

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, A PRÁTICA DE ESPORTES DE AVENTURA E A NOÇÃO DE RISCO CALCULADO**

**MARCELO PARAÍSO ALVES**

Doutor em Educação (UFF). Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA/IFRJ

**MARIA DA CONCEIÇÃO VINCIPROVA FONSECA**

Doutora em Letras (UFF). Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA

**CASSIO MARTINS**

Mestre em Ensino de Ciências de Saúde e do Meio Ambiente (UniFOA). Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA

### **RESUMO**

O presente trabalho objetiva discutir as práticas pedagógicas de Esporte de Aventura implementadas no cotidiano do Instituto Federal do Rio de Janeiro, IFRJ, tendo como foco as normas de segurança e as possibilidades de sensibilização para uma prática corporal realizada a partir das noções do risco calculado. Cabe frisar que o trabalho se justifica pelo aumento significativo no número de profissionais de Educação Física que utilizam a referida cultura corporal de movimento como recurso didático-pedagógico nas escolas. A pesquisa de campo foi realizada a partir da implementação de um processo de ensino e aprendizagem que teve o Montanhismo como conteúdo das aulas de Educação Física. Participaram desse processo de intervenção 33 estudantes do 4º período do Curso Técnico de Nível Médio em Automação Industrial do IFRJ, campus Volta Redonda. O processo se desenvolveu em oito aulas, sendo que duas foram visitas técnicas (Pedra da Gávea e Pão de Açúcar). No intuito de produzir os dados da pesquisa, foi utilizada a entrevista focalizada (GIL, 2008). Os resultados da pesquisa revelam que o uso da noção de risco calculado pode justificar e viabilizar a inserção do Esporte de Aventura como um conteúdo da Educação Física na escola. Ressalte-se que o trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Volta Redonda, sob parecer número 35233214.3.0000.5237.

**Palavras-chave:** Educação Física; Risco; Esporte de Aventura.

### **PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL, THE PRACTICE OF SPORTS OF ADVENTURE AND THE NOTION OF CALCULATED RISK**

#### **ABSTRACT**

This work aims to discuss the pedagogical practices of sports of adventure, implemented at the Federal Institute of Education of Rio de Janeiro daily routine, focusing on security standards and possibilities of awareness of body practice considering the notions of calculated risk. It is important to point out that the work is justified by the significant increase in the number of physical education professionals who use this body culture movement as didactic educational resource in schools. The field research was guided by the implementation of a teaching and learning process taking mountaineering as the content of physical education classes. 33 fourth period students of the Industrial Automation technical course of IFRJ, campus Volta Redonda, were the research participants. The teaching and learning process established by the institution were developed in eight classes, two of them were technical visits to “Pedra da Gávea and Pão de Açúcar”. In order to produce the research data, we use the

interview focused (GIL, 2008). The results show the possibility of the use of the notion of calculated risk as a possibility to make the insertion of the sport of adventure as a content of physical education at school. We emphasize that the study was approved by the Research Ethics Committee of the University Center of Volta Redonda, under the following number 35233214.3.0000.5237.

**Keywords:** Physical Education; Risk; sport of adventure.

## ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA, LA PRÁCTICA DE DEPORTES DE AVENTURA Y LA NOCIÓN DE RIESGO CALCULADO

### RESUMEN

El presente trabajo pretende analizar las prácticas pedagógicas de aventura deporte aplicado en la vida cotidiana IFRJ, teniendo como estándares de seguridad central y la conciencia del cuerpo llevó a cabo la práctica de las nociones el riesgo calculado. Es señalar que el trabajo se justifica por el aumento significativo en el número de profesionales de educación física que utilizan tal movimiento de la cultura corporal como recurso didáctico educativo en las escuelas. La investigación de campo se llevó a cabo la aplicación de una enseñanza y aprendizaje tomando montañismo como contenido de las clases de educación física. Participó en los 33 estudiantes del proceso de intervención desde el cuarto trimestre del curso de técnico de nivel medio en Escuela Industrial automatización IFRJ Volta Redonda. La enseñanza y aprendizaje en la institución se convirtieron en ocho clases, dos visitas técnicas (Pedra da Gávea y Pão de Açúcar). Para producir los datos de la investigación, utilizamos la entrevista enfocada (GIL, 2008). Resultados de la búsqueda muestran la posibilidad de la utilización de la noción de riesgo calculado como una posibilidad para hacer la inserción del deporte de aventura como contenido de educación física en la escuela. Destacamos que el estudio fue aprobado por el Comité de ética de investigación del Centro Universitário de de Volta Redonda, bajo el número de la opinión 35233214.3.0000.5237.

**Palabras clave:** educación física; Riesgo; Deporte de aventura

### 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o esporte tornou-se o conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, ainda que apenas algumas modalidades esportivas sejam eleitas pelos professores (BETTI, 1999). Poli *et al* (2012) confirmam tal panorama, observando que as aulas de Educação Física na escola se desenvolvem, predominantemente, a partir dos esportes com bola (voleibol, basquetebol, futebol e handebol).

No presente estudo, discutem-se as relações entre a Educação Física (EF) Escolar, o Esporte de Aventura e os cuidados com as normas de segurança. Trata-se aqui do Montanhismo, definido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, a ABNT, como atividade de caminhada ou escalada praticada em ambiente de montanha.

Condutor de montanhismo é aquele com competências para conduzir grupos em vias com dificuldade de até 3º grau.

Construindo essas interligações, busca-se enriquecer as possibilidades da EF por meio de aproximações do aluno com o meio ambiente, sua socialização e sua identificação como membro de um grupo, em um conceito de tribo a ser discutido adiante.

Inicialmente, é necessário o entendimento de risco calculado, central para os esportes de aventura. Costa (1999) entende que o risco calculado explode no fascínio pela vertigem, propiciando um tipo de embriaguez e um domínio de seus efeitos; para a autora, é a possibilidade de ocorrência da situação perigosa, a probabilidade de tal ocorrência e das suas consequências. Eis, portanto, sua relação direta com o conceito de segurança, a “isenção de riscos inaceitáveis de danos” (ABNT, 2006, p. 2).

O Esporte de Aventura é pautado por emoções estabelecidas por sua relação com o risco, o que de fato é reduzido ao mínimo, com o uso de equipamentos adequados e obediência aos procedimentos e normas de segurança.

Santos (2013, p. 70) também nota que os riscos, a incerteza, o contato com a natureza e os equipamentos podem contribuir com a Educação Física Escolar pelo prazer que tal prática corporal proporciona aos estudantes, permitindo ao praticante “confrontar-se consigo e assim superar limites, vencer desafios, ultrapassar barreiras, não possuindo limitação de tempo, espaço, idade e sexo”.

Portanto, o Esporte de Aventura e a cultura corporal de movimento estão relacionados à natureza e ao ecoturismo, praticados sob as condições de risco calculado.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa de campo foi realizada a partir da implementação de um processo de ensino e aprendizagem que teve o Montanhismo como conteúdo das aulas de Educação Física e com a investigação das práticas desenvolvidas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2011).

A referida ação se desenvolveu no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Volta Redonda - IFRJ-VR, em decorrência deste conteúdo fazer parte do currículo da Educação Física da referida instituição. Cabe ainda frisar que essa ação auxiliou simultaneamente na criação e na validação do produto feito a partir da pesquisa: um manual para uso de normas e equipamentos em Esporte de Aventura.

## **2.1 O Locus e os Sujeitos da Pesquisa**

A cidade de Volta Redonda está situada na microrregião do Vale Médio Paraíba Fluminense, que compreende mais onze cidades administrativas municipais, a saber: Barra Mansa, Barra do Piraí, Itatiaia, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro, Rio das Flores, Valença.

—O município de Volta Redonda está distante 101,1 quilômetros da capital. Seu território conta com cerca de 182 Km<sup>2</sup> e apresenta uma população estimada em 259.811 habitantes (IBGE, 2010). Sua população apresentava uma média de 7,4 anos de estudo e uma renda per capita média de 348,2 reais em 2000 (PNUD, 2003). Com um índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,815, segundo a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento — PNUD, o município está entre as regiões consideradas de alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) acima de 0,8 e, em relação aos outros municípios do estado, Volta Redonda ocupa a terceira melhor posição.

A cidade possui a terceira maior receita fiscal do estado do Rio de Janeiro, apresenta crescimento do setor terciário em função de uma das maiores rendas nominais e possui como destaque em sua economia a indústria, principalmente a siderúrgica, pela presença da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN).

Desse modo, o IFRJ, por meio do campus Volta Redonda, foi inaugurado em agosto de 2008 na intenção de suprir a demanda de profissionais na área técnica para o referido contexto social e econômico.

Atualmente, o IFRJ-VR funciona nos três turnos, atendendo cerca de 800 estudantes em diversos cursos técnicos de nível médio e cursos superiores – graduação e pós-graduação –, tendo cinco cursos técnicos: Automação, Metrologia, Vendas, Eletrotécnica e Instrumentação, sendo os dois últimos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); dois cursos superiores, de Licenciatura em Física e em Matemática; um curso de extensão em Língua Portuguesa e o curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática.

Cabe salientar que a opção pela pesquisa na referida unidade educacional se deve pela intervenção pedagógica que já está sendo desenvolvida, por meio do Esporte de Aventura, desde 2009.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, foram os alunos das turmas do 4º período do Curso Técnico em Automação Industrial, onde acontecia o processo pedagógico, além de dois professores de Educação Física e dois estagiários.

## **2.2 Desenvolvimento do projeto**

Participaram do processo de intervenção de aulas 33 estudantes do 4º período do Curso Técnico de Nível Médio em Automação Industrial do IFRJ, *campus* Volta Redonda. O processo de ensino e aprendizagem instaurado na referida instituição se desenvolveu em oito aulas, sendo duas visitas técnicas (Pedra da Gávea e Pão de Açúcar).

Considerando que a preocupação central do estudo foi em relação às normas de segurança e o risco calculado, o processo de ensino foi estruturado na intenção de desenvolver os conhecimentos das referidas normas e das técnicas para uso dos equipamentos de segurança no Montanhismo.

Assim, na primeira aula foi conceituada a noção de risco e perigo e foram debatidas as possibilidades de acidentes na vida cotidiana. Na segunda aula, foi apresentada aos estudantes a proposta de trabalho: o Montanhismo, bem como as normas da ABNT – Turismo de Aventura e Informações Mínimas Preliminares a Clientes. Na terceira aula, os estudantes participaram da prática do *Slackline*, na intenção de vivenciar o deslocamento do apoio e da incerteza. A quarta aula transcorreu apresentando aos alunos os equipamentos de segurança, quais são e como são usados. A quinta aula se desenvolveu por meio da prática da escalada esportiva, realizada em um muro de escalada artificial na unidade do SESC em Barra Mansa. A sexta aula transcorreu com a prática de rapel realizada na Pedreira Pombal (aproximadamente 30 metros), na cidade de Barra Mansa. Na sétima aula então foi realizada a nossa primeira visita técnica: o Costão do Pão de Açúcar. Por fim, a última visita foi realizada no Parque Nacional da Floresta da Tijuca.

Cabe ressaltar que a visita técnica, neste estudo, é concebida como espaços de construção de conhecimento em que a experiência sensorial permite a aplicação dos conteúdos teóricos desenvolvidos no cotidiano escolar.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a concepção de sujeito da pesquisa: consideramos que sujeitos das pesquisas com o cotidiano (FERRAÇO, 2007, p. 74) são

“todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano”. Portanto, os sujeitos mencionados são os estudantes da referida instituição somados a dois professores de Educação Física e dois estagiários. É importante frisar duas questões metodológicas relevantes: primeiro, foram entrevistados onze estudantes cuja participação se deu voluntariamente. Segundo, para apresentação dos dados da entrevista, na intenção de preservar a identidade dos estudantes, optamos em utilizar a nomenclatura discente 01, discente 02 e assim sucessivamente.

Na linha de pensamento aqui adotada, o cotidiano é concebido como um campo de estudo, não podendo “ser reduzido à rotina, e/ou a mesmidade no sentido dos recursos a práticas que, por rotineiras, seriam adversas à inovação” (CARVALHO, 2010, p. 17).

No intuito de produzir os dados da pesquisa, utilizamos a entrevista focalizada (GIL, 2008). Para o autor, a entrevista focalizada tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre algum tipo de experiência. Nesta linha de pensamento, Gil (2008, p. 112) ressalta que esse tipo de entrevista “é bastante utilizada com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente etc”. No caso deste trabalho, trata-se da prática do Montanhismo (escalada).

A entrevista se desenvolveu por meio de três perguntas, dispostas a seguir:

- a) Como o vídeo e as aulas auxiliaram na prática da Escalada e do Rapel?
- b) Quais os conteúdos apreendidos durante as aulas?
- c) Quais os cuidados que se deve ter com o meio ambiente ao praticar o

Montanhismo?

Considerando a necessidade de apreender as impressões dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem do Montanhismo, na realização das entrevistas foram utilizados o equipamento Câmera GoPro HD Hero 3 Edition Adventure, e para captação do áudio, um microfone de lapela acoplado a um notebook Inspiron 15-série 5000.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Volta Redonda e aprovado sob o parecer número 35233214.3.0000.5237.

## **2 MODERNIDADE E SOCIALIDADE**

Partindo dos questionamentos apresentados na introdução deste trabalho, do interesse da juventude urbana por este tipo de prática e das considerações de diversos autores sobre o comportamento da sociedade pós-moderna (MARINHO; SCHWARTZ, 2005; LE BRETON, 2010), são apresentados neste estudo a discussão acerca das mudanças ocasionadas pelo paradigma moderno na sociedade atual, para que se entenda o impacto destas transformações no cotidiano escolar, e as contribuições do movimento social da pós-modernidade para o surgimento de práticas educativas, acarretando assim a necessidade de aquisição de novos conhecimentos aos profissionais de Educação Física.

O pensamento moderno assolou o século XVII rompendo com comportamentos e hábitos instaurados em processos de longa duração (sociedades pré-modernas). Para Simmel (1973; 2010), esse momento foi marcado por dois aspectos que impactaram os modos de vida dos sujeitos: o capitalismo e a metrópole.

O autor observa que os aspectos mencionados (capitalismo e metrópole) trazem consigo uma maneira específica de agir em sociedade, marcada pela busca da autonomia e da individualização decorrentes da libertação histórica da obediência a que o indivíduo se submetia (estado e religião) e, em decorrência, acarretando a impessoalidade e um nivelamento dos sujeitos, resultando em uma uniformização estabelecida pelo caráter sociotecnológico.

Seguindo esta linha de pensamento, Giddens (2000) e Mocellim (2008) mencionam que todas as culturas pré-modernas possuíam maneiras específicas de calcular o tempo, pois dependiam da base da vida cotidiana, que vinculava tal estabelecimento ao tempo e lugar (contexto): “Ninguém poderia dizer a hora do dia sem referência a outros marcadores socioespaciais” (GIDDENS, 2000, p. 25). Portanto, pautados no pensamento do autor, podemos dizer que o imaginário moderno e a perspectiva de tempo (mecânico e artificial) que se instaura a partir do projeto cultural moderno, rompem com aquele modelo pré-moderno, antes vinculado à natureza de compreensão de mundo.

Mocellim (2007) menciona que os dois aspectos ressaltados por Simmel (dinheiro e metrópole) produziram “o que há de diverso no modo de vida moderno” (p. 102). O autor nota que, para Simmel (1998), é o dinheiro que ocupa um lugar de ambiguidade, pois estabelece uma relação de herói/vilão da modernidade: se, por um lado, permitiu que as pessoas se libertassem da dependência, — “isso se deve ao fato de

ser um meio de troca universal, reconhecido por todos, o que torna possível a troca comercial independente” (MOCELLIM, 2007, p. 102), por outro lado as relações emergem como um mero contato comercial: “o dinheiro, como meio de troca universal, destrói toda especificidade, torna tudo nivelado. A impessoalidade do dinheiro é a fonte da impessoalidade das relações humanas” (p. 103).

Simmel (1973), ao traçar um perfil dessas mudanças e ao discutir os comportamentos oriundos da metrópole e as suas consequências no modo de percepção e de vida dos sujeitos que habitam tal espaço, observa que “a metrópole extrai do homem, enquanto criatura que procede a discriminações, uma quantidade de consciência diferente da que a vida rural extrai” (p. 12). O autor salienta que no espaço rural o modo de vida flui mais lentamente, por isso privilegia relacionamentos mais profundos, sentimentos e emoções.

Em contrapartida, o espaço urbano privilegia as camadas inconscientes e, portanto, a intelectualização (SIMMEL, 1973). Para o autor, a explicação para a vida estressante de quem vive nas grandes cidades se deve à multiplicidade e variedade de estímulos, que são incomparavelmente superiores aos sofridos pelos indivíduos que habitam em cidades menores, possuidoras de outras dinâmicas e modos de vida, como espaços rurais ou cidades pequenas.

Kapp (2011) considera que, na metrópole, os estímulos com os quais o indivíduo se confronta são tão maiores do que a sua capacidade de apreensão e diferenciação que, caso ele tentasse reagir a cada um dos estímulos, acabaria por se atomizar. Por essa razão, ele desenvolve um comportamento intelectualista, fechado e racionalizado: “o órgão psíquico menos frágil ou as camadas mais conscientes e mais superficiais da alma [...] lhe servem de escudo para proteger as camadas mais inconscientes da alma e, ao mesmo tempo, anular sua ação no cotidiano” (KAPP, 2011, p. 442).

O autor ainda considera que o indivíduo na metrópole adquire um modo específico de racionalização, denominado “atitude blasé”. Para o autor, esse é o comportamento de quem já não se deixa impressionar com detalhes da vida cotidiana. “Na relação com os outros indivíduos, desemboca na reserva que leva a ignorar pessoas fisicamente próximas – como os vizinhos – estabelecendo relações puramente formais, nas quais afetos e desafetos não têm lugar” (KAPP, 2011, p. 442).

Dito de outra forma, Simmel (1998) preconiza que as grandes cidades, principais sedes de intercâmbio monetário, acentuam o comportamento consumista, pois a



facilidade que os sujeitos têm para adquirir objetos estimula tal comportamento (blasé), fazendo-o alcançar o seu ápice, o que acaba por gerar um comportamento denominado de “reserva” (SIMMEL, 1973).

Este comportamento, com características marcadas por certo “exagero”, transforma-se em um comportamento mental de aversão que confere ao indivíduo maior liberdade de ação, e por isso um indivíduo metropolitano se sente controlado ao viver em uma cidade pequena: “mesmo hoje em dia, um homem metropolitano que é colocado em uma cidade pequena sente uma restrição semelhante, ao menos, em qualidade” (SIMMEL, 1973, p. 19).

No entanto, o próprio autor menciona que a sociedade atual retrocede a uma das maiores tendências de desenvolvimento social: a convivência em um círculo pequeno e fechado. Por exemplo, grupos políticos, parentescos, associações partidárias e religiosas, o que se chama, neste trabalho, de “tribalismo”.

Neste sentido cabe refletir: o que vemos latente na sociedade atual é um retrocesso ao período pré-moderno, ao arcaísmo? É uma reaproximação à socialidade<sup>1</sup> comunitária que antecedeu à modernidade?

Para Maffesoli (2010), os caminhos trilhados pela sociedade atual escapam dos trilhos estabelecidos pela modernidade, gerando outras formas de socialidade. O autor considera que vivemos em uma sociedade que, em sua vida ordinária, superou a estrutura mecânica estabelecida pela modernidade, onde as organizações políticas e econômicas que se apoiam em uma lógica identitária não respeitam apenas uma relação contratual na formação de suas agregações, mas em uma relação social que se estabelece a partir das Comunidades de Sentido (JUNIOR, 2005).

É importante salientar que, ao trazer Maffesoli (2010) para o debate, optou-se por uma perspectiva sociológica que busca investigar as experiências coletivas e as relações intersubjetivas, considerando suas facetas lúdicas e cotidianas. Para Fernandes (2004), esta é “uma sociologia que está preocupada não somente com a razão instrumental (conforme os frankfurtianos), mas também com a razão sensível” (p. 225).

---

<sup>1</sup> Maffesoli diferencia sociabilidade e socialidade; para o autor, a sociabilidade é marcada pela racionalidade, portanto estar junto remete a uma organização. Já a socialidade “remete a uma concepção mais holística do vínculo social, ou seja, ela integra o sonho, o jogo, o imaginário” (2011, p. 17). Para o autor, a marca central emerge da estética – *stesis* – que é uma das características da pós-modernidade: o sentimento de partilhar emoções, paixões, experiências.

A perspectiva sociológica de Maffesoli (fenomenologia) busca estudar os fenômenos tal como eles são para os sujeitos. O autor centra suas pesquisas no “cotidiano da cultura, com suas formas de produção de saberes, de expressão e de repetição, por meio da compreensão de que o objeto é como o sujeito o percebe, interpreta o mundo e expressa suas experiências” (CANDA, 2010, p.65).

Neste sentido, a comunidade emocional (neotribalismo), discutida neste trabalho, se reveste de uma potência de cunho social que fundamenta o comportamento dos sujeitos na contemporaneidade. É relevante considerar que a comunidade emocional não se destaca por um território fixo e estático, conforme a noção tradicional de comunidade, mas é o compartilhamento “dos valores, gostos e afetos, que ressaltam o ideal comunitário (JUNIOR, 2005, p. 6).

Maffesoli (2011, p. 29), ao se referir às tribos, comenta que tais ajuntamentos – *affoulements* – emergem de um comportamento festivo. Para o autor, este comportamento possui sua prevalência no lúdico, sendo esta a característica principal dos encontros destes grupos. Neste sentido, o autor prefere falar de “sentimento de filiação”: sentimento que “nos liga organicamente ao outro através de atos suscetíveis de serem reprovados pela moral dominante”.

Assim, a noção de desterritorialização que emerge do conceito tradicional se reinventa a partir do plano simbólico: “se não se partilha o território físico, continua-se a partilhar imagens, vestuários, posicionamentos corporais, valorações presentes nos objetos culturais que fundam esses territórios simbólicos” (IDEM, p. 6).

Dessa forma, cabe enfatizar que, ao refletir sobre as sociedades contemporâneas, o autor não busca trabalhar em suas discussões e reflexões com conceitos fechados e hierarquizadores tentando criar coisas, mas por intermédio de metáforas, analogias e noções flexíveis, buscando acompanhar os processos e compreender o ato de “estar junto”.

Seguindo a trajetória desse pensamento proposto pelo autor, entendemos que os praticantes de Esporte de Aventura, que crescem no aspecto quantitativo, contribuem para o aumento da diversidade de modalidades e, em decorrência disso, colaboram para o crescimento da oferta de espaços para sua prática, configurando uma nova tribo que também ressignifica a cultura corporal de movimento, ampliando os conteúdos da Educação Física Escolar e motivando as aulas e os educandos que dela participam.

O que percebemos nas atitudes dos estudantes durante as aulas de Educação Física e durante conversas informais com outros profissionais da área, é que existe uma saturação por parte dos educandos em relação aos esportes de quadra: futsal, vôlei, basquete, handebol.

Por outro lado, temos vivenciado o Esporte de Aventura com as turmas e estabelecido contato com outros (poucos) espaços escolares que também utilizam as referidas ações educativas no cotidiano das aulas de Educação Física, e, com essa mudança de trajetória, percebemos significativas alterações nas atitudes dos estudantes em diversos aspectos, como diminuição das ausências nas aulas, efetiva participação durante as atividades, no sentido e no significado que os estudantes dão a essas atividades e, por fim, na aproximação que os estudantes fazem, com as atividades que vivenciam, na vida cotidiana da cidade (espaço urbano).

Portanto, a Educação Física, ao se aproximar de tais práticas corporais (Skate, *Slackline*, Montanhismo, Rapel, Tirolesa, dentre outras), carrega consigo sentimentos que se aproximam de comportamentos instaurados por estes grupos (tribos): uma ambiência emocional “onde há prevalência daquilo que me liga ao outro, o sentimento, o afeto. Em suma, das paixões compartilhadas” (MAFFESOLI, 2009, p. 15).

Assim, evidencia-se nas ações dos estudantes uma identificação com tais tribos que apresentam modos diferenciados de vestir-se, de comunicar-se com gestos e gírias específicas, dentre outras características ordinárias destes grupos nos quais, em muitos momentos, os estudantes já estavam inseridos e se reconhecem como parte desses movimentos, daí darem sentidos e significados a tais ações educativas.

Pensar nos questionamentos e na atitude desmotivada que os estudantes estão apresentando durante as aulas de Educação Física (DARIDO ET AL, 2009; MARZINEK; NETO, 2007; CARA; SAAD, 2011) nos obriga a rever nossos conteúdos, nos remete ao pensamento de Maffesoli (2009, 2010, 2011) e à noção de saturação.

Para o autor, os processos de saturação, em metáfora aos processos químicos, levam as “moléculas que compõem determinado corpo” à separação por desgaste ou fadiga (MAFFESOLI, 2011, p. 34), constituindo um novo corpo. Como exemplo o autor menciona o surgimento de novas epistemes e/ou paradigmas. No caso deste trabalho, a saturação dos esportes de quadra levou à busca de outras práticas corporais, e foi escolhido o Esporte de Aventura. Torna-se relevante frisar que não se está aqui

defendendo a ruptura com os esportes tradicionais, mas promovendo a ampliação das práticas corporais oferecidas aos estudantes.

Outro aspecto relevante a salientar é a aproximação aqui feita à proposta fenomenológica do autor e sua incitação a olharmos para além da racionalidade instrumental. O autor busca a mitologia grega, com a figura metafórica de Dionísio, para discutir a potência das práticas cotidianas e os fenômenos sociais da contemporaneidade.

Para o autor, a figura de Dionísio é emblemática e essencialmente estética, pois favorece as emanções das emoções e das vibrações ordinárias, contrapondo-se aos comportamentos metrificadas e estáticos da figura metafórica de Prometeu, representando a instrumentalidade racional do mundo (imaginário moderno).

Tal metáfora vem a este trabalho para pensar o que temos presenciado durante as aulas de Educação Física do Ensino Médio, pois na escola os esportes tradicionais (Vôlei, Basquetebol, Handebol, Futsal) parecem não motivar tanto os estudantes como no passado acontecia.

Cabem, portanto, as seguintes reflexões: até que ponto ao buscar o Esporte de Aventura nós estamos (coletivo de professores) rompendo com a saturação dos esportes de quadra? Será que ao trazer tais práticas corporais estamos nos aproximando do conhecimento dionísico?

Não se está de modo algum afirmando que o esporte não possui a potência para liberar as emoções; pelo contrário, o próprio Maffesoli (2009; 2010), em vários escritos, reitera que os eventos esportivos permitem às multidões a vivência de paixões coletivas. Mas o que se quer ressaltar é que, nas aulas de Educação Física, principalmente no Ensino Médio, deve-se considerar algumas especificidades, como por exemplo as questões apontadas por Franchin e Barreto (2006): primeiro, as afinidades dos estudantes com os diversos esportes, por exemplo: “Um determinado aluno pode se sentir mais motivado ao praticar basquetebol, e outro pode sentir o mesmo com relação ao voleibol” (p. 10). A consequência do não atendimento às demandas dos estudantes é o esvaziamento das aulas. No entanto, daí emerge uma contradição significativa, pois atender à maioria dos estudantes requer colocar como prioridade, pelo menos no espaço em que vivenciamos, o Futsal nas aulas de Educação Física, excluindo ainda as meninas do processo.

Outro aspecto apontado pelos autores como sendo uma dificuldade a ser enfrentada na desmotivação dos estudantes é a incongruência das aulas de Educação Física. Enquanto nas outras disciplinas ocorre o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, na Educação Física os conteúdos permanecem com os mesmos jogos e esportes que aconteciam ao longo de toda a Educação Básica.

Guimarães et al. (2007), ao mencionarem as diversas dificuldades das aulas de Educação Física no Ensino Médio, percebem nas discussões sobre meio ambiente uma possibilidade de motivação para os estudantes desse nível de ensino.

Diante do que foi apresentado, a desmotivação notada nas aulas de Educação Física no Ensino Médio levaram os autores deste trabalho a desenvolver o Esporte de Aventura nas escolas onde lecionam e vivenciam as práticas educativas.

Neste sentido, retomando o percurso a partir de Maffesoli (2009; 2010; 2011), foi trazida a figura emblemática de Dionísio como fio de ligação com os Esportes de Aventura, na tentativa de discutir a potência desse esporte para as aulas de Educação Física.

Dionísio, o Deus do vinho e do prazer, representava na mitologia grega a figura do diferente, do obscuro, que possuía como características o ordinário, o mundano, as festas e orgias. Pensar a partir dessa ótica requer reconhecer que tais práticas (Esporte de Aventura) privilegiam as incertezas, o poder de sedução, o risco calculado, conforme exposto por Costa (2000):

Mistificar a aventura e fazê-la ter significado é uma questão de imprimir-lhe sentido. A vivência deste sentido é que transforma o episódio em acontecimento, em verdadeira aventura. Talvez por isso Simmel (1988) aponte para o conteúdo erótico que envolve a aventura. A vivência amorosa que foge da rotina limitada situa-se no âmbito da aventura (...). A aventura remete o homem ao gozo extremo, ao êxtase. (COSTA, 2000, p. 83).

A autora ainda faz uma analogia entre o amor e a aventura afirmando que a segunda, por sua característica específica de seduzir e levar os sujeitos à experimentação, enquadra-se em um estilo de vida jovem, com as ameaças e experimentações que lhes são inerentes.

Assim, seguindo o rastro de Maffesoli (2008), foi buscada a contraposição ao modelo hegemônico, no caso o esporte tradicional, um conhecimento que se considera modelo para a Educação Física Escolar (Prometeico). Nesta trilha aberta pelo autor e no seu modo de compreender a sociabilidade e a vida comum, os autores deste trabalho defendem que outros saberes (Esporte de Aventura) permitem vivenciar “outras”

experiências e “outras” formas de perceber o mundo, pois estas não se reduzem ao modelo ou racionalidade moderna: “é preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as sensibilidades” (MAFFESOLI, 2008, p. 27).

Le Breton, ao estudar as condutas de risco, realizando uma antropologia dos limites (LE BRETON, 2009) menciona que tal comportamento (risco) emerge na sociedade contemporânea como um dado antropológico por atravessar diversas esferas da condição humana. O autor exemplifica tais comportamentos cotidianos considerando que, da responsabilidade que se tem com o outro à preservação física e moral consigo mesmo, os sujeitos se deparam com a imprevisibilidade dos fenômenos sociais e com a incapacidade de prever o perigo e assegurar uma vida estável e fora de ameaças. Assim, buscar-se-á no próximo tópico desenvolver a noção de Risco, pois ser fundamental para o profissional que pretende atuar com o Esporte de Aventura na escola.

### **3 Histórico do Risco**

Diante da necessidade percebida de compreender o lugar ocupado pelo risco na sociedade atual, a sua relação com o Esporte de Aventura como uma prática corporal e a incidência desta noção na prática que se buscou implementar no Ensino Médio, apresenta-se um breve sumário sobre a história do risco.

A sociedade ocidental e suas formas de organização buscaram, ao longo da história, o enfrentamento de qualquer forma de risco aos seus membros. Um exemplo desta prática nos dias atuais são os códigos de trânsito. Para Le Breton (2009) esta é uma tentativa de harmonização de conflitos entre motoristas, motociclistas, ciclistas e pedestres, na intenção de erradicar ou minimizar os riscos à sociedade.

Os seguros de vida, de veículos, de imóveis, dentre outras práticas, buscam desenvolver um imaginário de que estamos isentos de uma catástrofe, ou que um benefício financeiro vai nos dar uma sensação de minimizar possíveis perdas.

Outro aspecto de que o autor se utiliza para conceber o risco como uma construção antropológica é o fato de perceber a diferença cultural que instaura o medo no seio de múltiplas culturas: inundações/colheita; seca/plantação; saúde/doença; vida/morte, dentre outras situações cotidianas.

No entanto, na história da humanidade existem outras formas de compreensão do risco. Para o autor, a segurança é uma invenção que emerge por volta do século XV, quando a religião, pautada na insegurança quanto à salvação, buscava no discurso teocêntrico o controle e a vigilância por intermédio do temor (idem).

Nesta mesma direção, Spink (2001) comenta que na passagem do feudalismo para a modernidade (origem dos Estados-Nação), a sociedade, por não ter o “risco” em registro léxico, trabalhava sob outro registro. A autora reitera que a humanidade sempre esteve envolvida por diversas formas de perigos, passando dos atos involuntários que emergem de catástrofes naturais (terremotos, vulcões, furacões, tsunamis, inundações, dentre outros) aos eventos associados aos conflitos bélicos, e para os perigos decorrentes do estilo de vida, que é determinado voluntariamente.

Paixão et al. (2011, p. 417) mencionam que, na pré-modernidade, as condições de vida estavam enredadas à natureza, portanto a percepção de futuro emergia de outras referências, “como uma questão de sorte ou resultado de variações aleatórias do ambiente. Ainda que as noções de risco que conhecemos hoje em dia não se aplicassem a essa época, o clima era a variável que mais provocava surpresas”.

Spink (2001, p. 1279) se aproxima da perspectiva de Le Breton (1999) ao mencionar que, no referido período, tais eventos não eram denominados “riscos”, mas definidos como “perigos, fatalidades, *hazards* ou dificuldades, mesmo porque a palavra “risco” não estava disponível nos léxicos das línguas indo-europeias”. A autora reforça tal concepção, quando relata:

a própria emergência da palavra risco no catalão no século XIV, nas línguas latinas no século XVI e nas anglo-saxônicas no século XVII já constitui um rico campo de investigação. Embora tenhamos engrossado as fileiras dos etimólogos diletantes, não se trata aqui de explicitar as hipóteses prováveis desse surgimento tardio do vocábulo. Basta ressaltar o consenso de que a palavra emerge para falar da possibilidade de ocorrência de eventos vindouros, em um momento histórico onde o futuro passava a ser pensado como passível de controle (SPINK, 2001, p. 1279).

Le Betron (2009), remontando à passagem da pré-modernidade para a modernidade, ressalta que nos séculos XVI e XVII, pela dinâmica implementada pela razão, a segurança garantida pela igreja sofre abalos, e o príncipe Maquiavel ganha espaço para implementar uma segurança coletiva que emerge do estado. A declaração

dos Direitos de Independência dos Estados Unidos e a dos Direitos dos Homens refletem a busca da segurança da sociedade da época.

Spink (2001) refere-se a esse tempo como sendo um momento em que ocorre a passagem à estrutura capitalista, havendo então uma preocupação objetiva com o futuro, portanto uma adaptação em que se colocam a previsibilidade e o cálculo do tempo como referência, transformando o imaginário de toda uma sociedade em relação ao futuro, incorporando, neste momento, a noção de risco.

Com relação ao tempo e espaço, Guiddens (1991) menciona que as organizações modernas conectam o local e o global de forma impensável nas sociedades tradicionais. Este fenômeno abre múltiplas possibilidades de mudanças, liberando as restrições dos hábitos e das práticas sociais.

Tais transformações no imaginário social promovem um movimento que parte da sociedade pré-moderna, que não busca a sua referência no cálculo, mas nas ações desinteressadas de uma moral de generosidade, honra e solidariedade, em que o registro emerge da equidade social para uma sociedade em que o cálculo e o lucro passam a ser a referência. Essas transformações impactam no imaginário e na concepção de risco, conforme menciona Spink (2001).

A transição de um futuro pautado em solidariedade para outro marcado pelo cálculo dos riscos, pode ser traçada a partir dos repertórios lingüísticos disponíveis para significar o futuro. Há, conforme discutimos em textos anteriores (Spink, 2001), uma incorporação gradativa de termos, passando de fatalidade à fortuna (Giddens, 1991), e incorporando paulatinamente os vocábulos hazard (século XII), perigo (século XIII), sorte e chance (século XV) e, no século XVI, risco (SPINK, 2001, p.1279).

Considerando as transformações explicitadas no imaginário da noção de perigo e risco, Paixão et al. (2011) afirmam que um dos fatores que provoca a aproximação da noção de perigo ao fator de risco de vida emerge do princípio de probabilidade e da facticidade, que passam a ser as referências a partir do final do século XIII.

Spink (2001) concorda com tal cenário afirmando que a matemática, incluindo aí diversos estudiosos como Pascal, Fermat, Leibniz e De Moivre, influenciou em tal imaginário por intermédio da probabilidade, mas acrescenta outro fator preponderante na mudança conceitual de risco, afirmando que a sofisticação da estatística e seu uso como ciência do estado também interferiram significativamente nesta mudança.



O referido panorama estabelece o declínio do feudalismo e a subjugação do pensamento teocêntrico, passando a referência ao conhecimento científico e ao desenvolvimento das ciências. A alteração no modo de percepção de mundo altera a administração do risco, que passa a ter como objeto a possibilidade do acontecimento, impactando o imaginário das seguintes formas: controle da emoção e a superação da natureza, ultrapassando o limite do risco.

Luz (2001), debatendo a visão de Spink (2001), afirma que tal era a ambição do projeto de modernidade, que buscava a objetivação do futuro como uma tentativa de controle dos eventos imprevisíveis no futuro. Tal cenário influencia o imaginário social como um dispositivo que pudesse tornar possível o controle da natureza.

Spink (2001) complexifica tal passagem apresentando outras questões significativas ao processo de ressignificação da noção de risco. A autora comenta que a passagem de termo a conceito se desenvolveu, conforme descrito anteriormente, por influência da matemática, especificamente da probabilidade e da estatística, tendo assim sido adotada como discurso na ciência sanitária como “gestão dos riscos”.

A referida modificação leva a uma alteração linguística, passando de uma palavra ou expressão que produz diversos sentidos (metáfora) para uma que consiste em empregar um termo no lugar do outro (metonímia). Este foi, na perspectiva da autora, “o primeiro deslocamento no enredo arquetípico do discurso sobre o risco” (SPINK, 2001, p. 1280).

Luz (2001) ressalta que esse deslocamento gerou modelos analíticos que visavam o cálculo, o controle na tentativa de prevenir riscos à sociedade, inicialmente na gestão de riscos vinculados à ciência sanitária, o que influenciou no Estado do Bem-Estar Social.

Luz (2001) ainda relata que, na segunda metade do século XX, passamos a uma progressão de formalização do conceito e aperfeiçoamento das técnicas de cálculo dos riscos. Para a autora, esta foi a segunda mudança arquetípica do risco, estabelecendo uma aproximação entre a gestão de riscos e a relação entre o cálculo de probabilidades e a herança da função política da estatística, organizando vários protocolos de análise de riscos: cálculo, percepção e gestão de riscos.

Spink (2001) menciona que essa alteração impactou a percepção e gestão de riscos em diversas áreas, como economia, saúde e tecnologia, com efeitos nas áreas como educação e políticas públicas, imprescindíveis no controle dos riscos sociais. No

entanto, o que mais impactou, na perspectiva da autora, foi a mudança que envolve a transformação da natureza dos riscos, o que criou uma percepção do ‘não controle’, acarretando a criação de um novo modelo à gestão de riscos, chegando-se a sociedade disciplinar.

Para Luz (2001), essa etapa de enredo arquetípico do discurso sobre o risco é denominada a ironia. A autora considera que essa mudança rompe com a sociedade moderna e disciplinar, na perspectiva foucaultiana, e se configura para uma sociedade de modernidade tardia e de riscos.

Para Spink (2001), na sociedade moderna e industrial capitalista, o objetivo era gerir e controlar a vida das populações, o que na ótica foucaultiana constitui o biopoder, estratégias disciplinares da docilização dos corpos, o que levou à elaboração do conceito de governamentalidade, pois trabalhava na concepção de corpos maquímicos preocupados com a produtividade. Tal concepção utilizava-se de dispositivos disciplinares na intenção de atingir tais intenções: a vigilância, daí a denominação de sociedade do controle.

Já no segundo caso, na fase da ironia, ocorre um deslocamento da gestão da vida (sociedade moderna) para a gestão dos riscos (modernidade tardia). Nesta nova configuração, a globalização, a individualização e a reflexividade são características. A globalização é entendida na ótica da desterritorialização, tomando como referência principalmente os avanços das mídias eletrônicas, rompendo com as dimensões tempo e espaço.

A individualização não atua sob o registro da modernidade que busca classificar e identificar na massa, mas da singularização por meio da destradicionalização, uma ruptura com as instituições tradicionais: família, trabalho e educação.

Por fim, a reflexividade. Segundo Giddens (2000), a “reflexividade social diz respeito a uma sociedade em que as condições em que vivemos são cada vez mais o resultado de nossas próprias ações, e, inversamente, nossas ações vivem cada vez mais a administrar ou enfrentar os riscos e oportunidades que nós mesmos criamos” (p. 20). O mais importante a assinalar neste momento é a mudança do próprio sentido de risco na cultura em função dos processos em atuação (SPINK, 2001). Portanto, a mutação discursiva mais significativa em relação ao risco, e a que nos interessa, é a da conexão de risco ao advento da aventura, principalmente na educação e no esporte.

### **3 Risco Calculado e Normas de Segurança**

Considerar que a noção de risco calculado emerge de uma dimensão fenomênica exige que se adentre em um mundo cuja referência é simbólica, pois conforme discute Costa (2000), o praticante de Esporte de Aventura não é um suicida, mas um praticante que busca a incerteza, os deslizamentos, a imersão, a verticalidade, dentre outros fatores que estão para além da segurança das quadras e da fixidez do solo.

Assim, cabe ressaltar que para a autora, o risco calculado “permite ao homem jogar com as chances de conquistar, com os destinos e com a adversidade, imprimindo outros sentidos que se distanciam dos antepassados do século XVI” (COSTA, 2000, p.5).

Nesta linha de pensamento, é importante perceber que lançar mão da ousadia e da transgressão do espaço requer maior domínio da técnica e da segurança a serem utilizadas na prática do Esporte de Aventura, não havendo espaço para negligência, inabilidade técnica e falta de atenção. Não estamos aqui defendendo que neste tipo de prática esportiva não haja a existência do imprevisto e da incerteza, mas o que estamos enfatizando é a necessidade do cálculo rigoroso do planejamento e das probabilidades de acidentes.

Diante do exposto, é importante salientar que são as normas de segurança que permitirão o levantamento dos riscos e das possibilidades de acidentes para uma prática esportiva segura.

Um estudo que nos permite refletir sobre as questões supracitadas é o trabalho de revisão de Leite et al. (2014), pois os autores verificaram a frequência de trabalhos apresentados ao longo dos sete Congressos Brasileiros de Atividades de Aventura. A pesquisa revela que em âmbito escolar o número de trabalhos ainda é discreto quando comparado às propostas dos espaços informais. Contudo, os trabalhos demonstram que é possível desenvolver as atividades de aventura no espaço escolar.

Destarte, deve ser ressaltado que este estudo pautou seu processo de apreensão de dados a partir da entrevista focalizada. Conforme salienta Gil (2008), a entrevista focalizada não se diferencia da entrevista informal na liberdade que o participante tem ao narrar suas experiências, todavia,

(...) enfoca um tema bem específico. O entrevistador permitido ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para sua retomada. Este tipo de pesquisa é bastante

empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. Também é bastante utilizada com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente etc (GIL, 2008, p. 112).

Nesta linha de pensamento, durante o processo de produção dos dados da pesquisa foi permitido aos participantes falar e expressar-se livremente, com o cuidado de observar que os participantes se detivessem no assunto de a cada uma das três perguntas, elaboradas sobre o ensino e aprendizagem em escalada e a aplicabilidade deste conhecimento durante a prática do Montanhismo em relação ao meio ambiente, e que foram: Como o vídeo e as aulas auxiliaram na prática da Escalada e do Rapel? Quais os conteúdos apreendidos durante as aulas? Quais os cuidados que se deve ter com o meio ambiente ao praticar o Montanhismo?

Um aspecto que chamou a atenção no trabalho emergiu das dificuldades da aceitação de atividades de risco na escola. Os autores relatam que tal esporte ainda enfrenta a recusa de pais, professores e diretores. Tal fator é apontado como limitante e o estudo sugere que os docentes busquem capacitações para desenvolverem aulas com conteúdo significativo e de forma segura nas escolas.

A entrevista com os estudantes do IFRJ-CVR leva a perceber a importância do domínio da técnica para a prática do referido esporte na escola:

**Discente 01:**

Nós conseguimos **ver um pouco de como funciona** as práticas de segurança. **Temos que ter cuidado com o nosso equipamento**, tem que ter um **embasamento teórico** para você poder fazer a utilização deste equipamento.

**Discente 10:**

Existe uma série de **condutas a serem respeitadas para que possamos fazer uma prática segura**, aprendemos **uso correto** da cadeirinha, do mosquetão, back up e equalização.

**Discente 11:**

Existem varias formas de utilização dos equipamentos e devemos sempre usar da forma correta para minimizar a questão de acontecer um acidente.

As narrativas da pesquisa revelam a importância no domínio da técnica para que se possa praticar o Esporte de Aventura. Mas como propiciar estes conhecimentos sem capacitação e vivência do professor?

Outro trabalho que emerge na pesquisa e se relaciona à noção de risco calculado é o de Luiz et al. (2011), que discutiu a inserção do referido esporte dentro das escolas nas aulas de Educação Física ou atividades extracurriculares. O autor considera a relevância da ação educativa, pois percebe que os jovens e crianças, nesta modalidade

esportiva, possuem maior autonomia de movimentos. Outro aspecto evidenciado pelo autor foi a relação da prática com os valores cooperativos entre seus praticantes. O trabalho trata ainda da preocupação quanto à prevenção de problemas que podem ocorrer em relação aos acidentes, fato este que permite perceber que, apesar do estudo não apresentar as normas de segurança necessárias à referida prática esportiva, pelo menos ressalta que o professor deve ter cuidados com possíveis acidentes. As entrevistas com os estudantes do IFRJ-CVR que participaram das aulas sobre Montanhismo revelam pistas sobre o risco calculado:

**Discente 01:**

sempre que tomar cuidado para **ver se de fato o equipamento está dentro do tamanho do seu corpo**. Na prática do Top Rope, que é a técnica do Rapel, onde outra pessoa te auxilia na segurança, conseguimos ver que quando **estamos praticando o esporte com uma outra pessoa, você não depende só de você...** e sim também **do seu parceiro que está ali ajudando na sua segurança** para você praticar o esporte da melhor forma possível.

**Discente 08:**

gostei da emoção de subir gosto da adrenalina, foi bom **eu estava bem seguro para fazer a segurança dos meus amigos** as técnicas ensinadas foram bem uteis e **sentí segurança na hora que estava fazendo**.

**Discente 12:**

As aulas nos possibilitaram a **superar o medo devido ao respeito das normas de segurança**, devemos realizar vários ajustes que são individuais em relação a cada um, **o meu conceito mudou com relação ao esporte depois que passei a conhecer**.

Nas narrativas percebem-se indícios do risco calculado (COSTA, 2000), pois o aluno menciona os cuidados técnicos que se deve ter para evitar acidentes no momento da prática do Rapel. Fica evidenciado o conhecimento da técnica pelo aluno quando ele a identifica pelo nome, Top Rope e descreve a forma como ela é executada. Outro aspecto importante que emerge no depoimento e estabelece um diálogo com a pesquisa supracitada (LUIZ et al., 2011) são os valores desenvolvidos pelo esporte mencionado, pois os autores mencionam os valores cooperativos como um aspecto significativo entre os jovens e os adolescentes, e na entrevista o aluno do IFRJ reitera a necessidade da relação de interdependência entre seus praticantes.

Silva, Kippert e Merlo (2010) apresentam algumas limitações para a instituição do Esporte de Aventura na escola: deficiência na formação profissional, na infraestrutura escolar, falta de equipamentos e o entendimento restrito sobre a área da Educação Física.

Almeida e Gaspari (2014), ao entrevistarem o professor Dimitri Wuo Pereira, especialista em Esporte de Aventura, refletem que o professor deveria mudar seu olhar para a escola em relação ao espaço, percebendo a possibilidade da prática das referidas modalidades esportivas. Em relação ao material, o entrevistado considera que os docentes devem conhecer as modalidades para criar soluções alternativas de equipamentos. Outro aspecto relevante a ser ressaltado são as observações dos autores sobre a segurança. O professor supracitado menciona a necessidade de que se conheçam as técnicas e os procedimentos de cada modalidade, pois dessa forma o docente poderá promover, em seu aluno, o reconhecimento dos perigos, controlando os possíveis riscos. Em relação aos professores da escola o professor é enfático: capacitação e vivência. As narrativas dos estudantes do IFRJ-CVR revelam tais aprendizagens:

**Discente 02:**

Na primeira vez eu fui tentar achar meu próprio caminho **sem prestar muita atenção..., de qualquer maneira**. Só que se você prestar atenção nos conselhos que o professor dá no caminho mais fácil e nos apoios melhores a escalada **se torna mais fácil bem mais divertida e você se sente mais seguro...** Na primeira **vez fui até a metade do muro de escalada, fiquei com certo medo quando cai não quis subir mais**, mas quando prestei atenção nos meus amigos **vi que as informações dadas pelos professores realmente funcionam** e consegui chegar até o topo... **A orientação dos professores e a utilização dos equipamentos faz você sentir que é uma prática segura** isso faz com que você queira tentar outra vez.

**Discente 03:**

Nas aulas foram explicados **todos os equipamentos e como funcionam as normas e os órgãos responsáveis pelos equipamentos** então você fica **seguro em relação a isso sabe que a cadeirinha e o mosquetão não vão soltar as práticas de tirolesa e tope rope** essas experiências vivenciadas **na escola ajuda a entender a sensação na hora de fazer a prática de escalada e ter segurança quando a realiza para outra pessoa** quando você está lá em cima você sabe que se cair o **equipamento vai te segurar e você não vai se machucar**.

As narrativas mostram indícios de uma pedagogia que utiliza o risco calculado e as normas de segurança como um conhecimento para a prática do Esporte de Aventura, pois o aluno busca a superação do medo em dois procedimentos: na orientação do professor e na utilização correta dos equipamentos. Dessa forma, usa a noção de risco calculado ao perceber a possibilidade do acidente, mas supera tal perigo com as informações técnicas que obteve.

Um aspecto relevante a ressaltar foi a maneira como o aluno “usa” as informações que lhe chegam para consumo próprio (CERTEAU, 2011), pois ao perceber que em uma tentativa não obteve êxito, reelabora as informações e a partir da

experiência dos outros estudantes decide refazer o seu percurso a sua maneira, estabelecendo um diálogo com sua primeira vivência, utilizando as experiências dos colegas, as informações técnicas adquiridas em aula e as orientações do professor.

Um estudo que caminha no sentido de atender a demanda técnica do professor de Educação Física é o de Silva, Ramos e Pereira (2012), que teve como objetivo debater junto aos professores de Educação Física a possibilidade de, de forma simples e segura, aplicar uma aula de escalada em âmbito escolar, mesmo não tendo uma vivência em Esportes de Aventura.

Outro trabalho na perspectiva trazida pelo professor Dimitri Wuo Pereira, em relação ao conhecimento da técnica, foi a pesquisa de Martins (2010). O autor ressalta a necessidade da melhora da segurança, porém o estudo considera que os aspectos motores é que propiciam maior segurança e confiança ao praticante. Cabe ressaltar que este estudo ainda não se aproxima da relação proposta por esta dissertação, qual seja, a segurança emergindo de normas e condutas seguras.

Esta percepção revela evidências da necessidade de levar aos estudantes informações que possam auxiliar os procedimentos técnicos e as normas de segurança, conforme pretendido pelo material didático proposto por esta dissertação.

As narrativas a seguir revelam indícios de que, quando o aluno obtém informações sobre a referida prática, os receios de se fazer o Esporte de Aventura são minimizados:

**Discente 06:**

**Conseguimos colocar em prática na hora da escalada vários conceitos teóricos que foram colocados em sala de aula,** temos sempre que prestar atenção e fazer com calma para **minimizar os erros** e fazer tudo sempre com auxílio dos professores **devemos pegar o conceito teórico e colocar tudo em prática devemos sempre superar nosso medo** sempre com muita calma e sempre **prestar atenção na utilização dos equipamentos** sempre que possível.

**Discente 06:**

As aulas que tivemos no IFRJ elas nos ensinaram como **usar os equipamentos** nos **prepararam para chegar até aqui**, se nos tivéssemos chegado aqui **sem conhecimento teórico algum isso ia ser bem mais assustador do que foi...** Lá no alto da um pouco de medo mesmo mas e muito legal a emoção de chegar Lá, é importante ter muita atenção para poder chegar até o fim.

Para Oliveira (2012), o currículo se constrói a partir das redes de subjetividades em que os sujeitos estão imersos, portanto, partindo desta ótica, percebe-se que as

práticas tecidas coletivamente no chão da escola se aproximam da noção de currículo como criação cotidiana, pois para a autora os sujeitos pensam e praticam um currículo singular, por que emerge das demandas, necessidades e anseios da referida comunidade. Assim, percebemos que o depoimento do discente 06 vai ao encontro das demandas mencionadas pelo professor Dimitri Wuo Pereira, no intuito de levar aos estudantes os conhecimentos necessários para uma prática segura.

Na pesquisa de Ferreira (2012), a abordagem se deu no âmbito das atividades de aventura. Os autores questionam a influência da mídia nas aulas de Educação Física por intermédio da disseminação do conhecimento e prática das atividades de aventura. Os autores concluem que esse tipo de atividade mobiliza os estudantes por meio das sensações de prazer e diversão, que emergem na presente pesquisa nas palavras e expressões: “legal”, “emocionante”, “desafio”, “frio na barriga”, “aquele que se faz no mato”, “que acontece em lugares altos”, dentre outros. Deve-se destacar que, no trabalho supracitado, o risco que envolve as atividades foi destacado como fator limitador dessa prática corporal (Esporte de Aventura) no âmbito escolar.

Já o trabalho de Balbino et al. (2012) analisou os fatores motivacionais para a aderência e prática da escalada esportiva. Os envolvidos na pesquisa praticaram a escalada durante três meses, o que permitiu aos autores perceberem que os fatores motivacionais para a prática da escalada estão relacionados à superação de desafios e transgressão dos próprios limites, sejam eles físicos ou psicológicos.

Em relação aos trabalhos de Ferreira (2012) e Balbino et al. (2012) pode-se perceber que o Esporte de Aventura, na percepção dos autores, se aproxima da perspectiva de Le Breton (2012). Para o autor, existem quatro figuras antropológicas que se cruzam na caracterização da conduta de risco: ordálio, sacrifício, ausência e confronto. Cabe ressaltar que as referidas figuras não são excludentes entre si, mas complementares.

Para o autor, o ordálio é um comportamento que emerge da necessidade de se entregar a uma prova pessoal para testar a legitimidade da vida, que em decorrência dos laços sociais ainda não foi possível experimentar: “Ele interroga simbolicamente a morte, e pelo fato de sobreviver garante o valor de sua existência” (LE BRETON, 2012, p. 35). Le Breton resalta que o jovem “sacrifica uma parte de si para salvar o que considera essencial” (*ibid.*, p. 35). As escarificações, a anorexia, as múltiplas formas de adicção, como a toxicomania, são exemplos deste comportamento.



A ausência é um comportamento que busca o apagamento. Exemplos são a adesão cega a uma seita, a fuga da realidade por meio de drogas ou outros produtos, a busca do coma, e não mais das sensações causadas pelas substâncias.

Por fim, o confronto é um comportamento de embate com outras pessoas, por intermédio de atos violentos, atitudes que evidenciam a ausência de limites e de respeito às regras sociais.

Nesta linha de pensamento, as condutas de risco são simbolicamente ações que buscam afastar a pessoa da “impotência para tornar-se novamente ator de sua própria existência” (*ibid.*, 36). Considerando tais pressupostos, talvez possamos compreender a motivação dos adolescentes por este tipo de prática corporal, pois é por meio do contato com o perigo que o estudante descobre potencialidades ainda não vislumbradas por ele em seu cotidiano.

Almeida e Gaspari (2014) mencionam que duas dificuldades encontradas na inserção do referido esporte no cotidiano escolar emergem da resistência da direção da escola e dos responsáveis dos estudantes. Neste sentido, percebemos que o desenvolvimento do esporte de aventura nas aulas de Educação Física ou em eventos escolares propiciaria a superação deste cenário, pois na perspectiva de Dimitri Wuol Pereira, a escola deveria promover eventos que propiciassem a presença dos pais, pois os responsáveis pelos estudantes desconhecem o que os professores sabem e as experiências que têm a oferecer aos estudantes.

Tendo em vista os trabalhos analisados nos Anais do CBAA de 2010 a 2014, percebe-se uma lacuna na discussão realizada em torno do Esporte de Aventura no contexto escolar em relação ao risco calculado e às normas de segurança, pois apesar dos trabalhos de Luiz et al. (2011), Silva et al. (2012), Laureano, (2012) estabelecerem um diálogo com risco, não há neles uma similaridade com a temática proposta nesta dissertação: a importância de se trabalhar normas e procedimentos de segurança sistematicamente como conteúdo nas aulas de Esporte de Aventura, mais especificamente o Montanhismo na Educação Física Escolar.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo do estudo foi discutir a relação entre a Educação Física, o Esporte de Aventura (Montanhismo) e os cuidados com a norma de segurança em sua prática no

ambiente escolar. Pôde-se perceber que o esporte tradicional (voleibol, handebol, voleibol e futsal) ainda é a referência nas aulas de Educação Física Escolar.

Sabendo que a intenção foi propor outra possibilidade de práticas corporais por intermédio dos Esportes de Aventura, mais especificamente o Montanhismo, neste trabalho procurou-se inicialmente compreender a sociedade atual e o comportamento da sociedade pós-moderna, investigando as tribos urbanas.

Posteriormente, foi explicitado como o pensamento moderno se desenvolveu no século XVII, rompendo com comportamentos e hábitos instaurados em processos de longa duração. Tais rupturas promoveram alterações sociais – capitalismo – passando a promover outros hábitos nas metrópoles, como o comportamento blasé.

O referido *ethos* civilizatório traz consigo uma maneira de agir perante a sociedade com a exacerbação da individualidade a partir da uniformização dos corpos, diferente das culturas pré-modernas, que estabeleciam a relação social a partir de outros parâmetros, como a vida em comunidade.

Assim, na atualidade, percebe-se um retorno ao arcaico, à vida comunitária; no entanto, as comunidades não possuem a fixidez do período pré-moderno, mas são constituídas por comunidades de sentido, configuradas por indivíduos que partilham interesses e comportamentos em comum. É relevante salientar que a comunidade emocional não se destaca por um território fixo e estático, o que nos remete à noção tradicional de comunidade, mas é o compartilhamento dos valores, gostos e afetos que ressalta o ideal comunitário, mantendo a noção de desterritorialização.

Tendo essas noções como referência, percebemos que os praticantes de Esporte de Aventura aumentam qualitativamente, configurando as chamadas tribos sociais, contribuindo para ressignificação da cultura corporal de movimento e os conteúdos da Educação Física Escolar.

Outro aspecto considerado neste estudo é como a noção de risco se transforma ao longo da história da humanidade, permitindo a reconfiguração do que denominamos risco calculado, o risco controlado a partir das normas e procedimentos.

Assim, revisando com profundidade os trabalhos investigados, percebe-se que o conteúdo Esporte de Aventura tem alterado significativamente as ações educativas, promovendo aulas motivantes para os estudantes que estão saturados pelas aulas fundadas nos esportes tradicionais. Portanto, o fator motivacional pode contribuir para a diminuição das ausências nas aulas e favorecer efetiva participação durante as

atividades, permitindo que os estudantes construam outros sentidos e significados para os conteúdos lecionados.

Por outro lado, ficou evidente que ainda há poucos espaços nas escolas contemplando as respectivas ações educativas.

Assim, o recorte estabelecido no percurso metodológico desta investigação permitiu aos autores perceber, como professores de Educação Física, alguns fatores apontados como limitantes: a competência técnica dos docentes para desenvolver as atividades, o custo dos equipamentos, os espaços nas escolas e o receio de pais, direção e professores.

É importante frisar que no decorrer da pesquisa encontramos apenas um trabalho que estabelecia uma relação direta com esta dissertação e, em decorrência, com o produto proposto: as normas e procedimentos de segurança para a prática do Montanhismo no contexto escolar.

Por fim, deve ser destacada a importância da pesquisa devido a configurar a abertura de um nicho do qual seja possível desenvolver novas pesquisas que contribuam para esta temática.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - Projeto- 54:003.05-001, Turismo de aventura – Condutores de montanhismo e de escalada –Competência de pessoal de 2006.

DE ALMEIDA, Adriana Mesquita; GASPARI, A. F. . Esportes Radicais, De Aventura E de Ação: O Conteúdo do Ensino Formal e não Formal e os Desafios De Formação e Prática do Profissional de Educação Física. **Conexões**, 2014.

BETTI, I. C. R. Esporte na Escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, junho, 1999, p 25 -31.

BRITTO JÚNIOR, A. F., FERES JÚNIOR, N. (2012). **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, 2012.

CANDA, Cilene Nascimento. Lá vai a vida a rodar: reflexões sobre práticas cotidianas em Michel Maffesoli. **Rascunhos Culturais**, v. 1, n. 2, p. 63, 2010.

CARA, Sabrina; SAAD, Michel. Os motivos de desinteresse pelas aulas de Educação Física dos alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola de Xanxerê, SC. **EFDesportes.com**. Buenos Aires, v.16, n160, Setembro, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd160/desinteresse-pelas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em 28.10.2015.

CARVALHO, Gisele Santos de; BERNARDES, Luciano; PINHEIRO, Monica. Esportes de aventura e sua aplicabilidade na escola. In: **V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2010, São Bernardo do Campo, SP. Anais eletrônicos. São

- Bernardo do Campo: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VCBAA](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VCBAA)>. Acesso: 19 set. 2015.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: vozes, 2011.
- COSTA, V. L. M. **Esportes de aventura e risco na montanha: uma trajetória de jogo com limites e incertezas**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGEF/UGF, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário**. Barueri, SP: Manole, 2000.
- DE SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a prática**, v. 12, n. 2, 2009.
- FERNANDES, Cíntia. Convite a um banquete dionisíaco. **Política & Sociedade**, v. 3, n. 4, , 2004.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.
- FERREIRA, Talita. Atividades de aventura disseminadas pela mídia para escolares dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Cuiabá-MT. In: **VII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2012, Rio Claro, SP. Anais eletrônicos. Rio Claro: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VIICBAA.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIICBAA.pdf)>. Acesso: 20 set. 2015.
- FRANCHIN, Fabiana; BARRETO, Selva. Motivação nas aulas de Educação Física: Um enfoque no ensino médio. I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, v. 2012, p. 1-33, 2006.
- GIDDENS, Anthony.; PIERSON, Christopher. **Conversas com Anthony Giddens**. Rio de Janeiro: FGV, 2000
- Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GUIMARÃES, Simone; MARTINS, Ida; LUCENTINI, Leandro Educação Física no Ensino Médio e as discussões sobre Meio Ambiente: um encontro necessário. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, mai, 2007.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- LAUREANO, Michelli Luciana Massolini. Esporte de aventura como conteúdo interdisciplinar na educação física. In: **VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA**, 2012, Rio Claro, SP. Anais eletrônicos. Rio Claro: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VIICBAA.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIICBAA.pdf)>. Acesso: 20 set. 2015.
- LE BRETON, David. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, v. 16, n. 33, p. 25-40, 2010.
- LE BRETON, D. **Conduas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- LEITE, Luciene Pondé; AIRAM, Anderson; NAZÁRIO, Murilo Eduardo dos Santos. Atividades de aventura na escola: análise dos anais dos sete CBAAs. In: **VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA**, 2014, Vila Velha, ES. Anais eletrônicos. Vila Velha: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VIIICBAA.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIIICBAA.pdf)>. Acesso: 20 set. 2015.
- LUIZ, Elias Heleodoro; ROSA, Alzira Isabel da; GRAÇA, Romulo Luiz da. A inclusão do skate como modalidade esportiva nas aulas de educação física escolar e/ou atividades extracurriculares nas séries finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Capivari de Baixo-SC. In: **VI Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2011,

- Pelotas, RS. Anais eletrônicos. Pelotas: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VICBAA.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VICBAA.pdf)>. Acesso: 19 set. 2015.
- LUZ, Laércio Gomes Souza; ALMEIDA, Fábio Hércules de; SANTOS, Lorena Santana; NASCIMENTO JUNIOR, Walmir Oliveira; SILVA, Temístocles Damasceno. O arvorismo enquanto ferramenta pedagógica de conscientização ecológica e preservação ambiental. In: **VIII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2014, Vila Velha, ES. Anais eletrônicos. Vila Velha: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VIIICBAA.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIIICBAA.pdf)>. Acesso: 20 set. 2015.
- KAPP SILKE. De Simmel ao cotidiano na metrópole pósurbana. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 13, n. 26, , jul/dez 2011. p. 439-450
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A república dos bons sentimentos**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Quem é Michel Maffesoli: entrevistas com Christophe Bourseille**. Petrópolis: DP ET Alii, 2011.
- MARINHO Alcyane.; SCHWARTZ Gisele Maria Atividades de aventura como conteúdo da educação física: Reflexões sobre seu valor educativo. **Revista Digital, Buenos Aires** - v. 10 , n.88 Setembro, 2005.
- MARTINS, Felipe Edney M. Esportes de aventura na escola. In: **Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2010, São Bernardo do Campo, SP. Anais eletrônicos. São Bernardo do Campo: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VCBAA](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VCBAA)>. Acesso: 15 mar. 2015.
- MARZINEK, Adriano; NETO, Alfredo Feres. A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. **EFDesportes**. Buenos Aires,v. 11, n.105. Fevereiro, 2007.
- PEREIRA, D. W. **Atividades de aventura: em busca do conhecimento**. 1 ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
- MOCELLIM, Alan. **Simmel e Bauman: modernidade e individualização**. **Em Tese**, v. 4, n. 1, p. 101-118, 2007.
- \_\_\_\_\_. A questão da identidade em Giddens e Bauman. **Em Tese**, Santa Catarina, vol.5, n.1 (1), ago/dez, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- SANTOS, G. C. Professores de Educação Física frente ao desafio dos esportes de aventura. In PEREIRA, D. W. **Atividades de aventura: em busca do conhecimento**. 1 ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.
- SANTOS, Danilo Silva dos; GOMES, Denis Rocha; PEREIRA, Dimitri Wuo. Aplicabilidade dos esportes de aventura na escola através dos anais do congresso brasileiro de atividades de aventura. In: **VII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2012, Rio Claro, SP. Anais eletrônicos. Rio Claro: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VIICBAA.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIICBAA.pdf)>. Acesso: 20 set. 2015.
- SCHWARTZ, G.M.; TAHARA, A.K.; CARNICELLI FILHO S. Meio ambiente e atividades de aventura: significados de participação. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.12, n.1, jan.abr., 2006, p.59-64.
- SILVA, Almir Aguiar dos Santos; RAMOS, Gustavo; PEREIRA, Dimitri Wuo. Escalada com segurança na escola. In: **VII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2012, Rio Claro, SP. Anais eletrônicos. Rio Claro: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VIICBAA.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIICBAA.pdf)>. Acesso: 20 set. 2015.

- SILVA, Andréia; KIPPERT, Graciele C; MERLO, Jéssica A. Educação pela aventura? Em cena a opinião dos educadores participantes do programa de extensão ESFA portas abertas. In: **V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 2010**, São Bernardo do Campo, SP. Anais eletrônicos. São Bernardo do Campo: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VCBAA](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VCBAA)>. Acesso: 19 set. 2015.
- SILVA, Almir Aguiar dos Santos; RAMOS, Gustavo; PEREIRA, Dimitri Wuo. Escalada com segurança na escola. In: **VII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 2012**, Rio Claro, SP. Anais eletrônicos. Rio Claro: Disponível em:<[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais\\_cbaa/VIICBAA.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIICBAA.pdf)>. Acesso: 20 set. 2015.
- SIMMEL, Georg. **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- \_\_\_\_\_. **O dinheiro na cultura moderna**. SOUZA, Jessé e ÖELZE, Berthold (orgs.) Simmel e a Modernidade. Brasília: Unb, 1998 a. p.23-40.
- \_\_\_\_\_. Um passeio sobre a questão da fronteira social. **Revista Brasileira de Sociologia das Emoções**, 9 (25), 2010, p.370-379. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/rbse> Acesso em setembro de 2015.
- SPINK, Mary Jane. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. **Cad. Saúde Pública**, v. 17, n. 6, p. 1277-1311, 2001.

**Recebido em:** 04.07.2017

**Aceito em:** 06.02.2018