caminhada e aventura que teve no curso da OBB.

Ok. E o que você menos gostou?

Não é que eu não gostei. Eu tive dificuldade de trabalhar em grupo, porque as pessoas são diferentes, tal. Foi difícil. Não é que eu não gostei, é que foi bem-difícil para mim trabalhar em grupo com as pessoas do curso.

E o que você aprendeu com o curso?

Eu aprendi técnicas que eu não sabia e também a... Mesmo que eu tenha tido dificuldade de trabalhar em grupo, eu aprendi a trabalhar em grupo.

Entendi. Dá um exemplo de alguma coisa, assim, de um aprendizado em relação a trabalhar em grupo, que você disse que aprendeu a trabalhar em grupo. Me dá um exemplo.

É, trabalho em grupo, a gente tem um desafio, alguma coisa para fazer, e a gente consiga desenvolver sem discussão. Porque assim, desenvolver demorado ou muito rápido, tudo bem. Mas, sem discussão. Acho que é isso que é não trabalhar em grupo, ter muito conflito.

Ok. Eu tenho uma pergunta sobre conflito daqui a pouco. Por que o aprendizado é importante, esse aprendizado que você disse que teve?

Porque eu vou trabalhar em grupo para o resto da minha vida, não vou fazer tudo sozinha. Vou trabalhar, minha casa, minha escola, tudo vai ter desafios e atividades em grupo. E eu vou ter que saber lidar com as diferenças de todo mundo.

E aí, eu ia te perguntar como você usaria esse aprendizado na sua vida, acho que você já respondeu. Mais alguma coisa que você imagina como você usaria esse aprendizado na vida?

Com pessoas que eu não conheço. Sei lá, se eu encontrar com amigas da minha amiga e tiver algum conflito, alguma coisa assim, eu vou usar isso. Para pessoas desconhecias que não são tão próximas de mim, eu vou usar tudo o que eu aprendi no curso.

Ok. O que foi mais difícil para você, durante o curso?

Andar, porque eu não sou acostumada a andar. Eu pratico *ballet*, mas não é no ritmo e nem tanto esforço físico que nem eu fiz nos dez dias. Principalmente no segundo dia, que a gente deu uma subida muito forte, e aí, eu estava quase morrendo. Sempre era a última da fila. Foi mais difícil caminhar. Mas a gente sempre parava, brecava, descansava. Foi fuchinha.

Você poderia falar de situações de conflito ou de desentendimento entre os participantes do curso? Dá um exemplo e como é que vocês resolveram?

Bom, a gente fez um jogo que foi um dos primeiros jogos. Ninguém estava acostumado com ninguém, a gente não soube ouvir as opiniões, de como fazer o jogo, a gente não... Erguer um líder para comandar tudo. E aí, gerou o maior bafafá, uma discussão, todo mundo culpando, apontando todo mundo. Mas aí, no final, com o instrutor, a gente sentou, fez uma roda, falou tudo o que tinha que falar. Porque aí, no outro jogo que a gente tinha, já foi tudo diferente. A gente precisava ter errado. Mas o conflito maior foi a discussão, o bafafá, falação alta e ninguém ouve ninguém. Foi um dos maiores conflitos que teve.

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

E a solução foi sentar e conversar? (Hum hum.) Entendi. Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes qualidades e limitações, todo mundo é diferente. Você pode relatar, para mim, como o grupo se organizou para usar as qualidades e resolver as limitações das pessoas?

Eu acho que as qualidades foram sendo usadas automaticamente. Mas aí, as limitações, as coisas ruins de cada pessoa, eram repreendidas. Tipo, está fazendo alguma coisa, alguém faz alguma coisa errada. Aí, repreende: “-Ah, não faz isso. Você está errado, tem que fazer isso.” Claro, em cada função, não sendo egoísta nem medíocre com a pessoa. Mas sempre apontava o que ela estava fazendo de errado.

Ok. E essa expedição, essa experiência valeu à pena?

Valeu, foi divertido. Eu gostei. Além de ter aprendido, eu me diverti. Que era o que eu pensei que não ia fazer.

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA ALUNO A7

O que você mais gostou no seu curso?

Eu gostei das caminhadas e de aprender a trabalhar em grupo.

E o que você menos gostou?

Acho que o cansaço.

E o que você aprendeu no curso?

Aprendi a não desistir, trabalhar em grupo, entre outras coisas.

E por que esse aprendizado é importante para você?

Bom, aprendi a não desistir, porque no começo eu queria muito desistir, que vale a pena depois. Trabalhar em grupo e lidar com as pessoas.

Ok. Mas por que esse aprendizado é importante para você?

Bom, eu consegui fazer algumas metáforas, por exemplo, do não desistir. Quando eu crescer, for fazer alguma coisa que eu queira, não desistir.

Ok. E como você acha que vai usar esse aprendizado na sua vida?

Pode ter um tempinho para formular? **(Pode.)** É mesmo para não desistir, lidar com as pessoas, porque tem pessoas bem-difíceis. Não sei mais.

Ok. Houve outros lugares ou situações que você aprendeu essas mesmas coisas?

Na escola, um pouco. Mas acho que não tanto quanto aqui. E em casa também.

Ok. O que foi mais difícil para você durante o curso, a maior dificuldade?

Cansaço e querer desistir no começo.

Cansaço físico?

É.

Você podia dar um exemplo de situações de conflito ou desentendimento entre as pessoas, que ocorreram durante esse curso, e como elas foram resolvidas?

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

Conflito de opiniões. E acho que elas foram resolvidas quando todo mundo ouviu a opinião de cada um e tentou achar qual era a melhor.

Ok. Em todos os cursos, as pessoas chegam com diferentes qualidades e limitações, as pessoas são diferentes. Você pode explicar como o grupo se organizou para usar as qualidades das pessoas e para resolver as limitações delas?

Nós ouvimos o que cada um sabia fazer, ou que não conseguia fazer, e tentamos resolver vendo o que cada um podia fazer para melhorar.

Então, o diálogo. E algo mais?

Diálogo.

E essa experiência, essa expedição valeu a pena para você?

Sim, valeu muito a pena.

Ok, obrigado.

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA ALUNO A8

O que você mais gostou no curso?

Eu gostei de ficar longe de casa durante um tempo, para conhecer pessoas novas e aprendi a trabalhar em grupo.

E o que você menos gostou no curso?

É que trabalhar em grupo é muito difícil, tem pessoas que você não gosta muito. Aí, fica aquela intriga até o final. Só isso. E a gente não toma banho.

E que você diria que aprendeu mais com esse curso?

Eu aprendi a dar valor às coisas simples, que nem, água quente, banheiro. Aprendi, que eu falei, a trabalhar em grupo e o valor de amizade. Que a gente se torna bastante amigo, o grupo, nesses dez dias.

Ok. E porque esse Aprendizado é importante?

Porque, às vezes, a gente é muito individualista e a gente precisa desse tempo, dessa experiência, para poder conhecer pessoas e ver que o mundo não é feito de um cidadão só. E que, para a gente chegar em algum lugar, a gente precisa ter companheiros e tal.

Você consegue imaginar onde vai usar esse aprendizado na sua vida?

Eu vou usar em tudo. Vou usar o espírito de liderança, que eu aprendi, no meu emprego, vou usar em casa esse negócio de coisas simples, isso aí.

Ok. Em que outros lugares ou situações você também aprende esse tipo de coisa?

Na vida em geral. Você aprende em casa, na escola, no trabalho, aprende em qualquer lugar. É só você se deixar aprender.

O que foi mais difícil para você durante o curso?

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

Ficar longe das pessoas que eu gosto, da minha mãe, da minha casa, longe de mordomias que nem, cama, fogão. É isso.

Ok. Você poderia me dar um exemplo de situações de conflito ou de desentendimento entre as pessoas? E como elas foram resolvidas, essas situações?

No curso?

Sim, na expedição.

Tem gente que não gosta, por exemplo, de lavar louça. E era muito chato, porque tinha gente que lavava, gente que não gostava, isso sempre gerava discussão. Então, o instrutor chegava e mostrava para a gente como fazer isso da maneira certa. E também, no caso das bolsas, tinha gente que não gostava de levar peso. Então, isso sempre gerava conflitos. E, por ter essa diferença social, às vezes, é um pouco complicado.

E como vocês resolveram essas questões?

A gente sempre se unia na roda, conversava e cada um expressava sua opinião. E o instrutor sempre falava o jeito mais ou menos certo de como as coisas deveriam acontecer.

Ok. Em todos os cursos, as pessoas chegam com diferentes qualidades e diferentes limitações. Como o grupo se organizou para aproveitar as qualidades e resolver as limitações entre as pessoas?

A gente conversou muito, foi na base da conversa mesmo. A gente procura se conhecer melhor e ver o que a gente poderia fazer para um ajudar o outro, para a gente ficar sempre em união, harmonia.

Ok. Essa experiência de expedição que você fez, valeu a pena, foi bom para você?

Valeu muito a pena. Eu acho que quando a gente acabar e for embora, eu vou sentir muita falta disso tudo. Eu faria de novo. Eu voltaria no tempo para aproveitar cada vez mais. E, como a gente fica meio encanado, limitado, no começo, a gente perde várias coisas. Mas, se eu tivesse oportunidade, eu aproveitaria muito mais. Mas valeu muito a pena.

Ok, muito obrigado.

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA ALUNO A9

O que mais você gostou no seu curso?

Gostei de conhecer novas pessoas e ter uma experiência nova em caminhada. Foi muito legal.

E o que você menos gostou no curso?

Atitudes de alguns alunos. Assim, sem citar nomes, mas tem muita gente que gosta de brigar, falar que vai bater em todo mundo. Isso é chato. A maioria do grupo foi legal. Mas teve um ou dois que foi muito chato.

Ok. E o que você aprendeu nesse curso?

A união, também trabalhar muito em grupo e conhecer novas pessoas, conhecer novos estilos de pessoas, nova intimidade. E aprender a lidar com as pessoas também.

E por que esse aprendizado é importante?

ANEXO I - Entrevistas com alunos adolescentes (cont.)

Para você aprender mais sobre comunicação, se caso você se perder, você saber como, assim, ir para o lugar certo, não ficar estressado nem apavorado. Para você saber lidar com aquela situação, não ficar estressado, assim como muitas pessoas fazem. Esse negócio aí, de queda de avião é bem-bom, esse treinamento, bem-básico.

E as coisas que você aprendeu nesse curso, como você pode usá-las na sua vida?

Ah, eu moro do lado do parque, vai ser bem-fácil utilizar isso, assim, com os meus amigos. Porque tem um parque lá supergrande. Aí, vai ser até fácil, porque lá tem quadra de futebol, tem isso. Nunca fiz caminhada lá no parque, mas vou começar a fazer. Porque lá é grande, é enorme também.

E a parte de trabalho em grupo, como você pode usar isso na sua vida?

Ah, eu tenho um monte de amigo assim, que gosta de fazer atletismo. Aí, talvez eu vá junto, assim. Na minha família não tem muitas pessoas que gostam de fazer essas coisas, a não ser o meu pai e meu tio. Mas são poucas. Eu posso juntar muita gente e fazer um grupo legal. Talvez eles topem.

Ok. Tem outros lugares ou situações em que você aprende as mesmas coisas que você aprendeu nesse curso?

Não, é difícil. É muito difícil, porque eu moro no centro, assim, de São Paulo. É muito difícil você encontrar essas coisas pelo centro. Eu fiz isso só uma vez, que foi no Sesc Interlagos, mas faz muito tempo.

Você poderia falar sobre situações de conflito ou de desentendimento entre as pessoas e como elas foram resolvidas?

Ah, teve muitas discussões banais, assim. E discussões meio que não tinha nada a ver. Brigar por causa de ir buscar água, essas coisas. Mas tudo isso aí, conversava sobre... Sempre resolvia isso em grupo, os orientadores nem se metiam muito. Nós conversava, se dava bem, no final, sempre se dava bem. Aí, ninguém brigou, de lá para cá, só discussões assim, chatas, bestas, por causa de quarto, xingamento assim, essas coisas. Mas isso foi resolvido assim, na hora.

Conversando?

É, conversando.

Em todo curso, as pessoas chegam com qualidades, todas as pessoas têm qualidades e defeitos. Como o grupo se organizou para usar as qualidades das pessoas e resolver os defeitos?

Isso foi difícil. Porque no começo assim, todo mundo era meio tímido, meio simpático um com o outro. Aí, nós fomos se conhecendo, aí... Conhecendo com o decorrer das coisas. Aí, foram de pouco em pouco percebendo quem era mais calmo, quem era mais agitado. Aí, nós fomos lidando com isso assim, de pouco em pouco. Aí, chegou que nós acostumamos com certas pessoas assim, do grupo, que é meia agitada, que tem muita facilidade em se... Em o sangue subir assim, que fica muito agitada, com vontade de bater em todo mundo.

Ok. E a experiência, essa expedição que você fez, valeu a pena?

Valeu demais. Eu criei uma expectativa, assim, muito baixa. E, chegou aqui, foi muito mais do que eu pensei. E foi muito legal caminhar. Eu nunca fiz essas caminhada assim, ir no meio do mato, em trilha. Foi muito bom. Eu aprendi um monte de coisa, assim, sobre andar em trilha, ler mapa, bússola. Foi muito legal.

Ok. Muito obrigado.

FIM DA ENTREVISTA

ANEXO II: Questionários com alunos adultos

Caro ex-aluno(a) do curso FEAL da Outward Bound Brasil,

Segue abaixo um questionário de pesquisa científica realizada junto ao Departamento de Pedagogia do Movimento Humano da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. Antes de preenchê-lo, pedimos que leia as recomendações abaixo:

I - Por favor, responda a este questionário sem consultar outras pessoas ou qualquer livro, apostila ou outra publicação. Baseie-se na experiência que você viveu em seu curso FEAL.

II – Por favor, responda a este questionário para o e-mail: flatku@yahoo.com.br

III – Por favor, leia o Termo de Consentimento que segue anexo. Você também receberá este documento pelo correio, para que preencha, assine e remeta-nos de volta (não haverá qualquer custo para você).

QUESTIONÁRIO ALUNO F1

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

No início do curso e tudo festa, mas o passar dos dias na montanha, e a medida que ficamos mais íntimos dos outros, faz aparecerem comportamentos que em outros lugares, nem ligaríamos pois poderíamos simplesmente sair de perto e nos retirarmos, em poucos momentos no meu curso houve situações de desentendimento, as que mais me lembro foram por discordarmos da navegação, o grupo dividiu-se e houve algumas discussões mais acaloradas, o grupo dividiu-se em 2, uns queriam sentar e conversar outros, queriam seguir, resolvemos o impasse conversando, o mais rapidamente possível pelas condições climáticas que mudavam, mas felizmente deu certo.

O segundo momento, foi também pela navegação um 2 dos companheiros, ficavam meio se alfinetando um achando que o outro queria tá sempre liderando, e ficava aquele clima meio chato, principalmente por parte de um deles, no meio da trilha enquanto, a gente estava parado, eu incentivei a abrirem o jogo, e logo o impasse foi resolvido entre os 2.

E já próximo ao final do curso, teve meio que uma lavada de roupa suja, nesse momento a instrutora fez com que nos sentarmos e utilizou uma colher, cada um pegava a colher, quando sentir que está de saco cheio, bem foi a deixa para aparecer de tudo um pouco, de demora a pegar água, até demora em desmontar o acampamento, bem depois de lavada a roupa suja o clima voltou ao patamar dos primeiros dias, parece que o peso das da convivência com diversos estranhos por um tempo tão grande tinha cobrado o preço, mas ao final tudo correu bem e saímos bem melhor.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

No início tentamos a divisão em cozinha, navegação, aguadeiro e jornalista, dentre outras mas com o passar dos dias, os com mais habilidades para certas funções meio que foram eleitos para os cargos, mas isso foi de uma forma natural, aquele que cozinhasse melhor já começava a tratar de arrumar as coisas para o jantar, o com maior habilidade para navegação já era de certa forma ouvido com mais atenção (mesmo que o navegador do dia fosse outro). Então nesse sentido, acredito que o grupo evoluiu como um organismo vivo, sem perguntar-se como foi crescendo e as coisas foram dando certo.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Responsabilidade, pois tudo que você faz ou deixa de fazer tem uma consequência.

Trabalho em Grupo, pois em diversos momentos sentimos que quando o Grupo trabalhava, bem nossa noite de sono era melhor, comíamos melhor, descansamos mais, a caminhada rendia mais, o

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

trabalho em grupo da mais eficiência as funções e portanto e um objetivo educacional muito bem trabalhado nos cursos.

O que mais você aprendeu com o curso?

Acho que meu maior aprendizado, foi com relação a aprender a liderar e ser liderado, escutar e ser escutado. Após o curso, tive uma grande melhoria quanto a timidez, (gigantesca), falar em público hoje definitivamente não e mais um problema para mim.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

Não poderia citar uma , mas foram os conjuntos das atividades que me fizeram aprender a aprender! Mas com certeza quem me proporcionou o maior aprendizado de todos foi a natureza, pois quando nos preparávamos corretamente ela ficava quieta, mas quando deixamos alguma coisa ao acaso ela parece que nos assistia, e então como um recado ela mandava mau tempo.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

O momento em que fui, o navegador, pois mesmo tendo alguma experiência em navegar, sempre o fazia pra mim, e quando está em um grupo de pessoas desconhecidas, você fica apreensivo quanto as criticas e erros, fica obcecado em não errar.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F2

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Como vc deve saber, os alunos são que fazem o curso são de áreas diferentes, culturas diversas e idades tbm. Por isso é natural haver algum desentendimento, afinal as personalidades influenciam, forma de falar, agir e pensar. Comigo aconteceu em um café da manhã. Acordava bem cedo e sou prestativa. Sendo assim fiz panqueca para todos e fiquei por último. Cada um comeu e foi arrumar sua barraca e eu não participei do café com todos; acabei comendo só. Fiquei mal por isso e antes de partirmos fizemos uma roda e desabafei meu sentimento de decepção para com o grupo. Todos entenderam e saímos melhor, eu mais aliviada e o grupo mais fortalecido.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

Sempre com o mediador atento às pequenas diferenças e resolvíamos todas as pendências fazendo a roda da verdade; apontando defeitos, criticas construtivas, exemplos, conversas que aliviam a alma, desabafando tudo que incomoda no grupo para sermos melhores e seguirmos unidos em busca do objetivo final juntos.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Todos: trabalho em equipe, solução de problemas, comunicação, aprendizados mútuos, com o grupo, a natureza, os instrutores, suas coisas; organização, regras, horários, culinária acampamento, orientação, etc...

O que mais você aprendeu com o curso?

Fazer bem, sem olhar a quem! O grupo vale mais que o indivíduo! Deixe de lado o seu e pense no "nosso"...

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

Orientação por carta e bússola; As refeições, o acampamento; Desprendimento de coisas materiais... As rodas da verdade!

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Quando havia algo que eu nunca tinha feito, sendo assim o novo traz o desafio. Cozinhar com fogareiro para 15 pessoas, por exemplo. Eu tava sempre em todos os momentos querendo aprender mais e mais. Sou assim na vida! Curiosa, sou atraída pelo desconhecido.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F3

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Antes de listar situações de conflito, quero esclarecer que participei do curso no primeiro bimestre de 2008 na condição de jornalista convidada pela OBB para fazer uma reportagem (que foi publicada em 19/2/2008). O curso tinha duração de 16 dias, mas, por conta do acordo prévio com a escola e de compromissos previamente assumidos, participei apenas de 9. Ou seja, me desliguei da expedição na manhã do 10º dia, fato que, até hoje, me deixa com a sensação de que não completei um processo. A reportagem saiu e creio que com qualidade. Mas a experiência pessoal, até por falta de informação prévia (pela qual sou a única responsável), ficou incompleta. Feitas as considerações acima, seguem as respostas, na ordem em que estão as perguntas: A situação de conflito mais marcante foi a dinâmica de convivência na 'barraca das mulheres'. Éramos em quatro, mas uma colega simplesmente não colaborava. Da montagem e desmontagem diária da barraca à manutenção de uma ordem mínima lá dentro, não conseguíamos a cooperação dela – comportamento que se percebia também nas outras atividades com o grupo completo. No momento em que me desliguei da expedição, havíamos chegado à conclusão de que era preciso fazer um esforço coletivo, as três, para não deixar crescer a antipatia pela colega mais apática e sem iniciativa

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

Depois dos primeiros dias, quando diminuiu um pouco a insistência dos instrutores para que todos participassem de todas as atividades, o grupo começou a reconhecer habilidades e limites individuais e as pessoas foram encontrando suas posições. As duplas para remar as canoas começaram a unir um remador experiente a outro iniciante; o rodízio obrigatório da cozinha perdeu espaço para a atuação voluntária (eu fui uma das pessoas que se deram bem na tarefa de preparar a refeição para todos e fiz isso com frequência, por vezes dando suporte ou substituindo alguém menos desenvolvido com as panelas; em contrapartida, sempre encontrava quem resolvesse minha enorme dificuldade com nós, que não consegui aprender); algumas lideranças inegáveis começaram a ser valorizadas pelo grupo de acordo com o momento: assim, tínhamos dois "chefinhos" naturais, indiscutíveis, para tomar decisões durante a condução da expedição pelo Rio Cipó, e uma espécie de "conselheiro emocional" para as rodas de discussão noturna. E existiram, é claro, situações que o grupo não resolveu, até o momento em que fiz parte dele: o colega sem nenhuma adesão que queria porque queria assumir uma liderança que só ele achava que tinha.

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Perceber o princípio de ação e reação no dia a dia: num curso como este, na natureza, cada decisão tem efeito imediato. A barraca mal montada voa, o combustível desperdiçado resulta em escassez de comida quente.

O que mais você aprendeu com o curso?

Reconhecimento e respeito aos meus limites e dos outros ajudou a perceber, na prática, a importância do trabalho em conjunto. Em um mundo tão competitivo, chega a ser um alívio ter consciência de que você não precisa ser bom em tudo e a atitude mais inteligente, em vários casos, é oferecer suas habilidades ao outro, em troca das dele.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

Curiosamente, os trabalhos braçais e manuais foram os que me exigiram maior reflexão porque me tiraram totalmente do meu contexto diário, relacionado ao trabalho intelectual. Remar, carregar a canoa, subir barranco e preparar refeições foram atividades que me exigiram um reencontro com as minhas disposições e conclusões pré-concebidas

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

No terceiro dia, quando foi a hora de sair, efetivamente, em expedição pelo Rio Cipó. Naquele momento, eu já tinha um pouco mais de consciência do que me aguardava e tempo para desistir. Tomar a decisão de seguir em frente foi o maior desafio.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F4

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Sim, houve alguns momentos em que o grupo entrou em conflito e até mesmo desentendimento, contudo acredito que o que proporcionou isso foi a grande heterogeneidade do grupo. A cada dia passado juntos essas diferenças tornaram-se mais evidentes para cada um, porém também houve momentos em que o grupo conseguiu alinhar-se em prol de um objetivo vencendo esses conflitos.

A maior parte dos conflitos surgia em momentos em que o grupo era levado a tomar decisões ou, distintas vezes, em momentos de grande desgaste emocional. O processo de tomada de decisão dentro do grupo ocorria por influência dos instrutores ou por imposição da continuidade da expedição e colocou em xeque algumas lideranças não aceitas plenamente pelo grupo, ou obrigou alguns membros a assumirem a posição de líder. Também ocorria conflito quando algum membro do grupo chegava ao seu limite emocional e o processo de aceitação desse limite por parte do grupo, em determinadas ocasiões, acontecia tardiamente.

Outro fator gerador de conflito foram as diversas mudanças que ocorriam no grupo, seja pela mudança de atividade praticada, pela saída de um membro ou pela mudança na dinâmica das instruções. Isso tudo aliado ao desgaste emocional gerou conflitos, visto que cada membro assimilava essa mudança em determinado tempo.

Um episódio que me marcou ocorreu durante um processo de tomada de decisão na qual o grupo deveria decidir se acataria a proposta dos instrutores de se dividir em dois grupos e caminhar sem a presença deles. Essa proposta levou o grupo a um conflito, revelando diferenças entre alguns membros ainda não públicas. Parte do grupo aceitou a proposta e outra parte se sentiu insegura em aceitar, rejeitando, como esse era um processo decisório que, entendemos naquele momento, deveria ocorrer um

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

consenso, ficou-se instaurado o conflito que me recorde que demorou bastante a ser resolvido, precisando inclusive da intervenção dos instrutores para conduzir a um fim satisfatório.

A exemplo do episódio que relatei acima várias outras vezes foi-se necessário o auxílio dos instrutores para resolver os conflitos, contudo em alguns momentos o grupo amadureceu ao ponto de conseguir através de discussões eficientes solucionar os seus conflitos, ou pelo menos, a maior parte deles.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

No primeiro momento as maiores limitações ocorreram em questões técnicas relacionadas a prática da canoagem e a outras especificidades de uma expedição ao ar livre, como montar acampamento e organizar a mochila. Nesses momentos alguns membros com destacada competência nessas atividades se mostraram solícitos a ajudar. Por exemplo, nas canoas a dupla sempre era formada com alguém que tinha maior dificuldade em remar fazendo dupla com outro membro que já tinha alguma experiência ou maior desenvoltura para remar.

Outro aspecto no qual houve um bom intercâmbio aconteceu nos momentos de conflitos em que alguns membros conseguiam lidar melhor com os momentos de stress e direcionavam o grupo para a resolução do conflito.

Contudo demorou algum tempo até que o grupo conseguisse entender as limitações de cada um, vencido esse passo, o grupo, em minha opinião, sempre foi ágil na tentativa de suprir essas limitações. Lembro do primeiro dia de caminhada depois da canoagem, em que alguns membros sentiram dificuldades para subir a serra e vários outros se dispuseram a dividir o peso da mochila dos que tinham maiores limitações físicas.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Tenho certeza que os valores educacionais do curso transcendem o objetivo inicial de formar educadores, duvido que cada um do grupo não tenha voltado para casa com o desejo de tornar-se mais uma vez aluno do mundo. Mesmo correndo o risco de não ser justo e não conseguir transcrever tudo vou listar alguns valores e temas que me foram despertados durante o curso.

- Ética;
- Respeito ambiental e social;
- Liderança;
- Humildade;
- Paciência.

O que mais você aprendeu com o curso?

Desenvolvi muito as minhas habilidades em todas as atividades, aprendi muito sobre montagem e desenvolvimento de expedições, utilizo esse conhecimento adquirido até hoje. Também aprendi sobre cada modalidade desenvolvida, cada dinâmica que participei e absurdamente em cada instrução ministrada, ora pelos instrutores ora pelos outros membros do grupo.

Entretanto acredito que o que mais aprendi a desenvolver foram minhas habilidades psicossociais, foram tantas competências que descobri que precisava desenvolver que é até difícil enumerar. O relacionamento com um grupo tão heterogêneo e tão diferente culturalmente me proporcionou desenvolver algumas competências que até então nunca me haviam sido requisitadas. Aprendi as minúcias de assumir uma liderança não imposta por chefia, mas pela necessidade de haver um líder no grupo em determinados momentos.

Também aprendi muito com os limites de cada um dos outros membros, a respeitar esses limites e principalmente a identificá-los antes que sejam ultrapassados. Aprendi muito mais sobre os meus limites, não apenas sobre os limites físicos, mas os limites da tolerância e do autocontrole em situações de stress. Acho que aprendi a me tornar forte aonde não é necessário força.

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

Fundamentalmente acredito que, em apenas duas semanas, aprendi muito mais sobre quão simples a vida pode ser. Seja em uma simples caminhada na serra ou em uma conversa despreocupada depois do jantar consegui enxergar o que em uma montanha de livros ou em infinitas horas de palestras e aulas jamais se revelará. Isso sim foi pura experiência de vida.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

A resolução de conflitos e o momento oportuno de assumir a liderança do grupo foram os temas que mais me proporcionaram aprendizado. A cada discussão em grupo pude aprender um pouco mais em como lidar com os conflitos. O processo de tomada de decisão foi colocado em prática a cada momento do curso.

As aulas de cada um foram muito boas, em especial as dos instrutores que me mostraram uma nova forma de ensino, sem muitos recursos, ou melhor, com todos os recursos que tínhamos disponíveis. Também aprendi muito com a minha aula, na verdade, acho que aprendi mais do pude ensinar naquele momento.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Nos momentos em que tive que assumir a postura de líder sem ter a certeza que todos do grupo aceitavam isso. Também fui desafiado a interagir de uma forma com a qual não estava acostumado, já que vim de uma escola militar e de competições esportivas.

Lembro de um momento em que estávamos subindo uma corredeira e minha parceira de canoa estava um pouco apavorada. Apesar de entender que os riscos que nos propusermos a enfrentar estavam controlados fiquei bem aflito e decepcionado em não conseguir passar isso a ela. As atividades de canoagem e caminhada colocaram o grupo em stress, proporcionando novos desafios para mim além da própria canoagem e caminhada.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F5

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Sim. Houveram algumas situações das quais me recorde, uma delas comigo, inclusive.

Nesta, lembro-me de que uma das alunas conhecia uma série das dinâmicas propostas pelos instrutores, e a cada nova proposta ela se adiantava e explanava os resultados eloquentemente, tirando dos demais, de mim inclusive, a oportunidade de vivenciar a situação e de raciocinar sobre a mesma, dela tirando o melhor proveito na forma ensinada, ou seja, via experientiação.

Irritado com a situação que se repetiu algumas vezes, dirigi-me à instrutora líder do curso, e lhe expliquei o que se passava. Em uma conversa pós-jantar, a mesma lançou um comentário aberto, lembrando às pessoas presentes que o curso era baseado em experientiação, e que ninguém deveria tirar de ninguém a oportunidade do aprendizado ocorrido nesta forma. A situação geradora do desconforto foi sanada.

Em outra situação, dois participantes desejaram pedir evacuação do curso e comentaram sobre esse respeito com alguns dos outros alunos, mas foram convencidos não somente por este como pela legenda de algumas dinâmicas que lhes interessaram a continuar.

Num outro momento, um dos participantes manifestou-se claramente descontente com a falta de possibilidade de contemplação da paisagem durante o curso, do excessivo esforço físico e da pouca fundamentação das dinâmicas. Os instrutores mantiveram-se neutros frente às reclamações, enquanto outros participantes passaram a se manifestar e procurar convencer este aluno de que seu descontentamento era parte do curso, e que seu foco estava distorcido em relação aos objetivos e métodos previamente propostos. O mesmo aluno mostrou-se extremamente satisfeito por ter vivenciado

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

tudo o que lhe contentou e descontentou durante o FEAL, quando se explicou a técnica de leitura de grupo e a estrutura de geração de conflitos e busca de performance que rege o curso, fazendo uma auto análise crítica que surpreendeu praticamente todos do grupo.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

O curso solicita que todas as pessoas exerçam todas as funções. No entanto, nos momentos de maior necessidade, aqueles de maior habilidade na área de interesse para a solução do problema foram ora solicitados, ora voluntários para dar vazão às ações que resolveriam o problema, otimizando a eficiência do grupo e mantendo o estresse em um patamar aceitável por todo o grupo. No entanto, em alguns momentos, as mesmas pessoas sendo constantemente solicitadas para as mesmas funções (A sempre como cozinheiro, B sempre como navegador, C sempre com scouter, D sempre na hidratação, E montagem de barracas...) sentiram-se estressadas pela dependência que o grupo criou em volta deles quanto ao exercício constante dessa função e manifestaram seu descontentamento. No meu caso, senti-me estressado em algumas ocasiões por ser constantemente cobrado pelas funções de cozinheiro e armador de barracas, quando outras pessoas poderiam ao menos apresentar maior proatividade e interesse pelas funções, em momentos nos quais estavam literalmente apenas observando, sem nada executar.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Vejo valores como a prática do respeito a si mesmo, ao outro, ao grupo, e aos professores; o constante exercício do saber falar e saber ouvir; o desafio ora confortável para uns, motivante para outros e desesperador para alguns, conforme a leitura de Vigotsky; a possibilidade única de aprender por meio de ações efetivas quanto ao seu próprio destino e do grupo, implicando conceitos de assumpção de responsabilidade e aceitação, manejo e reação às consequências, segundo a visão de Hahn. Vejo um valor inegável e, creio, imensurável quando comparados à educação tradicional em sala de aula, em termos de uma pedagogia interativa, ativa, participativa, com engajamento afetivo e social aplicáveis na prática, transferíveis à realidade dos alunos participantes, seguindo os preceitos educacionais de Freire.

Creio que a educação experiencial em muito supera modelos tradicionais e outros poucas vezes aplicados da maneira correta, como os métodos de Montessori e Piaget.

O que mais você aprendeu com o curso?

Que há sempre muito o que se aprender, vivenciar e melhorar, independentemente da já acumulada experiência de vida.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

O feedback final dado pelos instrutores, aluno a aluno, foi um dos momentos mais marcantes em termos de aprendizado.

Outro momento foi quando chegamos ao Abrigo dos Lobos, ponto de reabastecimento no 9º dia de expedição, e nos vimos à mingua de combustível para os fogareiros. Em busca de uma solução, oferecemos alternativas de uso da cozinha do abrigo ao proprietário, buscando negociação em termos de locação da hora de uso. Essa situação de um problema real, falta de combustível, sem dinheiro, com um grupo com fome e frio para alimentar, me impeliu ao desafio de aprender a negociar sem praticamente recurso algum.

Ao longo do curso todo, um grande aprendizado foi contar sempre com o apoio e dar apoio ao grupo, mantendo a força sinérgica em alta conta.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Meus maiores desafios foram em momentos onde eu deveria assumir funções para as quais apresento grande dificuldade, como a navegação/orientação.

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

Um outro momento de grande desafio foi o de caminhar e acampar/cozinhar sob chuva, situação na qual já sofri uma crise hipotérmica grave e me traz um certo sentimento de pânico. Superar essa afronta da natureza, dirigir-me para a montanha com essa visualização mentalizada e a certeza de que um período extenso haveria uma enorme chance de ocorrer chuva foi, desde o momento em que pensei em procurar a OBB para solicitar informações sobre o curso, um desafio intrapessoal gigantesco para mim.

Superei o pânico de chuva na montanha e do risco de hipotermia, mas continuo sentindo um certo desconforto, confesso que ainda marcante, em se tratando de me expor à chuva sem uma quantidade exacerbada de equipamentos de proteção individual

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F6

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Durante o meu curso que ocorreu em 2008, o momento de conflito foi durante o período no qual o grupo estava iniciando o contato e se conhecendo mutuamente. A competição e falta de paciência entre vários membros, um espírito de ajuda mascarado pela tentativa de se mostrar melhor do que os outros disparou um conflito velado. Velado pois não acontecia um enfrentamento direto entre as pessoas, mas sim, um pequeno burburinho e resmungos.

O ponto culminante se deu em um final de dia no qual os navegadores abandonaram o seu posto, pois tinham a sensação de que tinham seu trabalho e suas opiniões “minadas” por pessoas aparentemente mais experientes, e que não os deixavam à vontade para aprender a navegar. Isto causou muito desconforto, pois era muito tarde e o grupo estava atrasado para encontrar o ponto de acampamento. Uma força tarefa auxiliou o líder a encontrar o rumo, sendo que o ponto de acampamento só foi encontrado no escuro, após muito andar no escuro.

O encaminhamento se deu no dia seguinte, quando os instrutores trouxeram a questão de como o grupo estava se relacionando de maneira falsa, e que aquilo não cabia como padrão de relacionamento em um ambiente selvagem. A condução foi determinante para as pessoas se sentirem desconfortáveis o suficiente para se cada um de nós se pronunciar de maneira crítica e autocrítica. Houve muito choro, muitos pedidos de desculpas e o padrão de funcionamento do grupo mudou da água para o vinho. O que era difícil até aquele momento, passou a ser fácil, pois criou-se de fato um ambiente de apoio mútuo.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

Após o auge da crise, um exercício foi feito por todos, reconhecer as habilidades de uns dos outros, respeitar as limitações e capacidades uns dos outros. O grupo passou a se organizar tendo essas características em vista.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Acredito que processos de formação com foco no ensino-aprendizagem deveriam ter por princípio trabalhar as questões relacionais entre os seus participantes, além de trazer questões que possibilitem que esses participantes se defrontem com as suas melhores habilidades e capacidades, bem como, suas lacunas a serem trabalhadas. Apresentar as pessoas os seus potenciais e uma nova maneira de se relacionar em grupo é um valor que deixou de ser prática curricular nos processos educativos formais.

O que mais você aprendeu com o curso?

Apreendi que em um processo de ensino aprendizagem em um ambiente não controlado os adultos podem ser tão ou mais frágeis do que as crianças.

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

A atividade de inserção na comunidade foi a que mais me impactou. Ter contato com os moradores do Bairro da Campina, entrar em suas casas e descobrir um pouco de suas histórias foi muito emocionante.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Acredito ser sempre desafiador para mim liderar grupos em processos de construção de uma ação coletiva. Contribuir para que o grupo tivesse uma boa inserção na comunidade, sem fazer de maneira burocrática, já que o meu trabalho é com educação comunitária de jovens e adultos. Fazer parte daquele grupo ao chegar em uma comunidade e propor uma intervenção não foi fácil! Mas o resultado foi surpreendente e muito gratificante.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F7

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Nosso grupo teve um processo de entrosamento muito rápido, apesar de heterogêneo. Já no final do primeiro dia, estávamos integrados e interagindo com grande espontaneidade, o que foi destacado pelos nossos instrutores. A pior situação de conflito ocorreu quando chegamos a um local denominado “Mar de Espanha”, entre Igatu e Mucugê, quando encontramos uma área cercada pelo fogo e por terrenos já queimados. Os instrutores nos deixaram decidir sem sua interferência e o grupo ficou paralisado. Tivemos que decidir pelo prosseguimento da experiência ou por abortar o treinamento. Já não era mais apenas um treinamento, mas uma vivência riquíssima em condições bastante adversas. A solução de todas as divergências posteriores, pelo grupo, sempre foram de consenso e sem conflitos significativos.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

Nosso grupo optou por fazer verdadeiras catarses de comportamento devido às discussões noturnas sobre nossas competências e limitações. A estratégia do grupo foi de ouvir atentamente cada participante e discutir abertamente sua participação nas atividades. Ocorreram conflitos eventuais, mas as relações sempre acabaram preservadas.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

O Treinamento Experiencial se mostrou muito eficaz e com resultados inquestionavelmente superiores a qualquer treinamento convencional, em salas de aula e com uso de recursos audiovisuais. As situações reais nos ajudaram a consolidar o entendimento e compartilhá-lo imediatamente. Todos os participantes atuam, revezando tarefas e oferecendo suas próprias vivências e conhecimentos ao grupo.

O que mais você aprendeu com o curso?

O maior aprendizado foram as relações interpessoais: aprender com o outro, entender as razões do outro, saber compartilhar não apenas conhecimento, mas objetos pessoais e tempo, estar disponível para o outro, sem interesses pessoais, apenas para consolidar os relacionamentos e a amizade que se formou durante o curso.

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

Foram duas atividades, em meu caso particular: primeiro, as atividades comunitárias: arrumar o acampamento, fazer a comida, lavar a louça, etc.; depois, as situações de risco controlado, onde éramos expostos a nossos limites, não raras vezes longe de nossa zona de conforto, o que nos permitia conviver intimamente com medos e conflitos pessoais.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Em momentos nos quais me parecia estar ultrapassando os limites da segurança coletiva e expondo-nos a riscos reais. Uma situação, em particular, me incomodou bastante: estávamos na última fase do treinamento e havia uma etapa de canoagem; chovia muito e tínhamos que atravessar uma lagoa coberta de vegetação aquática, onde havia uma infinidade de caramujos. Tivemos que arrastar as canoas sobre a lama, as algas e os caramujos, sob a chuva. Isso me incomodou bastante, mas superar esse obstáculo me fez sentir mais forte para enfrentar novos desafios. Em função desse treinamento decidi, no ano seguinte, 2009, realizar uma expedição em solitário, de canoagem, pelo rio São Francisco, que está descrita em meu blog: <http://meuvelhochico.blogspot.com/> e em meu livro/blog: <http://lulanaoleu.blogspot.com/>. Foram 2700 km a remo e 100 dias de viagem, visitando 25 cidades e mais de 10 comunidades rurais. Considero essa expedição uma consequência direta do treinamento FEAL, sem o que não teria sido capaz de planejar e executar tamanha empreitada sem a ajuda de ninguém.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F8

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Houve um momento que um dos participantes se considerou líder da expedição, por ter um maior conhecimento técnico, mesmo que esta função estivera sendo delegada cada dia a um participante. O problema é que o grupo deixou rolando esta situação no início sem questionar, e em dado momento a situação estava ruim pois todos começaram a questionar sua suposta autoridade. Esse conflito foi resolvido em uma reunião no final do dia, onde todos deram feedback sobre como se sentiam em relação ao comportamento da pessoa. O resultado foi que esta pessoa conseguiu dar mais atenção às pessoas ao seu redor e principalmente respeitá-las.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

Meu grupo era bastante variado. Como eram apenas 2 instrutores, nas tarefas práticas como camping, navegação etc, os instrutores demonstravam a tarefa e depois os que tinham mais facilidade ajudavam os que não tinham tanta experiência. Tentávamos também separar em duplas, um que tinha facilidade e o outro nem tanto, pra determinadas tarefas para que possam se ajudar. O que ocorreu algumas vezes, era de ser determinada de responsabilidade do aluno tarefas em que ele tinha mais facilidades.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Auto-confiança, liderança e comunicação

O que mais você aprendeu com o curso?

Aprendi a trabalhar melhor em grupo (ouvir e dar feedback), responsabilidade com o meio ambiente e saber viver com pouco (saber as coisas que são importantes em minha vida)

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

Um dia de bivaque sozinho. E dinâmicas sobre comunicação.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

O dia de bivaque solo, pois além de me encontrar totalmente sozinho, o que é algo difícil no dia-a-dia, tive que testar meus conhecimentos e combater meus medos.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F9

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Sim, por tratar-se de uma convivência estendida, com pessoas desconhecidas, com diferentes expectativas, valores e interesses, houve conflitos pequenos e médios. Em minha experiência, normal, dentro do contexto promovido. Houve situações que apareceram entre pares, entre pequenos grupos (de barraca, por exemplo), entre os membros do grupo (abertas), e houve também situações provocadas pelos facilitadores, com finalidade didática, mas deliberadas, como parte do processo.

1) Recordando, por exemplo, uma experiência pessoal, de compartilhar uma atividade com outro sujeito, em completo desalinhamento. A única coisa em comum é que estávamos na mesma atividade. A resistência aparente, de ambos, foi desgastante, na medida em que não tínhamos habilidade suficiente para desempenhar a atividade, tampouco sintonia para facilitar a comunicação. Estávamos em 'canais' diferentes.

O aprendizado foi enorme, na medida em que pude observar meu desconforto em lidar com pessoas que tem menos habilidades do que eu.

A forma interna de eu resolver a situação foi praticar a aceitação, e o perdão por tantos julgamentos que eu tinha com relação ao outro, e para comigo mesmo.

A forma externa, que envolvia o outro sujeito, foi experimentar a troca de companheiro para seguir o dia, e a atividade proposta.

2) Outro caso foi a insatisfação de um participante em estar entre o grupo, gerando um desconforto muito grande para os demais. Ao fim, a questão foi aberta ao grupo, e a abordada francamente, dando a cada um a oportunidade de mostrar seu ponto de vista.

3) Um terceiro evento foi a dinâmica de tomada de decisão em grupo. Posições antagônicas, interesses diferentes, e expectativas de experiência propiciaram horas de discussão, sem alcançar o consenso. Aliados, o estresse físico, ao final da atividade, algumas pessoas entraram em completa intolerância a qualquer discussão sobre a atividade, colocando o foco exclusivamente em completar a atividade, com o menor esforço possível.

A forma de resolver a questão foi ceder para não romper. Acabamos zelando pelos elos mais fracos da corrente, para manter o grupo minimamente coeso, até o final.

Prova disso é que o grupo, depois da atividade, ainda não conseguiu completar uma tarefa coletiva, proposta pelo grupo e que inconscientemente revela esta fraqueza de propósito.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

De forma espontânea, sem planejamento ou considerações maiores. Houve uma acomodação natural dos integrantes em torno das necessidades, desafios e habilidades. Em alguns momentos o grupo se encontrava em maior 'flow', e em outros menos. Mas de forma geral, todos tiveram a oportunidade de contribuir para manutenção da integridade do grupo. E isto inclui literalmente todos, pois mesmo os

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

facilitadores tiveram que lidar com o inesperado, ainda que credenciados por suas habilidades. Não apenas pelos desafios externos, mas, notadamente, pelos desafios internos.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Para mim os valores foram o autoconhecimento, aliado ao comprometimento pessoal, e a coragem de sair da zona de conforto. E isto se estabeleceu por uma estreita relação entre propósito, forma e conteúdo da experiência. Como consequência, estabeleceu-se um envolvimento pessoal, uma fluidez de processo e uma qualidade de produto (proposta do treinamento). E o que ao final se revelou foi o líder espontâneo em mim, que em momentos, mais, outros menos, emprestava o melhor de si para animar (emprestar a alma) àquilo que se apresentava.

O que mais você aprendeu com o curso?

A experiência em si teve muito aprendizado. O relato acima demonstra a relação entre vários elementos que foram lapidados e entendidos ao longo dos meses que se seguiram. Além de desfrutar do contato com a natureza (animal, vegetal, mineral e humana) a oportunidade de estar comigo mesmo, descobrindo minhas habilidades e limitações, e traduzir isto em qualidades.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

Todas tiveram muito impacto. Talvez, a oportunidade de ter cada participante compartilhar um pouco de sua experiência, nas 'aulas' que tínhamos a cada dia tenha sido um elemento sutil que ligava as partes ao todo: todos fomos educadores e educandos.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Como relatei antes, a experiência de conviver com indivíduos de menor habilidade em momentos de maior desafio. Isto apareceu na atividade de canoagem.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F10

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Não me recordo de nenhuma situação de conflito ou desentendimento entre os participantes do curso do qual fiz parte. Não houve 'fase do conflito'! E essa fácil integração do grupo foi notória a ponto dos instrutores responsáveis, ao final da expedição, comentarem sobre o fato, informalmente. Entendo que (além de certa dose de sorte no acaso) a proposta do curso acaba por atrair indivíduos com ideais, condutas e valores alinhados entre si.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

Diálogo e atitudes proativas. As competências surgiam por meio de ações espontâneas quando do surgimento de 'problemas' ao longo da expedição (navegação e orientação terrestres, cozinhar, montar acampamentos, etc.). As limitações individuais também eram rapidamente relatadas e sanadas com o auxílio dos mais experientes. Entendo essa facilidade em dizer "não sei" (rara em ambientes sociais urbanos...), geradora de pequenos e ininterruptos processos ensino-aprendizagem (cada afazer era motivo para tal, de liderar a expedição a organizar a mochila), como uma grande qualidade do grupo e fator importante para um curso sem conflitos entre indivíduos.

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Todos! Um curso experiencial ao ar livre é proposta imprescindível entendendo a educação como processo de criação/aquisição/disseminação/consolidação de conhecimentos que resultem em valores e condutas para um mundo melhor (parece clichê, mas não é isso mesmo que todos nós queremos?!).

O que mais você aprendeu com o curso?

Como ex-escoteiro e amante do mundo natural não acho que aprendi muito. Explico: como eu disse na primeira questão e até exposto no próprio folder da OBB, o FEAL atrai “pessoas que objetivam desenvolver e aprimorar suas habilidades para trabalhar em programas ao ar livre”. O curso é muito efetivo como experiência a consolidar valores e condutas já preexistentes nos participantes.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

O curso me marcou em sua totalidade, seu início, seu meio e seu fim. Eu aprendi, enquanto parte do grupo, a observar (e não é fácil ser observador e objeto observado!). Aprendi a observar o processo de integração dos sujeitos; as alianças de limitações que resultavam em competências; as coletivas resoluções de problemas; o surgimento e maturação de reais vínculos afetivos de amizade. Eu já sabia observar e contemplar a natureza. No FEAL eu aprendi a observar e contemplar o ser humano.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Não que eu tenha uma Zona de Conforto estreita, mas no trabalho empresarial, nas atividades de aventura ao ar livre (como a escalada), e, principalmente, na aviação (já fui instrutor de vôo em helicóptero) a gente aprende a se organizar e ter atitudes a minimizar os riscos inerentes de cada atividade. Por meio de cálculos de riscos que muitas vezes vislumbravam a letalidade, acabei incorporando condutas de um “covarde vivo” em detrimento de um “corajoso morto” como eu mesmo costumava me descrever aos amigos.

No FEAL temos de encarar desafios entendendo-os como parte integrante do curso. Assim, não dá pra ‘abortar missão’ no meio da expedição dizendo “não vamos fazer isso porque corremos um risco desnecessário”. Sucessivas ‘encaradas de situações de risco’ (por mim classificadas como desnecessárias ou não, isso não importava) foram bem desafiadoras, assim como a assimilação e necessidade de rápida tomada de decisão frente ao acaso, ao imprevisto, ao não tabulado.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F11

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Uma situação que me chamou a atenção foi quando faltando alguns dias para o fim do curso, em que chegou a hora dos instrutores saírem de cena, no que diz respeito de conduzir o grupo até o acampamento.

O grupo deveria se organizar e navegar utilizando as cartas. Daí foi quando surgiu um impasse, alguns queriam seguir a rota mais tranquila e até povoada, enquanto outros pretendiam seguir uma trilha mais íngreme e que exigia mais esforço, depois de muita discussão foi resolvido por bom senso, apoiando o caminho mais fácil e que atendiam as expectativas das mulheres que buscavam menos esforço e em contra partida aproveitando o dia para grupos de estudo ao ar livre, cujo tema era de treinamento corporativo.

Acredito que outro fator que culminou em uma rota que abalaria menos a zona de conforto, foi no que diz respeito ao nivelamento das expectativas, embora os instrutores as levantassem no início do curso, a maioria dos participantes buscavam informações de como trabalhar com treinamentos

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

empresarial ao livre, e queriam evitar o quê a proposta do curso e seus objetivos estavam explícitos: Formação de Educadores ao Livre, com isto procurava-se sempre o caminho mais curto e que menos abalaria a zona de conforto de acordo no relato do parágrafo anterior, terminou através de consenso em que o grupo produziu um workshop de técnicas de treinamento corporativo.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

Parece que quando as pessoas estão em ambientes extremos de sobrevivência, ou talvez na natureza, elas são mais solidárias, neste curso ficou evidente as quem dominavam alguma habilidade ou conhecimento, compartilhava com os que não tinham, e os que demonstravam limitações eram prontamente ajudados.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Respeito ao próximo, Trabalho em equipe, Solidariedade, amizade, busca de conhecimento, respeito ao meio ambiente.

O que mais você aprendeu com o curso?

Que minhas atitudes que antes pareciam simples, podem impactar o meio ambiente, valorizo mais o que a natureza me oferece e utilizo com racionalidade.

Que há diferença entre ignorante, aprendiz, especialista e mestre.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

Cozinhar no campo sem deixar rastro, escutar o próximo e perceber que diferentes situações abalam ou confortam a zona de conforto uma pessoa. Remar em um rio tendo que comunicar corretamente com o meu parceiro de canoa.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Quando um touro correu atrás de mim, e me refugiei em um rio, percebi que com a natureza não se brinca.

Quando cheguei ao primeiro dia do curso minha zona de conforto foi tão abalada quando a recepção foi um almoço de expedição (Ração), chuva e acomodações em barraca, que apartir daí eu percebi de como eu estava acostumado ao comum e que nem sempre o comum é o normal.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F12

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

O grupo do qual fiz parte, em março de 2009, foi um grupo bastante tranquilo, tivemos poucos conflitos, normalmente os processos de tomada de decisão conseguiam um consenso rápido e harmonioso. Lembro-me de uma ocasião em especial em que erramos o caminho, tomando um caminho difícil em que o grupo ficou bastante nervoso, boa parte dos participantes se irritaram, esses momentos de irritação não provocavam conflitos entre os participantes, era muito comum o participante que estivesse mais tranquilo brincar e tentar trazer o outro para o grupo e para o foco, os ânimos se acalmavam naturalmente, as questões eram resolvidas com intervenções do próprio grupo ou com dicas dos instrutores.

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

Nas conversas após o jantar, no momento do *feedback*, eram trazidas questões pontuais e conversadas entre os participantes. Mas ressalto que tenho dificuldade de recordar situações em que o grupo precisou resolver pontos críticos, pois nosso grupo não teve dificuldades com alimentação, cansaço ou na divisão de tarefas. Consideramos em algumas conversas do grupo que tal situação não era comum, pois o nosso grupo apresentou uma interação muito tranquila na convivência.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

As relações humanas que são estabelecidas, com base no respeito, empatia, compaixão e responsabilidade pelo outro e pelo ambiente, educam para o saber ser e o saber conviver, que são bases para formação de qualquer cidadão.

O que mais você aprendeu com o curso?

Eu buscava no curso conhecimento técnico para conduzir grupos em ambiente natural, no entanto além das técnicas de navegação e de condução de visitantes em ambiente remoto e outras técnicas, tive a oportunidade de autoconhecimento, tomei contato com alguns processos que pude trabalhar posteriormente. Considero ainda o aprendizado da convivência pelo relacionamento com os demais participantes que foi bastante profundo.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

Na divisão das tarefas para cuidar do grupo, especialmente nas atividades que eram totalmente novas para mim e o solo.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Na cozinha, pois eu não sabia cozinhar e me sentia responsável pelo que iria preparar aos meus colegas, considerando as condições e a quantidade de alimento disponível eu ficava bastante apreensiva com essa tarefa. Em uma travessia de rio e em algumas caminhadas mais intensas me sentia desafiada a não atrasar o grupo.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F13

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

O grupo teve alguns problemas de relacionamento sim, mas coisas tão pequenas... não sei se por conta de minhas próprias batalhas pessoais ou pelo clima de ajuda das pessoas para comigo, realmente não tenho lembrança de coisas muito significativas, salvo o desconforto com uma participante que pouco contribuía para as tarefas grupais. esse assunto foi trazido para que todos pudessemos discuti-lo e pudessemos falar de nosso sentimento em relação ao fato e tudo ficou resolvido.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

No princípio, com cda um ainda conhecendo os demais, o trabalho transcorreu de forma tranquila, com aqueles que mais conheciam alguns detalhes (equipamentos, alimentação, acampamentos, etc), orientando e dando apoio aos outros que não conheciam tanto. Na medida em que diferentes competências foram sendo necessárias, cada um foi se expressando e colocando-as à

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

disposição do grupo. As limitações também foram assunto dos participantes. Eu mesma tive dificuldades inclusive de ordem física, de resistência mesmo e o grupo me deu apoio para prosseguir. Foram formas interessantes, desde mudar a dupla com quem remava, já que senti dores no ombro direito, até esperar por mim na hora de subir as montanhas. Particularmente me senti bastante acolhida pelo grupo.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Nossa... foi uma experiência tão intensa e tão significativa pra mim... consegui perceber, participando do curso, o quanto o grupo realmente tem força e possibilidades. O método de aprendizagem é bastante eficaz, muito intenso e efetivo. É o tipo de curso que permite que "se sinta na pele" a experiência completa, possibilitando reflexões no próprio momento em que as coisas acontecem e por muitos momentos depois. Até hoje me pego refletindo a respeito de acontecimentos daquele período.

O que mais você aprendeu com o curso?

Aprendi a me conhecer, a conhecer os meus limites. Aprendi a tolerar mais e a arriscar mais também. Saí do curso muito irritada, muito chateada. Lembro que eu dizia: "ai, eu odeio o natureza"... foi uma overdose de cuidados para mim na época... mas hoje sinto muita vontade de participar de outro FEAL. Quero realmente fazer isso e buscar novos desenvolvimentos. Aprendi a ser mais observadora, a calar em alguns momentos, a olhar para mim. Aprendi que tenho que cuidar mais de mim, tanto quanto dos outros. Aprendi a aprender.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

A subida da montanha e a travessia do rio na correnteza.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Desafios foram vários: desde a escalada de uma área na qual não conseguiríamos subir de outra forma, quanto fazer a travessia do rio na correnteza. Confesso que foram dois momentos em que precisei me superar, pois senti medo mesmo. Mas a maior superação, o maior desafio, foi ficar tantos dias sem banho, sem cuidados pessoais tradicionais. Saí do programa me sentindo bem mal do ponto de vista emocional, ou melhor, de auto-estima, pois me sentia suja, mal cheirosa... mas depois de refletir a respeito consegui perceber o valor dessa experiência.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F14

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Observei que alguns participantes, principalmente do sexo feminino, mesmo no início da expedição, sentiram-se sob pressão e de súbito entraram em conflito, tanto com os monitores, quanto com outros participantes, quando a zona de conforto de cada um foi estreitada; por vezes, justificavam suas intolerâncias em nome da segurança. Em outros momentos houve indisposição entre os membros, por simples falta de empatia e imaturidade. Em todos os casos, alguns dos conflitos foram resolvidos através da interferência dos monitores ou de outros membros mais centrados. Vi também que as dinâmicas se prestaram a esse propósito.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

O grupo se organizou, sob a orientação dos monitores, para que as competências de cada um fossem exploradas nas dinâmicas e resgates que se seguiam.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

O aprendizado através da metodologia vivencial é muito poderosa e torna-se ainda mais, quando complementada com resgate através da auto reflexão, tanto individual, quanto grupal.

O que mais você aprendeu com o curso?

Tomei consciência sobre zona de conforto e sua influência na atitude das pessoas. E obviamente, aprendi sobre as técnicas para a prática das atividades ao livre que utilizamos.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

A grande maioria das dinâmicas desenvolvidas durante as duas semanas e seus objetivos, já eram de meu conhecimento. Portanto, as atividades desportivas, no meu caso, agregaram maior valor.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

O maior desafio foi superar a indisposição e conflitos em que estive envolvido. Isso se deve por considerar mais difícil superar o interpessoal do que o intrapessoal.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F15

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

No grupo que estive, não houve muitos desentendimentos. O maior desentendimento aconteceu com aqueles que tinham mais experiência e queria acelerar todos os processos atropelando (opiniões) e ou habilidades das outras pessoas. Estes conflitos foram resolvidos na hora da “Colher” roda do desabafo, e as vezes até na hora do ocorrido.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

Como disse na outra questão os que tinham maior habilidade tinham menos paciência, não dando chance para os que tinham certas limitações realizarem a tarefa ou o combinado. Acredito que foi resolvido com muita conversa, tanto dos que estavam envolvidos nas brigas como os que presenciavam a mesma. Como as expedições são de 15 dias...temos tempo para resolver estes tipos de problema...que aparecem como uma pequena bola ..e vai crescendo com os dias até que fica grande demais para continuar com ela, e nesta hora usamos do brainstorme e feedbacks . Resumindo quem estava devagar teve que acelerar um pouco e quem estava muito rápido teve de desacelerar e ambos praticaram muita paciência.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

É ensinando que se aprende e é aprendendo que se ensina.

E conhecer um pouco de tudo é melhor que conhecer tudo de pouco.

Persistência tem mais haver com habilidade do que o Don tem.

Confiar em vc e não subestimar as capacidades dos outros é um bom começo pois hora ou outra vc pode precisar tanto de vc quando deles.

“Comunicação não é o que vc disse , e sim é o que entenderem daquilo que vc disse! “ isso foi dito no meu curso por um dos participantes. E eu adorei!

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

O que mais você aprendeu com o curso?

Emocionalmente Poderia dizer que aprender não foi a palavra para mim neste curso , mas relembrar que os conceitos que eu já acreditava sobre viver e conviver são os que deram e sempre iram dar certo em minha opinião.

Tecnicamente, aprendi a mexer com o fogareiro e orientação apesar de não ter praticado muito depois do curso.

Didaticamente ..ter mais paciência comigo e com os outros.

Que sempre que puder irei trabalhar com pessoas adolescentes ou não no esporte de aventura.

O Curso me preparou para outro leadershipcourse no qual hoje trabalho com surf.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

A Cozinha ..quando se esta com fome e cansada ..as vezes é difícil esperar pela comida .ou . ensinar o outro a cozinhar.

Ou lavar a louça com pouca água e folhas e peneirando..quando vc quer dormir.

Ou buscar água pela 30 vez ..pois ninguém quer ir. porq ´´e longe e frio.

A orientação de mapas.. eu sou péssima em orientação mas foi a vez que cheguei mas próxima dos acertos e fiquei feliz comigo.comecei a entender os conceitos.

O solo

Tudo isso me deu mais paciência.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Na orientação , porq como disse é oque menos sei em outdoor e eu sei que é oque eu mais deveria saber. Eu não sei se eu sem o gupo conseguiria chegar do ponto A pro B. E isso me incomodou.

As outras situações nem tanto. Pois acredito que com 28-29 anos vc já consegue controlar as emoções , escutar mais que falar e aceitar pessoas do jeito que elas são. E isso ajuda quando se esta em grupo. E a media do grupo era essa.

Agradeço muito a sua colaboração

QUESTIONÁRIO ALUNO F16

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

De maneira geral, quase não ocorreram conflitos e desentendimentos, ainda assim as discussões e decisões tomadas em grupo foram em sua maioria sob consenso, algumas poucas decididas por voto e salvo as orientações e observações dos facilitadores, uma ou outra apenas de maneira diretiva, no caso, pelos líderes eleitos para aquele determinado dia.Em todas as situações foi realizado o diálogo, ou melhor, em maioria o debate, já que ouve-se dificuldade em se aprimorar e exercitar a escutatória.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

Em relação as competências, ouvia-se com dificuldade (faltava exercitar a escutatória) porém atenção as instruções daqueles que detinham a informação para que assim houvesse uma assimilação de conteúdo de maneira "proveitosa". Quanto às limitações, cada um indicava, auxiliava, participava, acompanhava e incentivava a sua maneira aquela pessoa que tinha determinada dificuldade. Em alguns casos, dava-se mais atenção para a valorização do aprendizado e compreensão da pessoa com

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)

dificuldades em paralelo a outras atividades ou em “tempos livres” no decorrer do curso, mas via essa situação em especial quando o não aprendizado da mesma pudesse interferir no rendimento e melhor proveito do grupo em relação ao curso.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

Ênfase ao trabalho em grupo, tentativa de quebra de paradigmas, auto-introspecção conceitual, desconstrução e reconstrução de valores, idéias e ideais. Valores humanos considerando o bom senso, respeito e cuidado com o próximo, assim como valores ao ambiente e respeito à natureza.

O que mais você aprendeu com o curso?

Paciência, compreensão e escutatória acredito que tenham sido as palavras de maior efeito dentre as facilitações e vivências experienciais. Acredito que como ação, a introspecção e re-conceitualização de muitas idéias e principalmente atitudes foram o que mais pesaram também.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

Como lição de vida, acredito que o rio, pelo que a gente se sujeita e por estarmos fora de nosso ambiente natural (chão firme) acaba nos dando boas lições e alguns provérbios. O fato de compararmos rio e vida e seus obstáculos como nossos problemas, cabíveis de reflexão, solução e ação, as vezes muitas dessas imediatistas, só vem a somar à grande escola da vida. Agora o grande fechamento foi o acampamento solo, onde pudemos refletir, repensar, somar nossas ações pelos 10 dias anteriores, acaba sendo fundamental para a síntese do curso. Acredito que sem a reflexão solo, o FEAL não teria tamanho proveito/repercussão de ensinamentos.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Na oportunidade de guiar a canoa canadense, a qual não quis guiar pela insegurança no manejo da embarcação, “fantasmas” em relação ao ambiente aquático e responsabilidade pelo fato de ter de prezar pela embarcação, mas em especial, de todo equipamento de todos os integrantes do FEAL agosto de 2010, os quais foram transportados por todo o percurso náutico nas Canoas Canadenses.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO ALUNO F17

Você poderia discorrer sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes do seu curso e como elas foram resolvidas?

Os conflitos na maioria tinham como pano principal os horários. De acordar, arrumar as coisas e de saídas. No meu caso o maior conflito foi relacionado com uma portagem mal sucedida e mal dirigida pelos líderes, no meu ponto de vista. Outro conflito foi a quantidade de comida, pois tinham pessoas que comiam mais do que estava sendo servido.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como o grupo se organizou para considerá-las e resolvê-las?

No grupo em questão, houve um respeito ao próximo que eu nunca tinha vivenciado. Tudo se organizou em torno do respeito ao outro.

Que valores educacionais você vê em um curso como este?

O mais importante foi a apresentação de alternativas e possibilidades aos desafios e não a imposição de como deveria ser. Aprender fazendo. Criar um espaço seguro de aprendizado.

ANEXO II: Questionários com alunos adultos (cont.)**O que mais você aprendeu com o curso?**

Ouvir, me perceber, e perceber os outros bem como ser mais paciente com os outros.

Quais atividades lhe proporcionaram maior aprendizado?

Solo e orientação com bússola.

Em quais momentos você se sentiu mais desafiado? Por quê?

Quando assumi a navegação com o grupo usando mapa e bússola. Nunca tinha feito e tinha um grupo sob minha responsabilidade.

Agradeço muito a sua colaboração.

ANEXO III - Questionários com os instrutores

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I1

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

Eu acho que tem alguns aprendizados que não são parte do currículo do curso, mas todo o aluno aprende depois de passar por um curso da OBB. Estes aprendizados são:

1- Aprender sobre a importância das coisas simples na vida, como ser organizado, a importância de fazer as coisas com qualidade, o prazer de comer uma boa refeição acompanhado e sem pressa, a importância de cuidar bem de si e dos nossos equipamentos, etc.

2- Auto conhecimento: no curso, é fácil identificar a zona de conforto de cada um, seus pontos fortes e fracos. Por passarmos por situações inesperadas, agente acaba descobrindo aspectos e reações nossas que não sabíamos que tínhamos.

3- Na minha opinião, as ferramentas humanas são mais importantes do que as ferramentas técnicas.

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

Em um curso de caminhada, o ritmo diferente dos integrantes do grupo sempre causa tensão. Uma pessoa com uma boa forma física em geral fica impaciente com o indivíduo que tem um ritmo mais lento e que tem um preparo físico a desejar.

O grupo inicialmente tenta usar algumas estratégias para ajudar o indivíduo:

A) Os indivíduos mais fortes absorvem itens da mochila do indivíduo mais fraco, para que sua mochila fique mais leve.

b) Colocar o indivíduo para andar na frente, para que ele estabeleça o ritmo do grupo.

c) Em terrenos mais íngremes, indivíduos mais fortes fazem duas viagens para carregar a mochila do indivíduo mais fraco, e este subir sem a mochila.

A tendência do grupo é sempre ficar impaciente com o indivíduo mais lento e de excluí-lo. Para isso, os instrutores ajudam na resolução do conflito, atuando como facilitadores da discussão e dando ferramentas para que o grupo se mantenha unido e lide com aquele desafio. Algumas ferramentas são:

A) Coaching diário com o indivíduo mais lento, ressaltando a importância dele se esforçar para caminhar mais rápido, de pedir ajuda caso esteja muito difícil, de se empenhar em contribuir com o grupo mais no acampamento como uma forma de compensação.

B) No final de cada dia, fazemos o debriefing e trazemos a tona o assunto: conversamos sobre a importância do indivíduo mais devagar tentar acelerar o seu passo e também do indivíduo mais rápido caminhar mais devagar, ressaltando a importância do esforço das duas partes.

C) Se o grupo mantém ainda se manter impaciente, trazer a perspectiva que em um curso de caminhada, o desafio não é só caminhar, e sim lidar com tolerância a adversidades, e trabalhar paciência e compaixão com o outro.

O indivíduo mais lento fica feliz pelo desafio de ter terminado o curso com o grupo, e o grupo fica feliz por ter lidado com o desafio e ter ajustado o ritmo do grupo de acordo com as diferenças de cada um.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

A principal ferramenta para lidar com isto é dado feedback construtivo para os envolvidos e também manter uma boa comunicação entre eles.

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

1- na minha opinião, o formato de expedição é a ferramenta mais poderosa que a OBB tem. Por vários motivos:

- Permite que o indivíduo tenha uma imersão mais profunda na experiência. Ele está distante de distrações urbanas, como telefone, internet, músicas, etc.

- Tira o indivíduo da zona de conforto dele, tendo que dormir em barracas, lidar com chuvas e frio, ir no banheiro no mato, etc. Isto faz com que o indivíduo conheça mais sobre si mesmo, pois lida com situações não habituais que pode trazer reações que nem ele sabia que tinha.

- Na natureza, a consequência de seus atos é imediata. Se você arruma a barraca com pressa e preguiça, a tempestade vem e derruba sua barraca e você e seu grupo passa frio. Se arruma com capricho e com atenção, a tempestade vem e você se mantém quente e seco.

- A convivência de grupo passa ser muito intensa, e valoriza a relação de interdependência entre os membros. Todas as atividades são feitas coletivamente, como cozinhar, arrumar a barraca, carregar os equipamentos de grupo, etc. Isto traz a percepção de como é importante trabalhar bem em equipe e como é importante perceber o seu impacto no outro.

- Por termos recursos limitados, como equipamentos, comida, etc, o indivíduo aprende a viver com estes recursos e a respeitá-los. Ele precisa ter um bom planejamento, cuidar bem do que teme saber consertar ou improvisar caso algo estraque ou falte.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

Eu acredito que eles tenham o mesmo aprendizado, porque o que eles aprendem são ferramentas úteis para qualquer idade. Aumentar a zona de conforto, auto conhecimento, lidar com pessoas, não tem idade, e a vida apresenta situações que exige estes conceitos em diferentes contextos, sempre.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I2

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

O que eles aprendem depende fundamentalmente de quem eles são, não há dúvida que a OB investe no desenvolvimento de competências interpessoais, na valorização do meio ambiente e no auto-conhecimento, porém o que mais será aprendido depende da pessoa que vive o curso e do foco dado pela equipe e coordenação.

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

Os conflitos acontecem essencialmente nas questões relacionadas a distribuição de tarefas, funções ou a decisões que impactam na energia e rotina do grupo (quando e o que comer, que caminho seguir, onde parar para acampar etc.). Muitas vezes existe um processo que o grupo vive até deixar de lado a auto-censura e colocar as claras o que pensa e sente. A resolução só é possível quando isso acontece dentro de um ambiente seguro e muitas vezes facilitado pelo instrutor. Em um curso de jovens um dos participantes desde o início mostrava grande capacidade de articulação e comunicação, porém

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

falhava ou fugia quando chegava a sua vez de contribuir de fato para o trabalho que precisava ser feito. O grupo de início aceitou muito bem a sua liderança, mas percebeu 4 dias depois que ele pouco se esforçava para fazer as tarefas que lhe eram designadas. Com a insatisfação geral, cresceram as “indiretas” e o conflito só foi resolvido quando os instrutores de fato abriram um espaço tranquilo e seguro para a conversa acontecer.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

Sem dúvida existe diferenças em níveis de competência, porém é difícil encontrar um participante que não aproveite para desenvolver seus pontos fracos. Essa diversidade se torna peça fundamental na superação dos desafios encontrados, cada um contribuindo com sua expertise, ao mesmo tempo em que cresce em outras áreas menos desenvolvidas.

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Não há dúvida que sim ela consegue cada um destes pontos. Ao exigir que cada um cuide de seu equipamento pessoal, cuide de sua saúde, hidratação e alimentação. Ao promover e incentivar um “Expedition Behaviour” ou um comportamento altruístico onde todos dão o máximo de si para ajudar o grupo nas tarefas diárias. E finalmente ao colocar as pessoas em contato intenso com o meio-ambiente preservado de uma UC ensinando práticas de mínimo impacto.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

Quando falamos em auto-conhecimento nos cursos OB cada indivíduo aprende uma coisa diferente. Como cada um é diferente o que eles aprendem só poderia ser diferente. Se fossemos procurar algum tipo de diferenciação nas características gerais dos aprendizados intrapessoais que os jovens levam do curso e dos adultos acredito que nós poderíamos dizer que os jovens pensam mais no futuro e nas difíceis decisões que deverão tomar enquanto que os adultos pensam mais no passado e nas decisões que já tomaram e como isso pode ser mudado ou não.

Quando falamos nos aprendizados relacionados a habilidades interpessoais, não acredito existir uma diferença muito definida se compararmos uma faixa etária com outra e o mesmo se aplica para aprendizados relacionados a ética ambiental.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO INSTRUCTOR I3

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

Acredito que entre muitos aprendizados o mais relevante é o trabalho em equipe seguido da expansão da zona de conforto (superação de diversos medos).

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

Não me lembro de uma situação específica por hora. Mas, em momentos de tensão no grupo lembro de ter sido proposto momentos de reflexão (silêncio) e diálogo.

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

Eles precisam primeiro identificá-las e depois elaborar estratégias para lidar com esse tipo de situação. Mas com adolescente nem sempre funciona assim e muitas vezes, fica a cargo do instrutor ser diretivo, mostrar a situação e resolve-la.

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Sim, porque a partir do momento que os participantes percebem que estão vivenciando situações reais (o sol, o frio, o medo) e que sentem que precisam mesmo se hidratar, agasalhar etc. Aprendem a cuidar de si ao vivenciar as situações. Depois começam a perceber o grupo, ver que não é apenas "ele" que sente fome, frio. Dessa forma o grupo começa a se apoiar mutuamente para que todos possam estar bem. Quando o processo funciona dessa forma o passo para ver o mundo com outros olhos, com mais atenção aos detalhes é consequência dessa expansão da consciência.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

Acredito que os aprendizados são diferentes, principalmente pelo fato de serem momentos muito distintos na vida humana. Para o adolescente abre uma gama de possibilidades, um despertar para um mundo novo, mas que talvez ele ainda não tenha maturidade suficiente para digerir. E que nesse caso deveria ser o início de um processo, com acompanhamento seguido de novas experiências. E para adultos, com muitas experiências construídas e formatações mentais estruturadas é possível ter outros aprendizados, como quebra de paradigma e reflexões mais profundas.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I4

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

A importância do trabalho em grupo, o respeito pela natureza, descobrem o poder de uma amizade.

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

Em um curso na serra do Cipó dois alunos iniciaram um bate boca, por causa de um specs de barraca e por pouco o specs não virou uma arma, vendo a gravidade do momento, intervimos de forma dura num primeiro momento, ate termos a atenção dos alunos, na sequência iniciamos um bate papo junto com os dois mostrando a eles outras maneiras de resolver essa questão (diálogo) e mostrando que eles eram pessoas importantes e que tendo atitudes com a anterior não os levaria a lugar nenhum, propondo um acordo entre os dois.

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

No início do programa muito dos participantes estão mais dispostos a suprir suas necessidades, isso vai mudando com o passar dos dias, vamos percebendo que o grupo começa a criar uma sintonia maior o que aumenta o cuidado entre alguns participantes. Outra coisa que ajuda o grupo são as aulas que vamos ministrando com o passar dos dias dando ferramentas que ajudam os participantes a se perceberem ainda mais e mesmo com os alunos mais difíceis essa percepção em um grau menor acontece.

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Sim acredito... Sempre que se inicia um curso temos a oportunidade de olhar nos olhos de todo participante e sempre vejo a mesma coisa no início: desconfiança, medo, timidez, euforia, ansiedade, receio, etc. E quando o curso termina os olhares já estão bem diferentes daqueles do início, o que mudou é visível: alegria, superação, confiança, esperança, amizade, carinho, etc. E a satisfação é grande para mim como instrutor saber que 10 dias farão a diferença na vida de muitos alunos. Quase 5 anos já se passaram desde meu primeiro programa com adolescentes e ainda hoje me comunico com participantes de todos os cursos, e sempre comentam sobre suas experiências junto a OBB.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

Acredito que todo curso seja com adolescentes ou adultos trabalhe a base de nossa missão e que cada um tem sua maneira de perceber o que está acontecendo em sua volta. O que muda nesses casos são somente o conteúdo dentro do curso.

ECLARECIMENTO

POSTERIOR:

Por favor, peça um esclarecimento que faz parte do questionário: Na resposta ao questionário que te enviei, consta o trabalho em grupo como um dos aprendizados em cursos da Outward Bound. Por favor, você pode expor, segundo seu ponto de vista, quais as características que um curso como o da OBB podem despertar ou ajudar a desenvolver em um aluno(a), de forma que ele passe a trabalhar melhor em grupo? Obrigado mais uma vez,

A importância do trabalho em grupo é despertada assim que começamos a aplicar algumas atividades que possuem esse foco, no início sempre é cada um por si e em raras vezes conseguem atingir o sucesso, o que nos traz conteúdo para ótimos debriefings, onde levantamos questões despertando a importância para a ajuda mútua em alguns momentos de desafio. O respeito pela natureza acontece de maneira natural, já que o aluno passa todo o curso em contato direto com a "Mãe Natureza", e também com as atividades relacionadas a ela. Descobrem o poder de uma amizade, depois de tantos desafios superados em grupo, o que em muitos casos é levado para fora dos cursos.

Agradeço muito a sua colaboração.

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I5

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

O senso de cooperatividade e de respeito pelas pessoas e pelo ambiente natural.

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

Presenciei alguns exemplos de conflitos em expedições, que foram desde stress físico/emocional, desentendimentos sobre rotas e horários do grupo até um integrante adolescente que defecou no curto caminho entre as barracas e a cozinha. Geralmente, esses conflitos não são solucionados instantaneamente e demandam uma mobilização de dois ou mais integrantes para uma solução. E por vezes, esses conflitos não são exatamente solucionados, mesmo com a intervenção dos instrutores (no caso das fezes, o responsável não se apresentou e outros integrantes se responsabilizaram pela limpeza). Mas, acredito que o aprendizado e o exemplo estejam na percepção do conflito e na reflexão que circunda a possibilidade de resolvê-lo.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

Na minha curta experiência, geralmente tenho visto a seguinte maneira de resolução de conflito: i- estabelece-se a situação de conflito; ii- os participantes percebem o conflito, mas geralmente não se manifestam imediatamente para solucioná-los; iii- a situação se agrava ou não; iv- há um resgate e tentativa de resolução do conflito ao fim do dia ou ao longo do curso, fato que geralmente é catalisado e/ou mediado por instrutores. Contudo, creio que esse formato é bastante flexível de acordo com a idade dos participantes e com o tempo decorrido de curso.

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Creio que o desenvolvimento do potencial de cuidar de si próprias talvez seja o item que é mais facilmente ou frequentemente atingido durante os cursos. Num ambiente de expedição, esse item é uma constante e o sentimento que ele traz acaba sendo incorporado na conduta do participante, mesmo que apenas durante o curso.

Os dois outros itens (cuidar dos outros e do mundo à sua volta) são, na minha opinião, menos tangíveis, difíceis de avaliar e nem sempre representam um desenvolvimento pessoal nesse sentido (a conduta pode permanecer apenas durante o curso). De qualquer forma, creio que a missão de colocar as pessoas em contato com tais questões ('descobrirem') é quase sempre atingida em expedições. O desenvolvimento deste potencial e sua transferência para a vida cotidiana é, na minha opinião, um processo bastante individual e particular.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

Acredito que os aprendizados sejam os mesmos, mas em intensidades diferentes. Adultos, ao meu ver, conseguem incorporar mais aprendizado ao longo do curso do que os adolescentes, que em muitos casos não vêem as expedições como um curso e sim como um passeio.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I6

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

Auto conhecimento, de forma que se amplie a percepção sobre virtudes e defeitos de cada um. Os cursos também proporcionam um novo olhar sobre o outro e sobre o mundo permitindo o entendimento de uma outra maneira de conviver em sociedade.

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

Conflitos sobre onde acampar ou que caminho seguir. Existem também conflitos que envolvem aceitar as decisões tomadas pela maioria (quando a pessoa manifestou opinião diferente). Alguns conflitos menores podem tomar maiores proporções e acabar dividindo o grupo. Estes estão mais relacionados a falta de empatia entre alguns participantes.

A maioria das situações que o grupo vive procuram ser resolvidas por consenso dentro do próprio grupo. Nem sempre o consenso é possível. O passo seguinte é tentar resolver o conflito por meio de votação ou em alguns casos, se escolhe uma pessoa, ou o líder do dia ou a pessoa que eles acham que é a que tem mais habilidade no tema, e delegam a escolha para essa pessoa.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

Dentro da metodologia, os conflitos e decisões são tomadas e resolvidas em grupo. No início, o grupo tenta se organizar, mas por falta de conhecimentos das competências dos indivíduos do grupo acabam se formando sub grupos de trabalho por afinidade. Depois, até por conta de pedir ao grupo, mais qualidade e agilidade nas diferentes tarefas, o grupo acaba se dividindo por habilidades e competências. As pessoas quem tem maior habilidade para desenvolver uma tarefa se juntam.

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Sim. Claro que dependendo da duração do curso e da intensidade dele (experiências x reflexões) pode ser que alguns pontos da missão sejam menos atingidos.

Vejo que a metodologia aplicada, aprender através da experiência, faz com que os alunos tenham que se envolver, dando pouca margem a não participar do curso. Isto faz com que aprendam mais sobre si mesmos, seus companheiros, seu entorno e que necessariamente tenham que ter um auto cuidado e também cuidado com o grupo.

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

Como exemplo cito as aulas mínimas que tem que ser dadas para dar condições de acampar, fazendo que desde o início os alunos se identifiquem e possam mostrar destreza ou não em algumas competências.

Por outro lado as dinâmicas, situações do dia-a-dia da expedição (decidir caminhos a seguir, ouvir o líder do dia, lidar com cansaço, ajudar os outros em diversas tarefas, etc.) e as noções que os instrutores dão sobre comunicação, feedback, tomada de decisão entre outras, colaboram para o autoconhecimento e reflexão de como estamos atuando e como podemos atuar.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

Entendo que aprendem as mesmas coisas, de maneiras diferentes e com possibilidades diferentes de aprofundamento e aplicação no dia-a-dia (com as mudanças acontecem).

O jovem tem mais dificuldade de entender alguns conceitos, mas por outro lado está mais aberto à mudança. Já o adulto tem um maior entendimento das situações vividas na expedição (problemas dentro do grupo e aulas dadas pelos instrutores), mas por outro lado tem um filtro muito grande para se abrir às mudanças e para aplicar isto na sua vida.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I7

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

Dos dois cursos PAS que pude participar como instrutor na OBB, observei que o autoconhecimento e as habilidades interpessoais são aprendizados que podem ser claramente observados em campo. Os alunos aprendem a se aproximar uns dos outros, podendo acessar assim uma sabedoria que só existe em grupo, aprendem a confiar mais em si mesmos, pois conforme são quem realmente são podem participar com mais intensidade desse campo coletivo de conforto e sabedoria. Não tenho dúvidas de que também existem grandes aprendizados técnicos sobre o montanhismo, pois os alunos adotam rapidamente os comportamentos necessários para uma experiência confortável nas montanhas. Minha observação dos aprendizados fica bastante restrita às observações de campo, mas suponho que existam diversos aprendizados que ganham importância quando os alunos retornam aos seus cotidianos.

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

Em campo o grupo resolve seus próprios conflitos, mas existe a facilitação das situações pelo instrutor, principalmente no início, não me recordo com clareza das cenas, mas geralmente os conflitos giram em torno do trabalho coletivo: lavar a louça ao final do dia, escolher a rota da trilha, separação do grupo deixando alguns integrantes para trás. São conflitos que demonstram um processo de aprendizagem sobre o coletivo, sobre a cooperação. Eles se resolvem e voltam a acontecer, mas é possível observar uma rápida evolução do individualismo para a colaboração do grupo.

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

Interessante como o dispositivo grupal utilizado pela OBB promove a cooperação e o aprendizado pelas diferenças. As primeiras diferenças são percebidas a olho, um é mais gordinho, outra mais magra, uma é mais líder, outro é engraçado e etc. As pessoas vão moldando o grupo a elas e se moldando ao grupo. Essa rica tensão das diferenças nunca se resolve por completo é isso que mantém a energia, o movimento e o aprendizado. O dispositivo que utilizamos orienta o grupo em direção a cooperação, solidariedade e etc. O altruísmo é naturalmente reforçado pelo grupo. Existem momentos de reflexão que expõe as diferenças e reforçam a compaixão.

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Tenho certeza que a OBB realiza a sua missão com os alunos dos cursos. A ajuda declarada na missão da instituição é dada com um dispositivo efetivo para o autoconhecimento e para o aprendizado de habilidades interpessoais. Todos os participantes superam suas expectativas com relação a si mesmo. A metodologia é eficiente para transformar dificuldades em aprendizados e problemas em oportunidades. Talvez seja necessária mais atenção em relação ao MUNDO A NOSSA VOLTA, acho que isso pode ser mais desenvolvido.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

O curso com adultos que participei foi o curso de instrutores e ainda que os aprendizados possam ser diferentes nos conteúdos específicos eles são da mesma natureza. Os adolescentes são abertos e susceptíveis a metodologia utilizada. Muitas vezes existem alunos adultos que tem mais dificuldade em se abrir para a experiência.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I8

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

Acho que aceitar seu limites, reconhecer o seus valores, aceitar as diferenças, aceitar o outro, descobrir que podem muito mais do que imaginam alcançar, Alertá-los deque podem pensar fora da caixa e fazer a diferença , e mais importante fazer diferente, inovar, criar, expandir.....

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

É muito comum quando já estão com um certo senso de grupo e a responsabilidade de chegar ao local de acampamento esta na mão deles, decidir o caminho, hora de parar para descansar, ritmo de caminhada.....Sempre depois de um momento de stress vem o acolhimento, a exposição das idéias, o que incomodou o outro, quem fez algo para amenizar ou piorar a situação, enfim acontece o momento onde

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

quem quer falar fala, e aí se chega a um resultado para determinada situação. Aprendem a pagar o preço pela escolha.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

Algumas coisas são automáticas, as pessoas se encaixam onde se sentem confortáveis, e outras são resolvidas a várias mãos. Acho que tem um tempo para que as coisas comecem a surgir no grupo, e considerações, e resoluções acontecem depois de um grande desconforto do grupo ou de uma parte dele, ou de uma situação de desgaste físico para alguns, comida, etc.

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Sim claro que em grau diferente para cada participante. Porque todos estão fora de seu ambiente de conforto, raras exceções, e a natureza por si só tem uma grande participação nesse impacto que causa nas pessoas um curso OBB, e a metodologia de ensino Experiencial é muito eficiente neste formato Expedição.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

Aprendem coisas iguais, algumas parecidas e outras totalmente individuais.... Pessoas diferentes, em momentos diferentes, com interesses diferentes, mas todos com pré disposição ao novo. Ambiente ao ar livre favorece mudanças internas muito intensas (agente de transformação)

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I9

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

- a conhecer alguns de seus limites físicos e psicológicos;
- a perceber que outros podem também ter limitações e potenciais;
- a superar desafios e desenvolver novas habilidades;

Desses Três itens iniciais, melhora a auto-percepção e sua inserção no grupo maior, com uma visão mais realista: eu posso ser melhor do que alguns ou todos em algumas coisas, mas há outros melhores do que eu em algumas coisas. Ou seja, ninguém é tão bom que vire um deus, ninguém é tão ruim que mereça ser desprezado. E todos podemos melhorar e aprender novas coisas.

- uma maneira aberta e desarmada de lidar com outras pessoas;
- a confiar nos outros;
- a ver a natureza com respeito e carinho;

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

Num curso longo de adultos duas panelinhas se formaram e hostilizaram-se mutuamente. No meio do curso, após um debrief noturno, abriram-se, mostraram suas diferenças e negociaram uma convivência pacífica. Até o final do curso várias barreiras foram removidas.

Num outro curso longo de adultos, vários participantes se controlaram para não manifestar insatisfações e evitar o confronto, resistindo até a última noite a várias situações que normalmente teriam induzido a um conflito aberto. Só então, e mediante provocação dos instrutores, perceberam que tinham perdido uma grande oportunidade de aproveitarem melhor a experiência, sem ter que se policiar o tempo todo. O último café da manhã foi uma tentativa desesperada de recuperar um pouco da perda.

Num curso misto de adolescentes (pagantes e bolsistas) um casal de alunos mais abastados se isolava do grupo, contrariando o contrato inicial e ignorando advertências. Percebidos pelos colegas como arrogantes e pouco cooperativos, foram duramente cobrados ali pela metade do curso. Uma ligeira mudança no comportamento levou a uma boa-vontade maior de alguns, mas logo a situação voltou ao que era. A grande transformação aconteceu quando um dos dois, colocado com outra pessoa para preparar uma dramatização, apresentou um número que encantou a todos, numa linguagem quase universal dos adolescentes: um rap envolvente e criativo sobre o tema proposto. Daí em diante, é como se as barreiras todas tivessem caído, pelo menos em relação àquele participante.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

Em geral, uma vez dado o tom inicial do curso, os próprios participantes buscam observar a atuação dos outros e ajudar quando necessário. Às vezes, a frustração dos mais ágeis diante da lentidão de outros leva a um conflito cuja solução, espontânea ou intermediada pelo instrutor, inclui uma estratégia para lidar com essas diferenças e limitações. Em outras ocasiões, os mais lentos ou frágeis se superam, não raro em sofrimento silencioso, e conseguem acompanhar o restante, frequentemente oferecendo testemunhos edificantes para o grupo. Mas o mais comum talvez seja a distribuição em equipes/duplas e tarefas conforme as habilidades combinadas de seus membros.

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Sim, acredito. O formato expedição depende da responsabilidade pessoal para ser bem sucedido ("cuidar de si próprias"), conforme proposto no "contrato" inicial. Assim as chances de violações, acidentes ou doenças são minimizadas. Se o participante ainda não tinha essa percepção, passa a ter por uma questão de necessidade, tornada consciente pela forma como o curso é estruturado. Depende também da responsabilidade coletiva ("cuidar dos outros"), também para reduzir o risco de incidentes, conforme proposto no conceito de "rede de segurança" no início de cada curso, e em decorrência da exigência das tarefas. A qualidade e agilidade na navegação, na montagem de acampamento ou na cozinha, por exemplo, dependem desse cuidado de si e dos outros para ter melhor sucesso. Finalmente, a responsabilidade ambiental ("cuidar do mundo à sua volta") é uma decorrência quase automática da apreciação e do convívio com o ambiente natural, instrumentalizados pelas técnicas de mínimo impacto ensinadas nos cursos.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

Tenho a impressão de que o aprendizado do adolescente em geral não é tão imediato, exceto o lidar com diferenças de comportamento, principalmente com o que eles identificam como arrogância ou falsidade. Para o adolescente, o foco na convivência e na celebração do momento deixam para depois as questões mais profundas, como o pensar na vida ou no futuro ou nos valores. É claro que há os que são fortemente impactados pela paisagem (principalmente aqueles que não têm oportunidades de contato com a natureza na sua vida cotidiana) ou pela superação de medos, e extraem pensamentos relacionados com sua vida na cidade. Mas o estar com outros adolescentes e conversar *muuuuito*, é normalmente o mais importante para eles. Quanto às técnicas de campo, eles tendem a encarar com mais naturalidade e aprendem de maneira menos, digamos, pensada.

Para o adulto, a experiência tende a ser mais forte, por mexer com hábitos e sentimentos mais arraigados. Para muitos, a exigência física, a quantidade de informações e técnicas e o modelo aberto de convivência segura despertam uma sensação, talvez inconsciente, de que perderam tempo na vida. Tendem a ver as ferramentas de relacionamento e as técnicas como oportunidades que merecem ser apropriadas o quanto antes, e se esforçam para absorvê-las.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I10

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

Eu acho que os alunos mais aprendem habilidades interpessoais como coragem (ser mais corajoso acreditando em si mesmo), superação de limites (ir além do conhecido ampliando sua capacidade de superar limites) e autoconfiança (acreditar em si mesmo conhecendo melhor o seu potencial de ação).

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

Em 2009, num curso de 18 dias de caminhada da Outward Bound Canadá nas Rochosas, o grupo de adolescentes teve a oportunidade de ampliar o percurso do dia sugerido pelos instrutores para encontrar o reabastecimento de comida e combustível. Um dos alunos, fisicamente melhor, propôs que o grupo alcançasse o reabastecimento neste mesmo dia, mas o resto do grupo queria realizar este deslocamento apenas no dia seguinte. Inconformado com a posição do grupo, o aluno começou a expressar seus sentimentos sobre como seria melhor andar mais neste dia ao invés do próximo e assim, ganhou a confiança de outros alunos que resolveram que esta seria mesmo a melhor opção. Com o grupo dividido em duas partes e após longos minutos de discussão os instrutores interferiram na conversa trazendo dois pontos: 1. Saber ceder (há momentos na vida em que devemos ceder). Uma das partes deveria aceitar a decisão para o grupo entrar num consenso. 2. Segurança (baseado no horário e condição física do grupo o que seria mais prudente fazer? Seguir para o reabastecimento ou acampar e descansar?). Assim iniciou-se outra discussão para entender melhor estes dois pontos. O consenso foi que ficar e acampar seria mais seguro do que seguir caminhando. Foi o que o grupo fez.

Em novembro de 2008, num curso da Outward Bound Brasil de caminhada e canoagem no Parque Nacional da Chapada Diamantina, o grupo de adultos foi dividido pelos próprios participantes em sub-grupos de 3 ou 4 para as barracas. No sexto dia de curso os instrutores perceberam que alguns alunos destes sub-grupos estavam comentando negativamente sobre seus parceiros de barracas e, assim, propuseram uma rodada de feedback entre os mesmos. Desta maneira cada integrante da barraca deveria escrever num pedaço de papel seis feedback sobre cada parceiro de barraca: três positivos e três a melhorar. Quando todos terminaram de escrever, os instrutores facilitaram a troca destes feedback entre

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

os participantes. A partir de então os problemas de espaço e convivência dentro das barracas foram solucionados e todos comprometeram-se a prestar mais atenção nestes detalhes.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

Em sua grande maioria os grupos são estimulados pelos instrutores para conversarem a respeito destas diferenças de limitações e competências. Uma vez que todos os participantes se colocam diante do grupo expondo suas idéias e sentimentos, os instrutores abrem então um espaço para que os alunos se organizem da maneira que eles acharam melhor. É, portanto, através de conversas (facilitadas pelos instrutores) entre todos os participantes que o grupo se organiza para resolver as diferenças de limitações e competências.

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Sim, acredito que a OBB realiza sua missão através de cursos no formato expedição porque é possível comparar as atitudes e comportamentos dos alunos entre o início de curso e o final. No final do curso, após a experiência desafiadora em local desconhecido é possível ver na maioria dos participantes um aumento no potencial de ação e reflexão quando cuidando de si mesmo (hidratando-se melhor, cuidando de sua saúde física, expressando-se perante os outros, etc), cuidando de outros (ao perguntar se seus companheiros precisam de ajuda, ao aceitar diferentes idéias e filosofias de vida sem preconceito, etc) e cuidando do mundo à sua volta (ao pensar sobre como a Natureza é importante para o ser-humano, ao aceitar outras religiões e culturas, etc).

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

Eu acredito que em ambos os públicos o aprendizado é o mesmo, pois num curso Outward Bound os alunos sempre são instigados a refletir sobre suas atitudes, seus comportamentos, sua vida e suas habilidades inter-pessoais e técnicas. Portanto, as reflexões e aprendizados gerados pelo curso são muito similares.

Agradeço muito a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I11

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

Acho que aprendem que são responsáveis pelos seus atos e que estes, geram consequências. Acho que percebem que seu mundo é, em grande parte, o que fazem dele. Trata-se do senso de responsabilidade sobre si e sobre os outros. Em escalas diferentes, mas acho que este é o maior aprendizado.

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

Normalmente os conflitos são resolvidos quando os participantes conseguem passar do estágio de reclamações ao vento para o estágio de troca de percepções sobre os fatos e possíveis encaminhamentos, soluções. São momentos bem interessantes de se observar. Algumas situações: um aluno está incomodado com o fato de todas as manhãs demorarem excessivamente para saís. No primeiro dia não diz nada. No segundo resmunga, depois consegue reclamar na roda e em seguida passa ao estágio de pensar em como transformar essa insatisfação em mudança na dinâmica do grupo.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

Tenho a impressão de que lidar com as limitações é sempre um desafio mais pessoal do que grupal. É mais difícil cada aluno perceber e aceitar uma limitação sua do que a de outro. Neste sentido, quando é possível falar sobre as dificuldades em grupo e pensar nas soluções em conjunto as coisas caminham melhor. Muitas vezes, o caminho é iniciado em duplas, que passam para trios (as vezes o grupo de cozinha ou o grupo de barraca).

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Acredito que sim. Ajudamos as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial. A cada curso, vejo alunos aprendendo a cozinhar e se maravilhando com isso; outros aprendendo a navegar, outros aprendendo que são bons líderes, que tem uma boa capacidade de comunicação e de organização. Vejo ainda gente que não conseguia se comunicar de forma eficiente aprendendo a fazê-lo e ficando feliz com os resultados. Não acho que mudamos o mundo todo com um curso da OBB mas estou certa de que grande parte dos alunos sai do curso tocada por uma experiência forte e transformadora. Para cada um o curso "funciona" de uma maneira. Para alguns a questão da natureza e o maravilhamento é o grande aprendizado, que gera um novo relacionamento com o mundo a sua volta, para outros é o relacionamento com o outro que é uma grande descoberta e para outros é o relacionamento, conexão e melhor percepção de si mesmo que é o grande impacto.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique,

Acredito que os adultos tem experiências diferentes dos adultos. Na realidade, entendo que a percepção de si mesmo, a maturidade para lidar com as questões pessoais é algo mais presente no mundo dos adultos. Mas aqui, estou apenas "chutando" dizendo como imagino que seja e como foi para mim, que fui uma aluna OBB depois de adulto. Tive uma experiência de autoconhecimento profundamente tocante e transformadora. Só acho que para os adultos, 4 dias é um tempo muito curto, fácil de "enganar" e sair do curso sem um grande aprendizado. Acredito que isso ocorra com diversos alunos.

Agradeço muito a sua colaboração.

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

QUESTIONÁRIO INSTRUTOR I12

O que você acha que os alunos da Outward Bound mais aprendem nos cursos no formato expedição?

Os alunos aprendem a se conhecer melhor. Perceber suas reais limitações e potencialidades. Ao conviver com um grupo de pessoas desconhecidas em uma área remota, naturalmente, as máscaras que estão no aluno caem e ele tem a oportunidade de ser quem ele realmente é.

Você poderia discorrer e dar exemplos sobre situações de conflito ou desentendimento entre os participantes de cursos e como elas foram resolvidas?

Normalmente os desentendimentos começam pelos susurros. Um que fala do outro, que está descontente com reação do outro e não abre isso para o grupo. O instrutor, percebendo que há algo no ar normalmente coloca a questão para ser discutida em grupo. Em debriefings (reflexões) no final do dia, o instrutor coloca que questões que de alguma forma estimulem os alunos a trazer a tona os desentendimentos e conflitos que estão nas entrelinhas.

O confronto direto é mais raro e mais freqüente com grupos de adolescentes.

Presenciei em uma expedição alunos que se estapearam dentro da barraca simplesmente porque um colocou o sapato em cima do isolante térmico do outro. Claro que esta ação foi o “estopim” para o ato entre alunos que já não “se davam muito bem”. O dia era frio, em Campos do Jordão, pode-se dizer, gelado. A barraca estava congelada e ao se estapearem, um soco saiu pela janela de vinil da barraca e literalmente quebrou aquela janela que estava congelada.

Neste momento eu chamei os dois alunos para fora da barraca e apliquei uma das técnicas de resolução de conflito em campo: VOMP (“voice” que seria pedir para os 2 alunos ventilarem os fatos / o que aconteceu; “ownership” que é a etapa onde os alunos precisam se apropriar do feito, ex: quem deu o soco, quem colocou o sapato, quem quebrou a janela...; “mocassin” que é a etapa em que pedimos para que os alunos se coloquem nos pés do outro, questionando como se sentiriam se o inverso acontecesse...e por fim “plan” um plano de fato para que não haja mais conflitos. A técnica foi bem feliz. Pudemos resolver aquele conflito e não ter mais problema com aqueles dois alunos.

No entanto, na maioria das vezes os conflitos são resolvidos com a facilitação do grupo. Por meio de debriefings.

Em todos os cursos, as pessoas apresentam diferentes competências e limitações. Você poderia relatar como os grupos se organizam para considerá-las e resolvê-las?

A princípio os grupos tendem a excluir os que consideram “o mais fraco”, “o mais lento”, “o mais atrapalhado”. Em 99% dos grupos que trabalhei isto acontece logo nos primeiros dias no campo, principalmente na hora da caminhada que é onde os mais velozes e preparados fisicamente se despontam e os menos também. Nos primeiros dias o grupo precisa da intermediação do instrutor para perceber que isso acontece e que isso não é benéfico para o grupo. Ao longo da expedição o grupo vai percebendo que as habilidades dos indivíduos aparecem em diferentes situações. Por exemplo: o mais rápido talvez não saiba cozinhar, o mais rápido talvez não saiba articular suas idéias.. Estes momentos vão aparecendo naturalmente ao longo da expedição e o instrutor tem o papel fundamental na pontuação e intermediação destes processos. De incluir, de fazer o grupo perceber que as competências e limitações estão em todos os indivíduos e que lidar com a diversidade é um desafio a ser vencido.

ANEXO III - Questionários com os instrutores (cont.)

A Outward Bound Brasil tem como missão:

"Ajudar as pessoas a descobrirem e desenvolverem o seu potencial para cuidar de si próprias, de outros e do mundo à sua volta, através de experiências desafiadoras em locais não familiares."

Você acredita que a OBB consegue realizar a sua missão por meio de cursos no formato expedição? Por quê? Você poderia citar exemplos?

Sim, completamente.

Começando pelo final da frase que define a missão: a expedição é em si uma experiência desafiadora que acontece em um lugar não familiar. Uma experiência nova para quase todos os indivíduos e em área não familiar para a grande maioria também. E aqui podemos dizer que os desafios são inúmeros: desde de conseguir fazer a rota de X km com uma mochila de 20kg nas costas, até ter que cozinhar agachado no mato, fazer necessidades fisiológicas sem banheiro, navegar, ou simplesmente conviver em grupo durante um determinado tempo. Para aqueles que se sentem confortáveis na montanha, o desafio certamente passa muito mais pelos soft skills do que pelos hard skills.

Seguindo para o início da frase da missão, os cursos Outward Bound formato expedição são cursos de desenvolvimento pessoal. E se conhecer melhor faz com que o sujeito possa cuidar melhor de si e do mundo a sua volta.

Nos cursos OB como já disse no início o indivíduo entre em contato com a sua essência. Com o que realmente ele é. E neste curso ele tem a oportunidade de "ser visto" por pessoas que nunca o viram, que não o conhecem e que vão dar feedbacks sobre o seu comportamento baseados no que estão vivendo ali, no aqui e agora.

O sujeito, despidido das coisas materiais da vida moderna, com equipamentos parecidos com o de seus colegas de campo, dormindo em barracas iguais, comendo a mesma comida...ele só terá a ele mesmo para se diferenciar no grupo. E esta é a grande oportunidade para que ele perceba como suas ações impactam o outro. Como ele é visto, como ele é ou não querido e porque...O que ele faz bem..o que ele não faz bem. O aluno descobre no campo habilidades e inabilidades que possui. As vezes ele tem dificuldades em navegar mas é um excelente comunicador e líder. As vezes ele é ótimo em quase tudo...mas não consegue expressar suas emoções...Com a expedição e a metodologia experiencial o aluno vive e reflete sobre suas ações e o impacto que elas tem no seu dia e no dia do outro. E isso tudo promove um grande desenvolvimento pessoal.

Você acredita que adolescentes e adultos aprendem as mesmas coisas nos cursos, ou têm aprendizados diferentes? Por favor, explique.

A resposta é sim e não. Sim se formos generalizar o aprendizado em hard e soft skills. Sim, adultos e adolescentes aprenderão as mesmas técnicas de montanha e talvez competências semelhantes de comunicação, liderança, resolução de conflito.

Agora se partirmos do princípio de que cada indivíduo é único e portanto ninguém aprende necessariamente a mesma coisa que o outro, a resposta é não pelo simples fato de não podermos colocar tudo no mesmo balde.

No entanto, há uma diferenciação importante no primeiro ponto de vista, mais generalista: adultos aprendem com mais profundidade todos os temas. O adolescente não tem um interesse em se aprofundar nos temas. Ele gosta da informação rápida, prática e que possa usar na sequência. Dificilmente mostra interesse por algo que tenha que ficar maturando para usar um dia...Já o adulto tem a facilidade de olhar para quase tudo como "alvo" de aprendizado.

Assim, o curso de adultos se difere basicamente de um curso de adolescente no aprofundamento das questões colocadas. De tudo...desde uma aula de fogareiro até uma aula de estilos de liderança. O adulto quer saber, porque, onde, quando. Questiona. Vai fundo. Testa o instrutor para saber até onde vai o seu conhecimento.

Agradeço muito a sua colaboração.

ANEXO IV - Entrevista com a psicóloga e coordenadora do abrigo para menores e comentários dos instrutores do aluno A4

A coordenadora do abrigo vai falar sobre a experiência ou sobre o que sentiu na volta de um dos garotos que foi para um curso da Outward Bound dez dias. O que vocês sentiram de diferença no aluno A4?

Acho que, primeiro, Flávio, a gente precisa pensar um pouco porque a gente escolheu o A4. Porque a gente tem um público predominante de adolescente. Então, a gente teria várias escolhas. E, na época, foram disponibilizadas duas vagas para a gente. E a gente ficou pensando nessas combinações. E o que a gente percebe dos meninos quando eles estão em grupo, no abrigo, não conseguem se relacionar com outras pessoas. Parece que o abrigo é uma panela e eles não conseguem se relacionar com outros meninos. Quando a gente ficou sabendo que não eram meninos de abrigo, que iam pessoas de várias lugares, a gente falou: *“-Bom, então a gente vai mandar o A4 sozinho. Porque é a oportunidade que ele tem de se relacionar.”* Pensando no que o abrigo pretendia de objetivos para o A4.

E, aí, o A4 é um garoto de 16 anos, faz 17 em dezembro. Como vocês sabem, o abrigo tem tempo para ele: 17 e 11 meses ele tem que estar fora. E, pela realidade dele, ele vai ser um garoto que vai ter que gerar renda e vai ter que construir uma nova vida, uma nova casa, porque a família não tem condições de absorvê-lo nesse momento. Então, a gente mandou um A4 superagressivo, rebelde. Não agressivo no sentido de bater, de quebrar, mas super-rebelde, com superantirregas: *“-Por que eu tenho que fazer isso?”* De uma maneira questionadora, mas não bacana; destrutiva. E a gente recebeu um A4 de outro jeito depois dos dez dias. Primeiro, que a casa ficou em uma paz os dez dias que ele ficou lá. Todo mundo falava: *“-Aí, o que está faltando?”* Era o A4 que estava faltando na casa, tumultuando. Ele tem o espírito do contra: todo mundo quer o azul, ele fala que o verde é mais legal, porque o verde não sei o quê.

Então, a gente ficou em uma paz de dez dias. Mas foi estranho, porque todo mundo falava: *“-Está faltando alguma coisa.”* E quem estava faltando era o A4 tumultuando. Quando ele voltou, a gente tomou um susto. Porque, assim, ele voltou, primeiro com novos amigos, falando de novos amigos. Teve até um amigo que ligou, que falou: *“-Vamos se ver.”* Tinha uma máquina: ele tirou fotos. O amigo ia postar pela Internet. O que, para gente, foi uma surpresa, porque para ele é difícil essa interação com outras pessoas que não sejam desse meio, abrigo, vulnerável, histórias dramáticas. E o comportamento. A gente demorou para sentir que o A4 tinha voltado, porque a paz continuou reinando. E, aí, a gente falou: *“-Nossa, o que aconteceu com o A4?”* Porque quando a gente falou para o A4, a gente não falou: *“-Olha, você vai passar por uma vivência terapêutica.”* Porque a gente sabia que ele não ia. Que ele ia falar: *“-Terapia.”* Já ia relacionar um monte de outras coisas que, para ele, não faz sentido. Então, a gente falou que ia ser uma experiência com outros jovens e tal.

E no questionário ele sentiu superdificuldade de responder. Porque tinha aquele questionário pré-viagem: *“-Do que você tem medo? O que você faz?”* E ele sentiu superdificuldade de... Ele: *“-Ah, não tenho medo de nada. Ai, não sei o quê.”* Tudo resposta de bate e pronto. Quando ele voltou, ele voltou com um repertório muito maior, explicando: *“-Ah, não, porque aquilo, talvez, fazia sentido perguntar, porque a gente vivenciou isso.”* E conseguia nomear aquilo que ele tinha vivenciado e dar força para o sentimento dele. E, para a gente, o que a gente nota, mas muito claro, é que talvez ele tenha pensado um pouco no momento que ele está. Porque aqui a gente tem uma problemática: quando chega aos 15 anos, os que têm os vínculos bem frágeis, que não tem possibilidade, a gente começa a trabalhar em uma perspectiva de uma capacitação profissional, alguma coisa voltada para o trabalho que, para eles, têm que amadurecer muito mais rápido. Com 17 anos eles têm que gerar renda e têm que dar conta da vida. Diferente do amadurecimento de outros adolescentes.

E eles não têm muito essa consciência aqui, porque eles acham que o abrigo vai ser eterno, que o abrigo vai ajudar sempre que precisar. De fato, o abrigo está. Mas não pode dar sempre essa retaguarda como se eles tivessem abrigados. E o A4 era um menino que já tinha passado por algumas capacitações profissionais, não conseguia se fixar em alguma coisa, não entendia a importância do trabalho para a vida dele, para ele conseguir se estruturar. E parece que, depois dessa viagem, alguma coisa mudou dentro

ANEXO IV - Entrevista com a psicóloga e coordenadora do abrigo para menores e comentários dos instrutores do aluno A4

dele, algumas possibilidades se abriram. Porque ele foi, comprou o jornal sozinho, de trabalho. Ele falou: *“-Não, eu estou com 16 anos, vou fazer 17 anos, preciso começar a tomar consciência.”* E, aí, a gente sabe que as capacitações profissionais que a rede e o mercado oferecem, não dá para os nossos meninos. Pela questão da escolaridade, por várias outras questões que eles não conseguem. Então, a gente tem que buscar no informal: *“-Um amigo, ah...”* No boca a boca consegue alguma coisa.

E, aí, foi bacana que o A4 fez esse movimento. Chegou: *“-Aí, não, acho que agora estou preparado para encarar um trabalho, estou a fim, vou procurar alguma coisa que tenha a ver comigo. Acho que eu dou conta.”* E o A4 está trabalhando. E ele foi atrás da carteira profissional dele. Ele já tinha, mas havia perdido. Então, ele foi sozinho, tirou a carteira profissional, ele sozinho conseguiu a entrevista do trabalho. O abrigo ficou mais um pano de fundo dando uma retaguarda e ele foi fazendo todos os trâmites e caminhando. Que a gente sabe que é muito difícil, até pela questão da escolaridade. Eles têm uma dificuldade até da leitura, de entender o que está pedindo. Mas ele conseguiu fazer isso. Então, faz uma semana que ele está trabalhando de bike courier em uma empresa. E acho que, para a gente, isso... E ele, na casa, tem sido outra pessoa. Ele é muito mais disponível para as questões da casa, ele é muito mais disponível para o sofrimento dos colegas e dos próprios funcionários. Que não é fácil trabalhar em um abrigo onde acontecem milhões de coisas.

Então, ele consegue pensar, um pouco, que tais atitudes, como afetam esse trabalho, e que o trabalho é para eles, não é para a gente, que a gente tem a nossa casa, enfim, cada um tem a sua vida. Então, isso a gente acha muito positivo. E o que, automaticamente, deu uma outra vibração para a casa, porque o A4 é de tumultuar muito. Muito, muito. Então, eu não sei se tem a ver um pouco, também, com a maturidade que está se aproximando um pouco desse momento e a ficha está caindo. Eu não sei se isso calhou com essa vivência e ele experimentar outras histórias de vida. Porque aqui todas as histórias são extremamente dramáticas. Então, no final das contas, está todo mundo no mesmo caldeirão e: *“-Vamos todo mundo afundar junto.”* Eu não sei se a experiência de... E eu acho bacana ele nomear algumas coisas que ele sentiu, alguns amigos que a gente sabe que são amigos de outro meio.

Eu lembro que tinha a questão da máquina fotográfica, ele: *“-É, mas as pessoas vão levar a máquina fotográfica.”* Eu falei: *“-Tudo bem, A4. Mas você pode, de repente, fazer amizade com alguém que tenha máquina e depois te manda as fotos.”* Hoje, a gente tem uma máquina que é do abrigo, então não poderia tirar a máquina para ele. Que, na verdade, era o projeto de fazer uma história. E como ele se virou bem de falar com essas pessoas. Então, assim, praticamente um milagre na vida do A4. E, automaticamente, de todo mundo, porque...

Agora, uma pergunta: já se passa mais ou menos um mês que acabou o curso. Essa alteração que vocês perceberam no comportamento se deu logo que acabou o curso ou depois de alguns dias? E, por outro lado, ela perdeu intensidade ou ele continua com esse comportamento que vocês entendem como mais positivo, desde então, sem mudanças?

Não, ele voltou diferente. Ele voltou. Se fossem outros tempos, ele já chegaria agitando e movimentando muito a casa. Porque ele tem essa capacidade de liderança aqui no abrigo. Ele voltou... Eu lembro que a gente confundiu: a gente achou que ele ia voltar um dia antes e, aí, depois a gente leu lá, retomou o regulamento e viu que ele ia voltar no dia seguinte; e quando ele chegou, a gente quase não percebeu que o A4 estava na casa, que ele tinha voltado. A gente percebeu, porque a gente sabia. Afinal de contas, a gente tinha acabado de ler. Mas a gente nem percebeu, de tanta tranquilidade que ele veio dessa viagem. Então, eu acho que, talvez, a intensidade tenha mudado um pouco, porque o contexto mudou. Mas a gente percebe uma perseverança maior dele e um comportamento muito bacana com a casa. Disponível com as questões da casa, com os colegas, com as suas próprias coisas.

ANEXO IV - Entrevista com a psicóloga e coordenadora do abrigo para menores e comentários dos instrutores do aluno A4

Então, se a gente for tentar tipificar, colocar terminologia para essa mudança de comportamento: uma que pareceu clara para mim é a autonomia; ele começou a resolver problemas dele de forma mais autônoma. Estou correto? (Sim.) Que outros nomes a gente poderia dar para esses novos comportamentos?

Eu acho que amadurecimento, com certeza. Reconhecimento pessoal, porque ele tem... Não sei, nos parece um pouco, talvez, a questão da autonomia, mas que ele reconheceu que ele pode. Então, ele foi correr atrás das coisas. Ele falou: “-Não...” Eu lembro que, uma vez, ele foi fazer a carteira e, aí, ele não chegou no horário. E, aí, não deu certo a carteira, mas ele falou: “-Não, eu vou resolver sozinho. Eu não preciso do abrigo. Eu consigo ir sozinho, eu posso ir sozinho.” Então, eu acho que a autoestima dele, também, melhorou bastante. E a autoconfiança de: “-Não, eu posso, eu vou.” Então, é impressionante. É que você não conheceu o A4, mas... **(Eu conheci lá.)** Você conheceu lá? **(É.)** Não sei como ele ficou lá. **(Já te conto.)** Mas ele, aqui, é bem... Superativo, assim.

E você falou que ele tem essa capacidade de influenciar a vida de todo mundo aqui no abrigo, que ele seria uma espécie de líder das crianças do abrigo. E a forma como ele exerce a liderança mudou, também, desde que ele voltou do curso ou não?

Então, eu não sei. Assim, com certeza ele é líder e, antes, ele usava muito a liderança de uma forma negativa: para agitar, para desrespeitar. Para, enfim, coisas que não eram bacanas. Na volta do curso, ele não exerce mais essa liderança. Ele tem, talvez, despendido mais energia nas coisas dele. E como ele fica fora o dia inteiro – na verdade, agora, com o trabalho e vai retomar a escola à noite – então, ele pouco tem vivenciado essas questões do abrigo. Mas a gente percebe que ele não tem mais essa coisa assim... A noite: a noite era terrível o quarto quando o A4 estava, porque ele agita. Ele fala: “-Não, não vamos dormir, vamos levantar.” E, aí, tem as regras, que tem que dormir no horário e tal. Hoje não, ele tem mais, acho, que tranquilidade para fazer as coisas dele. Então, ele chega, ele vai jantar, ele vai arrumar as coisas dele e cama. E, aí, quando ele...

Eu não vejo, não posso te falar muito bem porque faz pouco tempo que ele voltou. E é o tempo que, justamente, ele está fora. Mas eu vejo... [conversa paralela] E, também, acho que é pouco tempo, um mês e pouquinho. Mas eu vejo ele se dedicando mais para as coisas dele, talvez. Ele se envolve nas coisas do abrigo, participa, mas participa como os outros. Ele não precisa mais de destaque pejorativo: “-Eu estou aqui.” Chamar a atenção como era antes. E o que melhora todo o trabalho, para quem conhece.

Ok. Mais alguma alteração de comportamento, alguma coisa que vocês perceberam ou é isso; isso é o principal?

Eu acho que isso é o principal, que gera toda uma mudança, aí, no panorama dele.

Ele passou vários dias relatando o que ele viveu lá, contando caso ou não?

É, porque, assim, tem alguns educadores que ele tem mais afinidade, tem algumas pessoas que ele tem mais afinidade. Então, acho que, de acordo com a pessoa, ele ia apontando algumas coisas, algumas experiências. Ele me contou algumas, contou desse amigo, falou: “-Ah, mas a gente combinou de se falar.” Contou da experiência da máquina, que eram várias pessoas que tinham máquina. Aí, ele: “-Puxa, vocês esqueceram o meu protetor. Eu sou superbranquinho. Como que eu fico sem o protetor?” E, aí, para outros ele contou da experiência que, tudo, na verdade, eles eram instruídos, mas eles que tinham que fazer. E, aí, como eles... Ele falou assim: “-Ah, como a gente não percebe.” Foi até um... Porque aqui a cozinheira faz a comida. A menina da limpeza faz a limpeza. O educador cuida dessa parte meio maternal: “-Ai, já tirou a roupa? Já não sei o quê?” E o quanto, para eles, tudo isso é muito fácil.

E, aí, a gente percebe que o abrigo ao mesmo tempo que é uma medida de acolhimento necessária, é perversa. Porque, provavelmente, esses meninos não vão ter empregada, não vão ter cozinheira. E nem se voltarem para a própria família. E, aí, eu ouvi um comentário dele, comentando: “-

ANEXO IV - Entrevista com a psicóloga e coordenadora do abrigo para menores e comentários dos instrutores do aluno A4

Ah, porque a gente tinha que cozinhar.” Aí, não sei o quê, falou: “*Ai, mas ficar tantos dias...*” Uma das meninas que a gente até [trecho inaudível]: “*Ah, mas como que era? Passava frio? Tinha bicho?*” Perguntando essas coisas. E ele: “*Não, gente, tudo muito benfeito.*” Não com essa terminologia, mas: “*Não, a gente comia bem, a gente se divertia. Nada era: ‘-Nossa, agora a gente precisa andar horas e horas debaixo desse sol.’*” E, aí, até ele comentou: “*Ah, a gente percebe como é difícil.*” E, aí, a educadora falou: “*-Está vendo, A4? A cozinheira que, às vezes, você xingava: ‘-Porra, não está pronto.’ De palavrão. Não é, é difícil. Imagina, lá vocês estavam em um grupo de tantos. Aqui, a gente cuida de 40, 60 refeições. Olha como para ela é difícil.*” Então, acho que isso também foi uma coisa que ele pode perceber: como é difícil dar conta de você, o autocuidado. E quanto custa as coisas: não é fácil.

E acho que, talvez, um pouco por conta disso – pode ser – ele tem um respeito maior com as pessoas que aqui trabalham. Porque ele: “*Ah, cadê? Minha roupa não está aqui. Ah, vocês falaram que iam fazer a comida.*” Assim, de forma sempre muito agressiva, até. E, ao mesmo tempo, falando tudo isso, ele é um garoto extremamente carinhoso quando ele não está nessa vibração pejorativa, negativa. E acho que essa coisa do afeto, essa coisa de olhar o outro, para ele, voltou um pouco diferente. Eu acho que ele priorizou isso: “*-Posso priorizar ser afetuoso.*” Então, eu lembro que outro dia ele estava atrasado, aí ele: “*-Oh, tia, estou atrasado, cadê meu lanche?*” Nosso, se fosse antes era: “*-Putá que o pariu, meu. Você não sabe que eu tenho hora para trabalhar? Que saco.*” Então, ele fala as mesmas coisas, só que de uma forma diferente. Porque ele é muito carinhoso, ele é muito afetivo. Então, para a gente foi muito importante isso. A gente quer mandar ao longo, assim, que todos façam essa experiência.

Puxa, que bom. Legal, muito obrigado pelo seu depoimento.

De nada.

FIM DA ENTREVISTA

QUESTIONÁRIO, ESPECIFICAMENTE SOBRE O ALUNO A4, ENVIADO AOS DOIS INSTRUTORES QUE TRABALHARAM NO CURSO EM QUE ESTE ALUNO ESTAVA

INSTRUTOR 1 (em 27/08/2010):

Como foi o comportamento dele (aluno A4) durante o curso?

Durante o programa ele se manteve afastado dos processos em que envolvia o grupo, (acredito ser medo de se expor), já nos momentos em que o grupo estava sem nenhuma atividade específica, ele conversava um pouco mais com os outros, mas sempre de uma maneira pesada (tom de voz). Ele manteve um comportamento aceitável, tendo que situá-lo em vários momentos.

Na sua opinião, o que ele deveria/precisaria aprender em um curso da OBB, como o que ele participou ?

Recebi um feedback do escritório recentemente vindo do abrigo que cuida dele, as pessoas por lá sentiram uma mudança visível em seu comportamento após o curso. Fiquei bastante contente, pois mesmo ele não tendo demonstrado muita coisa durante o curso, parece que conseguimos arranhar a

ANEXO IV - Entrevista com a psicóloga e coordenadora do abrigo para menores e comentários dos instrutores do aluno A4

bolha em que ele se envolvia fazendo algumas das fichas cair. Acredito que ele tenha percebido a importância de precisar conviver bem com os vários ambientes e pessoas que nos cercam.

Sinceramente, você acredita que ele aprendeu algo com o curso? Se sim, o que você acha que ele aprendeu?

Tenho certeza que ele percebeu muita coisa, e que deve estar tentando colocar em pratica muitas delas.

Ao final do curso eu realmente tinha duvidas se ele havia aprendido algo, senti através de comportamentos que ele havia percebido algumas coisas, mais pela pouco comprometimento ate o ultimo dia, eu não acreditava ter conseguido atingir a bolha que o evolvia ou mesmo despertar algo nele.

Nos últimos dias como você mesmo viu, preferi fazer ele gastar energia ao invés de fazê-lo ficar junto com os outros na fabricação das placas, pois sabia que pelo menos a noite ele iria dormir !! Em outras palavras tinha lavado minhas mãos...

Confesso que fiquei bem surpreso (e contente) com o feedback do escritório, com sua colocação e mais contente ainda por ele!

INSTRUTOR 2 (em 27/08/2010):

Como foi o comportamento dele (aluno A4) durante o curso?

Ele foi bastante rústico, agressivo, grosseiro principalmente com as meninas.

Não conseguia se comunicar facilmente, falava muito rápido e um pouco enrolado. Com isso, ganho o apelido de Colômbia...

De outro lado, tentava ajudar em todos os momentos, do seu jeito, principalmente na trilha e no preparo de alimentos, o que lhe agradou muito. Ia, voltava, corria na frente, tirava os galhos do caminho, subia as taquaras... Tem preparo físico. Também animava muito. As pessoas não os excluíram. Esse grupo foi muito festeiro, e avulso, como eles mesmos se intitularam. O A4 em vários momentos teve chamadas de atenção de todo o grupo, mas sem se chatear muito com isso. O grupo por sua vez, também não pegou pesado. Em geral brincaram muito com o jeito do A4 (de falar rápido, de dizer muitos palavrões a cada meia dúzia de palavras, de cortar aqueles momentos mais românticos das dinâmicas com constantes tiques corporais ou runidos..., entre outros).

Me pareceu também ter várias camadas de proteção não aceitando qualquer manifestação de sensibilidade, tato, o que me pareceu mudar no último dia após o abraço de final de curso.

Na sua opinião, o que ele deveria/precisaria aprender em um curso da OBB, como o que ele participou ?

Ao meu ver melhorar a comunicação, o que tentamos por diversas vezes.

Sinceramente, você acredita que ele aprendeu algo com o curso? Se sim, o que vc acha que ele aprendeu?

Ele percebeu várias condutas que tem, tanto conosco, como com o grupo (o que foi preponderante ao meu ver).

Os momentos em grupo são a grande pérola deste curso, pois ali se conhecem e percebem as atitudes pessoais e dos outros.

ANEXO IV - Entrevista com a psicóloga e coordenadora do abrigo para menores e comentários dos instrutores do aluno A4

Convivendo com as pessoas já é difícil entender determinadas atitudes... Sem conviver então fica mais complicado ainda... Não tenho muitos elementos para opinar, visto que após o curso não sei quais os desdobramentos da OBB com o aluno ou instituição.