


ENTRE TRILHAS E CURRÍCULOS: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA EPT**BETWEEN TRAILS AND CURRICULA: ADVENTURE BODY PRACTICES AND EMANCIPATORY EDUCATION IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-059>**João Francisco Severo-Santos**

Educador Físico – UFSM, Doutor em Ciências do Ambiente – UFT

Analista da Diretoria de Pesquisas - IBGE

E-mail: jsevero@uft.edu.br**RESUMO**

Este estudo investiga o papel interdisciplinar das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) no Ensino Médio Integrado, fundamentado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A revisão bibliográfica integrativa e crítica, que inclui fontes brasileiras e internacionais, analisa como as PCAs promovem a integração curricular, superando o ensino fragmentado e articulando teoria e prática. Os achados indicam que essa abordagem contribui para a formação integral e emancipatória, alinhada aos normativos da EPT, ao fortalecer o diálogo curricular, desenvolver competências socioemocionais e articular conhecimentos gerais e técnicos. A revisão identifica barreiras estruturais e a escassez de estudos quantitativos e longitudinais, sugerindo uma agenda de pesquisa focada em impactos empíricos e políticas inclusivas.

Palavras-chave: Práticas Corporais de Aventura; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Integração Curricular; Formação Emancipatória.

ABSTRACT

This article examines the interdisciplinary role of Adventure Body Practices (Práticas Corporais de Aventura – PCAs) in Brazilian Integrated Upper Secondary Education (Ensino Médio Integrado), grounded in the conceptual framework of Vocational and Technological Education (Educação Profissional e Tecnológica – EPT). Drawing on a critical integrative literature review that includes Brazilian and international studies on outdoor adventure education and vocational training, it analyzes how PCAs have been used to promote curricular integration, overcome fragmented teaching and articulate theoretical knowledge with embodied, contextual experiences. The findings indicate that PCAs contribute to integral and emancipatory human education within EPT by fostering coherence among curricular components, developing socio-emotional competencies and linking general and vocational subjects in meaningful learning situations. The review also identifies structural and institutional barriers to the large-scale implementation of PCAs, as well as a scarcity of longitudinal and quantitative research capable of assessing their effects on students' educational and professional trajectories. Based on these gaps, the article outlines a research agenda and methodological recommendations for future empirical studies on PCAs in EPT.

Keywords: Adventure Body Practices; Integrated Upper Secondary Education; Vocational and Technological Education; Curricular Integration; Emancipatory Education.



1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil configura-se como um campo estratégico de disputa em torno do sentido da formação da juventude trabalhadora, ao articular formação geral e formação profissional em uma perspectiva de educação integral. Essa modalidade ancora-se em um projeto político-pedagógico que busca superar a histórica dualidade entre um ensino médio propedêutico, voltado às elites, e percursos profissionalizantes precarizados, destinados majoritariamente à classe trabalhadora (ARAÚJO, 2019). Nesse cenário, torna-se central discutir quais práticas pedagógicas são capazes de concretizar, no cotidiano escolar, o horizonte de uma formação interdisciplinar, crítica e emancipatória, tal como formulado pela concepção de Ensino Médio Integrado (RAMOS, 2008) e pelo trabalho como princípio educativo (SOBRAL et al., 2016).

Entre as possibilidades em disputa, as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) despontam como objeto de interesse teórico e metodológico. Compreendidas como atividades físicas que envolvem risco controlado, desafios atléticos, recreacionais e psicossociais, interação intensa com ambientes naturais ou simulados e forte componente de incerteza, exigem tomada de decisão, cooperação e gestão do medo (TAHARA; CARNICELLI FILHO, 2012). Exemplos incluem trilhas, escalada, atividades de orientação e outras experiências corporais em ambientes de natureza. Para além do caráter lúdico, tais práticas mobilizam dimensões cognitivas, afetivas, éticas e técnicas, ampliando a possibilidade de a Educação Física escolar se constituir em espaço privilegiado de problematização de temas contemporâneos, como sustentabilidade, turismo, lazer, consumo e condições de trabalho nos setores ligados aos esportes de aventura.

A discussão sobre PCAs, entretanto, inscreve-se em um vocabulário teórico marcado por conceitos densos – como formação politécnica, formação humana integral, trabalho como princípio educativo e Escola Unitária – que, embora recorrentes na literatura da EPT, nem sempre são explicitados de forma sintética nos textos empíricos. Considerando a natureza interdisciplinar deste estudo e seu potencial diálogo com leitores oriundos da Educação Física, da educação básica e da EPT, optou-se por explicitar operativamente esses conceitos, de modo a reduzir ruídos interpretativos e fortalecer a coerência interna do argumento analítico. O Quadro 1 apresenta essa definição operacional, que serve de referência transversal às análises desenvolvidas nas seções seguintes.



Quadro 1 – Definição operacional de conceitos-chave

Conceito	Definição operacional
Formação politécnica	Conceito que supera a especialização unilateral, integrando trabalho, ciência e técnica para formar sujeitos críticos e criativos, capazes de compreender e transformar as relações sociais e produtivas (NOSELLA, 2007).
Formação humana integral	Desenvolvimento articulado das dimensões cognitiva, afetiva, ética e técnica, em contraposição à educação focada exclusivamente no mercado de trabalho (GRAMSCI, via SOBRAL et al., 2016).
Trabalho como princípio educativo	Abordagem que coloca o trabalho como atividade central para a articulação de conhecimentos teóricos e práticos, promovendo uma formação crítica e contextualizada, para além da mera preparação para o emprego (SOBRAL et al., 2016).
Escola Unitária	Proposta gramsciana de uma educação que integra formação intelectual e técnica, favorecendo a compreensão crítica das relações sociais e do trabalho e a atuação política dos sujeitos (SOBRAL et al., 2016).

Fonte: Elaboração do autor (2025). Nota: Síntese alinhada a Gil (2002) para transparência conceitual e redução de ruídos interpretativos.

No âmbito da EPT, a literatura indica que a integração entre formação geral e formação profissional não se realiza automaticamente pela simples coexistência de componentes curriculares em uma mesma matriz (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; SANT’ANA; SILVA; LEMOS, 2018). Ao contrário, exige-se a construção de práticas pedagógicas integradoras, capazes de articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tomando a realidade concreta e as contradições do mundo do trabalho como referências formativas (NOSELLA, 2007; SOBRAL et al., 2016).

Apesar desse potencial, as PCAs ainda ocupam posição marginal em muitos currículos, frequentemente vinculadas a iniciativas pontuais de professores ou a projetos isolados, e não a políticas institucionais consistentes (TAHARA; CARNICELLI FILHO, 2012; MONTEIRO; DANTAS, 2018). Essa condição evidencia uma lacuna entre a robustez teórica do projeto de EPT — ancorado nas críticas à dualidade e na defesa da formação politécnica — e as condições concretas de realização de práticas inovadoras que articulem teoria e prática, corpo e conhecimento, trabalho e natureza (NOSELLA, 2007; ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Tal lacuna manifesta-se tanto na escassez de estudos empíricos sistemáticos sobre PCAs no Ensino Médio Integrado quanto na ausência de protocolos metodológicos detalhados que orientem sua implementação e avaliação em escala institucional.

Diante desse panorama, a questão central que orienta este estudo é: como as Práticas Corporais de Aventura podem contribuir para a integração curricular no Ensino Médio Integrado, promovendo uma formação humana integral e emancipatória no âmbito da EPT? Parte-se da hipótese de que, quando concebidas à luz do trabalho como princípio educativo e da perspectiva politécnica, as PCAs funcionam como dispositivos integradores, superando o ensino fragmentado ao articular conhecimentos de diferentes componentes curriculares em experiências significativas para os estudantes. Para examinar essa hipótese, o artigo desenvolve uma revisão integrativa da literatura, sistematizando evidências teóricas e empíricas sobre PCAs na EPT, discutindo seus potenciais e limites e indicando implicações metodológicas para



investigações futuras. Busca-se, assim, contribuir simultaneamente para o debate acadêmico e para a prática, oferecendo subsídios a educadores e formuladores de políticas interessados em incorporar as PCAs em projetos formativos comprometidos com a emancipação humana.

2 METODOLOGIA

Este estudo bibliográfico adota uma revisão integrativa qualitativa da literatura, alinhada às recomendações de Gil (2002) e Dudenhefer (2009), priorizando análises críticas do estado da arte sobre Práticas Corporais de Aventura (PCAs no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa abordagem permite sintetizar contribuições teóricas e empíricas heterogêneas – como relatos de experiência, estudos de caso e pesquisas-ação –, identificando convergências, divergências e lacunas para subsidiar investigações futuras.

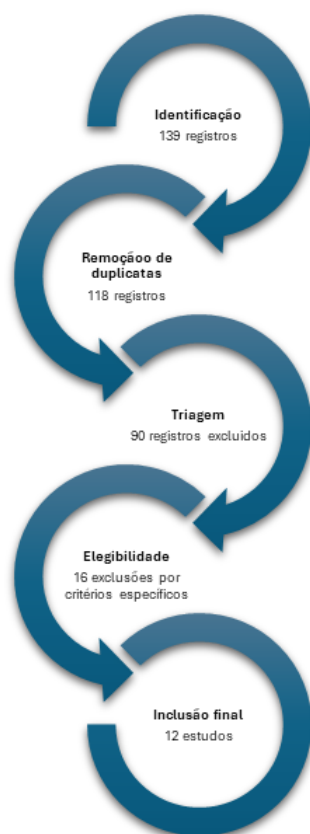
O procedimento seguiu quatro etapas principais, descritas para assegurar transparência e reprodutibilidade (Swales & Feak, 2012). O Quadro 2 resume essas etapas, destacando bases, critérios e eixos analíticos.

Quadro 2 – Síntese dos procedimentos metodológicos adotados.

Etapa	Procedimento	Detalhamento operacional
(1)	Estratégia de busca e seleção de estudos	Bases e fontes: SciELO, BDTD, Google Scholar, repositórios de Institutos Federais e universidades públicas. Descritores (português): “práticas corporais de aventura”, “atividades físicas de aventura”, “ensino médio integrado”, “Educação Profissional e Tecnológica”, “integração curricular”. Combinações booleanas: Operadores AND em arranjos variados (ex.: “práticas corporais de aventura” AND “ensino médio integrado”; “atividades de aventura” AND “educação profissional”). Recorte temporal: 2007–2020, alinhado à consolidação de experiências de EPT na rede federal.
(2)	Crítérios de inclusão e exclusão	Inclusão: Publicações acadêmicas em português (artigos, capítulos, dissertações, anais) que (a) abordem PCAs ou atividades de aventura em contexto escolar; e (b) apresentem relação direta ou potencial de transposição para EPT ou Ensino Médio Integrado. Exclusão: Materiais não acadêmicos; textos opinativos sem procedimentos; estudos focados em lazer/turismo sem interface educativa escolar (Fig. 1). Corpus final: 12 fontes principais, contidas no quadro 3.
(3)	Extração e organização dos dados	Informações extraídas: Tipo de pesquisa (empírica/teórica); desenho metodológico (estudo de caso, pesquisa-ação, relato de experiência, análise documental); contexto (escola/curso, rede, localização); objetivos; estratégias de implementação de PCAs; evidências de integração curricular; resultados formativos (cognitivos, socioemocionais, políticos); limitações. Organização: Categorização manual em planilhas, com registro sistemático para rastreabilidade das interpretações.
(4)	Análise e síntese	Abordagem: Análise temática qualitativa (codificação aberta e axial). Eixos principais: (a) Disputa de sentidos e inserção de PCAs na Educação Física e EPT; (b) Articulação entre PCAs, trabalho como princípio educativo e formação politécnica; (c) Evidências empíricas, benefícios e lacunas na implementação de PCAs no contexto escolar e EPT.

Fonte: Elaboração do autor (2025). Nota: A síntese prioriza transparência; o corpus foi triangulado por tipos de fonte para credibilidade (Gil, 2002).

Figura 1 – fluxograma de seleção de estudos nas bases cadastrais da literatura disponível.



Quadro 3 – Características da literatura nacional selecionada.

AUTOR(ES)	ANO	TIPO DE FONTE	CONTEXTO DE PESQUISA
CAETANO	2019	Dissertação	IF Sudeste MG
SILVA JUNIOR	2020	Artigo (Periódico)	IF Baiano
MONTEIRO & DANTAS	2018	Capítulo de livro	Rede estadual (RN)
TAHARA & CARNICELLI FILHO	2012	Artigo (Periódico)	USP
ARAÚJO	2019	Tese	Rede federal (CE)
ARAÚJO & FRIGOTTO	2015	Artigo (Periódico)	Análise teórica
NOSELLA	2007	Livro	Fundamentação histórica
RAMOS	2008	Artigo (Periódico)	Análise conceitual
SANT'ANA, SILVA & LEMOS	2018	Artigo (Anais)	IF Sul-rio-grandense
SOBRAL ET AL.	2016	Artigo (Periódico)	IF Goiano

Fonte: Elaboração do autor (2025).

Além da literatura nacional, quatro trabalhos internacionais relevantes foram incluídos para reforçar os escassos achados empíricos relacionados as PCAs. Essa estrutura procedimental resultou em uma síntese organizada em três eixos temáticos, que guiam a seção de resultados. Para validade, adotou-se triangulação entre fontes teóricas, empíricas e relatos de experiência, ampliando a transferibilidade das conclusões, tal como sugerido por Gil (2002) para revisões bibliográficas rigorosas. Eticamente, como pesquisa com dados secundários, não requiriu aprovação de comitê, mas seguiu princípios de citação fidedigna e não extrapolação de inferências.



Limitações incluem viés de publicação (sub-representação de experiências não indexadas), concentração em contextos federais estruturados e escassez de estudos quantitativos/longitudinais para estimar efeitos das PCAs em indicadores educacionais. Essas restrições são discutidas nos resultados e considerações finais, qualificando a validade externa e orientando agendas futuras.

3 RESULTADOS

3.1 PCAS E A DISPUTA POR SENTIDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA EPT

A literatura sobre Práticas Corporais de Aventura (PCAs) na Educação Física escolar – e, de modo mais específico, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – delinea um campo emergente, marcado por disputas conceituais, objetivos formativos e modalidades de implementação. Como definido por Tahara e Carnicelli Filho (2012), as PCAs distinguem-se de esportes tradicionais pela ênfase em risco controlado, desafios psicossociais e interação com ambientes naturais ou simulados, demandando planejamento, cooperação e gestão de incertezas. Essa configuração pedagógica ressignifica a Educação Física como espaço para problematizar temas contemporâneos – sustentabilidade, consumo, turismo de aventura e saúde –, alinhando-os à formação técnica da EPT e à formação humana integral (Quadro 1).

Na Educação Física escolar, Tahara e Carnicelli Filho (2012) evidenciam a incorporação gradual das PCAs como conteúdo curricular, embora irregular e dependente de iniciativas docentes isoladas. Frequentemente relegadas a "projetos especiais" ou atividades complementares, elas carecem de integração estrutural, agravada pela ausência de diretrizes curriculares nacionais e pela ênfase limitada na formação inicial de professores. Essa discrepância entre o potencial formativo reconhecido academicamente e a institucionalização prática revela um tensionamento central: as PCAs prometem romper com lógicas transmissivas, mas enfrentam barreiras que as confinam a intervenções pontuais.

No Ensino Médio Integrado, tais discussões entrelaçam-se ao debate sobre a integração entre formação geral e profissional. Ramos (2008) postula que essa integração transcende a justaposição de componentes curriculares, demandando um projeto unitário que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia em chave histórico-crítica – ecoando o trabalho como princípio educativo (SOBRAL et al., 2016). Nesse prisma, as PCAs emergem como "conteúdos-chave": elas mobilizam simultaneamente saberes corporais, científicos (fisiologia, geografia, ecologia, segurança) e sociais (liderança, responsabilidade coletiva), impedindo a fragmentação curricular e aproximando a escola de dilemas reais do trabalho e da vida social.

Sant’Ana, Silva e Lemos (2018) complementam essa visão, argumentando que superar a dualidade educacional requer práticas que convoquem os estudantes a tecer relações entre abstrações conceituais e contextos concretos, rompendo com o compartimentalismo transmissivo. As PCAs revelam-se férteis nesse sentido, articulando Educação Física, ciências da natureza e componentes técnicos da EPT (ex.: recursos



naturais, turismo, segurança laboral). O cerne não reside em "inserir aventuras" no currículo, mas em projetá-las com objetivos cognitivos, procedimentais e atitudinais alinhados à formação integral, promovendo não apenas habilidades, mas uma compreensão crítica das relações sociais.

Contudo, esse potencial colide com constrangimentos práticos: o risco inerente, a imprevisibilidade e a necessidade de infraestrutura mínima tornam as PCAs desafiadoras em escolas precárias, onde frequentemente se reduzem a simulações indoor, diluindo sua conexão com a natureza (TAHARA; CARNICELLI FILHO, 2012). Essa tensão sublinha que propostas de sistematização na EPT devem equilibrar o horizonte emancipatório – ancorada na Escola Unitária gramsciana – com realidades materiais, evitando que inovações formativas perpetuem desigualdades. Assim, as PCAs não apenas disputam espaço curricular, mas questionam o sentido da educação como prática transformadora, pavimentando o caminho para análises mais profundas de integração.

3.2 INTEGRAÇÃO CURRICULAR, TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E PCAS NA FORMAÇÃO POLITÉCNICA

A problemática da integração curricular não pode ser compreendida isoladamente das determinações históricas da dualidade estrutural do sistema educativo. Araújo (2019) mostra que a diferenciação escolar e a oferta desigual de trajetórias formativas tendem a reproduzir e aprofundar desigualdades sociais, mantendo um ensino médio “propedêutico” para segmentos mais favorecidos e trajetórias profissionalizantes precarizadas para os filhos da classe trabalhadora. Nesse contexto, práticas pedagógicas inovadoras que demandam tempo, planejamento e infraestrutura — como as PCAs — tendem a concentrar-se em redes com melhores condições institucionais, especialmente na rede federal de EPT. Isso produz um paradoxo: as práticas potencialmente mais emancipatórias permanecem circunscritas a contextos já relativamente privilegiados.

Frigotto e Araújo (2015), ao discutirem práticas pedagógicas no ensino integrado, alertam que a simples introdução de “atividades diferentes” não garante, por si só, a superação da dualidade. Para que uma prática pedagógica seja efetivamente emancipatória, é necessário que esteja inscrita em um projeto político-pedagógico crítico, que tenha como horizonte a formação omnilateral e a transformação das relações sociais. Nesse sentido, as PCAs podem operar tanto como dispositivos de reforço de lógicas mercadológicas (por exemplo, quando tratadas exclusivamente como preparação para o mercado de esportes de aventura e turismo) quanto como espaços de problematização das relações entre trabalho, lazer, consumo e natureza. O “sentido” das PCAs, portanto, não é dado por suas características em si, mas pelo modo como são apropriadas e articuladas a um referencial teórico-crítico.

A incorporação das PCAs no Ensino Médio Integrado tem sido analisada à luz do trabalho como princípio educativo e da formação politécnica. Nesse sentido, Nosella (2007) sustenta que uma formação



“politécnica emancipatória” requer compreender o trabalho para além do emprego ou da ocupação, concebendo-o como atividade humana criadora, mediada pela ciência e pela técnica, situada em contextos histórica e socialmente determinados. Sobral et al. (2016), ao retomarem Gramsci, enfatizam a Escola Unitária como horizonte de uma educação em que trabalho, cultura e política se articulam na formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na transformação social. Quando concebidas à luz desse referencial, as PCAs deixam de ser práticas meramente recreativas e passam a ser vistas como espaços de elaboração crítica sobre as relações entre corpo, técnica, natureza e organização do trabalho em setores como esportes de aventura, ecoturismo e gestão ambiental.

Essa leitura teórica reposiciona as PCAs no interior do projeto de EPT: elas podem contribuir para a formação integral à medida que promovam a compreensão das condições concretas de produção das atividades de aventura — quem trabalha, em que condições, sob quais riscos e com quais formas de remuneração — e das contradições entre exploração econômica da natureza e preservação ambiental. Projetos pedagógicos que articulam PCAs a temas como segurança no trabalho, direitos trabalhistas, políticas ambientais e impactos socioeconômicos do turismo de aventura tendem a se alinhar mais fortemente ao horizonte gramsciano e politécnico (NOSELLA, 2007; SOBRAL et al., 2016). Por outro lado, práticas descontextualizadas, que enfatizam apenas o “desafio pessoal” e a “superação individual”, podem reforçar uma lógica meritocrática, descolada da crítica às estruturas sociais.

Nesse quadro, a integração curricular não se reduz ao entrelaçamento formal de componentes, mas supõe a construção de problemáticas comuns que atravessam diferentes áreas do conhecimento. As PCAs mostram-se particularmente férteis para esse tipo de construção: um mesmo projeto de atividade de aventura pode mobilizar conteúdos de educação física (gestão do esforço, cooperação), biologia (fisiologia, ecologia), geografia (cartografia, orientação, clima), física (forças, equilíbrio) e componentes técnicos específicos (normas de segurança, legislação ambiental, logística). A literatura disponível, embora ainda fragmentada, sugere que experiências bem-sucedidas de PCAs na EPT são aquelas em que a atividade é planejada a partir de eixos temáticos integradores, e não como adendo a um currículo já definido de maneira disciplinar.

3.3 EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS: EXPERIÊNCIAS, BENEFÍCIOS E LACUNAS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS PCAS

As contribuições empíricas mais diretamente relacionadas às PCAs no contexto da EPT têm origem, em grande medida, em dissertações de mestrado e relatos de experiência em instituições da rede federal. Caetano (2019) analisa as PCAs como recurso didático-pedagógico para integração curricular em cursos do eixo tecnológico de recursos naturais. Sua investigação, de natureza qualitativa, envolve observação de aulas, entrevistas com docentes e discentes e análise de documentos curriculares, compondo uma



triangulação de fontes que confere robustez à análise. As PCAs são mobilizadas para articular conteúdos de Educação Física, ciências da natureza e conhecimentos técnicos específicos em projetos que incluem trilhas ecológicas, atividades de orientação e simulações de situações de risco controlado em ambientes naturais. Os resultados evidenciam ganhos na cooperação entre estudantes, na compreensão de conteúdos de ecologia e manejo ambiental e na percepção de relevância prática dos conhecimentos trabalhados.

Silva Junior (2020) aprofunda a discussão ao propor e analisar uma unidade didática sistematizada para o ensino das PCAs no Ensino Médio Integrado, em um campus da rede federal de EPT. A pesquisa descreve detalhadamente o planejamento, a execução e a avaliação de uma sequência de aulas, explicitando objetivos, conteúdos, procedimentos, critérios de avaliação e estratégias de manejo de risco. A unidade didática articula conteúdos de Educação Física com geografia, biologia e segurança do trabalho, e inclui momentos de preparação teórica, simulações em ambiente controlado e atividades em espaço externo. Os resultados apontam aumento do engajamento dos estudantes, desenvolvimento de competências socioemocionais (como cooperação e liderança) e maior capacidade de relacionar as atividades de aventura à futura atuação profissional. O estudo também destaca limites importantes: a fragilidade da formação continuada de professores para lidar com PCAs e a tensão permanente entre gestão de riscos e exploração pedagógica da incerteza.

Experiências em contextos não necessariamente vinculados à EPT, mas com forte potencial de transposição, também são relevantes para a compreensão do campo. Monteiro e Dantas (2018), ao relatar atividades físicas de aventura na natureza em uma escola, mostram que tais práticas contribuíram para o desenvolvimento de valores como responsabilidade, solidariedade e respeito ao ambiente, ao mesmo tempo em que possibilitaram a vivência concreta de conteúdos trabalhados em sala de aula. Os autores apontam que as PCAs permitiram ressignificar a Educação Física, deslocando o foco da competição e do rendimento esportivo para a cooperação e o enfrentamento coletivo de desafios. Tahara e Carnicelli Filho (2012), por sua vez, evidenciam que as PCAs podem atuar como fator de motivação para estudantes que não se identificam com modalidades esportivas tradicionais, ampliando o acesso à cultura corporal e contribuindo para uma compreensão mais plural das práticas corporais na escola.

A literatura internacional recente sobre educação de aventura e aprendizagem ao ar livre em contextos de formação profissional e superior reforça e acrescenta nuances a esse quadro. Badau e Badau (2018), em estudo observacional com 48 estudantes de Educação Física na Romênia, analisaram um programa de educação de aventura em ambiente de turismo urbano (parque de aventura e “photo trip”) e encontraram impactos positivos sobre o potencial físico, técnico, educacional e recreativo dos participantes. O instrumento de avaliação apresentou alta consistência interna (α global = 0,933), e os participantes atribuíram escores mais elevados aos parâmetros de satisfação e recreação, relativamente aos parâmetros estritamente educativos e motores. Embora realizado no ensino superior, o estudo sugere que programas de



aventura, mesmo em contextos urbanos, podem ampliar engajamento e percepção de sentido das práticas, o que dialoga com achados qualitativos em PCAs na escola brasileira.

Em uma perspectiva próxima à da EPT, Hildmann (2022) conduziu uma revisão sistemática internacional sobre Outdoor Learning em contextos de Vocational Education and Training (VET), concluindo que experiências de aprendizagem ao ar livre – frequentemente estruturadas em formatos de educação de aventura – promovem de maneira consistente competências pessoais, sociais e de liderança. Entre os fatores-chave identificados para o sucesso dessas intervenções estão: (a) engajamento multissensorial em ambientes externos; (b) desafios reais e autenticamente situados; e (c) estratégias de integração pós-curso das aprendizagens ao ambiente de trabalho. A autora ressalta, contudo, a escassez de estudos que descrevam em detalhe ferramentas didáticas e processos de avaliação, lacuna que ecoa o cenário encontrado na EPT brasileira quanto à sistematização das PCAs.

Ainda no eixo da formação profissional, Yang et al. (2025) investigaram, em desenho quantitativo com 307 estudantes de educação profissional na China (com amostra equilibrada de 105 participantes e 105 não participantes em análise inferencial), os efeitos da Outdoor Adventure Education (OAE) sobre autoeficácia e motivação de aprendizagem, em uma perspectiva de educação por resultados (Outcome-Based Education). Os achados apontam aumento da motivação para aprendizagem prática e continuidade dos estudos, com elevação significativa do entusiasmo por atividades de estudo tanto em estudantes do sexo masculino quanto feminino. Esses resultados sugerem que programas de aventura podem atuar como estratégia para mitigar desigualdades de recursos na educação profissional, promovendo engajamento e senso de autoeficácia – dimensões que, na EPT brasileira, são centrais à perspectiva de formação emancipatória.

Além do foco em motivação e autoeficácia, a literatura internacional destaca o papel da pedagogia da aventura no desenvolvimento de competências emocionais e socioemocionais diretamente relacionadas à atuação profissional futura. Fernández-Gavira, Medina-Rebollo e Bohórquez (2021) desenvolveram, no âmbito de um curso de Ciências do Esporte na Espanha, uma proposta de inovação didática denominada “Em busca do meu Avatar”, que combina pedagogia de aventura e gamificação para trabalhar competências emocionais segundo o modelo de cinco blocos de Bisquerra. Os resultados indicam melhoria em competências emocionais e em competências básicas e específicas do curso, sugerindo que experiências de aventura estruturadas podem ser um meio eficaz para preparar futuros profissionais de Educação Física e esporte para atuarem de modo competente e sensível às dimensões afetivas do trabalho com clientes e usuários.

Outra contribuição relevante é o estudo de Son et al. (2017), que examina um programa de educação de aventura ao ar livre (Outdoor Adventure Education – OAE) articulado ao ensino de STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática) com estudantes do ensino médio nos EUA. Em um programa de cinco



dias, integrando conteúdos de “snow science” com atividades como raquetes de neve, esqui e snowboard, os autores observaram um clima de aprendizagem autonomamente apoiador, caracterizado por experiências deajamento ótimo (flow) e satisfação das necessidades de autonomia, competência e relação. Os resultados apontam potencial para ampliar simultaneamente o engajamento em atividade física e em conteúdos acadêmicos, o que sugere analogias fecundas com a EPT brasileira, na medida em que PCAs podem ser articuladas a conteúdos técnicos e científicos específicos de cursos integrados.

No contexto brasileiro, embora não diretamente vinculado à EPT, o estudo de Gonçalves et al. (2021) sobre a sistematização das práticas corporais de aventura na licenciatura em Educação Física e na residência pedagógica mostra como skateboard, parkour, slackline, surfe e paintball têm sido incorporados como conteúdos centrais nas aulas e planejamentos. A partir da análise de 17 planos de aula, os autores evidenciam convergências entre práticas de aventura e temáticas ambientais, indicando que a organização deliberada de tais conteúdos pode orientar docentes na construção de propostas articuladas à educação ambiental crítica. Esse achado reforça o potencial das PCAs como eixo integrador em currículos em que natureza, trabalho e cultura corporal se entrelaçam – um núcleo de grande relevância para cursos da EPT ligados a recursos naturais, turismo e meio ambiente.

O Quadro 4, enriquecido com contribuições internacionais, sintetiza os principais tipos de evidências empíricas sobre práticas de aventura em contextos escolares, de educação profissional e de formação superior, destacando desenho, foco e achados centrais.



Quadro 1. Síntese ilustrativa de evidências empíricas sobre PCAs na escola e na EPT

Estudo / Contexto	Desenho / Fonte principal	Foco central	Evidências predominantes*
Caetano (2019) – Cursos de recursos naturais na EPT (Brasil)	Estudo de caso qualitativo (entrevistas, observação, documentos)	PCAs como recurso para integração curricular entre Educação Física, ciências da natureza e formação técnica	Maior cooperação entre estudantes; aumento da participação; melhor compreensão de conteúdos ambientais e de segurança; percepção de maior relevância do currículo.
Silva Junior (2020) – EMI em Instituto Federal (Brasil)	Pesquisa-ação com unidade didática sistematizada	Planejamento, implementação e avaliação de unidade didática de PCAs integrada ao EMI	Incremento de engajamento e participação ativa; desenvolvimento de competências socioemocionais (liderança, responsabilidade, tomada de decisão); reconhecimento de vínculos entre PCAs e futura atuação profissional.
Monteiro; Dantas (2018) – Escola básica (Brasil)	Relato de experiência com análise qualitativa	Atividades de aventura na natureza como experiência formativa	Fortalecimento de valores como solidariedade e responsabilidade ambiental; ressignificação da Educação Física como espaço de cooperação; aumento da motivação discente.
Tahara; Carnicelli Filho (2012) – Educação Física escolar (Brasil)	Estudo descritivo / análise de práticas docentes	Presença e sentidos das atividades de aventura na escola	PCAs vistas como conteúdo ainda marginal; dependência de iniciativas individuais; potencial de motivação para estudantes pouco contemplados por práticas tradicionais.
Badau; Badau (2018) – Estudantes de Educação Física (Romênia)	Estudo observacional não randomizado; instrumentos de coleta com alta confiabilidade ($\alpha = 0,933$)	Impacto educacional, recreativo, motor e de satisfação de atividades de aventura em ambiente de turismo urbano	Melhora percebida no potencial físico, técnico, educacional e recreativo; maior valorização pelos estudantes de parâmetros de satisfação e recreação em relação aos estritamente educativos.
Yang et al. (2025) – Estudantes de educação profissional (China)	Survey on-line, comparação grupos com/sem OAE; análise com SPSS	Efeitos da Outdoor Adventure Education sobre autoeficácia e motivação em quadro de Outcome-Based Education	Aumento da motivação para aprendizagem prática e leitura contínua; aumento do entusiasmo em estudantes de ambos os sexos; contribuição potencial para mitigação de desigualdades de recursos educacionais.
Fernández-Gavira; Medina-Rebollo; Bohórquez (2021) – Curso de Ciências do Esporte (Espanha)	Estudo de intervenção didática com pedagogia de aventura e gamificação	Desenvolvimento de competências emocionais em estudantes de Educação Física	Melhora nas competências emocionais de acordo com modelo de Bisquerra; reforço de competências básicas e específicas do curso; preparação mais robusta para atuação profissional futura.
Son et al. (2017) – Ensino médio, programa OAE-STEM (EUA)	Método misto; pré e pós-testes + entrevistas com estudantes e professores	Engajamento em atividade física e em STEM via educação de aventura ao ar livre	Clima de aprendizagem autonomamente apoiador; experiências de flow; aumento de engajamento e autoeficácia em STEM; potencial para integrar conteúdos acadêmicos e aventura.
Gonçalves et al. (2021) – Licenciatura e residência em EF (Brasil)	Pesquisa qualitativa descritiva, análise de 17 planos de aula	Sistematização das práticas de aventura na EF escolar e relação com temas ambientais	Predomínio de skate, parkour, slackline, surfe e paintball; convergência entre práticas de aventura e temas ambientais; contribuição para orientar planejamentos docentes.

*Os resultados são sintetizados com base em descrições dos autores; não se atribuem valores numéricos específicos não explicitados nas fontes originais.

No quadro 4 é possível visualizar uma convergência importante na literatura: independentemente do contexto específico, as PCAs aparecem associadas ao aumento do engajamento estudantil, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à possibilidade de articular conhecimentos de



diferentes áreas. Concomitantemente, percebe-se um padrão de dependência de iniciativas individuais de docentes e de fragilidade institucional na sustentação dessas práticas, o que limita sua consolidação como política curricular ampla. A ausência de estudos quantitativos com delineamentos comparativos mais robustos (por exemplo, desenhos quase-experimentais, estudos longitudinais) é uma lacuna notável, que restringe a avaliação sistemática da eficácia das PCAs, tanto em termos de aprendizagem cognitiva quanto de trajetórias educacionais e profissionais.

Além dessas lacunas de natureza metodológica, a literatura revisada aponta limitações importantes de ordem contextual. Antes de tudo, a concentração de pesquisas em instituições federais de EPT e em escolas com melhores condições materiais sugere um viés de seleção, que pode superestimar o potencial de implementação das PCAs em redes estaduais, escolas rurais ou contextos periféricos. Seguido da escassez de estudos que explicitem processos de planejamento curricular em escala institucional dificulta a compreensão de como experiências localizadas podem ser transformadas em políticas duradouras. Por fim, a pouca problematização das relações de trabalho e das condições concretas dos trabalhadores envolvidos com esportes de aventura e turismo de natureza indica a necessidade de aprofundar a articulação entre PCAs e o referencial crítico da EPT, de modo a evitar que práticas com potencial emancipatório sejam capturadas por lógicas mercadológicas e meritocráticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura corrobora a hipótese central deste estudo: as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) atuam como estratégia integradora no Ensino Médio Integrado à EPT, superando a compartimentalização curricular tradicional e promovendo formação humana omnilateral – entendida como desenvolvimento articulado de dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e técnicas, alinhada aos normativos como a Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Estudos como Caetano (2019) e Silva Junior (2020) ilustram como atividades como trilhas e escaladas articulam Educação Física, ciências ambientais e formação profissional, fomentando engajamento, cooperação e compreensão crítica de temas como sustentabilidade e segurança no trabalho, em consonância com princípios politécnicos (NOSELLA, 2007) e a concepção gramsciana de Escola Unitária (SOBRAL et al., 2016), que posiciona o trabalho como eixo educativo para a emancipação social. Essa abordagem rompe com a dualidade entre formação geral e profissional (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; ARAÚJO, 2019), além de desenvolver competências essenciais como resiliência e liderança (SANT’ANA et al., 2018). Ainda que predominem relatos qualitativos, sem evidências quantitativas padronizadas de impactos em motivação ou trajetórias profissionais, os estudos analisados convergem no sentido de relatar impactos positivos nessas variáveis.

As limitações do estudo incluem a dependência de fontes secundárias, suscetível a viés de publicação e sub-representação de contextos periféricos ou rurais (RAMOS, 2008; TAHARA;



CARNICELLI FILHO, 2012), além da ausência de dados primários para inferências causais, restringindo a generalização a redes federais mais estruturadas. Praticamente, sugere-se incorporar PCAs em currículos institucionais com capacitação docente e adaptações para vulnerabilidades regionais; teoricamente, enriquece o debate sobre formação emancipatória na EPT. Para uma agenda futura robusta, recomenda-se pesquisas longitudinais e quasi-experimentais avaliando efeitos na empregabilidade e intervenções em contextos diversificados, visando políticas inclusivas que evitem a captura mercadológica dessas práticas.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 38, n. 52, p. 61-80, 2015.

ARAÚJO, R. M. de L. *Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BADAU, D.; BADAU, A. The motric, educational, recreational and satisfaction impact of adventure education activities in the urban tourism environment. *Sustainability*, Basel, v. 10, n. 6, p. 2106, 2018. DOI: 10.3390/su10062106.

CAETANO, L. B. *Práticas corporais de aventura: recurso didático-pedagógico para integração curricular em cursos de eixo tecnológico de recursos naturais, na rede federal de educação profissional e tecnológica brasileira*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

COSTA, D. V. da. Professional and Technological Education. *International Journal for Innovation Education and Research*, v. 9, n. 9, p. 1-10, 2021. DOI: 10.31686/ijer.vol9.iss9.3381.

DERNTL, M. Basics of research paper writing and publishing. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, v. 6, n. 2, p. 105-123, 2014.

DUDENHEFER, P. *A guide to writing in economics*. EcoTeach Center & Department of Economics, Duke University, 2009.

FERNÁNDEZ-GAVIRA, J.; MEDINA-REBOLLO, D.; BOHÓRQUEZ, M. R. Development of emotional competencies as a teaching innovation for higher education students of physical education. *Sustainability*, Basel, v. 14, n. 1, p. 300, 2021. DOI: 10.3390/su14010300.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Y.; ROCHA, L. L.; VENÂNCIO, L.; NETO, L. O. O esporte na natureza e a sistematização das práticas de aventura na Educação Física escolar. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, v. 7, n. 3, p. 1-15, 2021. DOI: 10.47863/jhoh5267.

HENGL, T.; GOULD, M. *Rules of thumb for writing research articles*. Enschede: International Institute for Geo-Information Science and Earth Observation, 2002.

HILDMANN, J. *Systematic literature review on outdoor learning and vocational education and training*. Preprint. DOI: 10.35542/osf.io/be7xs, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MELERO, E. G.; EXTREMERA, A. B.; FUENTES, J. A. S. A critical look at Adventure Education programs. *Cultura, Ciencia y Deporte*, v. 18, n. 58, p. 1-12, 2023. DOI: 10.12800/ccd.v18i58.2121.

MONTEIRO, V. C. T.; DANTAS, S. M. D. *Atividades Físicas de Aventura na Natureza: uma experiência na escola*. Anais do I Simpósio Nacional de Educação: Ciência, Responsabilidade Social e Soberania, p.



143-145, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/3908>. Acesso em: 03 abr. 2021.

MORGAN, A. Understanding academic relevancy: linking practice to classroom through adventure STEM education. Tese (Doutorado) – East Tennessee State University, Johnson City, 2020. DOI: 10.33915/etd.7855.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 137-152, jan./abr. 2007.

PORTMORE, D. W. Tips on writing a philosophy paper. *PhilPapers*, 2012. Disponível em: <http://philpapers.org/rec/PORTOW>. Acesso em: abr. 2016.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. 2008. Mimeo.

SANT'ANA, W. P.; SILVA, H. B. da; LEMOS, G. C. Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções. *Tecnia*, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2018.

SILVA JUNIOR, E. P. Unidade didática para o ensino das práticas corporais de aventura no ensino médio integrado. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), Salgueiro, 2020.

SON, J. S. et al. Engaging youth in physical activity and STEM subjects through outdoor adventure education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, v. 20, n. 1, p. 51-71, 2017. DOI: 10.1007/BF03401012.

SOBRAL, K. M.; RIBEIRO, E. C. dos S.; SANTOS, J. D. G. dos; ARAÚJO, R. D. Gramsci e o trabalho como princípio educativo: Escola Unitária e a construção da nova sociedade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 70, p. 178-196, dez. 2016.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students*. 3. ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2012.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. *Abstracts and the writing of abstracts*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A presença de atividades de aventura na Educação Física escolar. *Arquivos de Ciências do Esporte*, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2012. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/aces/article/view/245>. Acesso em: ago. 2014.

YANG, L. et al. Exploring the synergy: outdoor adventure education, self-efficacy, and learning motivation within the framework of outcome-based education. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 2025. DOI: 10.56294/sctconf20251286.

ZBRZEŹNIAK, U. Materiality of body, materiality of world — remarks on emancipatory education: Illich, Freire and contemporary political philosophy. *Argument: Biannual Philosophical Journal*, v. 9, n. 2, p. 1-15, 2020. DOI: 10.24917/20841043.9.2.4.