



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFRRJ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL

DISSERTAÇÃO

Metodologias ativas de ensino: uma proposta de Educação Física inclusiva para estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Elias da Silva

2025

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFRRJ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL

**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: UMA PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ELIAS DA SILVA

Sob a Orientação do Professor

Ricardo Ruffoni

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação Física Escolar**, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Seropédica – RJ

Abril de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586m

Silva, Elias da , 1984-
Metodologias ativas de ensino: uma proposta de
Educação Física inclusiva para estudantes com
deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental /
Elias da Silva. - Seropédica, 2025.
131 f.: il.
Orientador: Ricardo Ruffoni.

Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Física/ Mestrado Profissional em Educação Física , 2025.

1. Educação Física Escolar. 2. Metodologias Ativas.
3. Inclusão Escolar. 4. Alunos com Deficiência. I.
Ruffoni, Ricardo, 1963-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Educação Física/ Mestrado Profissional em
Educação Física III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFRRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - PROEF/UFRRJ**

ELIAS DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física Escolar**, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, área de Concentração em Educação Física Escolar.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 14/04/2025

Prof. Dr. Ricardo Ruffoni. Dr. UFRRJ
(Orientador)

Felipe Lameu dos Santos. Dr. Colégio Pedro II

Dionizio Mendes Ramos Filho. Dr. UERJ

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha eterna gratidão a quem esteve comigo ao longo desta trajetória. Para tanto, seguem meus agradecimentos:

Primeiramente, agradeço à Deus, pela sabedoria, força e coragem para enfrentar os desafios do mestrado.

Aos meus pais, Maria de Fátima e Manoel Severino, por todo apoio e incentivo nos estudos.

À minha esposa, Carla Garcia, pelo amor, carinho e por me incentivar em todos os momentos.

À meus filhos, Miguel Garcia e Guilherme Garcia, por serem minhas fontes de energia e inspiração.

À minha irmã, Eliane Silva, pela amizade e companheirismo.

À minha sogra, Angela Garcia, pela ajuda e pela força.

Ao meu orientador, Professor Doutor Ricardo Ruffoni, pela amizade, confiança, respeito e compreensão durante toda a caminhada no mestrado.

Aos Professores Mestres da Turma 2023 do ProEF da UFRRJ: Camila, Milton, Milena, Rodrigo, Anne, Saulo e Joanna, exemplos de docentes pesquisadores da educação básica.

Aos docentes do ProEF-UFRRJ, por terem o compromisso e dedicação em ressignificar o “fazer docente” e buscar uma Educação Física escolar de qualidade.

Aos professores Doutores Dionizio Mendes e Felipe Lameu, que contribuíram significativamente com suas observações na banca de qualificação e avaliaram com atenção essa dissertação.

Ao Professor Luan Melo, por toda ajuda e companheirismo durante o desenvolvimento desta dissertação.

À equipe gestora do CIEP Aracy de Almeida (cantora): Elaine Vogas, Edilene Ramos, Denise Galier e Fabiana Mazoni, pela força, compreensão e incentivo para superar os desafios.

À todos os funcionários do CIEP Aracy de Almeida (cantora), especialmente Siléa, Mariana e Márcia, pelas contribuições durante a pesquisa.

Aos estudantes participantes desta pesquisa.

À SME/RJ, por não criar empecilhos para a realização deste estudo.

Ao Centro de Referência de Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira (E/SUBE/EPF/CREP-AT), pelo apoio financeiro para concluir o mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

(Freire, 1996, p. 21)

SILVA, Elias da. **Metodologias ativas de ensino: uma proposta de Educação Física inclusiva para estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Orientador: Ricardo Ruffoni. 2025. 131p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — ProEF). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

RESUMO

Ao analisar o cenário atual da educação, constata-se que garantir o ensino com metodologias efetivas, sob a perspectiva inclusiva, constitui um desafio para todas as disciplinas escolares, inclusive a Educação Física. Diante disso, o objetivo deste estudo foi investigar se as aulas baseadas em metodologias ativas colaboraram para a promoção da inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa inserida no modelo pesquisa-ação, tendo sido realizada em 2024, em uma escola pertencente à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos da pesquisa foram 18 estudantes de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, sendo 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, incluindo uma estudante diagnosticada com *Transtorno do Espectro Autista* (TEA). A faixa etária dos alunos foi entre 10 e 12 anos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o diário de campo, a matriz de comportamento social e o registro por filmagem e fotografia através do celular. Durante as intervenções pedagógicas, foram utilizadas as seguintes metodologias: Sala de Aula Invertida, *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e Aprendizagem Baseada em Projetos. Os dados coletados por meio do diário de campo e dos registros por filmagem e fotografias foram transcritos e analisados através da técnica de análise de conteúdo defendida por Bardin (2004). Os dados referentes à matriz de comportamento social foram armazenados e analisados de maneira descritiva. Os resultados indicaram que as metodologias ativas de ensino constituíram estratégias viáveis para a inclusão escolar, refletindo positivamente no comportamento, participação e interação social da aluna pertencente à educação especial. No entanto, as metodologias em questão não conseguiram influenciar em aspectos mais profundos, como a agressividade. O estudo também evidenciou que as metodologias ativas tiveram um impacto positivo em alunos considerados “sem deficiência”, gerando satisfação e estimulando atitudes inclusivas, especialmente no que se refere à empatia. O levantamento bibliográfico evidenciou que há uma carência de pesquisas científicas que discutam a inclusão de alunos com deficiência a partir da utilização de métodos inovadores de ensino nas aulas de Educação Física. Como recurso educacional, foi elaborado um *e-book* intitulado *Metodologias Ativas para a Inclusão na Educação Física* (2025), que se configura como uma unidade didática centrada nos seguintes temas: metodologias ativas de ensino e inclusão escolar. O documento contempla as experiências vivenciadas pelos estudantes durante a intervenção pedagógica desenvolvida na pesquisa.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Metodologias Ativas. Inclusão Escolar. Alunos com Deficiência.

SILVA, Elias da. **Active teaching methodologies: a proposal for inclusive Physical Education for students with disabilities in the early years of Elementary Education.** Advisor: Ricardo Ruffoni. 2025. 131p. Dissertation (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — ProEF). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

ABSTRACT

Analyzing the current state of education, it is evident that ensuring effective teaching with inclusive methodologies presents a challenge for all school subjects, including Physical Education. In light of this, the objective of this study was to investigate whether classes based on active methodologies contribute to the inclusion of students with disabilities in Physical Education during the early years of Elementary School. The research adopted a qualitative approach within the action-research model, conducted in 2024, at a school of the Municipality of Rio de Janeiro. The subjects of the research were 18 students from a fifth-grade class, consisting in 9 males and 9 females, including one student diagnosed with *Autism Spectrum Disorder* (ASD). The age range of the students was between 10 and 12 years old. The data collection instruments used were the field diary, the social behavior framework, and recordings through cell phone video and photography. During the pedagogical interventions, the following methodologies employed were: Flipped Classroom, *Teaching Games for Understanding* (TGfU), and Project-Based Learning. The data collected through the field diary and the video and photo records were transcribed and examined using the content analysis technique proposed by Bardin (2004). The data related to the social behavior framework were stored and analyzed descriptively. The results indicated that active teaching methodologies were viable strategies for school inclusion, positively reflecting on the behavior, participation, and social interaction of the student from special education. However, the methodologies in question were unable to influence on deeper aspects, such as aggressiveness. The study also revealed that active methodologies had a positive impact on students considered “non-disabled,” generating satisfaction and stimulating inclusive attitudes, particularly with regard to empathy. The bibliographic review highlighted a lack of scientific research discussing the inclusion of students with disabilities through the use of innovative teaching methods in Physical Education classes. As an educational resource, an e-book titled *Active Methodologies for Inclusion in Physical Education* (2025) was developed, serving as a didactic tool, focused on the following themes: active teaching methodologies and school inclusion. The document includes the experiences of the students during the pedagogical intervention developed in the research.

Key words: School Physical Education. Active Methodologies. School Inclusion. Students with Disabilities.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAEE – Agente de Apoio à Educação Especial

AEE –Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissional de Nível Superior

CAp – Colégio de Aplicação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DA – Deficiência Auditiva

DeCS – Descritores em ciências da saúde

DF – Deficiência Física

DV – Deficiência Visual

ECD – Estudante Com Deficiência

EF – Educação Física

EFE – Educação Física Escolar

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

IHA – Instituto Helena Antipoff

LABSAU – Laboratório de Atividade Física e Promoção da Saúde

LABESFUT – Laboratório de Estudos em Futebol

LAFISAEF – Laboratório de Fisiologia Aplicada à Educação Física

MeSH – Medical Subject Headings

PCRJ – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

PEI – Plano Educacional Individualizado

PEF – Professor de Educação Física

ProEF – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SME- Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGfU – Teaching Games for Understanding

UERJ– Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma com a seleção dos estudos da revisão bibliográfica	31
Figura 2 - Relação entre estudos e deficiência	37
Figura 3 - Interação de Maria com os colegas	81
Figura 4 – Imagem de apresentação de trabalho realizado por Maria	85
Figura 5 – Vivências dos alunos nas aulas de Educação Física	89
Figura 6 - Exibição do filme “ <i>Cordas</i> ”	96
Figura 7 - Futsal numerado	97
Figura 8 - Imagens da olimpíada inclusiva	98
Figura 9 - Mural com os trabalhos produzidos pelos alunos	100
Figura 10 - QR Code correspondente ao recurso educacional	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro com descritores e combinações	30
Quadro 2 – Apresentação dos resultados do levantamento bibliográfico	32
Quadro 3 – Estratégias e métodos de ensino observados nos estudos	40
Quadro 4 – Respostas dos alunos sobre a inclusão escolar	91
Quadro 5 – Planejamento da intervenção pedagógica	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos selecionados nas bases de dados	32
Tabela 2 – Distribuição das metodologias por aulas	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comportamento social de Maria – aspectos negativos	75
Gráfico 2 – Comportamento social de Maria – aspectos positivos	79
Gráfico 3 – Interação social de Maria com os demais participantes	80
Gráfico 4 – Avaliação do nível de participação de Maria	82
Gráfico 5 – Relação entre a participação de Maria e as técnicas de ensino	84
Gráfico 6 – Autoavaliação dos estudantes sobre a participação nas atividades	87
Gráfico 7 – Sentimentos desenvolvidos pelos estudantes durante as aulas	88
Gráfico 8 – Intenção dos estudantes de participar das atividades	90

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: CAMINHO PERCORRIDO ATÉ CHEGAR AO PROEF	17
2 INTRODUÇÃO	22
2.1. Objetivos.....	24
3 MARCO TEÓRICO.....	26
3.1. Educação Física inclusiva.....	26
3.2. Levantamento bibliográfico sobre métodos e estratégias de ensino com propostas inclusivas na Educação Física escolar	29
3.3. Comportamento social, interação entre pares e participação ativa.....	46
3.3.1. Interação entre os pares	46
3.3.2. Participação ativa.....	51
3.4. Educação Física e inclusão na BNCC	52
3.5. Metodologias ativas de ensino.....	55
3.5.1. Metodologias ativas e correntes teóricas	56
3.5.2. Técnicas de Metodologias Ativas.....	58
4 MÉTODO	64
4.1. Modelo do estudo	64
4.2. Universo da pesquisa e participantes	65
4.3. Instrumentos	66
4.4. Procedimentos	68
4.5. Análise dos dados	72
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	74
5.1. Comportamento social da estudante da Educação Especial	74
5.2. A interação social da estudante da Educação Especial com outros participantes da aula.....	80
5.3. A participação da estudante da Educação Especial	82
5.4. Percepções dos estudantes sobre as aulas	86
6 RECURSO EDUCACIONAL	94
6.1. Introdução	94
6.2. Objetivos.....	94
6.3. Desenvolvimento	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	116
APÊNDICE 2 - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	117

APÊNDICE 3 - AUTORIZAÇÃO DA SME DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	118
APÊNDICE 4 - TALE	119
APÊNDICE 5 - TCLE	123
APÊNDICE 6 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS).....	128
APÊNDICE 7 - ROTEIRO DESCRIPTIVO DO DIÁRIO DE CAMPO	130
APÊNDICE 8 - MATRIZ DE COMPORTAMENTO SOCIAL.....	131

1 APRESENTAÇÃO: CAMINHO PERCORRIDO ATÉ CHEGAR AO PROEF

Esta pesquisa foi influenciada pela minha vivência no ambiente escolar, através da qual pude traçar observações sobre problemáticas que considero de fundamental importância para o desenvolvimento de uma Educação Física equitativa, bem como a relação que se estabelece entre uma educação de qualidade e a formação humana. Nesse sentido, sinto-me motivado a compartilhar sobre minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Portanto, neste breve relato, buscarei expor alguns fatos que me impulsionaram a chegar neste momento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Minha história teve início em 1984, ano do meu nascimento, no município de Cabo Frio, cidade localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro. Como grande parte da população brasileira, minha vida foi marcada pelo esforço dos meus pais para me proporcionar uma educação de qualidade. Ambos são nordestinos e migraram para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. Minha mãe, que trabalha como doméstica, cursou até a quarta série do antigo Primeiro Grau, enquanto meu pai, que exerce a função de zelador, concluiu o Ensino Fundamental aos 35 anos de idade.

Ao revisitar minhas memórias, recordo-me das inúmeras ocasiões em que meu pai trazia exercícios da escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para casa e solicitava a minha ajuda. Esses momentos foram determinantes para que eu refletisse sobre o verdadeiro valor da educação e sua aplicação prática na vida das pessoas.

Toda a minha formação na Educação Básica foi realizada em escolas públicas da rede municipal de Cabo Frio. Inicialmente, estudei na Escola Municipal João Rocha, onde cursei até a quarta série. Em seguida, concluí os anos finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Edilson Duarte. Por fim, realizei o Ensino Médio na Escola Municipal Rui Barbosa. Foi nesse período que, por meio de conversas com colegas e professores, decidi prestar vestibular para os cursos de Farmácia e Educação Física.

Encontrei-me, contudo, diante do grande desafio de enfrentar as dificuldades presentes na Educação Básica pública, incluindo a defasagem, e conquistar uma vaga em uma instituição pública de Ensino Superior. Ao observar que muitos dos meus amigos — que sempre estudaram em escolas privadas — lidavam com menos dificuldades para serem aprovados nos

vestibulares, me surgiu uma inquietação. Esta serviu como inspiração para que eu me dedicasse intensamente aos estudos durante dois anos, enfrentando, na maioria das vezes, resultados negativos. No entanto, em vez de desmotivação ou frustração, essas adversidades fortaleceram ainda mais a minha determinação para alcançar o meu objetivo, que era passar no vestibular.

Toda esta “luta” foi recompensada em janeiro de 2006, quando recebi a notícia da minha aprovação no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Durante os anos de graduação, sempre me interessei pelas áreas pedagógicas, da saúde e esportiva. Para complementar minha formação, busquei estágios que ampliassem a minha experiência profissional, dentre os quais destaco: o Laboratório de Fisiologia Aplicada à Educação Física da UERJ (LAFISAEF/UERJ), o Laboratório de Atividade Física e Promoção da Saúde (LABSAU), o Botafogo de Futebol e Regatas, e estágios curriculares no Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ).

As experiências vivenciadas no CAp-UERJ foram particularmente enriquecedoras, pois me proporcionaram contato com professores com grande *expertise* na área da Educação Física Escolar. Além disso, o fato da instituição valorizar a disciplina Educação Física, despertou em mim um grande desejo de trabalhar como docente no ambiente escolar.

Durante os estágios que realizei na UERJ, tive a oportunidade de trabalhar com docentes muito renomados na Educação Física, como os professores José Silvio de Oliveira Barbosa e Paulo de Tarso Veras Farinatti. O professor José Silvio teve um papel fundamental na minha trajetória acadêmica, pois me abriu as portas para a pesquisa ao me convidar para ser bolsista em seu projeto, no qual eram ministradas aulas de exercícios físicos para pessoas com obesidade ou fibromialgia.

No LABSAU, sob a coordenação do professor Paulo Farinatti, participei do projeto *Vida Positivo*, um programa que investigava os efeitos do exercício físico em pessoas com o Vírus da Imunodeficiência Humana (*HIV*). Essas experiências foram extremamente significativas, pois não apenas enriqueceram minha formação acadêmica e profissional, como também contribuíram para o desenvolvimento de uma postura mais empática e comprometida com a garantia dos direitos humanos de pessoas em situação de vulnerabilidade física, mental e social.

No ano de 2010, tornei-me licenciado em Educação Física. Após finalizar o curso de licenciatura, permaneci na Universidade estudando o bacharelado em Educação Física, no qual formei em 2014. Em paralelo ao curso de bacharelado, em 2011, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em Fisiologia do Exercício na Universidade Gama Filho, a qual concluí em 2013.

Em 2015, fui selecionado para participar do curso de pós-graduação *lato sensu* de Residência Docente no Colégio Pedro II. Apresentei o Produto Final desse curso em fevereiro de 2016, sob a orientação do professor Dr. Fabiano Salles. O trabalho final, intitulado *Educação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais: propostas e desafios da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, refletiu meu interesse e minha busca contínua por aprofundar meu conhecimento sobre a educação inclusiva.

No início de 2018, com o objetivo de ampliar meu conhecimento teórico e prático sobre a importância da Educação Física no processo de desenvolvimento físico, cognitivo e social, matriculei-me no curso de pós-graduação *lato sensu* em Aprendizagem, Desenvolvimento e Controle Motor pela Universidade Estácio de Sá, concluindo o curso em 2019. No mesmo período, com a intenção de vivenciar o ambiente acadêmico, comecei a frequentar o grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Futebol (LABESFUT-UERJ), coordenado pelo Dr. Fabrício Vasconcellos. Contudo, devido a compromissos de trabalho, acabei desistindo de participar ativamente do grupo.

Em 2020, com intuito de conhecer a proposta pedagógica do mestrado profissional, inscrevi-me e fui selecionado para cursar, como aluno especial, a disciplina *Jovens, adultos e idosos no cotidiano da escola: concepções e identidades plurais*, ministrada pela professora Andréa da Paixão Fernandes, no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica-CAP UERJ.

Com relação à minha experiência profissional, destaco que em 2025 estou completando 12 anos no magistério, exercendo a função de professor de Educação Física. Iniciei minha trajetória como docente em 2013 na Rede Municipal de Ensino de Armação dos Búzios, e posteriormente, em 2015, surgiu a oportunidade de prestar concurso para o município de São Pedro da Aldeia, no qual fui aprovado, o que me permitiu acumular uma segunda matrícula. Permaneci como professor de Educação Física nos municípios de Armação dos Búzios e São Pedro da Aldeia até julho de 2018, quando fui convocado para assumir o cargo de

professor do Ensino Fundamental da disciplina Educação Física no município do Rio de Janeiro, onde trabalho atualmente, o que me levou a exonerar as matrículas anteriores. A minha escola de origem fica localizada na região da 8^a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), e nela, sou professor de Educação Física em turmas de classe especial, educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2023, ingressei no ProEF na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O desejo de cursar o mestrado profissional provém da necessidade que sinto de estar constantemente adquirindo novos conhecimentos, tendo como objetivo sempre aperfeiçoar a minha *práxis* pedagógica. Dessa forma, a escolha pelo PROEF se deu por este ser uma referência nacional em educação, contando com uma vasta produção de material acadêmico relevante no âmbito escolar e a formação de profissionais qualificados. O programa é extremamente significativo e necessário para discutir problemáticas e propor estratégias pedagógicas na área de Educação Física escolar. Além disso, o curso é diretamente focado na atuação na Educação Básica, o que vai ao encontro com as minhas concepções e prática docente, possibilitando o meu aperfeiçoamento e contribuindo para uma educação pública de qualidade.

O tema desta pesquisa, o uso de metodologias ativas de ensino como uma ferramenta para promover a educação inclusiva nas aulas de educação física, apresenta relação direta com minha trajetória docente e com os princípios de equidade, igualdade e educação de qualidade para todos defendidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A escolha desse tema está alinhada com os ensinamentos do meu orientador, Ricardo Ruffoni, que afirmou nos primeiros encontros para orientação: “procure realizar um estudo que tenha relevância para sua vida profissional, para sua unidade escolar e para sua rede de ensino”. Portanto, como professor-pesquisador, sinto a responsabilidade de encontrar caminhos efetivos para melhorar a educação dos meus alunos. Além disso, tenho a motivação de contribuir com a ciência no propósito de discutir criticamente problemas emergentes da Educação Física na Educação Básica.

Ao escrever esta apresentação, busquei na memória diversos fatos e pessoas que contribuíram para o momento que vivo atualmente: minha família, as escolas que frequentei, os professores da faculdade, amigos e alunos. São pessoas e eventos que guardo com carinho na lembrança e que me fazem sonhar com um possível ingresso no doutorado.

Por fim, destaco uma frase de Paulo Freire: “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1999, p. 56).

2 INTRODUÇÃO

Ao analisar o cenário atual da educação no Brasil, constata-se que garantir um ensino com metodologias efetivas na perspectiva inclusiva constitui um desafio para todas as disciplinas escolares, inclusive a Educação Física. Ao analisar a história da Educação Física escolar, observa-se a presença de diversas problemáticas que permeiam o seu processo pedagógico, dentre as quais se destacam: a adoção de práticas metodológicas tradicionais, frequentemente excludentes, em relação aos alunos que não se enquadram no perfil considerado adequado para prática desportiva (González, 2020); o esporte como conteúdo dominante (Bracht, 2000); o desinvestimento pedagógico, evidenciado por professores de Educação Física presentes no ambiente de trabalho, mas descompromissados com a qualidade da atividade docente (Machado *et al.*, 2009); aulas com ênfase no “ensinar a fazer” e pouca discussão a respeito do “ensinar sobre o fazer”; práticas organizadas com base em divisões por gênero; afastamento e desinteresse dos alunos pelas aulas; e a exclusão de determinados indivíduos no contexto das práticas corporais (Albuquerque, 2020).

No intuito de substituir a cultura da exclusão por uma visão renovadora da Educação Física, Suraya Cristina Darido (2012, p. 25), importante teórica na área, destaca que “as aulas devem ser dirigidas a todos os alunos, pois todos têm o direito de vivenciar e conhecer as práticas da cultura corporal, o que inclui os menos habilidosos, as meninas, os gordinhos, os asmáticos, os deficientes etc”. Dentro dessa mesma linha de pensamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que pessoas diferentes possuem o direito e o dever de conviver no mesmo espaço com respeito e harmonia. Portanto, torna-se fundamental o “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 10).

Outro aspecto relevante a ser destacado refere-se às estratégias pedagógicas da Educação Física escolar, diante das quais se evidencia a necessidade de metodologias que sejam significativas no processo de ensino-aprendizagem. Isso implica em procedimentos que promovam o acesso dos estudantes a aulas criativas, inovadoras, com o objetivo de desenvolver as dimensões de conhecimento apontadas pela BNCC (Brasil, 2018), tais como:

experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Ao considerar a necessidade da Educação Física de se basear em propostas com características antagônicas aos métodos de ensino tradicionais, surgem as metodologias ativas, cuja finalidade é inovar no fazer pedagógico. Desta maneira, Bacich e Moran (2018, p. 36) as definem como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Para Marques *et al.* (2021), em seu artigo intitulado *Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem*, as metodologias ativas configuram uma importante estratégia de ensino, uma vez que possibilitam um maior engajamento dos estudantes, incentivam a autoaprendizagem e estimulam a criatividade, tornando a aprendizagem mais profunda e interessante. Nessa perspectiva, Moran (2018, p. 2) defende que:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (Moran, 2018, p. 2)

De acordo com Muntaner-Guasp, Mut-Amengual, Pinya-Medina (2022), ao considerarmos a inclusão escolar e as metodologias ativas, torna-se fundamental aprofundar a discussão sobre a participação ativa dos estudantes. Essa proposta se configura como uma das questões prioritárias da Educação Física desde a educação infantil até o ensino médio e fornece elementos para uma participação crítica dos alunos.

Diante da exclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física, inclusive nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e da necessidade de assegurar o direito a uma educação inclusiva, significativa e de qualidade para todos, emerge a seguinte questão dentro da pesquisa: é possível que a aplicação das metodologias ativas de ensino promova a inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Além disso, essa estratégia de ensino pode fomentar atitudes inclusivas, como participação ativa e interação entre pares?

A motivação para investigar sobre esse tema está diretamente relacionada a minha trajetória profissional como docente da Educação Básica, até ingressar no Mestrado Profissional

em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Ao fazer uma reflexão crítica, identifiquei problemáticas recorrentes no ambiente escolar, especialmente relacionadas ao histórico da disciplina, que, por muito tempo, foi fundamentada em metodologias tradicionais, excludentes, seletivas e excessivamente esportivistas (Darido, 2012; Machado *et al.*, 2009). Além disso, atualmente observa-se um número significativo de alunos com deficiência matriculados em classes regulares (Brasil, 2024), os quais demandam um atendimento de qualidade nas aulas de Educação Física. Portanto, essas questões me geraram reflexões e inquietações que evidenciaram uma necessidade de investigar e discutir o fazer pedagógico no âmbito da Educação Física escolar. Nesse sentido, apresentarei nesta pesquisa a importância de adotar metodologias inovadoras, que promovam a inclusão e posicionem o aluno com deficiência como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

2.1. Objetivos

Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar se as aulas baseadas nas metodologias ativas colaboram para a promoção da inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos

- Analisar o comportamento social de uma estudante com deficiência diante de aulas de Educação Física baseadas em metodologias ativas;
- Verificar se a utilização da metodologia ativa é capaz de gerar maior interação entre os alunos com e sem deficiência durante as atividades;
- Avaliar se o uso das metodologias ativas é capaz de promover maior participação ativa de uma estudante com deficiência nas aulas de Educação Física.

- Analisar as percepções dos estudantes acerca da inclusão escolar de alunos da Educação Especial em aulas de Educação Física baseadas nas metodologias ativas.
- Elaborar um recurso educacional, no formato de e-book, caracterizado como uma unidade didática, no qual se descreve todo o percurso pedagógico desenvolvido na pesquisa.

3 MARCO TEÓRICO

Este marco teórico está dividido em cinco partes: a) Educação Física inclusiva; b) Levantamento bibliográfico sobre métodos e estratégias de ensino com propostas inclusivas na Educação Física escolar; c) Interação entre pares e participação ativa; d) Educação Física e inclusão na BNCC; e) Metodologias ativas de ensino.

Inicialmente, realizou-se uma breve análise acerca da Educação Física inclusiva, na qual foram destacados autores, definições e posicionamentos sobre a inclusão escolar. Em seguida, foi feito um levantamento bibliográfico sobre métodos e estratégias de ensino com propostas inclusivas na Educação Física escolar, no qual se buscou apresentar pesquisas recentes sobre o tema e identificar lacunas na literatura científica que ratificassem a importância deste estudo para a sociedade.

No terceiro momento, discutiu-se a interação entre pares e a participação ativa, apresentando autores e definições que servem como um referencial teórico para esta pesquisa. Em seguida, abordou-se, de maneira sucinta, a Educação Física e a inclusão escolar a partir da BNCC, destacando alguns posicionamentos do documento sobre os temas.

Por fim, este marco teórico contempla as metodologias ativas de ensino. Nessa seção, são apresentados o método e os principais teóricos que fundamentam este estudo, além da descrição de algumas técnicas de ensino.

3.1. Educação Física inclusiva

Para dissertar sobre o tema *inclusão escolar* é necessário fazer as seguintes perguntas: o que é inclusão? Qual é o propósito da inclusão na escola? Será que o simples fato de estar inserido no ambiente escolar significa que o aluno está incluído no processo de aprendizagem?

A partir destes questionamentos, iniciamos a discussão buscando compreender o significado da palavra *inclusão* dentro da sociedade. Nesse sentido, Romeu Kasumi Sasaki, importante teórico dentro deste campo de pesquisa, afirma que:

inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos,

com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (Sassaki, 2009, p. 10)

No contexto do ambiente escolar, a Declaração de Salamanca (1994) evidencia que a educação inclusiva não se limita a ações direcionadas exclusivamente aos educandos que apresentam algum tipo de deficiência. O documento cita como princípio primordial da escola que:

todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arrojos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Portanto, a educação inclusiva é um direito de todas as crianças, pois todas são especiais e devem receber o que a escola oferece de melhor, incluindo um ensino de qualidade, convivência com colegas de bairro e familiares, atenção, cuidado e aperfeiçoamento (UNESCO, 1994; Ferreira, 2005).

Para Maria Tereza Eglér Mantoan em seu estudo sobre a temática, atingir os objetivos da inclusão escolar implica “uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16). Desta maneira, a inclusão requer um esforço mútuo e colaborativo entre os diversos fatores que compõem um currículo escolar, ou seja, todos devem estar voltados para um objetivo comum: tornar a escola mais acessível.

Contudo, a ideia de uma escola inclusiva contrasta com a concepção da exclusão escolar, que se “manifesta das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de científicidade do saber escolar” (Mantoan, 2003, p. 13). Pensando nisso, este estudo reforça a compreensão da inclusão escolar como uma proposta de “educação voltada para a cidadania global, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 14).

Entre os desafios relacionados à implementação de escolas inclusivas, destaca-se a necessidade de oferecer uma educação de qualidade aos alunos da Educação Especial. Conforme a Lei nº 12.796 de 2013, que altera o artigo 58 da Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Educação Especial “é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, n.p.). Para especificar os indivíduos que são atendidos pela Educação Especial, utilizaremos a nomenclatura *alunos com deficiência*, termo proposto pelo Decreto Legislativo nº 186, de 2008, que define:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2008, n.p.)

Ao analisar o movimento inclusivo e a Educação Física escolar, observa-se que, ao longo da história dessa disciplina, foram utilizadas estratégias de ensino que refletiam uma visão esportivista, o que proporcionava a exclusão de grande parte dos alunos, incluindo aqueles com deficiência ou com menos aptidão para o esporte (Darido, 2012).

Para o pesquisador Pacheco (2018), a inclusão nas aulas de Educação Física tem como foco a vivência da diversidade, promovendo a interação entre indivíduos com diferentes características físicas, tempos e estilos de aprendizagem. Desta forma, dependendo do contexto em que esses alunos estão se desenvolvendo, essas diferenças podem ser fatores enriquecedores para uma participação cooperativa, a qual contribui para uma aprendizagem significativa. Com esse propósito, o planejamento de aulas inclusivas deve garantir a todos: participação nas aulas, motivação, cooperação entre os pares, desenvolvimento social, emocional, motor e cognitivo (Pacheco, 2018). Assim, as experiências vivenciadas podem permitir a cada estudante construir, de maneira autônoma, o próprio conhecimento.

Ao abordar a inclusão em aulas de Educação Física, os autores Milan, Salles e Rodrigues (2017), no artigo *Educação Física adaptada como perspectiva de inclusão: a percepção de escolares na educação física escolar*, ressaltam que a participação social é um princípio básico para a compreensão da inclusão. Sendo assim, a simples interação no espaço não pode ser avaliada como uma participação ativa. Nesse contexto, é fundamental buscar estratégias e métodos de ensino que sejam eficazes no processo de inclusão, garantindo a todos os alunos o direito de conviver com os pares, a participação ativa e uma aprendizagem significativa. Em vista disso, no próximo tópico, será apresentado um levantamento

bibliográfico sobre métodos e estratégias de ensino utilizados na Educação Física escolar para promover a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental.

3.2. Levantamento bibliográfico sobre métodos e estratégias de ensino com propostas inclusivas na Educação Física escolar

O ponto de partida para um aprofundamento no tema central desta pesquisa, a utilização de metodologias ativas de ensino como uma possível ferramenta de promoção da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi a análise da literatura. Através da consulta à base de dados e produções científicas, buscou-se uma fundamentação teórica consistente com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento deste estudo e reforçar a sua relevância para comunidade científica.

A revisão foi iniciada com a caracterização dos conceitos de *estratégia de ensino* e *método de ensino*. Após uma vasta leitura, adotou-se a definição de estratégia de ensino proposta pelos pesquisadores Fiorini e Manzini (2018, p. 196), que a conceituam como: “uma ação do professor, que possui uma intenção subjacente, direcionada ao aluno, com a finalidade de ensino, que é flexível e passível de alteração em função do comportamento do aluno nesse processo de interação durante o ensino”. Já os métodos de ensino, são compreendidos neste estudo a partir da perspectiva do teórico José Carlos Libânio, como “ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente” (Libâneo, 1994, p. 152).

Nesse sentido, ao notar a importância que os métodos e as estratégias de ensino possuem para garantir aulas de Educação Física inclusivas e de qualidade, buscamos na literatura respostas para o seguinte problema: quais métodos e estratégias de ensino estão sendo utilizados na Educação Física escolar para promover a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental?

Portanto, esta revisão tem como foco identificar e analisar produções científicas dos últimos dez anos (2014 a 2024) que abordem métodos e estratégias que possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência em aulas de Educação Física no ensino fundamental.

No levantamento bibliográfico, optamos por realizar uma revisão integrativa, que, segundo Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103), é definida como:

a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular.

Durante o levantamento dos artigos foi realizada uma busca nas bases de dados SciELO e Periódicos Capes, entre os meses de maio e junho de 2024, para a qual foram utilizados descritores que fazem parte dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS e MeSH). No Quadro 1 estão indicados os descritores e suas respectivas combinações.

QUADRO 1: QUADRO COM DESCRIPTORES E COMBINAÇÕES

Descritores	Combinações
Educação inclusiva, Educação Especial, metodologia, método de ensino, Educação Física e Ensino Fundamental	1- (educação inclusiva) AND (metodologia) AND (Educação Física) AND (Ensino Fundamental); 2- (Educação Especial) AND (metodologia) AND (Educação Física) AND (Ensino Fundamental); 3- (educação inclusiva) AND (método de ensino) AND (Educação Física) AND (Ensino Fundamental); 4- (Educação Especial) AND (método de ensino) AND (Educação Física) AND (Ensino Fundamental); 5- (Educação Física) AND (Educação Especial); 6- (Educação Física) AND (educação inclusiva).

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

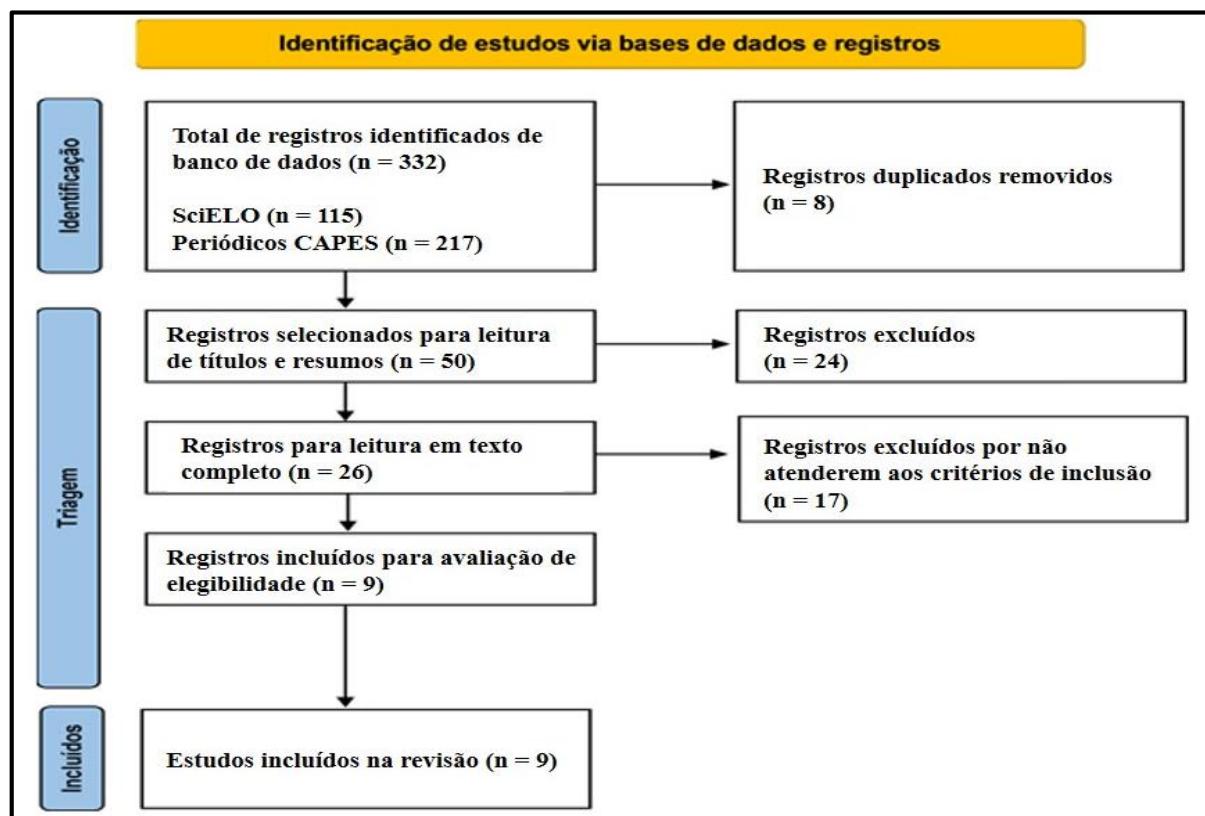
Os critérios utilizados para a inclusão foram: a) recorte temporal dos últimos dez anos; b) texto integral disponível em formato eletrônico, gratuito e redigido em português, espanhol ou inglês; c) estudos cuja temática estivesse relacionada com o objetivo desta pesquisa, ou seja, investigações que tenham o cerne em métodos ou estratégias de ensino que tenham propostas inclusivas para alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental; d) artigos científicos que tenham a participação de professores de Educação Física atuantes no

Ensino Fundamental e/ou alunos com deficiência pertencentes a esse nível de ensino; e) estudos de campo. Os critérios de exclusão foram: a) revisão da literatura; e b) estudos que estão indexados de forma repetida.

Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo defendida por Bardin (2004).

Durante a análise dos registros foram encontrados 332 estudos, sendo 115 na plataforma SciELO e 217 nos Periódicos CAPES, porém, apenas 50 foram selecionados para leitura de título e resumo, pois os demais apresentavam registros duplicados e conteúdos distintos ao propósito desta pesquisa. Os dados coletados nos estudos foram organizados em planilhas no programa Microsoft Excel, e os resultados estão apresentados na forma descritiva, fazendo uso de fluxograma prisma (Figura 1) e quadro de resultado.

FIGURA 1: FLUXOGRAMA COM A SELEÇÃO DOS ESTUDOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR ADAPTADO DE PAGE ET AL. (2021)

A fase de triagem finalizou com a exclusão de 17 estudos, já que apresentavam características de revisão de literatura e não tinham a participação de professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental e/ou aluno com deficiência participante desse nível de ensino. Portanto, apenas 09 artigos foram selecionados para a avaliação da Elegibilidade, sendo cinco do portal de periódicos SciELO e quatro do CAPES, como estão listados na Tabela 1.

TABELA 1: ARTIGOS SELECIONADOS NAS BASES DE DADOS

Portal de Periódicos	Artigos
SciELO	05
CAPES	04
Total	09

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2024)

Os dados coletados foram organizados no Quadro 2, no qual foi realizada uma breve apresentação dos estudos selecionados, incluindo suas respectivas informações: autor, ano de publicação, base de dados, objetivo da pesquisa, método, estratégias e métodos de ensino, e por fim, os principais resultados.

QUADRO 2: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Autores (ano)	Objetivo	Método	Estratégias e métodos de ensino	Resultados
Costa <i>et al.</i> (2015)	Planejar, aplicar e analisar um programa de intervenção composto por atividades psicomotoras, lúdicas e jogos de estratégias de ensino.	Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Sujeitos da pesquisa: 4 estudantes diagnosticados com TDAH, com idades	a) Psicomotricidade (Círculo). b) Lúdicas: Brincadeiras e construção do brinquedo. c) Jogos de Estratégia:	A pesquisa atingiu seu objetivo, uma vez que, por meio das atividades selecionadas, obteve resultados positivos nas categorias que compõem um programa de intervenção, pois estimulou a memória, a

SciELO	Utilizados em aulas de Educação Física (EF), tinham o intuito de estimular a memória, atenção e concentração de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).	entre 6 e 10 anos, de ambos os sexos, matriculados em uma escola de ensino regular.	Jogos de Mesa e construção de jogos.	atenção e a concentração dos sujeitos da pesquisa.
Costa e Munster (2017)	Analizar e descrever adaptações feitas nos elementos base do currículo escolar comum, empregadas por professores de Educação Física (PEF), e voltadas à participação ativa de estudantes com deficiência visual (DV).	Pesquisa qualitativa, de natureza descritiva. Sujeitos da pesquisa: Três PEF que atuavam no Ensino Fundamental e quatro estudantes com DV (3 com baixa visão e 1 com cegueira), na faixa etária entre 11 e 15 anos, pertencentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental.	Adaptações curriculares.	Foi observado que o envolvimento do estudante com DV nas aulas de EF ficou restrito aos conteúdos de esportes adaptados, portanto, o acesso ao currículo comum por esse estudante também ocorreu de forma limitada. Os resultados evidenciaram a escassez, ou até mesmo a inexistência, de adaptações curriculares voltadas às necessidades dos estudantes com DV em aulas de EF.
Fiorini e Manzini (2018)	Analizar as estratégias de sucesso utilizadas por professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva (DA) nas mesmas atividades que os demais alunos da turma.	Pesquisa qualitativa. Sujeitos da pesquisa: 3 PEF do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e as suas respectivas turmas em que havia um ou mais alunos com DA.	a) Estratégias Prévias; b) Estratégias de Auxílio por meio de Colega Tutor; c) Estratégias que decorrem da Resposta ou da Ação do Aluno com DA; d) Estratégias para a Comunicação.	Os PEF promoveram a participação de alunos com DA nas mesmas atividades que os demais alunos das turmas, apresentando três componentes: 1) A ação dos professores não se tratou “da estratégia pela estratégia”, de modo que havia uma intenção; 2) atingiu a funcionalidade do aluno com DA em relação à participação na atividade; 3) respeitou as características, as necessidades e as potencialidades do aluno com DA.
Carvalho e Araújo (2018)	Analizar o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Física	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, dados de natureza	Dança com a vivência de diferentes ritmos musicais, sem a imposição de	Pelos dados apresentados, pode-se notar uma totalidade quanto a participação ativa dos alunos com deficiência

P. Capes	Escolar, no contexto brasileiro, perante seus principais conteúdos, conforme estabelecido pelo movimento renovador da área – Dança, Esporte, Ginástica, Jogo e Luta.	predominantemente descritiva. Sujeitos da pesquisa: 26 alunos, dos quais 2 apresentavam Síndrome de Down.	coreografias ou gestos padronizados. Esporte e Jogo, fundamentados pelas atividades com caráter de vivência e ludicidade.	durante as aulas de Dança. Já no Esporte, em 37,5% das aulas, houve participação passiva dos alunos com deficiência. No conteúdo de Jogo, em apenas 2 aulas a participação tornou-se passiva.
Silva, Prefeito e Toloi (2019)	Identificar, intervir e avaliar a ação motora e social de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro das aulas de Educação Física, buscando verificar as contribuições que a área pode oferecer a essa clientela.	Pesquisa quantitativa que avaliou, através de uma bateria de testes do manual de avaliação motora - EDM de Rosa Neto (2002), o desenvolvimento motor e social dos alunos com TEA do Ensino Fundamental I.	Atividades de psicomotricidade	As atividades específicas de psicomotricidade podem vir a auxiliar e contribuir de forma positiva para o desenvolvimento motor e social dos alunos, auxiliando a inclusão dos alunos com TEA no contexto escolar.
P. Capes	Apresentar a percepção de docentes de Educação Física de Porto Alegre e da Região Metropolitana, no Rio Grande do Sul, acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular.	Pesquisa qualitativa. Sujeitos da pesquisa: 8 PEF, tendo sido considerados os seguintes critérios de inclusão: a) ministrar aulas de EF em escolas da rede regular de ensino de Porto Alegre e da Região Metropolitana, no Rio Grande do Sul; e b) possuir, pelo menos, um aluno com TEA.	a) Traçar objetivos e métodos condizentes com as necessidades e potencialidades individuais; b) Atividades com objetos próprios da rotina de cada aluno; c) Mediação por pares; d) Trabalho interdisciplinar.	Foi possível observar que, para entender individualmente os estudantes, os professores lançaram mãos de elementos da rotina dos alunos com TEA, visando conquistar a confiança e estimular a participação nas aulas. Foi relatado também o uso da música como forma de aliviar tensões. Todavia, os docentes também mencionaram a maior efetividade de atividades com as etapas de realização previamente definidas.

Martínez (2020) SciELO	Avaliar o efeito de um programa que utilizou estratégias pedagógicas para habilidades motoras grossas e finas de aprendizagem, por meio da Educação Física, em alunos com deficiência auditiva (DA).	Pesquisa quantitativa. Sujeitos da pesquisa: 15 estudantes com diagnóstico de DA, com idade de $7.7 \pm .3$ anos, que participaram de um programa de cinco meses com 40 sessões de EF, no qual eram aplicadas estratégias pedagógicas para a aprendizagem da motricidade grossa e fina.	Estratégias didático-pedagógicas focadas em brincadeiras com movimentos que enfatizavam habilidades de coordenação motora.	Ao final de 5 meses, foram encontradas diferenças significativas na coordenação motora grossa e fina dos escolares com DA participantes do programa. Este, portanto, foi capaz de gerar uma influência positiva nas habilidades motoras dos alunos participantes.
Gatti e Munster (2021) P. Capes	Descrever e analisar intervenções feitas pelos agentes protagonistas (Professores de Educação Física, Estudante Com Deficiência e seus pares) por meio do coensino enquanto apoio para promover a inclusão de Estudantes com Deficiência (ECD) no contexto da EFE.	Pesquisa qualitativa, caracterizada por uma abordagem colaborativa. Sujeitos da pesquisa: 3 PEF, suas respectivas turmas, e 1 professor especialista em EFE.	Aplicação do coensino.	A partir dos resultados e das especificidades apresentadas, foi possível demonstrar a viabilidade e efetividade da aplicação do coensino nas aulas de EF. Em dois dos três casos discutidos no artigo, as necessidades dos participantes da pesquisa foram supridas, favorecendo a participação e a inclusão efetiva dos ECD nas aulas de EF.
Oliveira e Munster (2023) SciELO	O objetivo do estudo foi planejar, aplicar e avaliar um programa de consultoria colaborativa como modelo de suporte à inclusão de estudantes com deficiência física no contexto da Educação Física escolar.	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Sujeitos da pesquisa: um professor de EF atuante no Ensino Fundamental, e uma estudante de 11 anos, do quinto ano do Ensino Fundamental, com deficiência física.	Serviço de consultoria colaborativa.	Os resultados indicaram que a prestação do serviço de consultoria se mostrou uma estratégia de apoio viável em aulas de Educação Física, sendo capaz de fornecer ao professor do ensino regular mais segurança para lidar com os desafios da inclusão escolar.

Legenda: DV (Deficiente Visual), EF (Educação Física), DA (Deficiente Auditivo), PEF (Professor de Educação Física), EFE (Educação Física Escolar), ECD (Estudante Com Deficiência), TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade).

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2024)

Com a intenção de apresentar uma interpretação mais clara e compreensível dos resultados, optou-se por categorizar os dados mais relevantes para esta revisão. Assim, eles foram organizados na seguinte divisão: a) O Períodos das publicações; b) Análise das deficiências pesquisadas; c) A região em que foram realizados os estudos; d) Análise dos conteúdos discutidos nos estudos; e) As estratégias e os métodos de ensino apresentados nos estudos.

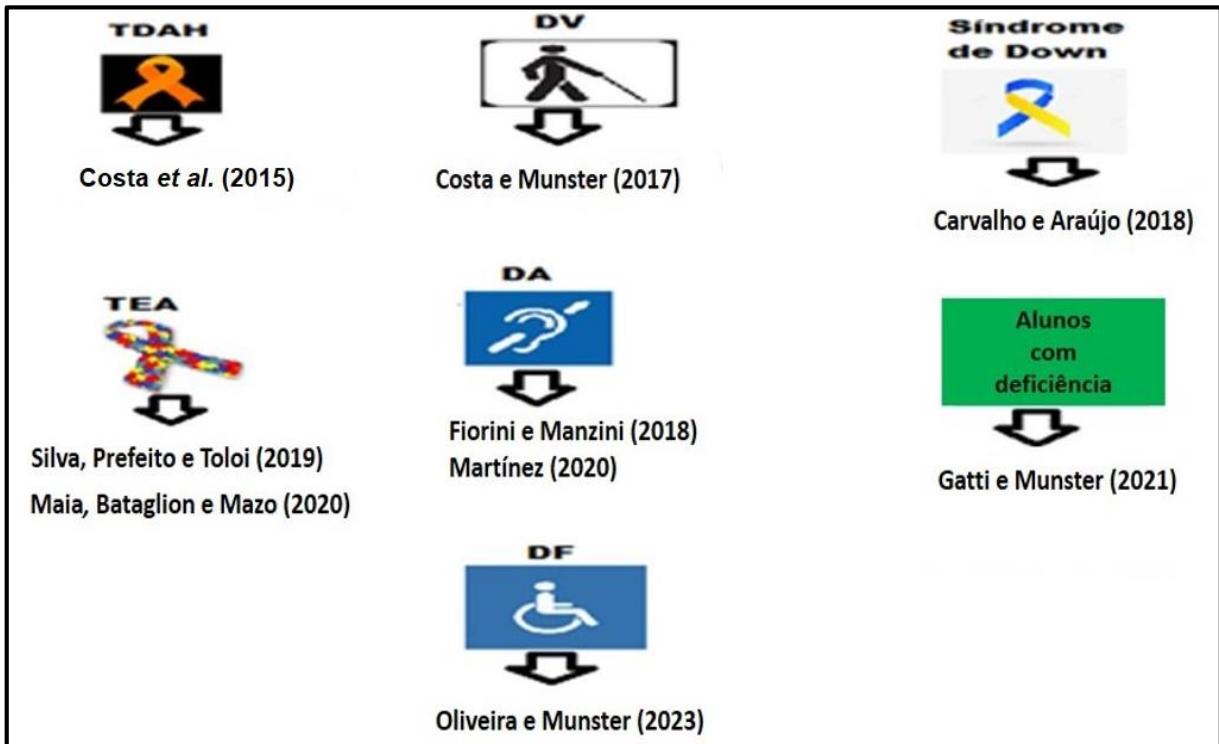
O Períodos das publicações

Uma análise dos anos das publicações apresentadas no quadro 2, revelou que a maioria dos estudos foi publicado nos últimos seis anos, totalizando cinco artigos, lançados entre 2019 e 2024. Antes deste período, foram identificados quatro estudos, disponibilizados entre 2015 e 2018.

Análise das deficiências pesquisadas

Ao examinar os títulos e as metodologias, foram identificadas menção às seguintes deficiências: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Auditiva (DA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Deficiência Visual (DV), Síndrome de Down, Deficiência Física (DF). Em alguns casos, foi utilizado apenas o termo “alunos com deficiência”, colocado de maneira genérica, ou seja, não se especificou o tipo de deficiência. Na imagem apresentada a seguir (Figura 2), é possível visualizar a relação entre os estudos analisados e as deficiências pesquisadas.

FIGURA 2: RELAÇÃO ENTRE ESTUDOS E DEFICIÊNCIA



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2024)

Nos artigos selecionados foi possível perceber que a maioria se restringiu a pesquisar a relação entre a intervenção pedagógica na Educação Física e uma determinada deficiência, porém, o número de publicações parece reduzido considerando a importância da temática.

Em um estudo de revisão bibliográfica, Souza *et al.* (2021) buscaram analisar as produções científicas da área da Educação Física na Revista Brasileira de Educação Especial entre os anos de 1992 e 2021. No artigo, os autores evidenciaram a necessidade de pesquisas para tipos específicos de deficiências, ratificando que estudos anteriores corroboram com “a importância da elaboração de investigações que propiciem maior entendimento acerca do desenvolvimento e da inclusão de pessoas com deficiência em diferentes contextos” (Souza *et al.*, 2021, p. 14-15). Portanto, a procura por atender, através de suporte teórico, as necessidades e especificidades decorrentes das diversas deficiências se coloca como ponto central na discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física.

A região onde foram realizados os estudos

Ao analisar os países em que as pesquisas foram realizadas, constatou-se que oito estudos foram desenvolvidos no Brasil, sendo, desses, sete no estado de São Paulo e um no Rio Grande do Sul. Além disso, foi identificada uma pesquisa realizada no México.

Esses achados evidenciam um predomínio de estudos realizados no Estado de São Paulo/Brasil. Este resultado se encontra em consonância com as observações tecidas por Souza *et al.* (2021), nas quais os autores destacaram que a maioria das publicações relacionadas à temática em questão se concentram na região Sul e Sudeste do Brasil, havendo um maior número concentrado em São Paulo. Tal situação merece uma reflexão, considerando que a busca por alternativas pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física deveria ser um objeto de estudo em diferentes regiões do país, visto que cada estado possui suas especificidades econômicas, geográficas, sociais e culturais.

Ressalta-se, ainda, que nenhum dos estudos analisados foi conduzido no Rio de Janeiro, o que causa estranheza, considerando que se trata de um dos estados mais populosos do Brasil, havendo ainda o fator da Cidade do Rio de Janeiro apresentar uma das maiores redes de ensino da América Latina.

Análise dos conteúdos discutidos nos estudos

Ao examinar os artigos, também buscou-se compreender como os conteúdos eram trabalhados com os alunos com deficiência. Para tanto, utilizou-se como referência as dimensões de conteúdos apresentados por Darido (2012, p. 52), as quais são organizadas da seguinte maneira: “o que se deve saber? (dimensão conceitual); o que se deve saber fazer? (dimensão procedural); e como se deve ser? (dimensão atitudinal)”.

Em síntese, observou-se que alguns estudos apresentaram forte tendência em pesquisar a partir da dimensão procedural, como é visto nos trabalhos de Martínez (2020) e Silva, Prefeito e Toloi (2019), nos quais foram avaliados aspectos referentes à coordenação motora dos alunos. Nesses casos, houve uma maior preocupação em investigar “o saber fazer”.

Nos estudos de Carvalho e Araújo (2018) e Maia, Bataglion e Mazo (2020) observou-se uma preocupação em investigar os aspectos atitudinais. No primeiro, os autores analisaram o tipo de interação do estudante com Síndrome de Down com os demais colegas, relatando-a como uma interação positiva (aproximações com respeito) ou negativa (atitudes de desrespeito e rejeição). Já no segundo, os autores mencionam questões atitudinais referentes a alunos com TEA, incluindo a interação entre os alunos e a afetividade.

No que se refere à dimensão conceitual, embora seja possível identificar verbos nos objetivos dos estudos com essa finalidade, constatou-se a escassez ou a ausência de referências nos textos.

Outra questão que despertou interesse foi a preocupação manifestada em alguns estudos em analisar o nível de participação do aluno com deficiência durante as aulas. No texto de Carvalho e Araújo (2018), a participação é caracterizada como ativa ou passiva: na ativa, o aluno demonstra prontidão em participar da atividade, seguindo as orientações do professor e interagindo com os demais colegas; enquanto isso, na passiva, ele apenas está presente fisicamente no espaço, sem desenvolver uma ação efetiva a partir da proposta feita pelo professor. Ao final da pesquisa, os autores identificaram que, em determinadas atividades, como a prática esportiva (com foco na técnica e na tática), os alunos pertencentes à pesquisa — indivíduos com Síndrome de Down — eram destinados a uma posição auxiliar, ou realizavam atividades de acordo com o seu interesse. Contudo, em outros momentos, como na prática dos jogos, por não assimilarem as regras, ficavam apenas caminhando pelo espaço de aula.

Uma situação semelhante foi constatada na pesquisa de Teixeira, Bergmann e Copetti (2019), na qual também foi avaliada a participação de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. Foi observado que, durante a prática de esportes coletivos, os alunos pesquisados realizavam atividades à parte ou permaneciam na extremidade da quadra, utilizando aparelhos eletrônicos.

Em virtude da importância de se fazer uma análise mais profunda sobre o processo de participação nas aulas e da interação dos alunos com deficiência com seus pares, vamos retomar o assunto mais adiante neste marco teórico.

As estratégias e os métodos de ensino apresentados nos estudos

Foi identificada uma extensa variedade de estratégias e métodos de ensino que tinham como finalidade a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Diante disso, organizamos essas alternativas conforme a deficiência que foi abordada em cada estudo, resultando na composição apresentada no Quadro 3.

QUADRO 3: ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE ENSINO OBSERVADOS NOS ESTUDOS

Deficiência	Estratégias e métodos de ensino
TEA	Atividades de psicomotricidade; no Ensino Fundamental, atividades com etapas previamente definidas; traçar objetivos e métodos condizentes com as necessidades e potencialidades individuais; atividades e objetos próprios da rotina de cada aluno; mediação por pares; trabalho interdisciplinar.
DA	Estratégias prévias; estratégias de auxílio por meio de colega tutor; estratégias que decorrem da resposta ou da ação do aluno com DA; estratégias para a comunicação; brincadeiras com movimentos que enfatizam as habilidades da coordenação motora; utilização da comunicação através da Língua de Sinais.
TDAH	Atividades de psicomotricidade (circuito); lúdicas (brincadeiras e construção do brinquedo); jogos de estratégia (jogos de mesa e construção de jogos); e trabalho cooperativo.
DV	Adaptações curriculares.
Síndrome de Down	Dança com a vivência de diferentes ritmos musicais, sem a imposição de coreografias ou gestos padronizados; esportes e jogos fundamentados pelas atividades com caráter de vivência e de ludicidade.
DF	Serviço de consultoria colaborativa.

Alunos com deficiência Aplicação do coensino.

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2024)

Ao analisar tais métodos e estratégias de ensino, dividimos a discussão em três tópicos, sendo eles: 1º) Intervenção a partir do método; 2º) Estratégias inclusivas a partir da cooperação; 3º) Planejamento e estratégias intrínsecas às aulas.

1º - Intervenção a partir do método

Os estudos analisados demonstraram uma tendência em utilizar métodos direcionados para psicomotricidade e construtivismo. Desse modo, em trabalho publicado por Costa *et al.* (2015), foram analisadas essas duas metodologias com alunos diagnosticados com TDAH em atividades como: circuitos de psicomotricidade, brincadeiras, atividades de construção de brinquedos e jogos. Ao final da pesquisa, os autores constataram que o programa de atividades teve resultados positivos na memória, atenção e concentração dos estudantes. Silva, Prefeito e Toloi (2019) também fizeram uma intervenção pedagógica baseada na psicomotricidade em alunos com TEA, e chegaram à conclusão que o método foi eficiente na melhora de aspectos motores e sociais. As conclusões desses estudos sugerem que um mesmo método de ensino pode apresentar resultados satisfatórios em diferentes deficiências.

No estudo de Martínez (2020), realizado com alunos com Deficiência Visual, foi aplicado um método baseado em brincadeiras voltadas para o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, e também para o equilíbrio dinâmico e estático. Ao final, constatou-se que tais atividades foram efetivas para a melhora das habilidades motoras.

Outro método de ensino observado foi o tradicional, presente no estudo de Carvalho e Araújo (2018). Nele, os autores citam que os alunos com Síndrome de Down sentiam dificuldade para participar de maneira ativa quando a aula era baseada em atividades que enfatizavam as habilidades técnicas e táticas do esporte, ou seja, uma ênfase no esportivismo

(Araújo e Carvalho, 2018). Frente a isso, Darido (2012) traz uma discussão crítica ao salientar que este modelo de ensino privilegia aspectos biológicos e o rendimento esportivo, o que, de certa forma, seleciona os mais fortes e habilidosos e exclui os indivíduos que apresentam menos aptidão física, como é o caso de grande parte das pessoas com deficiência.

Portanto, ao final deste tópico, é possível perceber a importância de se diversificar o método de ensino a fim de que a aula se torne mais inclusiva, atrativa e prazerosa para todos os participantes, evitando, assim, que o professor utilize metodologias que privilegiem alguns e excluam outros devido à determinadas características físicas e cognitivas.

No levantamento bibliográfico realizado, não foram encontrados estudos que abordassem a utilização das metodologias ativas como um método de ensino voltado à promoção da inclusão de estudantes da Educação Especial nas aulas de Educação Física.

2º - Estratégias inclusivas a partir da cooperação

Nos textos pesquisados, foi recorrente a ideia de proporcionar a inclusão a partir de uma rede de apoio aos professores e/ou aos alunos com deficiência. Nesse sentido, o artigo de Gatti e Munster (2021) pesquisou a utilização do coensino em aulas de Educação Física, definindo essa prática como uma “estratégia colaborativa baseada na parceria entre professor do ensino comum e o professor de Educação Especial (ou outro professor especialista)” (Gatti e Munster, 2021, p. 4) a fim de possibilitar a aprendizagem do aluno com deficiência em turmas regulares. Ao final deste estudo, os autores concluíram que a aplicação do coensino é viável e eficiente na proposta inclusiva, já que os participantes com deficiência tiveram acesso aos conteúdos curriculares, participaram equanimemente das práticas corporais, e usufruíram dos benefícios proporcionados pela Educação Física no componente motor, social e afetivo.

Outro estudo que abrangeu uma estratégia similar ao coensino foi desenvolvido por Oliveira e Munster (2023), os quais analisaram, em sua pesquisa, a estratégia do serviço de consultoria colaborativa. Nesta intervenção, o professor de Educação Física do ensino regular utiliza o suporte de um professor especialista em Educação Física adaptada para resolução de problemas e definição de estratégias de ensino para alunos com deficiência (Oliveira e Munster,

2023). Os resultados desta pesquisa foram bastante positivos, sendo relatado pelos autores que o serviço de consultoria colaborativa é uma estratégia viável, pois:

foi capaz de auxiliar o professor na superação das inseguranças relacionadas à inclusão escolar, fornecendo mais segurança para lidar com os desafios e contribuindo para o fortalecimento do sentimento de autoeficácia do mesmo, além de suprir demandas de formação (Oliveira e Munster, 2023, p. 15).

Em estudo que investigou estratégias de ensino para alunos com TDAH nas aulas de Educação Física, *Costa et al.* (2015) mencionaram o trabalho cooperativo. Segundo os autores, essa é uma importante ferramenta inclusiva, pois possibilita a interação do aluno com deficiência com seus pares, já que permite a troca e o compartilhamento de informações para concluir determinada tarefa de maneira conjunta (*Costa et al.*, 2015).

Já no estudo de Fiorini e Manzini (2018) sobre estratégias para alunos com deficiência auditiva, foi discutida a ideia de utilizar um Colega Tutor, o qual seria um(a) aluno(a) sem deficiência, selecionado e instruído pelo professor para acompanhar e ajudar o estudante com DA durante as atividades. A pesquisa chegou à conclusão que essa estratégia permite uma melhora da atenção prestada ao aluno com DA, maior interação entre os colegas de classe, e um maior tempo de participação na aula. De maneira similar, em uma análise que também avaliou a participação de estudantes da turma auxiliando no processo de inclusão de alunos da Educação Especial, Maia, Bataglion e Mazo (2020) citaram a possibilidade de introduzir uma mediação por pares como forma de melhorar a comunicação, a interação e a participação com mais engajamento do aluno com TEA nas aulas.

Além disso, a interdisciplinaridade também foi citada nos estudos analisados como uma estratégia cooperativa, sendo definida como um trabalho conjunto entre o professor de Educação Física e docentes de outros componentes curriculares, assim como professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa interação foi destacada como essencial, sendo descrita “como indispensável para que o aluno com TEA receba as mesmas condições de aprendizagem em relação aos seus pares sem deficiência” (Maia, Bataglion e Mazo, 2020, p. 28).

Ao analisar de forma crítica as estratégias citadas, evidencia-se a relevância de uma rede de apoio ao professor como forma de assegurar aulas inclusivas e de qualidade. Contudo, é fundamental considerar que, em grande parte das instituições escolares, o professor

frequentemente se encontra solitário no exercício da sua prática docente. Nesse contexto, a utilização de alunos como tutores, trabalhos cooperativos e interdisciplinares emergem como alternativas viáveis e educativas, uma vez que podem promover aproximação, empatia e respeito em relação aos alunos com deficiência.

3º - Planejamento e estratégias intrínsecas às aulas

Os estudos selecionados enfatizam a necessidade do professor realizar o planejamento da aula previamente, a fim de detectar as especificidades dos alunos da educação especial. Em se tratando de planejar, Haydt (2011, p. 70) o define como o ato de “analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados”. Dentro desta mesma linha de pensamento, Gatti e Munster (2021, p. 18), ratificam que:

o planejamento é considerado um momento importante na organização do trabalho pedagógico do professor. Por mais que, em seu início, o planejamento tenha sido visto como um regulador das ações pedagógicas, hoje ele é reconhecido como um facilitador dos trabalhos desses profissionais.

Desse modo, o planejamento realizado pelo professor constitui a base para o desenvolvimento de outras estratégias de forma mais fluida e segura, como é exemplificado na adaptação curricular abordada por Costa e Munster (2017). Essa estratégia refere-se a “ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos constantes de seu plano de ensino de forma a adequá-los às características e condições do aluno com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2000, p. 23). Portanto, ao identificar que o aluno com deficiência encontra alguma dificuldade para acompanhar o conteúdo proposto, o professor dispõe de autonomia para adequar o currículo a esse estudante.

No entanto, é importante salientar que a adaptação curricular não implica restringir a participação do estudante com deficiência apenas a atividades adaptadas, no caso da Educação Física, esportes adaptados. O acesso ao currículo comum deve ser garantido, devendo, desta forma:

Atender a diversidade presente em sala de aula não significa restringir a participação do estudante com deficiência visual aos conteúdos curriculares específicos, ou seja, esportes já sistematizados e adaptados à prática dessa população em campeonatos oficiais; ao contrário, consiste em possibilitar que todos os estudantes (que apresentam ou não deficiências) vivenciem os conteúdos curriculares de acordo com suas competências e necessidades educacionais (Costa e Munster, 2017, p. 368).

Ademais, as estratégias prévias foram outras ações observadas nos estudos selecionados, descritas por Fiorini e Manzini (2018) como intervenções do professor antes de explicar a atividade. No caso de alunos com DA, essas estratégias incluem posicionar-se na frente do aluno, utilizar meios para confirmar se o aluno com DA está assimilando a informação, e localizar a turma em círculo no momento de explicar a atividade, de modo que todos consigam observar a explicação do professor (Fiorini e Manzini, 2018). Além dessas abordagens, os mesmos autores mencionam a prática de intervenções decorrentes da resposta ou da ação do aluno com DA, e as estratégias voltadas à comunicação. Nesse aspecto, Martínez (2020) destaca a Língua de Sinais como um elemento essencial para facilitar a interação e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DA.

No ensaio teórico publicado por Morais (2022) são descritas estratégias que contribuem para o aumento do engajamento do aluno com deficiência nas aulas. Entre elas, destacam-se: a organização estratégica dos estudantes no espaço, visando aumentar a participação e a interação social de todos da turma; a adequação de equipamentos e materiais da aula às necessidades específicas do estudante com deficiência; a consideração do tempo adequado de aprendizagem de cada aluno; a observação das necessidades e demandas pedagógicas apresentadas pelo estudante. Na intervenção com alunos com deficiência intelectual, Morais (2022) ressalta a importância de explicar as atividades de forma concreta, mantendo a comunicação de maneira clara e objetiva.

Nos estudos selecionados neste levantamento bibliográfico, não identificamos textos que abordassem o Plano Educacional Individualizado (PEI). Contudo, esse documento merece uma atenção especial, pois remete a um plano de ação individualizado. Desse modo, é considerado um importante “instrumento que considera e reconhece as diferenças com o objetivo de potencializar a aprendizagem e a inclusão de todos na escola” (Fontana e Cruz, 2022, p. 2). Diante da sua relevância no contexto do currículo escolar, é fundamental que a Educação Física, representada pelo professor, participe ativamente da sua construção e tenha pleno conhecimento das informações nele contidas.

Portanto, no que tange à relevância da discussão sobre o comportamento social, incluindo aspectos como a interação entre pares e a participação ativa enquanto elementos fundamentais para uma educação inclusiva, prosseguiremos com o desenvolvimento desse marco teórico, contextualizando tais temas nos tópicos seguintes. Além disso, apresentaremos as teorias que fundamentam a presente pesquisa, como a Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, e a Psicogenética, de Henri Wallon.

3.3. Comportamento social, interação entre pares e participação ativa

Nos anseios deste estudo, entendemos como elementos essenciais para a promoção da inclusão escolar o comportamento social, a interação entre pares e a participação ativa.

O primeiro elemento, o comportamento social, é compreendido como as ações e reações de um indivíduo dentro do ambiente social, resultando em respostas e consequências, sendo tais interações influenciadas por normas e valores sociais (Baumeister; Bushman, 2013). Um exemplo ilustrativo seria o caso de uma criança fazendo pirraça com o objetivo de persuadir a mãe para lhe comprar um brinquedo (Sampaio; Andery, 2010). Para João Claudio Todorov em seu artigo *Sobre uma definição de comportamento* (2017), o comportamento se trata de

um processo, ocorre no tempo e no espaço - com as interações nas quais esse comportamento é afetado por suas consequências (alterações no ambiente). Diferentes tipos de interação definem diferentes classes de comportamento, dependendo da relação funcional entre comportamento e ambiente. (Todorov, 2017, p. 35)

Em vista disso, nesta parte da pesquisa buscaremos evidenciar, através de abordagens científicas, a importância desses elementos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

3.3.1. Interação entre os pares

De acordo com Dessen e Costa Júnior (2008, p. 24), a história de todo indivíduo é construída a partir da sua interação com eventos da conjuntura social. Destaca-se que a interação social é definida pelo pesquisador Robert Hinde, como “o comportamento X emitido pelo

indivíduo A em direção ao indivíduo B e a resposta Y de B para A” (Dessen e Costa Júnior, 2008, p. 25). Portanto, para que tenhamos uma interação é necessário que pelo menos duas pessoas mantenham uma comunicação.

Ao compreender a importância da interação social no processo de inclusão escolar, este estudo apresenta sua fundamentação na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner e a Teoria Psicogenética de Henri Wallon.

Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner busca fundamentar que o desenvolvimento humano deriva da interação da pessoa com o ambiente, gerando um processo capaz de produzir constância e mudanças nas características do indivíduo ao decorrer da vida (Alves, 1997).

Nesse sentido, o indivíduo desenvolve-se por meio de processos de interações recíprocas entre pessoas ativas, objetos e símbolos no ambiente imediato (Alves, 1997), evidenciando a importância das relações dinâmicas no contexto ecológico para a formação integral do ser humano. Ao comentar sobre a Teoria Bioecológica, a pesquisadora Angela Teresinha Zuchetto (2008, p. 35) destaca que “em uma perspectiva ecológica, a interação pessoa-ambiente considera a pessoa e suas características cognitivas, socioemocionais e motivacionais, como um agente ativo contribuindo em seu próprio desenvolvimento”.

De acordo com Dessen e Costa Júnior (2008), os ambientes em que ocorrem as interações são divididos por níveis: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O microssistema é definido pela autora como o ambiente imediato, sendo formado por atividades, papéis e relações interpessoais, ou seja, o local onde os indivíduos vivem experiências, como é o caso do ambiente familiar, da escola e das escolinhas esportivas. Em seguida, temos o mesossistema, no qual ocorre a inter-relação e influências recíprocas entre dois ou mais ambientes nos quais os indivíduos participam ativamente. Como exemplo, pode-se destacar a relação entre a escola e a família.

Posteriormente, é destacado o exossistema, no qual ocorre a influência de questões externas. Pode ser composto por um ou mais ambientes, nos quais o indivíduo não participa ativamente da interação de maneira pessoal, porém, os eventos e as decisões deste local repercutem diretamente nos acontecimentos de um dos microssistemas. Como exemplo, podemos citar o emprego dos responsáveis e as políticas governamentais.

Por fim, temos o macrossistema, que é composto por sistemas definidos por valores culturais, costumes, estilo de vida, ideologias, recursos materiais, crenças e religiões presentes no cotidiano das pessoas.

Dentro do modelo bioecológico, é proposto que o “desenvolvimento humano seja estudado através da interação sinérgica de quatro núcleos inter-relacionais: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo” (Narvaz e Koller, 2004, p. 54). O *processo* atua como o componente central, com ênfase nos processos proximais, determinando a interação do indivíduo com o ambiente ao longo do tempo. Como exemplos, pode-se citar a relação do responsável com a criança, da criança com outra criança, brincadeiras solitárias ou em grupo e prática de atividades esportivas (Assis, Moreira e Fornasier, 2021).

Narvaz e Koller (2004), destacam que os processos proximais são dependentes de elementos primordiais para que ocorra o desenvolvimento:

- a) Engajamento da pessoa durante a atividade;
- b) A interação deve ocorrer regularmente e em um período de tempo prolongado;
- c) As atividades devem progredir em complexidade;
- d) Reciprocidade nas relações interpessoais;
- e) Para que ocorra a mutualidade na interação, os símbolos e objetos que se relacionam com o ambiente devem estimular a atenção, a imaginação, a manipulação e exploração por parte do sujeito em desenvolvimento.

A partir disso, as relações interpessoais são divididas em três níveis, que ocorrem de maneira hierárquica. Primeiramente, é indicado a díade de observação, que ocorre quando pessoas participam da mesma atividade, porém não ativamente; em seguida, foi destacada a díade de participação conjunta, que ocorre através da evolução do primeiro para o segundo

nível, devendo haver uma reciprocidade na comunicação, ou seja, um equilíbrio de poder e afetividade; já o último nível foi apresentado como diáde primária, no qual a relação interpessoal continua existindo mesmo quando uma das pessoas não está presente (Narvaz e Koller, 2004; Krebs, 2003; Assis, Moreira e Fornasier, 2021).

Dentro desta mesma linha de pensamento, de acordo com Krebs (2003), são apresentados três tipos de atributos pessoais que influenciam nos processos proximais: disposições, recursos e demandas. Em sua pesquisa, o autor disserta sobre como as disposições referem-se à forças do indivíduo que agem diretamente nos processos proximais em desenvolvimento, podendo interferir, retardar e ou até mesmo evitar que eles ocorram, sendo classificadas como desenvolvimentalmente geradoras ou desenvolvimentalmente disruptivas (Krebs, 2003). No primeiro caso, as disposições interferem positivamente nos processos proximais, como, por exemplo, a curiosidade, a iniciativa, o engajamento nas atividades (tanto individual como coletivamente), e na disposição para responder às iniciativas de outras pessoas. Por outro lado, as disposições desenvolvimentalmente disruptivas, estão relacionadas à dificuldade para manter o controle do comportamento e das emoções, atuando negativamente nos processos proximais. Entre os exemplos estão a impulsividade, as atitudes explosivas, a distração, e, em caso mais graves, prontidão para agressão e violência (Krebs, 2003; Zuchetto, 2008).

O segundo tipo de atributo pessoal que influencia nas relações proximais descrito por Krebs (2003) corresponde aos recursos, sendo estes classificados em polos positivos e negativos. Os recursos do polo positivo estão associados à competência e incluem habilidades, conhecimentos, destrezas e as experiências que o indivíduo em desenvolvimento obtém ao longo da vida. Já no polo negativo, estão atributos que limitam ou comprometem a integridade do organismo humano, como a deficiência física, doenças severas e persistentes, ou danos cerebrais, resultantes de acidentes ou processos degenerativos.

O terceiro tipo de atributo pessoal são as demandas. Para o autor, essas características afetam o desenvolvimento devido ao potencial de convidar ou desencorajar reações de pessoas no ambiente em que o indivíduo em desenvolvimento se encontra (Krebs, 2003), de modo que essa atração ou rejeição pode fomentar ou interromper processos de desenvolvimento. Observa-se, desse modo, como as demandas podem ter um caráter positivo ou negativo, vindo a ser

interpretadas como um potencial da pessoa em desenvolvimento para receber atenção e afeto, ou por outro lado, para gerar sentimentos negativos (Krebs, 2003; Zuchetto, 2008).

De maneira resumida, comprehende-se que a teoria de Urie Bronfenbrenner propõe que o desenvolvimento dos aspectos intelectuais, sociais, emocionais e morais está diretamente relacionado a processos proximais, os quais envolvem interações entre indivíduos, objetos e o ambiente. Essas interações devem ser ativas, progressivas e ocorrer por um longo período de tempo (Assis, Moreira e Fornasier, 2021).

Ao se aprofundar na Teoria Bioecológica, é possível compreender a relevância que a Educação Física pode ter nesse contexto, já que essa disciplina possui como característica a interação entre pessoas ou com o ambiente durante as práticas corporais. Ademais, Assis, Moreira e Fornasier (2021) escrevem sobre a importância do brincar para a criança:

o brincar – atividade lúdica – pode ser compreendida como a melhor estratégia para proporcionar o desenvolvimento social da criança. Esta atividade traz, além dos benefícios sociais, muitas capacidades cognitivas e físicas que também contribuirão para o desenvolvimento humano (Assis, Moreira e Fornasier, 2021, p. 8).

No próximo tópico, será apresentada, de forma sucinta, a Teoria Psicogenética de Henri Wallon.

Teoria Psicogenética de Henri Wallon

Uma das principais contribuições de Wallon, conforme a pesquisa de Mahoney e Almeida (2005), reside na capacidade de proporcionar uma conceituação diferenciada sobre emoção, sentimentos e paixão. O autor aborda essas manifestações como desdobramentos de um domínio funcional mais amplo, como é o caso da afetividade, sem, no entanto, reduzi-las umas às outras.

Wallon enfatiza a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, afirmando que não existe preponderância de um sobre o outro, mas, sim, uma ação recíproca. Trata-se, portanto, de uma incessante interação entre o ser vivo e seu meio (Mahoney e Almeida, 2005). Dessa forma, é possível compreender a afetividade de maneira abrangente, como um conjunto funcional que se origina no âmbito

orgânico e evolui para uma dimensão social por meio das interações com o outro. Esse processo torna a afetividade um elemento fundamental na constituição integral do indivíduo (Damaceno, 2021).

A concepção de pessoa apresentada por Wallon (2008) aponta para a integração dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) e para uma dinâmica contínua entre as esferas orgânicas e sociais, de modo que a sua abordagem teórica opunha-se à compreensão fragmentada da natureza humana. Assim, a teoria walloniana desempenha um papel significativo no ensino de Educação Física, pois enfatiza a conexão intrínseca entre o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo. Ao reconhecer que a afetividade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, Wallon ressalta a importância de criar um ambiente educacional que valorize as emoções e o engajamento emocional dos alunos nas atividades físicas.

A partir da abordagem walloniana, percebe-se que a Educação Física não deve se limitar apenas ao desenvolvimento motor, mas também deve considerar a dimensão afetiva dos alunos. Isso implica promover um ambiente inclusivo e motivador, no qual os estudantes se sintam emocionalmente envolvidos e encorajados a explorar suas habilidades motoras e cognitivas. Nesse sentido, os professores podem adotar estratégias que promovam a cooperação, a comunicação e a empatia entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento integral de suas personalidades. Portanto, a teoria de Wallon oferece uma base sólida para aprimorar a abordagem da Educação Física, promovendo um ambiente de aprendizagem mais rico, inclusivo e envolvente para os estudantes.

Na seção a seguir, será abordada a participação ativa como fator de significativa relevância para o desenvolvimento integral do indivíduo na sociedade.

3.3.2. Participação ativa

A participação ativa se desenvolve no sistema escolar por meio da aprendizagem ativa, que é citada por Stroher *et al.* (2018) como a capacidade do estudante de se envolverativamente no processo de aprendizagem. Logo, “o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir, ou estar

ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Além disso, deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação.” (Stroher *et al.*, 2018, p. 737).

Para Santos (2002), a participação é uma condição inerente ao desenvolvimento da vida humana, sendo própria da natureza social. O autor prossegue sua discussão inserindo a perspectiva do teórico Juan Bordenave (1994), na qual o ato de participar é dividido em três níveis: o fazer parte, tomar parte e ter parte. Para Bordenave (1994, apud Santos, 2002), *fazer parte* está inserido no contexto de uma participação passiva, sendo observado como um nível menos elevado; enquanto *tomar parte* diz respeito ao indivíduo engajado no processo, tendo uma participação ativa; e, por último, *ter parte* se trata do momento em que o sujeito se sente leal, comprometido e responsável pelo grupo. Destaca-se que a participação ativa é um desafio para educação escolar, já que, na maioria dos contextos educacionais, a participação se resume ao fazer parte, ou seja, o estudante com maiores dificuldades de aprendizagem se faz presente no ambiente físico, estando, porém, à margem do cenário no processo de ensino-aprendizagem.

Após termos mencionado as bases teóricas que defendem a interação social e a participação ativa como fatores fundamentais para o processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento humano, discutiremos, na seção seguinte, a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Física, com a perspectiva de oferecer suporte teórico para a promoção da inclusão de alunos com deficiência por meio do documento normativo que rege a educação brasileira.

3.4. Educação Física e inclusão na BNCC

Ao iniciar este tópico, é relevante destacar que o presente estudo foi realizado na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, a qual adota o Currículo Carioca como documento orientador. Alinhado à BNCC e aprovado em 2020, esse documento estabelece as diretrizes curriculares da rede pública de ensino do município, tendo sido a sua elaboração um resultado de análises e discussões conduzidas por professores que compõem a referida rede de ensino (Rio de Janeiro, 2020). No entanto, optou-se por limitar esta análise à BNCC, pois é o documento normativo que abrange todo o território nacional brasileiro, tendo como objetivo

definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a BNCC busca o desenvolvimento de competências e o compromisso com uma educação integral, o que significa que a

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. (Brasil, 2018)

Na intenção de proporcionar a todos um ensino de qualidade, a BNCC cita como princípios da educação a igualdade e a equidade (Brasil, 2018). A igualdade é descrita com o sentido de oportunizar o acesso e permanência em unidades escolares da Educação Básica, enquanto a equidade está relacionada ao ato de reconhecer e entender que os estudantes possuem necessidades distintas. O compromisso com a equidade também está ligado a oferta de uma educação de qualidade a grupos que, durante toda a história, foram excluídos, como: “os povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes, as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar ou completar a escolaridade na idade própria e alunos com deficiência” (Brasil, 2018).

Ao destacar a preocupação com a igualdade e a equidade, observa-se o objetivo presente na BNCC de tornar a educação mais inclusiva. Esta proposta é muito importante para Educação Física, pois, como já foi mencionado neste estudo, durante grande parte de sua história a disciplina foi caracterizada como uma prática enraizada em metodologias tradicionais e excessivamente excludentes.

Outra questão relevante é que a BNCC “detalha objetivos de aprendizagem, caracteriza os conteúdos e propõe a sua distribuição genérica ao longo dos ciclos do ensino fundamental” (Betti, 2018, p. 156). Destacamos essa questão pois, por muito tempo, a Educação Física se desenvolveu com plena liberdade de escolha de seu conteúdo, o que levou muitos professores a adotarem caminhos mais confortáveis. Em alguns casos, os planos de aula eram influenciados por suas experiências prévias, enquanto, em outros, os alunos tinham plena liberdade para selecionar as suas atividades preferidas. Essa abordagem ficou conhecida como “rola-bola”, na

qual, ao não considerar a diversidade das práticas corporais, o professor em questão acabava por negligenciar a riqueza dos conteúdos da Educação Física (Machado *et al.*, 2009).

Para a BNCC, a Educação Física é o “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2018, p. 213). Diante disso, o documento apresenta como elementos fundamentais comuns às práticas corporais: o movimento corporal, a organização interna e o produto cultural (Brasil, 2018). Desse modo, pode-se perceber que a Educação Física não se constitui apenas de movimentos corporais, a BNCC amplia a maneira como a disciplina é vista e sua importância no ambiente escolar.

Na BNCC, encontra-se a distinção de que as práticas corporais devem ser classificadas em unidades temáticas, que são divididas em: brincadeiras e jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças e práticas corporais de aventura. Além disso, o documento defende que o caráter lúdico deve estar inserido em todas as práticas corporais, assim como “é importante que estudantes se apropriem das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.)” (Brasil, 2018, p. 220). Nesse contexto, o texto também destaca que as habilidades trabalhadas nas aulas devem privilegiar e atender oito dimensões do conhecimento, que são: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (Brasil, 2018).

Portanto, caracteriza-se como primordial analisar criticamente a BNCC a fim de tornar o conteúdo da Educação Física mais significativo e relevante para a formação integral do indivíduo. Ademais, ao discorrer sobre as dimensões do conhecimento, podemos compreender a importância de se utilizar metodologias inovadoras que consigam trabalhar o conteúdo de maneira crítica, criativa, motivadora e inclusiva. Por esse motivo, temos o intuito de prosseguir com nossa discussão no item seguinte, inserindo possibilidades de estratégias inovadoras de ensino através das metodologias ativas.

3.5. Metodologias ativas de ensino

De acordo com os pesquisadores González e Fensterseifer (2009, p. 21), a “escola tem entre suas funções o propósito de introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam se incluir no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo”. Ou seja, entre os propósitos da escola está a formação de indivíduos responsáveis e protagonistas na construção de um mundo melhor.

Para José Moran em *Mudando a educação com metodologias ativas* (2015),

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. (Moran, 2015, p. 15)

Diante dessa perspectiva, observa-se que, atualmente, na educação, há a necessidade de desenvolver metodologias de ensino que sejam significativas para os discentes, tendo sido a partir desse contexto que surgiram as metodologias ativas. Este estudo adota como conceito de metodologias ativas a definição que as caracteriza como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (Bacich e Moran, 2018, p. 80). Dentro dessa dinâmica, o educando é visto como a figura central no processo de ensino, e o professor age como um mediador, auxiliando os alunos a alcançar estágios mais elevados de conhecimento (Moran, 2018).

Apesar das constantes discussões sobre a importância de se propor aulas com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico, ainda existe uma grande carência na Educação Física de metodologias que trabalhem essa habilidade. Corroborando essa afirmação, Barroso e Darido (2009), questionam em seu artigo *A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedural e atitudinal* a falta de estratégias metodológicas que possibilitem ao aluno um olhar mais crítico sobre as manifestações culturais envolvendo o esporte. Os autores enfatizaram problemáticas que poderiam ser abordadas nas escolas, tais como: as relações do esporte com a sociedade, a participação da mídia na criação das regras, o surgimento de novos jogos, além da distinção entre o esporte profissional e esporte recreativo.

Observa-se, portanto, como o uso das metodologias ativas pode ter grande relevância na Educação Física escolar, repercutindo inclusive nas dimensões do conteúdo procedural, conceitual e atitudinal (Santos, 2023). Para Stroher *et al.* (2018), as metodologias ativas são estratégias eficazes para uma aprendizagem efetiva e autônoma, promovendo maior interação, socialização e aquisição do conhecimento.

De acordo com o estudo de Diesel, Baldez e Martins (2017), as metodologias ativas são permeadas por princípios que possibilitam a sua caracterização como uma estratégia de ensino inovadora. Entre esses princípios, destacam-se: o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade, o trabalho em equipe, a inovação e o professor como agente mediador, facilitador e ativador.

3.5.1. Metodologias ativas e correntes teóricas

Faz-se importante ressaltar que existem diversas abordagens de ensino consagradas cientificamente que oferecem fundamentação teórica e corroboram as ideias das metodologias ativas. Entre elas, destacam-se: a teoria da aprendizagem sócio-interacionista de Lev Vygotsky; a teoria de aprendizagem proporcionada pela experiência de John Dewey; a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel; e a aprendizagem baseada em uma educação libertadora, proposta por Paulo Freire (Diesel, Baldez e Martins, 2017).

Teoria da aprendizagem socio-interacionista de Lev Vygotsky

Na teoria de Vygotsky, propõe-se que o meio social é um fator preponderante para o desenvolvimento humano, ocorrendo fundamentalmente por meio da aquisição da linguagem, que ocorre pela imitação. À luz dessa visão, o homem é visto como um ser histórico, produto de um conjunto de relações sociais. Assim, ele se constitui como um sujeito ativo, que transforma e é transformado de acordo com as relações que acontecem no meio social nas diferentes culturas.

Nesta perspectiva, o professor assume o papel de detentor da experiência, mediando a relação do aluno com o conhecimento (Neves e Damiani, 2006).

Teoria de aprendizagem proporcionada pela experiência de John Dewey

Para Dewey (1979), há experiências educativas e *deseducativas*, “uma vez que afeta para pior ou melhor as atitudes que irão contribuir para qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões e tornando já mais fácil, já mais difícil agir neste ou naquele sentido” (p. 28). Dessa maneira, o teórico chama a atenção para a relevância da experiência significativa no contexto da aprendizagem, destacando seu potencial para gerar curiosidade, iniciativa e desejos.

Dewey (1979) também defendia que a educação nova deve dar destaque à liberdade do aluno. Para Pereira *et al.* (2009), a teoria de John Dewey contribuiu para a educação ao enfatizar o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e pensamento crítico do aluno. Os autores destacam que a proposta do teórico sugere que:

a aprendizagem seja instigada através de problemas ou situações que procuram de uma forma intencional gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. O método "dos problemas" valoriza experiências concretas e problematizadoras, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para possibilitar escolhas e soluções criativas (Pereira *et al.*, 2009, p. 158).

Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel

Segundo o pesquisador Pontes Neto (2013), David Ausubel defendia a aprendizagem significativa, que tem o objetivo de esclarecer “como ocorre a aprendizagem de corpus organizados de conhecimento que caracterizam a aprendizagem cognitiva em contexto escolar” (p. 118). Nesse sentido, para ser significativa, a aprendizagem deve expandir e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental do indivíduo, assim como relacioná-las com novos assuntos (Gomes, Franco e Rocha, 2020).

A teoria de David Ausubel destaca que o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, tendo relação com a estrutura cognitiva. Sendo assim, enfatiza-se

a não arbitrariedade do material, mas sim outros pontos relevantes, que dizem respeito à disposição para aprender e às estratégias de aprendizagem (Pontes Neto, 2013; Uzun, 2021).

Pontes Neto (2013), destaca que a teoria sugere uma relação entre a disposição para aprender e os aspectos afetivos, como os fatores atitudinais e motivacionais. Além disso, a utilização de estratégias de aprendizagem está associada às ações mentais e comportamentais que favorecem a melhoria da qualidade da aprendizagem. Dentre essas estratégias, destacam-se os mapas conceituais.

Aprendizagem baseada em uma educação libertadora, proposta por Paulo Freire

De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017), Paulo Freire foi um dos primeiros teóricos a defender a problematização de desafios concretos. Em suas obras literárias, observa-se a ideia de discutir a educação como um meio de transformação social. Ao analisar o livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), é possível destacar pontos que são concomitantes com as ideias das metodologias ativas, tais como: o foco da criatividade centrado no educando e no educador; o educador como um sujeito que tem a função de reforçar a capacidade crítica e a curiosidade do educando; o ensino com respeito aos saberes sociais construídos na prática comunitária pelo educando; a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação; a defesa do ensino com respeito à autonomia do ser do educando (Freire, 1996).

Por fim, outra questão de bastante relevância é a maneira como a liberdade é tratada. Segundo Freire (1999), ela ocupa uma posição de destaque, pois é a matriz que dá sentido a uma prática educativa, a qual se concretiza com eficácia e eficiência por meio da participação livre e crítica dos educandos.

3.5.2. Técnicas de Metodologias Ativas

A literatura apresenta diversas técnicas associadas às metodologias ativas, com destaque para exemplos como: aprendizagem baseadas em projetos, aprendizagem baseada em problemas, problematização, Sala de Aula Invertida, aprendizagem baseada em equipes, mapas

conceituais, estudo de caso, rotação por estações (Stroher *et al.*, 2018; Moran, 2018; Marques *et al.*, 2021). No contexto específico da Educação Física escolar, destaca-se o ensino dos jogos para compreensão (*Teaching Games for Understanding-* TGfU) (Bunker e Thorpe, 1982; Bunker e Thorpe, 1986; Graça e Mesquita, 2007; Werner, Thorpe e Bunker, 1996).

Nos itens a seguir, serão apresentadas, de maneira resumida, seis dessas metodologias com o objetivo de elucidar a sua aplicabilidade no ambiente escolar. São elas: aprendizagem baseada em problemas, rotação por estações, aprendizagem baseada em projetos, Sala de Aula Invertida e *Teaching Games for Understanding* (TGfU).

Aprendizagem baseada em problemas

Segundo Bacich e Moram (2018), o foco desta técnica é a pesquisa sobre as diversas causas de um problema. Desta forma, sob a orientação do docente, o aluno desenvolve a habilidade necessária para levantar questionamentos e investigar. Destaca-se que essa proposta pode ocorrer individualmente ou em grupos. Como elementos essenciais dessa metodologia, podem ser citados: pesquisar, avaliar situações e pontos de vista distintos, tomada de decisão, assumir riscos, aprender pela descoberta e progressão pedagógica (Bacich e Moran, 2018).

Exemplo: a violência no esporte (problema).

Estratégia: como passo inicial, professor e alunos identificam o problema. Posteriormente, pode ser realizada uma leitura para o grupo sobre determinada situação que envolva a violência no esporte. Além disso, podem ser formuladas hipóteses e promovidas discussões sobre conceitos. Em seguida, pode ser definido um cronograma de pesquisa. No segundo passo, aprofunda-se a pesquisa. Por fim, a partir dos conhecimentos adquiridos, é inserida uma avaliação.

Rotação por estações

Nesta técnica, o ambiente é dividido por estações, de acordo com os objetivos do professor para a aula. Em seguida, os alunos são organizados em grupos, nos quais terão a oportunidade de vivenciar todas as estações. A troca de estação é controlada pelo tempo e, ao final da aula, todos terão acesso aos mesmos conteúdos (Bacich e Moran, 2015).

Exemplo: Estações de voleibol.

Estratégia: Durante a aula, a turma poderá ser dividida em quatro grupos, proporcionando aos alunos a oportunidade de vivenciar quatro estações diferentes, com elementos relacionados ao voleibol. Como exemplo de atividades, podem ser utilizadas as seguintes estações:

- 1- Pesquisa no celular sobre a história do voleibol;
- 2- Jogo de iniciação: três cortes;
- 3- Jogo de voleibol com bola gigante;
- 4- Vivência do voleibol sentado.

Aprendizagem baseada em projetos

Nesta metodologia, os estudantes se envolvem em atividades e desafios cujo objetivo é resolver problemas através da realização de projetos que tenham ligação com experiências fora da sala de aula. Desta forma, eles planejam, implementam e avaliam os projetos. O professor atua como guia, orientando e integrando os conteúdos e habilidades. Destaca-se que essa estratégia de ensino busca desenvolver o pensamento crítico e criativo, aspectos da tomada de decisão, além de auxiliar o indivíduo a trabalhar de maneira individual ou coletiva, e possibilitar uma vivência de questões interdisciplinares (Marques *et al.*, 2021; Bacich e Moran, 2018). Ao final do projeto, é necessário gerar um produto.

Exemplo: Projeto sobre a Copa do Mundo de Futebol Feminino.

Estratégia: Primeiramente, os alunos podem pesquisar sobre as diferentes culturas envolvidas em uma copa do mundo de futebol feminino e, posteriormente, com o auxílio do professor, organizar uma feira cultural.

Sala de Aula Invertida

Propõe-se que o aluno tenha acesso ao assunto previamente, por meio de pesquisas, palestras, leituras, projetos e produções, e que esse conhecimento seja aprofundado de maneira supervisionada dentro da sala de aula (Nascimento, Júnior e Farias, 2019). Bacich e Moran (2018, p. 56) definem essa técnica como uma “estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo de aprendizagem e do professor”.

Exemplo: Danças de Matriz Africana

Estratégia: Ao abordar o tema em questão, primeiramente, o professor propõe uma pesquisa na internet, com análise de músicas e danças. No segundo passo, é realizada uma pequena avaliação, que pode ocorrer por meio de um questionário no qual os alunos respondem a algumas perguntas para diagnosticar o que foi aprendido e identificar as principais dificuldades. Posteriormente, em sala de aula ou na quadra, o professor orienta os alunos que apresentaram mais dificuldades e aprofunda o conteúdo com aqueles que já dominam o essencial, incentivando-os a refletir criticamente sobre a cultura pesquisada e propor a criação de coreografias.

Teaching Games for Understanding - TGfU

Neste método de ensino, o jogo passa a ser visto como um espaço de resolução de problemas, no qual a ênfase está nos aspectos cognitivos antes do desempenho motor (Graça e Mesquita, 2007; Costa *et al.*, 2010). O eixo da aprendizagem está nos elementos e problemas táticos do jogo, e o estudante se encontra no centro do processo de ensino-aprendizagem (Graça e Mesquita, 2007, Werner, Thorpe e Bunker, 1996).

O ensino por meio do TGfU se concretiza por meio da criação de variados tipos de jogos e na adaptação de regras no contexto esportivo. Para Costa *et al.* (2010, p. 3), “o TGfU rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada e convoca os conhecimentos táticos, declarativo e processual”. Assim, essa metodologia se diferencia da abordagem tradicional de ensino da Educação Física ao propor uma inovação no processo pedagógico, enfatizando a integração entre os aspectos técnicos, táticos e cognitivos.

De forma resumida, o ensino através do TGfU se configura da seguinte maneira: o aluno é o elemento central do processo de aprendizagem, e, a partir disso, é selecionada a forma do jogo. Posteriormente, por meio da vivência do jogo, ele desenvolve a consciência tática e o pensamento estratégico, o que é potencializado pelos elementos da tomada de decisão (saber o que fazer e como fazer). Após a tomada de decisão, gera-se uma execução motora que influencia a performance do indivíduo dentro do jogo (Bunker e Thorpe, 1982; Bunker e Thorpe, 1986).

De acordo Graça e Mesquita (2007), o modelo de ensino do TGfU segue quatro princípios pedagógicos:

1. **Seleção do tipo de jogo (*game sampling*):** escolha dos jogos de acordo com os objetivos pedagógicos;
2. **Modificação do jogo por representação:** criação formas reduzidas de jogos representativas das formas adultas de jogo;
3. **Modificação por exagero:** manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo para canalizar a atenção dos jogadores para determinados problemas táticos;
4. **Ajustamento da complexidade tática:** “os alunos devem enfrentar problemas táticos adequados aos seu repertório motor, permitindo a compreensão e atuação ativa no jogo” (Graça e Mesquita, 2007, p. 402).

Os Critérios para a seleção dos jogos são similares à descrição das modalidades esportivas adotadas pela BNCC, dividindo-se em:

- **Jogos de alvo:** exemplificados por golfe e bilhar;
- **Jogos de rede/paredes:** incluem esportes como tênis, *badminton*, *squash*, e voleibol;

- **Jogos de batimento:** exemplificado por basebol e críquete;
- **Jogos de invasão ou territoriais:** engloba modalidades como futebol, basquetebol e handebol (Graça e Mesquita, 2007).

Exemplo: Tematização do esporte de invasão – Rugby.

Estratégia: o esporte de invasão *rugby* pode ser adaptado para um jogo da cultura popular brasileira, conhecido como bandeirinha. No desenvolvimento do jogo, pode-se utilizar duas bolas ovais como bandeiras, e os alunos poderão avançar no campo adversário, efetuando o passe com a bola oval apenas para trás. Dessa forma, os jogadores poderão se organizar taticamente, delegar funções, jogar de maneira cooperativa e pensar estrategicamente sobre o problema de invadir o campo adversário e se deslocar tocando a bola para trás.

4 MÉTODO

4.1. Modelo do estudo

A abordagem adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que se propõe a trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 2001, p. 21-22). Ademais, esse tipo de abordagem busca “compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais” (Minayo, 2006, p. 23). Nesse sentido, o objetivo do modelo qualitativo é analisar criticamente, descrever e compreender as relações pessoais, as atitudes, as motivações e os valores dos sujeitos envolvidos.

Para um melhor entendimento dos aspectos da pesquisa, o estudo é descritivo e exploratório. Descritivo, pois tem como “objetivo descrever as características do objeto que está sendo estudado e proporcionar uma nova visão sobre essa realidade existente” (Del-Masso, Cotta e Santos 2014, p. 11), e exploratório porque apresenta “a intenção de proporcionar uma primeira aproximação do pesquisador com o tema, para torná-lo mais familiarizado com os fatos e fenômenos relacionados ao problema a ser estudado” (Fontelles *et al.*, 2009, p. 6).

Por se tratar de um estudo cujo intuito foi investigar a participação discente a partir de intervenções do pesquisador, optamos por adotar a pesquisa-ação, caracterizada por Michel Thiollent (2011, p. 20) como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. No artigo *Analizando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo*, Thiollent, Cassandre e Picheth (2016), destacam que a “pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora” (Cassandre, Thiollent e Picheth, 2016, p. 4).

Portanto, a pesquisa-ação (Thiollent, 2011) possibilitou aos sujeitos desta pesquisa — alunos do quinto ano do ensino fundamental e professor pesquisador —, buscar meios para discutir criticamente sobre problemáticas relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência, tendo como base uma ação significativa e transformadora.

4.2. Universo da pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada no Bairro Jardim Sulacap, localizado no município do Rio de Janeiro, RJ, em uma escola pertencente à Oitava Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

A escola apresenta horário de funcionamento em regime semi-integral e, no ano de 2024, atendeu a uma população de 309 alunos, distribuídos em turmas da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e classe especial.

A infraestrutura da escola conta com 15 salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de psicomotricidade, um auditório, um espaço destinado ao parquinho, uma quadra poliesportiva coberta e um campo de futebol. Além desses espaços, a escola também possui cozinha, refeitório, secretaria, sala dos professores e a sala da coordenação.

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2024. A amostra foi composta por 18 estudantes cuja faixa etária variou entre 10 e 12 anos, sendo 9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, incluindo uma aluna com *Transtorno do Espectro Autista* (TEA).

Segundo Ministério da Saúde, o TEA é definido como um distúrbio

caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento, que podem englobar alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal, na interação social e do comportamento, como: ações repetitivas, hiperfoco para objetos específicos e restrição de interesses. (Ministério da Saúde, 2022, n.p.)

A coleta de dados ocorreu exclusivamente em aulas de Educação Física com a presença da aluna diagnosticada com TEA.

A seleção da turma em questão baseou-se no fato de o pesquisador ser o docente titular da disciplina Educação Física na unidade escolar em questão, o que proporcionou um conhecimento prévio dos alunos desde a Educação Infantil. Além disso, a escolha da turma foi motivada pela presença da aluna diagnosticada com TEA, incluída em classe regular, fator considerado preponderante para os objetivos da pesquisa.

No parágrafo seguinte, serão descritas as características físicas e comportamentais da aluna com deficiência. Para preservar a sua identidade, utilizaremos o codinome Maria.

Maria não apresenta atraso no desenvolvimento motor e cognitivo. Contudo, manifesta algumas estereotipias, como os movimentos repetitivos das mãos, embora não os faça com tanta frequência. Apesar de gostar das interações com os colegas e da rotina escolar, é extremamente difícil oferecer alguma atividade que seja do seu interesse. Quando contrariada, a aluna grita, chora e agride os colegas e profissionais que estejam por perto. Conforme informações registradas no Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado pela Instituição Responsável [documento interno], referente ao primeiro bimestre do ano letivo de 2024, a aluna

apresentou pouco interesse na realização das atividades que lhe foram apresentadas, não conseguindo se concentrar por muito tempo, demonstrando grande irritabilidade e desassossego. Sua inquietação contribuiu para sua falta de concentração. Desta forma, não realizou em sua totalidade as atividades pedagógicas propostas para o bimestre. Sua evolução em termos de aprendizagem foi reduzida, considerando as potencialidades da aluna em questão. É de suma importância salientar os momentos crescentes de agressividade da aluna, que sem motivo aparente tem a necessidade de empurrar, bater e chutar, tantos os alunos quantos os funcionários envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (Instituição Responsável, 2023, n.p.)

4.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados durante as intervenções pedagógicas foram o Diário de Campo, o preenchimento da matriz de comportamento social proposta por Zuchetto (2008) e o registro por filmagem e fotografia através do celular.

Sobre o Diário de Campo, Kroeff, Gavillon e Ramm (2020) destacam que esse instrumento de pesquisa

compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a) (Kroef, Gavillon e Ramm, 2020, p. 466).

O registro em Diário de Campo desempenhou um papel relevante, pois possibilitou acompanhar e descrever a execução de práticas referentes às metodologias ativas nas aulas, as intervenções realizadas pelo professor junto aos alunos, as reações dos discentes com e sem deficiência durante as atividades, os jogos, as práticas inclusivas, as criações, os debates e os conflitos. Tal registro foi essencial para evitar que a retenção dos fatos apenas na memória

resultasse na perda de informações relevantes para a pesquisa. Em paralelo a isso, as fotografias e imagens foram utilizadas com o objetivo de ampliar o repertório de informações para o processo de análise da pesquisa.

Como roteiro para a realização das anotações no diário de campo, foi empregada a sequência descritiva de Oliveira (2014, p. 76). Nesse modelo, a autora apresenta uma estrutura que contempla tanto os aspectos descritivos quanto os reflexivos das anotações, permitindo registrar de forma detalhada as informações, além de promover uma análise crítica sobre os dados coletados ao longo da pesquisa:

Aspectos descritivos: 1) descrição do espaço físico; 2) relato de acontecimentos particulares; 3) descrição das atividades; 4) o comportamento do observador.

Aspectos reflexivos: 1) reflexão sobre a análise; 2) reflexão sobre o método; 3) reflexões sobre conflitos e dilemas éticos; 4) reflexões sobre o ponto de vista do observador; 5) pontos de classificação.

Concomitante ao diário de campo, foi utilizada a matriz de comportamento social proposta por Zuchetto (2008) com o propósito de investigar o comportamento da aluna com deficiência durante as aulas de Educação Física. Esse instrumento teve como propósito avaliar, por meio de um protocolo de atributos pessoais, o comportamento da aluna no contexto das aulas, incluindo itens que abordam as disposições desenvolvimentalmente geradoras e disruptivas, assim como as demandas positivas e negativas (Zuchetto, 2008, p. 207).

A matriz comportamental de Zuchetto (2008, p. 208) sugere pontuar o comportamento da seguinte forma:

- a) **Disposições desenvolvimentalmente geradoras:** participar nas atividades, atender à solicitação do adulto, colaborar durante a atividade, ajudar os colegas e conversar com professores e companheiros de turma.
- b) **Demandas positivas:** respeitar regras, compartilhar materiais com os colegas de turma e demonstrar interesse por aprender.

- c) **Disposições disruptivas:** ativas (agredir verbalmente e perturbar) e passivas (não participar e se isolar).
- d) **Demandas negativas:** opor-se a compartilhar material, desrespeitar as regras e zombar e/ou se vangloriar.

Com o objetivo de incorporar a matriz comportamental proposta por Zuchetto (2008) à presente pesquisa, foram realizadas adaptações para adequá-la às demandas específicas do estudo. Os modelos referentes ao Diário de Campo e a Matriz Comportamental encontram-se disponíveis na seção de Apêndice deste trabalho (Apêndices 7 e 8).

4.4. Procedimentos

A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, concluímos os procedimentos éticos para iniciar o estudo, e na segunda, desenvolvemos a intervenção pedagógica.

Etapa 1- Procedimentos éticos

Os procedimentos éticos seguidos na realização desta pesquisa foram detalhadas em seis etapas, conforme descrito a seguir:

- a) **Informação à equipe gestora da unidade escolar:** inicialmente, as finalidades da pesquisa foram apresentados à equipe gestora da unidade escolar, garantindo o conhecimento prévio e a anuência sobre a pesquisa a ser desenvolvida na instituição;
- b) **Submissão à Plataforma Brasil:** após recebermos uma resposta positiva da direção, cadastramos o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro;
- c) **Comunicação com os responsáveis:** concomitante ao momento de envio do projeto de pesquisa para o CEP, aproveitamos a oportunidade da primeira reunião com os responsáveis pelos alunos que cursariam o 5º ano letivo em 2024 e os informamos sobre o interesse em realizar a pesquisa com os discentes;

d) Autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME): após o parecer favorável do CEP, o projeto de pesquisa foi submetido a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio do setor de Convênios e Pesquisa da Subsecretaria de ensino (E/SUBE). O processo identificado pelo nº SME-PRO-2024/03587 foi avaliado por diferentes setores da SME, incluindo E/SUBE/CEF/GAF, E/SUBE/CDCEC/GPPE e E/IHA, culminando na autorização oficial da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro para o início da pesquisa;

e) Envio dos termos de consentimento: com o auxílio da direção da unidade escolar, foi enviada uma mensagem via grupo de *WhatsApp* da turma, informando aos responsáveis sobre o envio dos termos de consentimento. Estavam incluídos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o Termo de Consentimento de Uso de Imagem;

f) Início da pesquisa: Após obtenção das assinaturas dos respectivos termos, iniciamos a pesquisa com a intervenção pedagógica.

Portanto, este estudo foi conduzido em conformidade com as diretrizes éticas e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo os seres humanos, previstas pela Resolução nº 466 de outubro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sendo cadastrado na Plataforma Brasil sob o nº 77247924.7.0000.0311. O parecer de aprovação, nº 6.643.877, foi emitido em 08 de fevereiro de 2024.

Para assegurar a privacidade dos participantes da pesquisa, todos tiveram a identificação mantida no anonimato. Ademais, as informações obtidas através dos instrumentos de pesquisa, incluindo o diário de campo, a matriz de comportamento social proposta por Zuchetto (2008), e os registros por filmagem e fotografia realizadas com celular, serão utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, incluindo publicação em literatura especializada, sempre respeitando os princípios éticos que norteiam a pesquisa científica.

Em relação ao orçamento destinado à realização da pesquisa, tivemos um custo mensal no valor de 200 reais, destinado a cobrir as despesas com o deslocamento do pesquisador, seja por meio do transporte público ou individual. Ressalta-se que não ocorreu qualquer custo financeiro para os participantes, assim como não foi oferecida qualquer remuneração ou benefício monetário pela participação no estudo.

Os modelos da Carta de Anuênciā da unidade escolar, da autorização para realização da pesquisa acadêmica da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, do TALE, do TCLE e do Termo de Consentimento de uso de imagem estão disponibilizados, consecutivamente, nos Apêndices 2, 3, 4, 5 e 6.

Etapa 2 - Planejamento e desenvolvimento da intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica foi desenvolvida no período de maio a julho de 2024, totalizando 16 encontros em 9 semanas. Durante esse período, as aulas foram organizadas em três tempos semanais, distribuídas da seguinte maneira: no dia (A) dois tempos consecutivos de 50 minutos cada, e no dia (B) um tempo de 50 minutos, perfazendo um total de 150 minutos semanais.

As aulas de Educação Física utilizaram as seguintes metodologias: Sala de Aula Invertida, *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e Aprendizagem Baseada em Projetos.

Ademais, a autoavaliação foi adotada como método avaliativo do processo de aprendizagem, caracterizando-se por sua natureza diagnóstica. Sob uma perspectiva voltada para compreender as impressões dos estudantes, a autoavaliação é entendida como “a forma que o aluno tem de interpretar seu próprio desempenho tanto em relação às suas atitudes e habilidades, como em relação ao seu desenvolvimento intelectual” (Silva, Bartholomeu e Claus, 2007, p. 93). Portanto, ao término das discussões dos temas abordados em aula, os alunos realizaram autoavaliações, nas quais expuseram seus sentimentos e observações sobre as atividades desenvolvidas.

A Tabela 2 apresenta a distribuição das metodologias e avaliações de acordo com o número de aulas:

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS POR AULAS

Metodologias	Aulas	Tempos
TGfU	10	15
Sala de Aula Invertida	5	6
Aprendizagem Baseada em Projetos	2	4
Autoavaliação	3	-

FONTE 1: ELABORADO PELO AUTOR

As unidades temáticas abordadas foram os jogos, as brincadeiras e o esporte. Na abordagem sobre os esportes, o foco esteve nos esportes de invasão, definidos pela BNCC como

conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (Brasil, 2018, p. 216).

A seleção das práticas corporais abordadas nas aulas levou em consideração os espaços físicos disponíveis na escola e os materiais oferecidos pela unidade escolar. Durante a tematização dos esportes de invasão, foram priorizadas as atividades que contemplassem momentos básicos presentes em diferentes tipos de modalidades, como defesa, transição ofensiva, ataque e transição defensiva. Nesse sentido, buscou-se diversificar as atividades utilizando brincadeiras, jogos, e os seguintes esportes: futebol de cegos, futsal, handebol e basquetebol.

Além da vivência dos jogos, brincadeiras e dos elementos técnicos e táticos do esporte, foram promovidas discussões sobre problemáticas socioculturais que permeiam a Educação Física escolar, como é o caso da inclusão social, desigualdade de gênero e racismo no esporte.

Essa iniciativa está fundamentada no discurso de Neira e Souza Júnior (2016, p. 198), segundo os quais a BNCC sugere “objetivos de aprendizagem que possibilitem a compreensão sócio-histórica e política das manifestações da cultura corporal de movimento, visando o alcance de uma participação crítica, intensa e digna na esfera pública por todos os grupos que compõem a sociedade”.

As atividades foram realizadas em diferentes ambientes da escola, tais como: quadra coberta, sala de psicomotricidade e sala de vídeo. As produções elaboradas pelos alunos foram exibidas em formato de mural na unidade escolar. O roteiro pedagógico das aulas encontra-se detalhado no recurso educacional apresentado ao final desta dissertação.

4.5. Análise dos dados

Os dados coletados por meio do diário de campo, das fotos e dos vídeos foram devidamente transcritos e posteriormente analisados através da técnica de análise de conteúdo defendida por Bardin (2004). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis interferidas) destas mensagens (Bardin, 2004, p. 42)

A análise foi dividida em três etapas, de acordo com os pressupostos de Laurence Bardin (Sousa e Santos, 2020, p. 1400):

- 1) **Pré-análise:** neste estágio, foi realizada a transcrição, a leitura e a organização do material.
- 2) **Exploração do material, categorização ou codificação:** posteriormente, foram criadas categorias com os respectivos conceitos norteadores.
- 3) **Tratamento dos resultados, inferências e interpretação:** essa etapa envolveu a avaliação das inferências e interpretação dos resultados.

O diário de campo, as fotos e os vídeos foram instrumentos essenciais, uma vez que possibilitaram uma avaliação abrangente e fidedigna dos fenômenos observados no ambiente da pesquisa.

Os dados referentes à matriz de comportamento social proposta por Zuchetto (2008) foram armazenados e analisados de maneira descritiva, conforme preconizado por Reis e Reis (2002, p. 5), que afirmam: “utilizamos métodos de Estatística Descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos”. Assim, “as ferramentas descritivas são os muitos tipos de gráficos e tabelas e também medidas de síntese como porcentagens, índices e médias.” (Reis e Reis, 2002, p. 5).

Nesse contexto, os dados coletados foram analisados a partir dos valores absolutos obtidos nas ações comportamentais da aluna pertencente à Educação Especial, organizados em tabelas de frequência do tipo qualitativa ordinal (Reis e Reis, 2002), seguindo a sequência diária das aulas. Os resultados obtidos foram posteriormente apresentados por meio de gráficos, facilitando a análise e a interpretação das variáveis observadas.

Na seção seguinte, serão analisados e discutidos os resultados obtidos na presente pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer desta pesquisa, foram realizadas 16 aulas, nas quais a média de frequência dos estudantes foi de aproximadamente 15 alunos por sessão. A estudante público-alvo da Educação Especial, Maria, esteve presente em todos os encontros.

Os dados obtidos na pesquisa foram categorizados e discutidos em quatro tópicos, sendo eles: 1) comportamento social da estudante da Educação Especial; 2) interação social da estudante da Educação Especial com outros participantes da aula; 3) participação da estudante da Educação Especial; e 4) percepção dos estudantes “sem deficiência”.

Nos tópicos subsequentes, serão apresentados os principais resultados desta pesquisa, os quais serão analisados e discutidos de maneira aprofundada a fim de promover uma reflexão mais ampla acerca dos temas abordados.

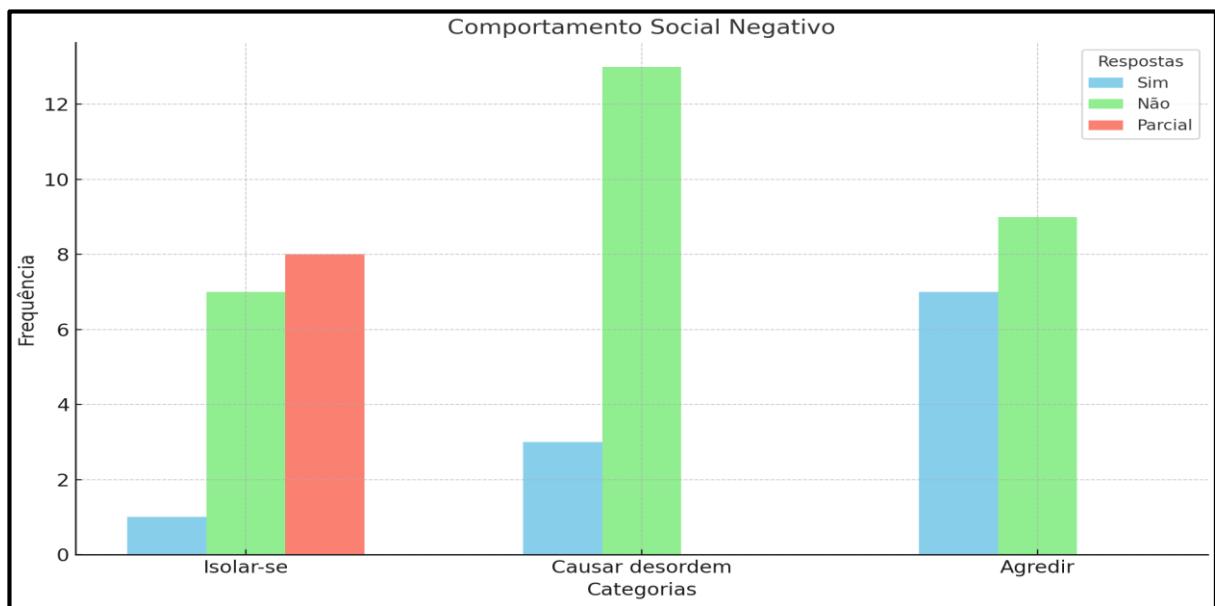
5.1. Comportamento social da estudante da Educação Especial

O comportamento social pode manifestar aspectos positivos ou negativos, conforme destacado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), sendo este comportamento refletido diretamente no desenvolvimento biológico do indivíduo (Zuchetto, 2008). Nesse sentido, a partir das observações e da transcrição das aulas, o comportamento social de Maria foi avaliado de acordo com duas categorias: negativo e positivo.

Em vista disso, os dados referentes ao comportamento social, com seus respectivos aspectos negativos e positivos, foram inseridos nos gráficos 1 e 2.

No que se refere ao comportamento social negativo, apresentado no Gráfico 1, foram avaliadas ações em aula, como: isolar-se socialmente durante as atividades; causar desordem na aula, exemplificado por atitudes como retirar materiais dos seus locais, atrapalhar os colegas durante as atividades e gritar; e agressões físicas e/ou verbais a colegas ou ao professor.

GRÁFICO 1: COMPORTAMENTO SOCIAL DE MARIA – ASPECTOS NEGATIVOS



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

Sobre a ação de isolar-se durante as atividades, foi observado que o uso das metodologias ativas demonstrou eficácia na promoção da socialização da aluna pertencente à Educação Especial, uma vez que, na maioria das aulas, ela procurou estar próxima dos outros estudantes. Em apenas uma aula, a aluna se isolou, recusando-se a manter contato com as pessoas presentes no espaço. Corroborando com essa constatação, Stroher *et al.* (2018) afirmam que as metodologias ativas configuram estratégias efetivas para a construção da autonomia e a promoção da interação e da socialização.

Ademais, verificou-se que Maria estabeleceu um vínculo afetivo significativo com a turma, fato evidenciado por ações como a busca por proximidade com os colegas em diferentes momentos, mesmo durante atividades que não despertavam seu interesse. Além disso, observou-se a preocupação dos demais estudantes em garantir a sua permanência no espaço de aula. Tais observações encontram respaldo na teoria Walloniana, ao destacar a relevância dos laços afetivos e do acolhimento como elementos essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo (Damaceno, 2021; Wallon, 2008).

No que concerne ao comportamento de causar desordem, verificou-se a ocorrência de eventos adversos em três aulas, das quais em duas estava sendo utilizado o método TGfU e em uma a Aprendizagem Baseada em Projetos. Durante essas aulas, percebeu-se uma maior agitação por parte de Maria, possivelmente em função da mudança de rotina ou da dinâmica das atividades, as quais envolviam um ambiente mais barulhento e um número mais elevado de participantes.

De acordo com Costa *et al.* (2015), a rotina desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência. Desta forma, especialmente no caso de alunos com TEA ou condições similares, torna-se imprescindível que o professor considere as características individuais de cada estudante, de forma a manter o ambiente favorável para a sua participação. Maia, Bataglion e Mazo (2020) reforçam essa perspectiva ao enfatizar a importância de compreender as particularidades de cada aluno como uma estratégia fundamental para assegurar aulas com objetivos e métodos adequados às suas necessidades.

Outra questão investigada refere-se a atos de agressão física ou verbal, sendo observado esse comportamento em sete aulas, distribuídas entre os três métodos trabalhados. Por outro lado, em nove encontros, esses comportamentos adversos não foram registrados. Sobre o comportamento agressivo, destaca-se que tal situação já havia sido citada no PEI da aluna e, durante a pesquisa, verificou-se que, independentemente do método ou da atividade, tais situações ocorreram por diferentes motivos, incluindo excesso de barulho, questões externas à sala de aula, desconforto com colegas e razões desconhecidas.

Segundo o entendimento da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, comportamentos desse tipo são considerados como desenvolvimentalmente disruptivos, uma vez que interferem negativamente na formação dos processos proximais. Esses processos, por sua vez, dependem do engajamento contínuo em atividades ao longo de um período, sendo um aspecto considerado essencial para o desenvolvimento humano (Assis, Moreira e Fornasier, 2021; Zuchetto, 2008). Dessa forma, pode-se deduzir que tais comportamentos impactaram negativamente no desenvolvimento das habilidades planejadas para a aula da aluna pesquisada.

Diante disso, foram implementadas estratégias para acalmar Maria, as quais incluíram: manter a calma durante o momento de descontrole da aluna; dialogar com o Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE) no intuito de compreender as possíveis causas do problema;

conversar com os demais alunos da turma para entender o comportamento de Maria em outras situações; identificar colegas com os quais a aluna tivesse maior afinidade, no intuito de acalmá-la; e adotar uma postura baseada no carinho e no respeito.

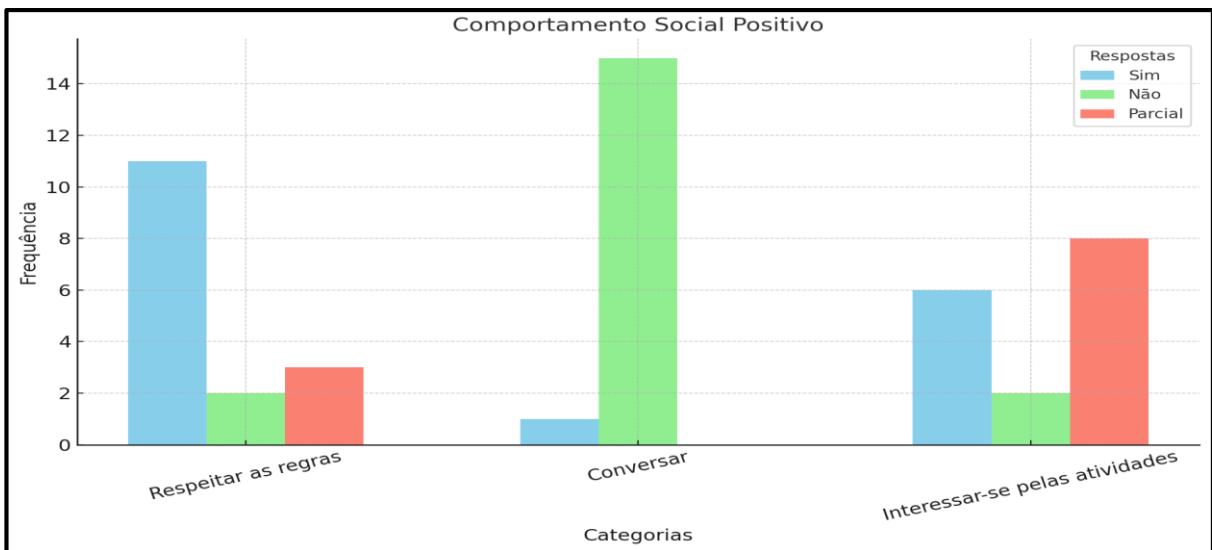
Em se tratando do ato de dialogar com os alunos e o AAEE para compreender a origem do problema, Freire (1996) ressalta a relevância do professor exercer a escuta. Para ele, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 1996, p. 43). O autor define o ato de escutar como uma “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 1996, p. 45). Nesse sentido, no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, é fundamental que o docente esteja aberto ao diálogo com os estudantes e com os outros profissionais, visando proporcionar um atendimento de qualidade ao aluno da Educação Especial.

Maia, Bataglion e Mazo (2020) também citam o diálogo entre o professor de Educação Física e o AAEE como uma ferramenta inclusiva. Segundo os autores, essa parceria pode desempenhar um papel significativo na melhoria da comunicação entre o docente e o aluno com TEA.

Para Morais (2022), no acolhimento de pessoas com deficiência, os docentes podem agir “como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, com constante observação e considerações sobre as possibilidades de interação para cada estudante, sobretudo, sobre os comportamentos violentos e/ ou não interativos” (Morais, 2023, p. 167) que esse indivíduo possa desenvolver. Ou seja, a observação, o diálogo entre professores e alunos, e o agir de maneira coletiva podem ser importantes ferramentas para lidar com comportamentos agressivos de alunos com deficiência.

Na segunda categoria de comportamento social, foram investigados aspectos positivos do comportamento, conforme demonstrado no Gráfico 2. Entre esses aspectos estão: respeitar as regras nos jogos e de convivência social, conversar e interessar-se pelas atividades.

GRÁFICO 2: COMPORTAMENTO SOCIAL DE MARIA – ASPECTOS POSITIVOS



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

Sobre o respeito às regras nos jogos e na convivência social, foram observadas atitudes, como: aceitar as regras na prática do jogo, permanecer no espaço da aula, e não interferir nos materiais utilizados ou nos pertences dos colegas. Nessa questão, verificou-se que, na maioria das aulas, Maria respeitou integralmente as regras propostas, demonstrando esse comportamento em onze encontros. Em três, ocorreram episódios pontuais de desrespeito que, embora não tenham prejudicado sua participação, foram registrados. Contudo, em duas aulas, o fato de não respeitar as regras impactou significativamente em sua participação nas atividades.

Posteriormente, verificou-se se Maria buscava estabelecer comunicação através da conversa com as pessoas presentes no ambiente da aula. Observou-se que, na maioria das aulas, correspondendo a 15 encontros, esse tipo de comunicação não ocorreu. Tal comportamento possivelmente está relacionado às suas limitações individuais decorrentes do TEA. Constatou-se, ainda, que durante as atividades em formato de roda de conversa, a aluna não apresentou manifestaçãoativa, mantendo-se em silêncio e limitando-se a ouvir os demais alunos. Portanto,

mesmo com a adoção de métodos que visam dar voz aos alunos e desenvolver aspectos preconizados pela BNCC, como a reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e a compreensão (Brasil, 2018), as limitações da aluna comprometeram a sua comunicação e a expressão do seu ponto de vista sobre os temas discutidos nas aulas.

Em seguida, foi analisado o interesse de Maria pelas atividades propostas. Nesse contexto, foram observados aspectos como: o nível de comprometimento nas tarefas, a permanência nas atividades na maior parte do tempo, e suas expressões faciais, incluindo o sorriso, ou manifestações de desconforto, como o choro. Verificou-se que, na maioria das aulas, Maria demonstrou interesse de maneira integral ou parcial, o que correspondeu a 14 encontros. Contudo, em dois encontros não se identificou interesse pelas atividades realizadas. Desse modo, constatou-se que o nível de interesse da aluna esteve diretamente relacionado ao aspecto lúdico e ao grau de complexidade das atividades. Assim, Maria demonstrou maior afinidade e curiosidade por brincadeiras e jogos que possuíam regras mais simples, como os piques.

Segundo Bacich e Moran (2018), toda aprendizagem é ativa em algum grau, uma vez que demanda dos alunos e professor maneiras distintas de “movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação” (Bacich e Moran, 2018, p. 38). Nesse sentido, ao estimular a curiosidade de Maria, as atividades desenvolvidas mostraram-se capazes de despertar emoções na estudante, promovendo maior interesse em algumas tarefas ou desinteresse por outras.

Por outro lado, quando as atividades envolviam regras mais complexas, a aluna apresentava mais dificuldade, de maneira que, em alguns casos, permanecia sentada na lateral da quadra, apenas observando, enquanto em outros, caminhava pelo ambiente de aula de forma desorientada.

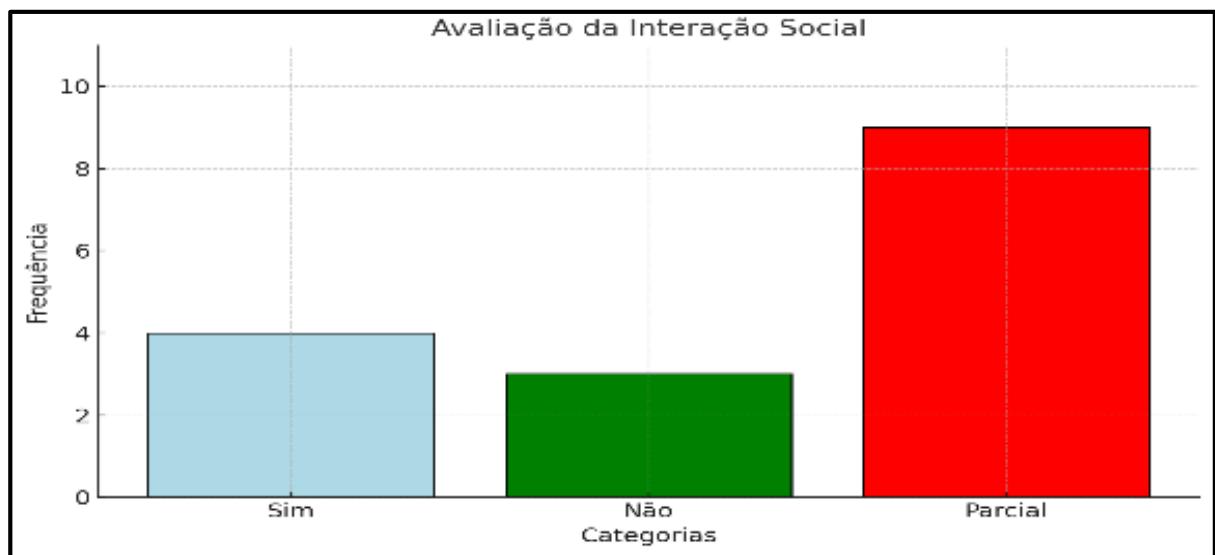
Nesse sentido, Díaz, Fernández e García (2023) destacam a relevância de se utilizar esportes com atividades menos complexas, considerando que tais práticas permitem um maior controle das exigências perceptivo-motoras e das habilidades motoras. Essa abordagem contribui para evitar situações que possam gerar frustração, rejeição e/ou desmotivação dos alunos com deficiência.

De maneira geral, ao considerar os fatos ocorridos durante as aulas, constatou-se que a utilização das metodologias ativas contribuiu para o bom comportamento de Maria. Contudo, tais métodos de ensino não foram suficientes para evitar episódios adversos, como casos de agressão física, ou para fomentar maior comunicação através da conversas com outros colegas de turma.

5.2. A interação social da estudante da Educação Especial com outros participantes da aula

Neste tópico, analisou-se a interação de Maria com os demais participantes da aula, incluindo os estudantes “sem deficiência” e o professor, conforme descrito no Gráfico 3.

GRÁFICO 3: INTERAÇÃO SOCIAL DE MARIA COM OS DEMAIS PARTICIPANTES



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

Ao observar os dados do Gráfico 3, percebeu-se que, na maioria das aulas, ocorreu algum tipo de interação, como abraços, pedidos de ajuda para realizar alguma tarefa e diálogos. Esses episódios foram registrados em treze aulas, enquanto em apenas três encontros não foi constatada a interação de Maria com outros estudantes ou com o professor.

As aulas com maior número de interações foram aquelas conduzidas por meio dos métodos TGfU e Aprendizagem Baseada em Projetos. Alguns episódios importantes foram descritos no diário de campo, como: “A interação ocorreu em momentos limitados, porém observou-se que alguns alunos se aproximaram para ajudar Maria nas atividades”; “Foi observado que alguns colegas estão chamando Maria para participar da atividade”; “Maria foi escolhida na formação das equipes sem a intervenção do professor”.

A escolha de Maria na formação das equipes sem a intervenção do professor representou um momento significativo, pois essa atitude não foi observada nas aulas iniciais do estudo, o que demonstrou uma evolução na percepção dos demais alunos sobre valores inclusivos.

Sobre a aproximação dos colegas para auxiliar nas tarefas, os autores Maia, Bataglion e Mazo (2020) destacam que a mediação por pares e o trabalho interdisciplinar podem favorecer o engajamento e a interação durante as aulas. Já Fiorini e Manzini (2018) citam a utilização de um colega tutor como uma forma de estimular a interação dos alunos com deficiência com os demais colegas da turma.

Essas práticas alinham-se às ideias de uma Educação Física inclusiva, promovendo a integração e a participação ativa de todos no ambiente escolar.

A Figura 3 está exemplificando algumas cenas de interação de Maria com os demais discentes da turma.

FIGURA 3: INTERAÇÃO DE MARIA COM OS COLEGAS



FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR (2024)

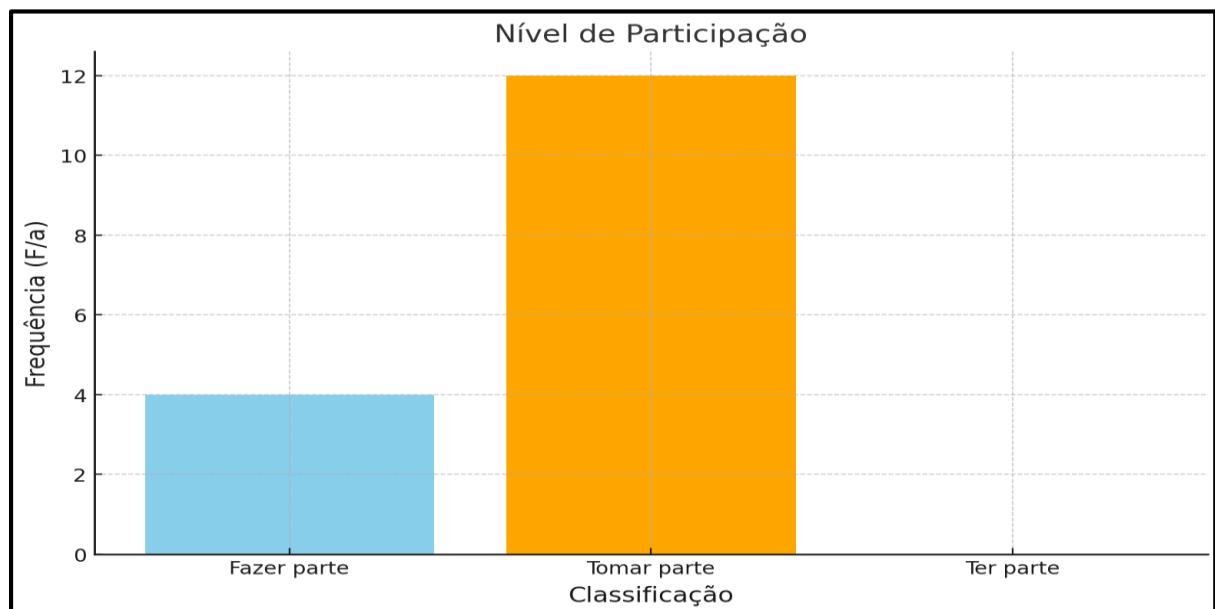
Em suma, as vivências nas aulas de Educação Física podem contribuir significativamente para a interação entre pares, fortalecendo as relações sociais e desenvolvendo atitudes de afeto dos alunos “sem deficiência” em relação aos estudantes da Educação Especial (Carvalho e Araújo, 2018; Silva, Prefeito e Toloi, 2019).

5.3. A participação da estudante da Educação Especial

No terceiro tópico desta discussão, analisou-se a participação de Maria em aulas fundamentadas nas metodologias ativas. Nele, os dados coletados foram organizados nos Gráficos 4 e 5.

Em primeiro momento, conforme o Gráfico 4, avaliou-se o nível de participação da aluna, tomando como referência os três níveis propostos por Bordenave (1994): *fazer parte*, caracterizado pela inserção da estudante em um contexto de participação passiva, limitando-se apenas à presença física na aula; *tomar parte*, que diz respeito ao indivíduo engajado no processo, tendo uma participação ativa; e *ter parte*, que corresponde aos momentos em que a aluna demonstra engajamento, protagonismo, e assume um papel de liderança durante as tarefas.

GRÁFICO 4: AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO DE MARIA



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

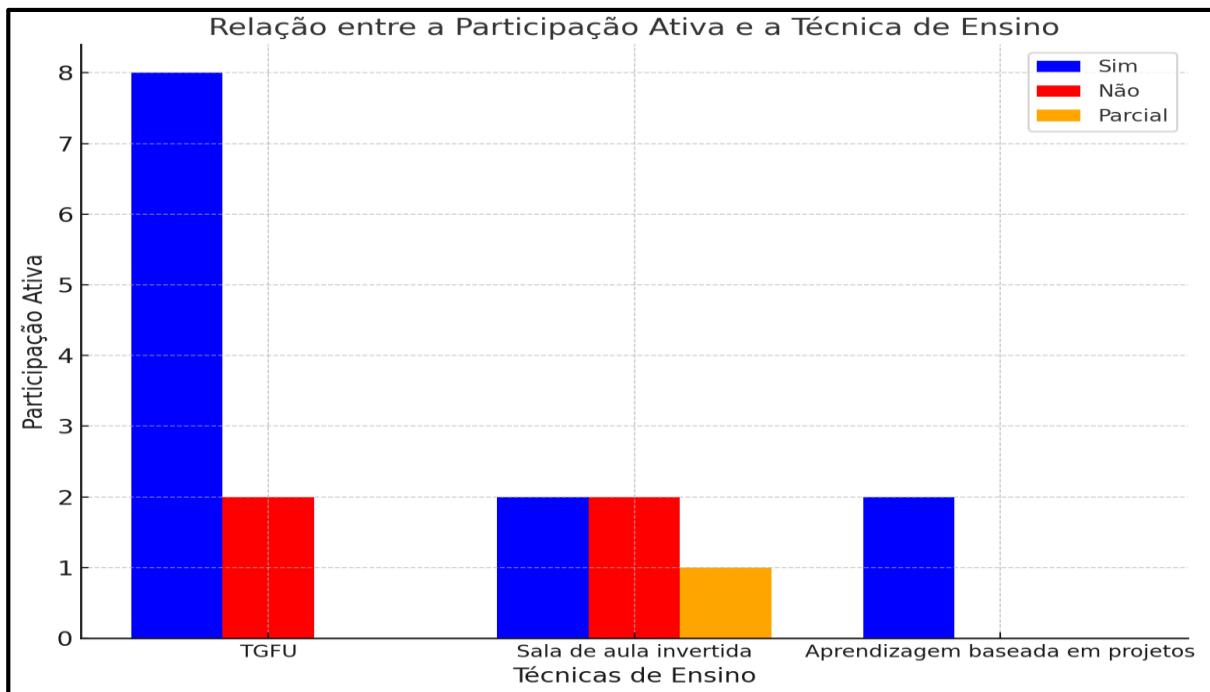
Nesse sentido, observou-se que Maria apresentou uma participação ativa na maioria das aulas, totalizando 12 encontros, sendo observada a sua participação nas três técnicas de metodologias ativas investigadas, como observado no Gráfico 5. Contudo, em nenhuma das dezesseis aulas, Maria atingiu o nível correspondente ao *ter parte*, ou seja, não assumiu um papel de liderança ou realizou ações similares. Em quatro encontros, a sua participação se limitou ao *fazer parte*, não apresentando uma participação efetiva nessas aulas.

A BNCC ratifica a relevância dos estudantes participarem ativamente das experiências relacionadas às práticas corporais. Dentre as competências específicas para a Educação Física, destaca-se, “Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde” (Brasil, 2018, p. 223). Portanto, é fundamental que os professores elaborem estratégias que possibilitem a vivência significativa dessas práticas por todos os discentes.

Sobre a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, Carvalho e Araújo (2018) analisaram o ensino do esporte e dos jogos em uma perspectiva inclusiva, tendo sido constatados alguns casos de participação passiva, mas havendo, contudo, uma predominância de participação ativa, assim como evidenciado na presente pesquisa. Os autores (2018) também apontaram que os estudantes com deficiência demonstraram prontidão para participar das aulas e seguir a orientação do educador. Ademais, associaram a ocorrência da participação passiva a atividades que enfatizam fundamentos técnicos e questões táticas (Carvalho e Araújo, 2018). Esse fator foi igualmente percebido no presente estudo, uma vez que atividades com maior exigência técnica e tática resultaram em menor interesse por parte de Maria.

No Gráfico 5 está indicada a relação entre a participação de Maria e a técnica de ensino trabalhada em aula. Destaca-se que no mesmo dia letivo utilizou-se até duas técnicas diferentes, ocorrendo em momentos distintos.

GRÁFICO 5: RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO DE MARIA E AS TÉCNICAS DE ENSINO



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

Ao analisar as informações apresentadas no Gráfico 5, observa-se que a aluna demonstrou uma participação mais significativa nas aulas em que foram empregados os métodos TGfU e Aprendizagem Baseada em Projetos. Esse comportamento pode ser atribuído às características lúdicas e prazerosas dessas atividades, que despertaram maior interesse e engajamento da aluna.

Em se tratando da Aprendizagem Baseada em Projetos, Portella *et al.* (2024, p. 8-9) ratificam em sua pesquisa que esse método é “uma abordagem inovadora que incentiva a exploração autônoma, a experimentação e a aplicação prática dos conceitos”. De forma semelhante, o método TGfU também prioriza a promoção da autonomia no processo de construção do conhecimento, valorizando aspectos cognitivos como a tomada de decisão, a percepção e a compreensão (Graça e Mesquita, 2007). Portanto, em ambos métodos existe uma valorização da vivência, da criatividade e do protagonismo do estudante.

Ademais, ressalta-se a importância do papel ativo do professor nesse processo. Segundo Moran (2018), a aprendizagem torna-se significativa quando o docente consegue

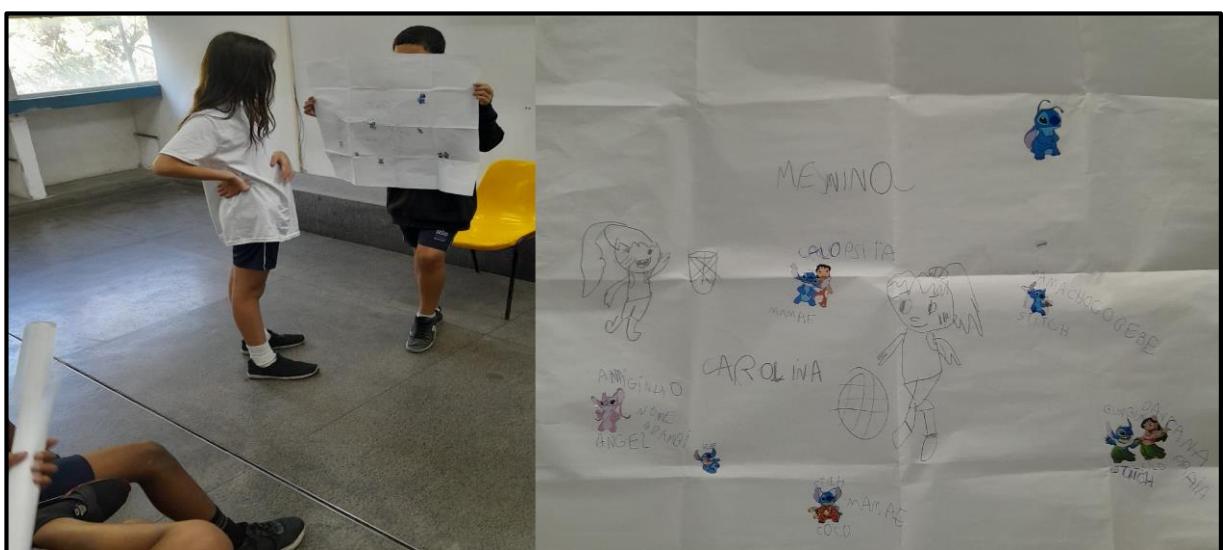
motivar os alunos, promovendo atividades que despertem seu interesse e que lhe permitam encontrar sentido no que está sendo aprendido.

Por outro lado, nas aulas em que foi utilizada a metodologia da Sala de Aula Invertida, a aluna apresentou maior dificuldade de adaptação. Nessas ocasiões, as práticas pedagógicas incluíram aulas expositivas, pesquisas orientadas sobre determinados temas compartilhadas via WhatsApp, atividades com exibição de vídeos no YouTube e trabalhos em grupo. Concluiu-se que a aluna demonstrou dificuldade em realizar as pesquisas de maneira autônoma, em casa, e em colaborar nos trabalhos em grupo. Em uma das atividades de pesquisa em grupo, correspondente à Aula 8, o responsável de Maria entrou em contato com o pesquisador relatando que a aluna não estava conseguindo realizar a tarefa no ambiente domiciliar.

Diante dessa informação, foi proposto que Maria desenvolvesse sua contribuição de forma espontânea e respeitando as suas limitações. Como resultado, a estudante criou o seu próprio cartaz sobre a importância das mulheres no esporte. Posteriormente, no momento da apresentação dos trabalhos, na Aula 12, a aluna fez questão de apresentar sua criação para a turma. Esse episódio reforça a importância de se ter um olhar sensível e atento às potencialidades individuais de cada aluno no contexto inclusivo.

O trabalho exposto por Maria está apresentado na Figura 4.

FIGURA 4: IMAGEM DA APRESENTAÇÃO DE TRABALHO REALIZADO POR MARIA



FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR (2024)

Nesse sentido, Santos (2023) investigou em sua dissertação intitulada *Metodologias ativas no ensino e aprendizado de Educação Física*, a aplicação da Sala de Aula Invertida em aulas de Educação Física voltadas para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Ao final da pesquisa, o autor (2023) concluiu que essa abordagem foi eficaz na promoção do protagonismo dos alunos e na autonomia durante a realização das atividades. Esse resultado evidencia a importância de se diversificar as metodologias de ensino, considerando que determinados métodos podem não se adequar a alguns públicos, mas podem ser eficazes para outros contextos educacionais.

Portanto, constatou-se, através dos dados obtidos nesta pesquisa, que as metodologias ativas exerceiram um impacto positivo para a participação ativa da estudante com deficiência nas aulas de Educação Física. No entanto, destaca-se que elas favorecem, mas não garantem, o modelo inclusivo (Muntaner-Guasp, Mut-Amengual e Pinya-Medina, 2022), pois há diferentes fatores que influenciam a acessibilidade dos alunos com deficiência ao sistema educacional, como a estrutura física da escola, políticas públicas, currículo apropriado e a formação continuada do professor (Sassaki, 2009).

Os achados deste estudo corroboraram para a compreensão da participação ativa como fator primordial para o desenvolvimento humano, conforme observado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Uriel Bronfenbrenner, o que justifica a defesa de uma participação efetiva do indivíduo da Educação Especial nas dinâmicas escolares.

5.4. Percepções dos estudantes sobre as aulas

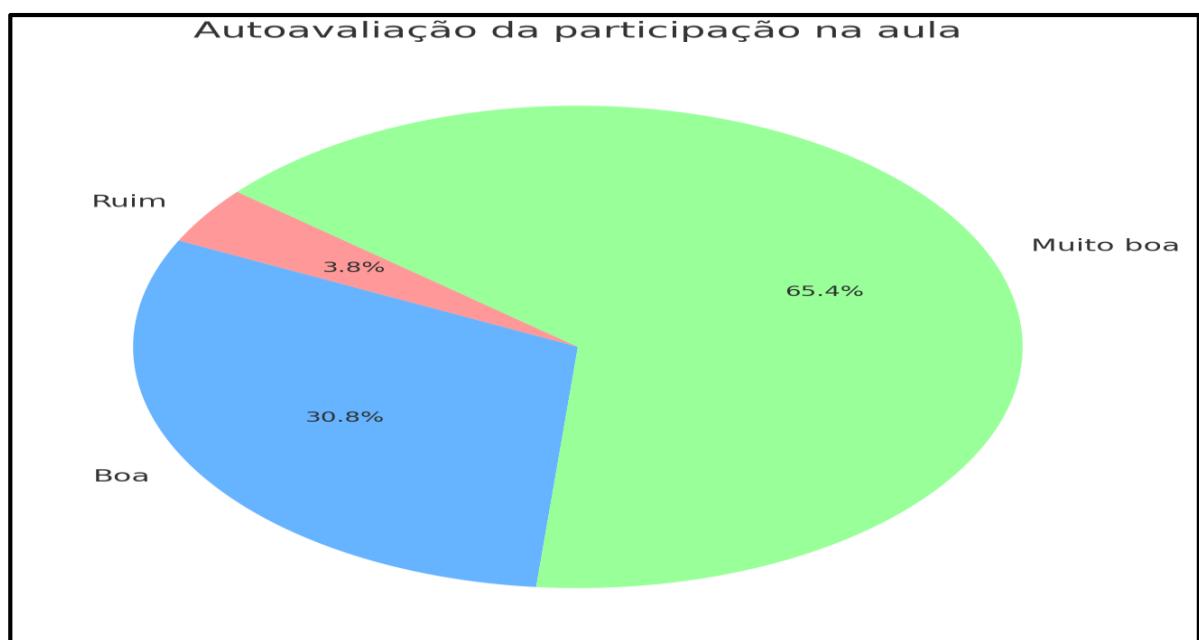
Como último tópico, foram analisadas as percepções de todos os estudantes da turma, com base nas experiências vivenciadas, com o objetivo de compreender o impacto da intervenção pedagógica nos demais discentes da turma, além da aluna com deficiência. Nesse contexto, foram observadas falas, autoavaliações e imagens produzidas pelos participantes.

Desta forma, ao final de cada tema abordado nas aulas, os estudantes realizaram uma autoavaliação, contemplando uma reflexão sobre sua participação, os sentimentos

experimentados, os interesses desenvolvidos durante as aulas e sua percepção sobre a educação inclusiva.

O Gráfico 6 apresenta a avaliação dos discentes sobre a própria participação nas atividades realizadas. Verificou-se que 65,4 % dos estudantes consideraram a sua participação como “muito boa”, 30,8% como “boa”, e 3,8% como “ruim”.

GRÁFICO 6: AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES

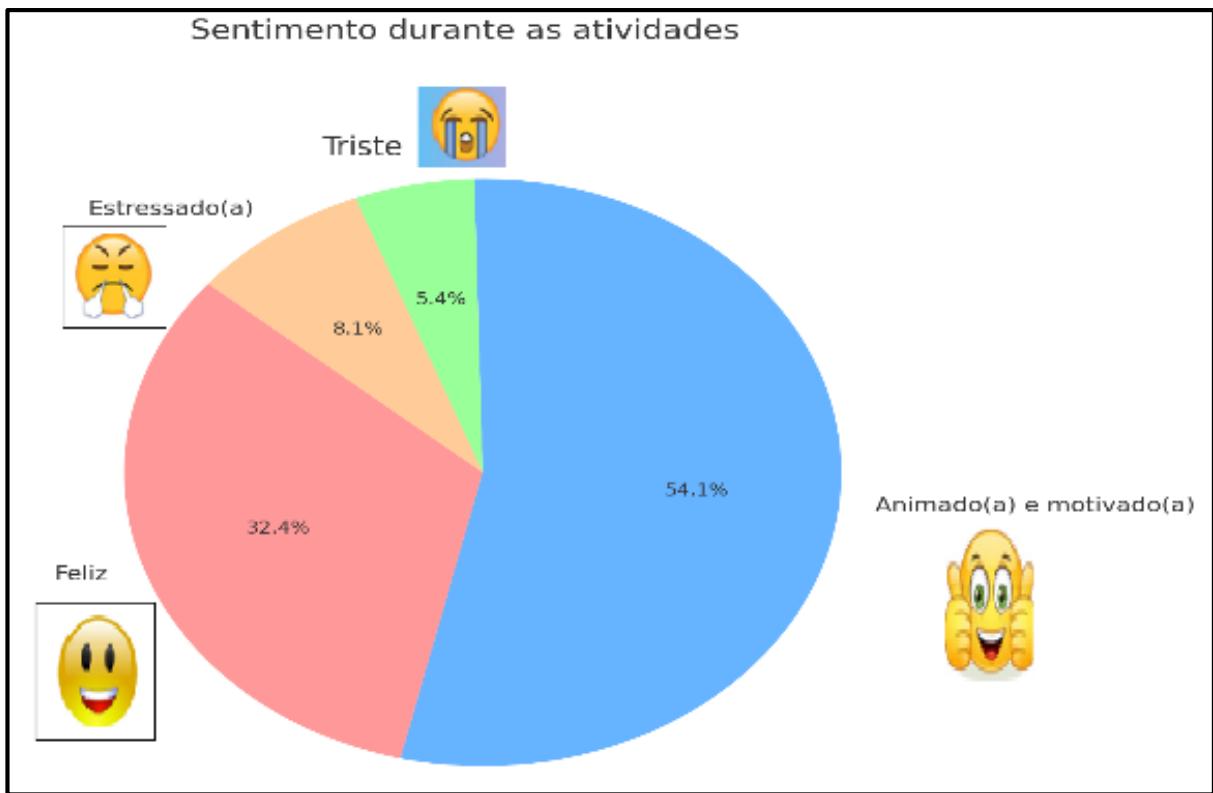


FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

Portanto, esses dados indicam que a maioria dos estudantes avaliou positivamente a sua participação nas atividades realizadas nas aulas. Esse resultado corrobora as conclusões do estudo de Santos (2023), no qual o autor identificou que a grande maioria dos alunos pesquisados classificou a sua participação como “boa” ou “excelente” em aulas de Educação Física baseadas nas metodologias ativas.

Na sequência, foi analisado o sentimento experimentado pelos estudantes durante as aulas, conforme apresentado no Gráfico 7. Para essa avaliação, os discentes classificaram os sentimentos utilizando *Emojis*, que serviram como indicadores visuais para expressar suas percepções emocionais, como indicado no Gráfico a seguir.

GRÁFICO 7: SENTIMENTOS DESENVOLVIDOS PELOS ESTUDANTES DURANTE AS AULAS



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

Nessa autoavaliação, os alunos indicaram que as práticas desenvolvidas constituíram experiências prazerosas, uma vez que 54,1% dos estudantes relataram sentir-se animados e motivados durante as atividades, enquanto 32,4% demonstraram felicidade, 8,1% indicaram estresse e apenas 5,4% afirmaram ter ficado tristes.

Em conformidade com a ideia de que experiências prazerosas favorecem o processo de ensino-aprendizagem, Quixabeira *et al.* (2021) concluíram, a partir de um estudo de revisão literatura sobre metodologias ativas no contexto da Educação Física, que essas abordagens pedagógicas tornam o processo de aprendizagem mais atrativo e motivador. Nesse contexto, destaca-se que as experiências proporcionadas nas aulas de Educação Física devem promover sentimentos positivos aos educandos, estimulando a curiosidade e gerando motivação, elementos essenciais para influenciar, de forma construtiva, as futuras vivências dos estudantes no ambiente escolar.

Na Figura 5 estão registradas algumas das vivências experimentadas pelos alunos durante as aulas.

FIGURA 5: VIVÊNCIAS DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

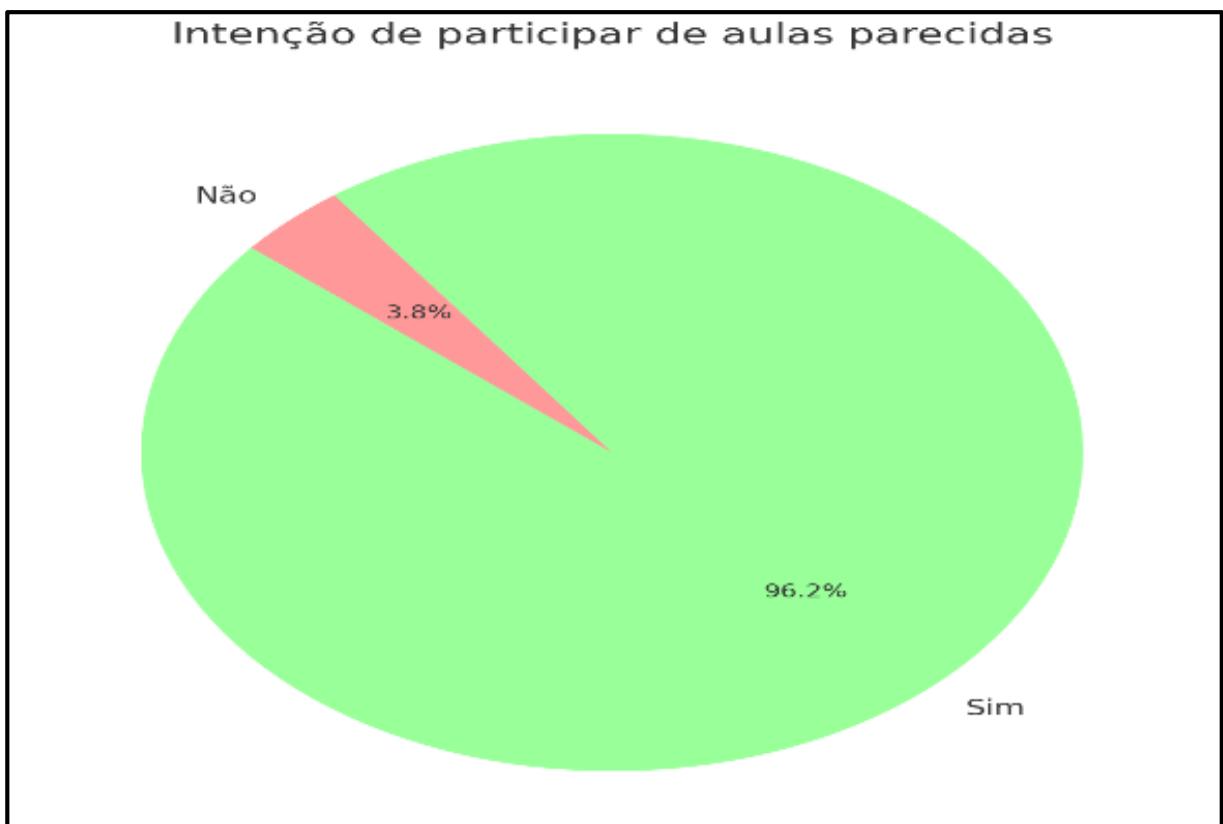


FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR (2024)

Nas imagens fotográficas da Figura 5, observa-se um elevado nível de envolvimento dos discentes nas dinâmicas propostas, o que evidencia a eficácia das metodologias ativas na promoção da participação e do engajamento de todos.

Posteriormente, analisou-se a intenção dos estudantes de participar de aulas de Educação Física semelhantes às desenvolvidas na pesquisa, conforme descrito no Gráfico 8.

GRÁFICO 8: INTENÇÃO DOS ESTUDANTES DE PARTICIPAR DAS ATIVIDADES



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

Os dados indicaram que 96,2% dos estudantes demonstraram interesse em participar novamente das atividades realizadas em aula, enquanto apenas 3,8% declararam não ter tal intenção. Esses resultados reforçaram que as metodologias ativas podem constituir estratégias atrativas para estudantes em diferentes níveis de ensino.

Por fim, analisou-se, também por meio de autoavaliação, a percepção dos estudantes sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, com base nas dinâmicas desenvolvidas nas aulas. Em paralelo a isso, foi apresentada a definição do termo “empatia”, sendo questionado aos alunos se eles sentiam mais empatia pelos colegas da Educação Especial a partir das experiências vivenciadas em aula. Como resultado, observou-se que todos os participantes relataram sentir empatia.

Em seguida, o professor pesquisador indagou aos alunos: a partir das atividades experimentadas em aula, você teria vontade de ajudar crianças com deficiência? Algumas das respostas estão apresentadas no Quadro 4:

QUADRO 4: RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Participante	Respostas
A	“Sim, porque eu também queria ajudar.”
B	“Sim, porque é o certo a se fazer.”
C	“Sim, porque, se fosse eu, gostaria de ser ajudado também.”
D	“Sim, para ela não se machucar”
E	“Sim, para elas ficarem felizes.”
F	“Sim, pois ajudar me deixa feliz.”
G	“Sim, porque gosto delas.”
H	“Sim, porque elas são especiais como a gente.”
I	“Sim, porque eu me coloco no lugar deles.”

J	“Sim, eu me coloco no lugar dela.”
---	------------------------------------

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

De acordo com as respostas dos alunos, observa-se que as estratégias de ensino e as atividades propostas desempenharam um papel relevante para o desenvolvimento da cidadania, possibilitando maior conscientização sobre a importância de se respeitar e colaborar com o bem-estar do próximo. Nesse sentido, Sasaki (2009) ressalta:

Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. (Sasaki, 2009, p. 6)

Dessa forma, percebe-se a relevância de um ambiente inclusivo e livre de preconceitos, principalmente no contexto escolar. Esse aspecto também é destacado por Mantoan (2003, p. 35) ao enfatizar a necessidade de se buscar uma escola de qualidade, caracterizada como um espaço educativo no qual os estudantes aprendam a valorizar a diferença por meio do convívio com os seus pares, do exemplo dos professores, do ensino ministrado nas aulas e do clima afetivo estabelecido nas relações com a comunidade escolar. Tal ambiente não deve ser caracterizado pela competitividade, mas por um sentimento de solidariedade e empatia.

Ademais, foi possível perceber a importâncias da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, como destacado na Teoria Psicogenética de Henri Wallon, sendo esse elemento essencial para inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Em síntese, as evidências encontradas neste estudo indicaram que o uso das metodologias ativas desempenhou um papel relevante no desenvolvimento de sentimentos relacionados à satisfação durante as aulas de Educação Física. Além disso, essas metodologias contribuíram para conscientização dos estudantes considerados sem deficiência acerca da importância de colaborar com o movimento inclusivo, promovendo atitudes mais empáticas e solidárias no espaço escolar.

No capítulo seguinte, será apresentado o recurso educacional desenvolvido na forma de sequência didática, contendo a descrição detalhada de todo o roteiro pedagógico adotado durante a intervenção na pesquisa de campo.

6 RECURSO EDUCACIONAL

Esse capítulo oferece uma visão organizada das etapas planejadas e implementadas na intervenção pedagógica. Ele está desenvolvido dentro dos seguintes tópicos: introdução, objetivos e desenvolvimento.

6.1. Introdução

O recurso educacional intitulado *Metodologias Ativas para a Inclusão na Educação Física* (2025) configura-se como uma unidade didática centrada em dois temas: metodologias ativas de ensino e inclusão escolar. Este documento encontra-se disponibilizado no formato de *e-book*, e contempla as experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, pertencentes à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, durante o segundo bimestre do ano letivo de 2024.

O material descreve as atividades pedagógicas desenvolvidas mediante a aplicação dos métodos Sala de Aula Invertida, *Teaching Game for Understanding* (TGfU) e Aprendizagem Baseada em Projetos, no contexto da tematização dos esportes de invasão, dos jogos e das brincadeiras. Adicionalmente, foram abordados temas emergentes da Educação Física, tais como inclusão social, desigualdade de gênero e racismo no esporte.

Nessa perspectiva, o livro eletrônico visa colaborar com a formação continuada dos professores de Educação Física ao oferecer uma alternativa pedagógica para lidar com os desafios da inclusão escolar.

6.2. Objetivos

Objetivo geral

O objetivo geral deste recurso educacional foi promover a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, mediante a utilização das metodologias ativas de ensino.

Objetivos específicos

- a) Colaborar com pensamento crítico dos estudantes sobre a inclusão escolar.
- b) Descrever as atividades vivenciadas pelos alunos nas aulas de Educação Física.
- c) Sugerir alternativas pedagógicas para o desenvolvimento de aulas inclusivas na Educação Física escolar.

6.3. Desenvolvimento

Entre os princípios que permeiam as metodologias ativas, estão: o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade, o trabalho em equipe, a inovação e o professor como agente mediador, facilitador e ativador (Diesel, Baldez e Martins, 2017). Portanto, na elaboração deste recurso educacional, buscou-se fomentar o dinamismo, a interação e a participação ativa dos estudantes, com e sem deficiência, visando a proposta de atividades que estimulem o desenvolvimento da capacidade de observação, a formulação de questionamentos, a expressão de percepções, e contribuir para construção da autonomia.

A intervenção pedagógica foi estruturada com base nas metodologias apresentadas a seguir, juntamente com as respectivas atividades desenvolvidas em aula:

Sala de Aula Invertida:

1. Apresentação do tema.
2. Exibição de um filme relacionado ao tema abordado, por meio da plataforma *YouTube*.
3. Roda de conversa para discutir sobre a percepção dos alunos sobre o tema.
4. Proposta e divulgação de uma pesquisa através do grupo de *Whatsapp* da turma.
5. Apresentação de trabalhos.

Na Figura 6 é apresentada a dinâmica da Aula 3, na qual foi exibido o curta-metragem *Cordas*. Nessa atividade, os alunos assistiram ao vídeo e compartilharam suas percepções sobre a temática apresentada no filme.

FIGURA 6: EXIBIÇÃO DO FILME “CORDAS”



FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR (2024)

TGfU (*Teaching Game for Understanding*):

1. Roda de conversa introdutória para apresentação das práticas corporais a serem vivenciadas.
2. Vivência das práticas corporais relacionadas ao esporte abordado.
3. Roda de conversa final para debater sobre as percepções dos alunos sobre os temas trabalhados em aula.

Na Figura 7 está sendo apresentada uma atividade da Aula 7, na qual os alunos praticaram o Mini jogo de futsal numerado. Destaca-se que a aluna Maria, com auxílio de um colega, conseguiu conduzir a bola e finalizá-la em direção ao gol.

FIGURA 7: FUTSAL NUMERADO



FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR (2024)

Aprendizagem Baseada em Projetos:

Durante o bimestre, o planejamento foi organizado para culminar na *1º Olimpíada Inclusiva*, um projeto que foi incorporado ao Plano de Dimensão de Inclusão da unidade escolar. Essa iniciativa está alinhada a uma política da SME da Prefeitura do Rio de Janeiro, que tem como propósito incentivar ações que promovam a inclusão, a equidade, o respeito à singularidade e a valorização das diversidades, conforme os princípios de educação inclusiva (Portal MultiRio, 2024).

A Olimpíada Inclusiva contou com a participação de estudantes de diferentes turmas, incluindo professores e responsáveis dos alunos da Educação Especial. O evento ocorreu em dois dias: no primeiro dia, houve a abertura, marcada por um desfile e apresentações de dança realizadas pelos alunos; no segundo dia, foram promovidas as práticas de jogos adaptados.

Na Figura 8, são destacadas imagens da Olimpíada Inclusiva. Os registros fotográficos mostram o desfile de abertura, a apresentação de dança e a prática de jogos adaptados.

FIGURA 8: IMAGENS DA OLIMPÍADA INCLUSIVA



FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR (2024)

As atividades envolveram tanto alunos com deficiência quanto aqueles sem deficiência. Durante as práticas corporais, os estudantes da turma selecionada para a pesquisa atuaram na organização, auxílio aos alunos com deficiência e na participação efetiva nas atividades. As práticas foram planejadas de modo a respeitar as limitações motoras e cognitivas dos participantes, garantindo uma igualdade de condições para todos. Além disso, o componente lúdico foi priorizado.

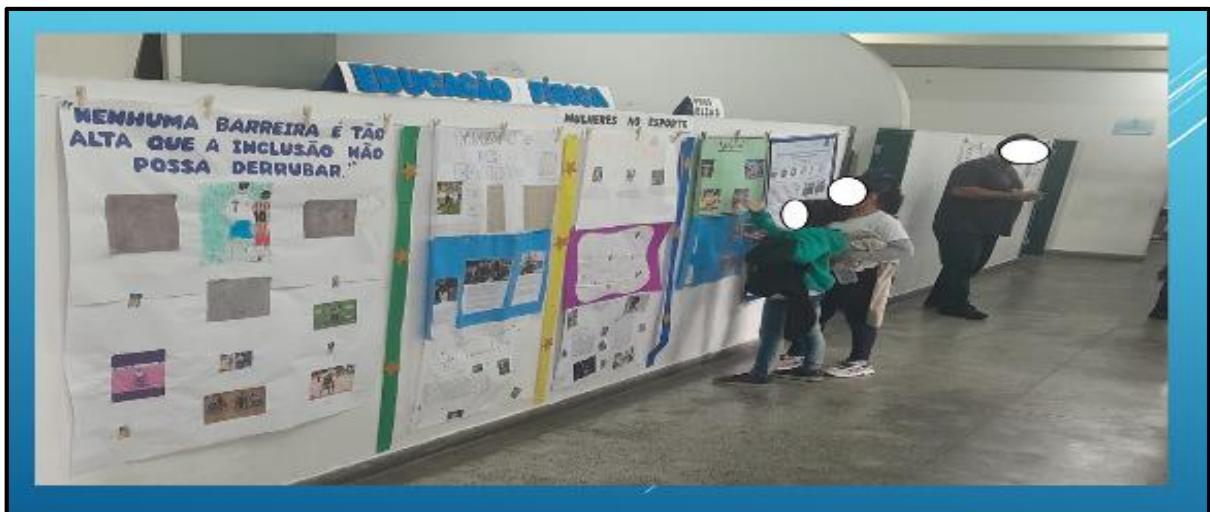
Avaliação:

Como estratégia de avaliação do processo formativo, foi adotada a autoavaliação, com o objetivo de identificar a percepção dos estudantes sobre os temas discutidos nas aulas. Esse instrumento avaliativo foi aplicado de maneira coletiva, por meio de roda de conversa, ou individualmente, de forma escrita. As perguntas apresentadas foram as seguintes:

- a) Como você se sentiu durante as atividades desenvolvidas em aula? (Resposta por meio de *Emojis*).
- b) A partir das atividades experimentadas em aula, você teria vontade de ajudar crianças com deficiência? Por quê?
- c) Como você avalia a sua participação nas aulas?
- d) O professor de Educação Física propiciou momentos em que você conseguiu expressar suas opiniões sobre os temas abordados nas aulas?
- e) Você sentiu empatia durante as atividades?
- f) O professor de Educação Física propiciou momentos para você expressar suas opiniões sobre os temas abordados nas aulas?
- g) Você gostaria de participar de aulas de Educação Física semelhantes às que foram apresentadas até o momento?

Ao término da pesquisa, os trabalhos produzidos pelos alunos durante as aulas foram expostos em um mural na escola, conforme observado na Figura 10. Esse espaço se configurou como importante meio para dar visibilidade às atividades realizadas no âmbito da inclusão na Educação Física, promovendo assim, o reconhecimento da importância da disciplina por parte da comunidade escolar.

FIGURA 9: MURAL COM OS TRABALHOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS



FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR (2025)

No Quadro 5, está detalhado o planejamento das ações desenvolvidas na intervenção pedagógica.

QUADRO 5: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Aula	Nº tempos	Objetivo	Tema da aula	Metodologia
1	2	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o tema <i>Importância da inclusão na sociedade</i> aos alunos. - Conscientizar sobre as potencialidades das pessoas com deficiência. - Vivenciar práticas motoras inclusivas. 	O que é inclusão?	TGfU
2	1	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar esportes inclusivos na escola. - Apresentar conceitos e valores paraolímpicos. 	Inclusão e jogos adaptados.	TGfU

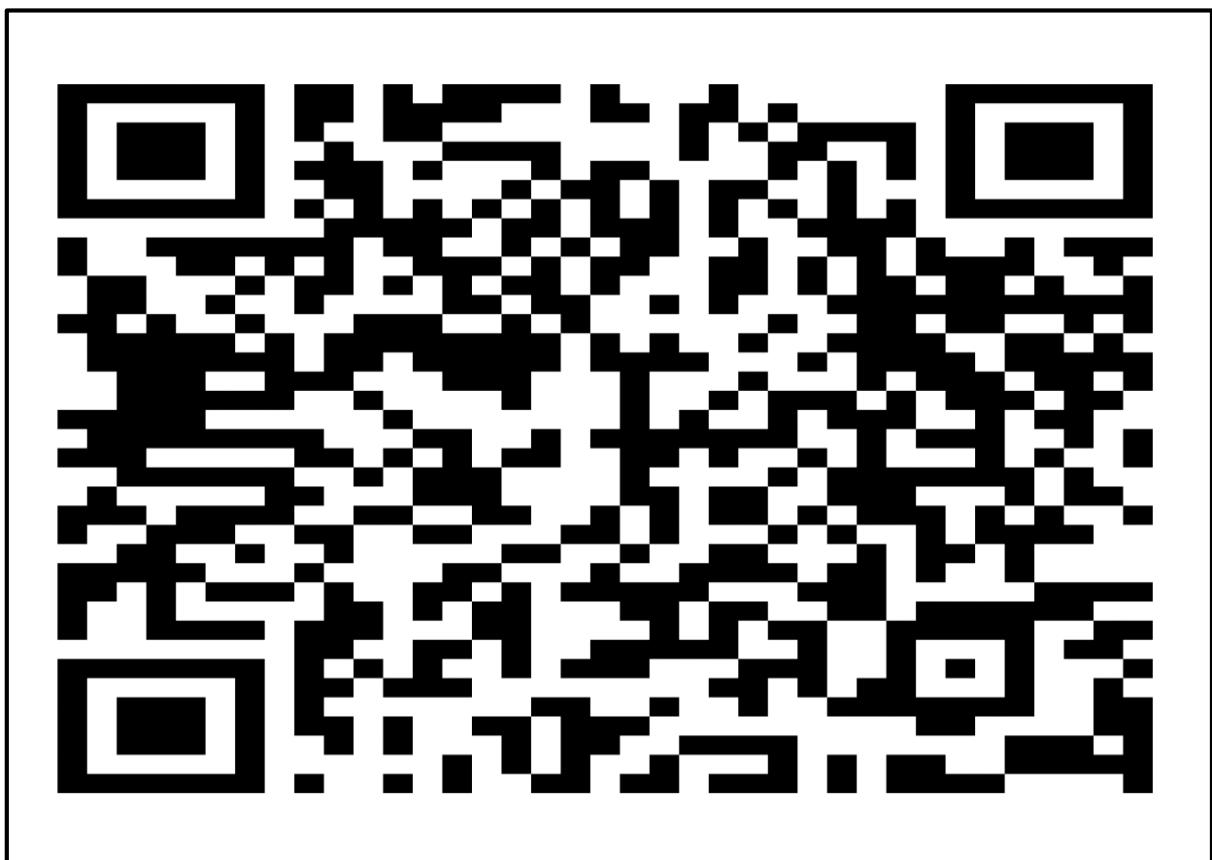
		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a potencialidade da Educação Física e do esporte inclusivo como meios para favorecer a inclusão escolar. 		
3	2	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar criticamente filmes. - Incentivar a reflexão crítica. - Pesquisar práticas relacionadas à inclusão no esporte. 	A importância da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.	Sala de Aula Invertida
4	2	<ul style="list-style-type: none"> - Construir material alternativo para vivência do futebol de cegos. - Vivenciar os movimentos do futebol de cegos para compreender as habilidades motoras, as estratégias e desafios do esporte adaptado. - Adquirir autoconfiança. - Desenvolver a capacidade de lidar com o medo e fortalecer a confiança mútua entre os colegas. 	Esportes paraolímpicos - futebol de cegos.	TGfU
5	1	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar diferentes desafios referentes aos esportes adaptados, visando desenvolver habilidades específicas, promover a inclusão e valorização da diversidade. - Desenvolver o gesto motor do arremesso. 	Experimentando jogos adaptados com arremesso.	TGfU
6	1	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e apresentar um cartaz sobre a inclusão de pessoas com deficiência no esporte. - Realizar uma autoavaliação para refletir sobre o próprio desempenho nas aulas. 	Inclusão no esporte	Sala de Aula Invertida

7	2	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o tema <i>Desigualdade de gênero na sociedade</i> aos alunos. - Vivenciar atividades que estimulem a reflexão sobre a desigualdade de oportunidades relacionadas ao gênero. - Experienciar elementos táticos do esporte de invasão, incluindo movimentações defensivas e ofensivas. - Executar elementos técnicos do futsal, como condução, passe e finalização. 	Por que discutir sobre desigualdade de gênero na Educação Física?	TGfU
8	2	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar criticamente as causas e consequências da desigualdade de gênero na sociedade. - Pesquisar sobre a importância da participação das mulheres no esporte. - Vivenciar atividades lúdicas que valorizem o trabalho cooperativo entre diferentes gêneros, incentivando a colaboração, o respeito mútuo e a valorização da diversidade. - Experienciar elementos táticos do esporte de invasão, incluindo movimentações defensivas e ofensivas. 	Mulheres no esporte.	Sala de Aula Invertida e TGfU
9	1	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar o futebol generificado para refletir sobre as construções sociais relacionadas aos papéis de gênero no esporte. - Desenvolver habilidades motoras referentes ao futsal e conhecer princípios táticos dos esportes de invasão (ataque e defesa). 	Vivência do futebol generificado.	TGfU
10	1	Desenvolver habilidades motoras do basquetebol e conhecer os princípios táticos dos esportes de invasão (ataque e defesa).	Iniciação ao basquetebol.	TGfU
11	2	Propor e incentivar que os alunos, de maneira colaborativa e com base nos conceitos previamente trabalhados em aula, desenvolvam atividades que promovam a	Jogos populares.	TGfU

		igualdade de gênero e a inclusão, garantindo a participação equitativa de todos no processo criativo.		
12	1	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar pesquisa sobre a importância da participação das mulheres em diferentes esportes. - Realizar uma autoavaliação para refletir sobre o próprio desempenho nas aulas. 	A Importância da participação das mulheres no esporte.	Sala de Aula Invertida
13	2	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o tema <i>Racismo no esporte</i> aos alunos. - Apresentar as definições de preconceito e racismo. - Conhecer e desfrutar de brincadeiras populares e jogos derivados do handebol. 	Racismo no esporte.	TGfU
14	1	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar criticamente filmes. - Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura antirracista. - Discutir de maneira crítica o racismo no esporte. 	Racismo no esporte.	Sala de Aula Invertida
15 e 16	4	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar atividades inclusivas. - Participar da organização do projeto “Olimpíada Inclusiva”. - Vivenciar atividades inclusivas. - Desenvolver a empatia e aprender a valorizar a diversidade. 	Olimpíada inclusiva.	Aprendizagem Baseada em Projetos
Legenda: Teaching Game for Understanding (TGfU).				

Na Figura 10, está destacada a imagem do *QR Code* correspondente ao recurso educacional desenvolvido e apresentado nesta dissertação.

FIGURA 10: QR CODE CORRESPONDENTE AO RECURSO EDUCACIONAL



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (2025)

Link de acesso ao recurso educacional:

https://drive.google.com/file/d/1yCKSiIdVwoxxUPZuZ_Uz8O33pty7mr_4/view?usp=sharing

Na seção seguinte, apresentaremos as considerações finais, nas quais será realizada uma breve reflexão sobre os temas discutidos ao longo dessa pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados da pesquisa, observou-se que a tematização das práticas corporais — a partir de uma abordagem baseada nas metodologias TGfU, Sala de Aula Invertida e Aprendizagem Baseada em Projetos — constituiu-se como uma estratégia viável para a promoção da inclusão escolar, refletindo positivamente no comportamento, participação e interação social da aluna pertencente à Educação Especial. No entanto, tais metodologias não conseguiram influenciar em questões mais profundas, como é o caso da agressividade, o que demanda uma discussão mais abrangente, que transcendia o ambiente da sala de aula e envolva a equipe gestora e os responsáveis.

Também foi observado que a aluna da Educação Especial demonstrou maior interesse por atividades que envolviam mais ludicidade e regras simples. Nos jogos com regras mais complexas, a referida estudante apresentou sinais de desmotivação, deslocando-se pelo espaço de maneira desorientada e exibindo uma participação passiva.

Nesse sentido, como resposta à questão norteadora desta pesquisa, compreendemos, por meio dos dados analisados, que as metodologias ativas de ensino podem promover a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, essas metodologias não devem ser observadas como o único instrumento para garantir a acessibilidade desses estudantes. É necessário implementar políticas públicas que valorizem e efetivem a participação desses indivíduos no ambiente escolar, assegurando uma estrutura física adequada, a formação continuada para os professores, auxílio de profissionais de atendimento educacional especializado com formação específica e um currículo adequado às necessidades individuais dos educandos.

O estudo também evidenciou que as metodologias ativas tiveram um impacto positivo nos alunos considerados sem deficiência, gerando satisfação na realização das atividades e estimulando atitudes inclusivas, especialmente no que se refere à empatia.

Ademais, constatamos, através do levantamento bibliográfico, que há uma carência de pesquisas científicas que discutam a inclusão de alunos com deficiência a partir da utilização de métodos inovadores de ensino nas aulas de Educação Física. Além disso, não foram encontrados estudos que realizassem uma intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como intuito investigar a inclusão escolar de

alunos com deficiência sob uma perspectiva fundamentada nos pressupostos das metodologias ativas de ensino, foco desta pesquisa. Essas constatações reforçam a relevância desta investigação para a comunidade científica.

Entretanto, o presente estudo possui como limitação o número reduzido de participantes. Diante disso, e considerando a importância do tema para o contexto escolar e para comunidade científica, recomenda-se a realização de novas pesquisas que se aprofundem na temática desenvolvida ao longo desta dissertação.

Por fim, reafirmamos a importância do recurso educacional desenvolvido a partir desta pesquisa, *Metodologias Ativas para a Inclusão na Educação Física* (2025), na expectativa de que a sequência didática se configure como um material de apoio para os professores de Educação Física, estimulando a reflexão sobre as práticas pedagógicas e promovendo o desenvolvimento de aulas mais criativas, significativas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL MASSO, Maria Cândida Soares (org.). **Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.10, n.2, p. 369-373, 1997.

ASSIS, Diana Cavalcante Miranda; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; FORNASIER, Rafael Cerqueira. Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. 1-10, 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, p. 45-47, 2015.

_____ (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Penso Editora, Porto Alegre, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70: Lisboa, 2004.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedural e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BAUMEISTER, Roy; BUSHMAN, Brad. **Social Psychology and Human Nature.** Belmont: Cengage Learning, 2013.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar Ano IV**, v. 1, p. 156-175, 2018.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, v. 6, nº 12, p. 14-24, 2000.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de jul. 2008. Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para dispor sobre a obrigatoriedade da

educação profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Portal MEC, 18 de marc. 2024.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 25 de fev. de 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools in the Bulletin of Physical Education. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, 1982.

_____. The curriculum model. **Rethinking games teaching**, Loughborough, p. 7-10, 1986.

CARVALHO, Camila Lopes de; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 1, ed. 14, 2018.

COSTA, Israel Teoldo da; GRECO, Pablo Juan; MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio; GARGANTA, Júlio. *Teaching Games for Understanding* (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010.

COSTA, Camila Rodrigues; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SILVA, Plínio Rezende Silveira e. Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física. **Revista Profissional Da Associação Brasileira De Atividade Motora Adaptada**, v. 09, nº01, p. 111-126, 2015.

COSTA, Camila de Moura; MUNSTER, Mey de Abreu van. Adaptações curriculares nas aulas de educação física envolvendo estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, nº 3, p. 361-376, 2017.

DAMACENO, Tharcila. As contribuições do pensamento walloniano em intervenções psicopedagógicas. **Construção psicopedagógica**, v. 29, n. 30, p. 69-78, 2021.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Caderno de formação: Formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 6, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf. Acesso em: 4 jun. 2023.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades.** São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da Unesp, 2014.

DESEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Anderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano.** Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DÍAZ-FERNANDEZ, Marta; RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, Jose Eugenio; LÓPEZ-GARCÍA, Sergio; RICO-DÍAZ, Javier. Influencia de la actividad física en el comportamiento y conducta en alumnado con trastorno del espectro autista en educación primaria: una revisión sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 36, n. 1, 2023.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da educação especial**, p. 40-46, 2005.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 183-198, 2018.

FONTANA, Evelline Cristhine; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Plano Educacional Individualizado e o reconhecimento da diferença para o ensino da Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, p. 47, 2022.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIA, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Melina Radaelli; MUNSTER, Mey de Abreu Van. Coensino e Educação Física escolar: intervenções voltadas à inclusão de estudantes com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-26, 2021.

GOMES, Erica Cupertino; FRANCO, Xaieny Luiza de Sousa Oliveira; ROCHA, Alexsandro Silvestre da. **Uso de simuladores para potencializar a aprendizagem no ensino de Física.** Araguaína: EDUFT, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *in:* ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

_____ ; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.7, n.3, p. 401–421, 2007.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** São Paulo: Ática, 2011.

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL. **Plano Educacional Individualizado (PEI).** Rio de Janeiro, 2024. [Não publicado]

KREBS, Ruy Jornada. A criança e o esporte: reflexões sustentadas pela teoria dos sistemas ecológicos. *in:* KREBS, Ruy Jornada; BELTRAME, Thais Silva; COPETTI, Fernando; PINTO, Ricardo Figueiredo (org). **Os processos desenvolvimentais na infância,** Belém, v. 1, p. 91-104, 2003.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812020000200005. Acesso em: 03 de fev. de 2025.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Thiago da silva, BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 4 jun. 2023.

MAIA, Juliana; BATAGLION, Giandra Anceski; MAZO, Janice Zarpellon. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 21, n. 1, 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer.** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, p. 718-741, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2023.

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda. Afetividade e Processo de Ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, n. 20, p. 11-30, 2005.

MARTÍNEZ, Paulina Yesica OCHOA. Estratégias Pedagógicas para o Aprendizado de Habilidades Motoras Grossas e Finas por meio da Educação Física: Intervenção em Estudantes com Deficiência Auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, nº 4, p. 567-570, 2020.

MILAN, Fabrício João; SALLES, William das Neves; RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn. Educação física adaptada como perspectiva de inclusão: a percepção de escolares na educação física escolar. **Conexões**, v. 15, n. 4, p. 432-451, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>. Acesso em: 21 de jan. de 2025.

MORAES, Fernando Aparecido de; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. A Intersecção do Jogo Pedagógico com Jean Piaget. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 13, n. 2, p. 118-153, 2021.

MORAIS, Milena Pedro de. Educação física escolar em contexto inclusivo e o desenvolvimento de estratégias de ensino: um ensaio teórico. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 23, n. 2, p. 161-170, 2022.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *in:* Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *in:* Lilian Bacich, José Moran. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018. Disponível em:

https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 4 jun. 2023.

MUNTANER-GUASP, Joan Jordi; MUT-AMENGUAL, Bartomeu; PINYA-MEDINA, Carme. Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. **Revista Electrónica Educare**, v. 26, n. 2, p. 85-105, 2022.

NASCIMENTO, Reinaldo Vasconcelos; SILVA JÚNIOR, José Espinola da; FARIA, Mário André de Freitas. **Guia didático: sala de aula invertida para educação profissional e tecnológica – modalidade subsequente**. Aracaju: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, 2019.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia H. O Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano. *in:* KOLLER, Sílvia H. **Ecologia do desenvolvimento humano:** pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2004, p. 51.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIRrevista**, vol. 1, nº 2, 2006.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre) linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (Auto) biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

OLIVEIRA, Patricia Santos de; MUNSTER, Mey de Abreu van. Consultoria colaborativa em Educação Física: planejamento e implementação de programa para estudante com deficiência física. **Movimento**, v. 29, 2023.

PACHECO, Richar Jacobo Posso. **Propuesta de estrategias metodológicas activas aplicadas a la educación física**. 2018. Dissertação (Mestrado em Novas Perspectivas da Educação Personalizada na Sociedade Digital) – Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja, Espanha, 2018. Disponível em: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7439>. Acesso em: 01 de dez. de 2024.

PAGE, Matthew J.; MCKENZIE, Joanne E.; BOSSUYT, Patrick M.; BOUTRON, Isabelle; HOFFMANN, Tammy C.; MULROW, Cynthia D.; SHAMSEER, Larissa; TETZLAFF, Jennifer M.; AKL, Elie A.; BRENNAN, Sue E.; CHOU, Roger; GLANVILLE, Julie; GRIMSHAW, Jeremy M.; HRÓBJARTSSON, Asbjørn; LALU, Manoj M.; LI, Tianjing; LODER, Elizabeth W.; MAYO-WILSON, Evan; MCDONALD, Steve; MCGUINNESS, Luke A.; STEWART, Lesley A.; THOMAS, James; TRICCO, Andrea C.; WELCH, Vivian A.; WHITING, Penny; MOHER, David. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, 2021.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos; DELGADO, Evaldo Inácio. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, p. 3-13, 2016.

PONTES NETO, José Augusto da Silva. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2013.

PORTAL MULTIRIO. **Tema 10:** Gestão para Resultados da Aprendizagem. 2024. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/videos/18316-tema-10-%E2%80%93-gest%C3%A3o-para-resultados-da-aprendizagem>. Acesso em: 14/09/2024.

PORTELLA, Alline Soares de Oliveira; RANGEL, Ana Bárbara; SILVA, Daniela Fernandes Firmao; SANTOS, Creuza Brandão da Silva; PINTO, Carmen Lucia Almeida; BARTH, Lia da Silva; RIBEIRO, Sirlene da Silva; LIMA, Ediana Bernardo Teles. Abordagens inovadoras de ensino para estudantes com autismo: adaptação e aplicação no ambiente educacional. **Revista Foco**, v. 17, n. 1, 2024.

QUIXABEIRA, Alderise Pereira da silva; SILVA, Anna Rhaquel Araújo; ARAÚJO, Bárbara Carvalho de; SILVA, Bruno Costa; ABREU, Vitor Pachelle Lima; BORGES, Ana Kleiber Pessoa; FERREIRA, Ruhena Kelber Abrão. Active Methodology and Physical Education Teaching: a literature review. **Revista Observatório**, v. 7, n. 1, 2021.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. Análise Descritiva de Dados. **Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**, v. 1, 2002.

RIO DE JANEIRO. **Curriculum Carioca:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Tiago Oliveira dos. **Metodologias ativas no ensino e aprendizado de Educação Física.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

SAMPAIO, Angelo Augusto Silva; ANDERY, Maria Amalia Pie Abib. Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, nº1, p. 183-192, 2010.

SASSAKI, R.K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, p. 10-16, mar/abr, 2009.

SILVA, Isabela Carolina Pinheiro da; PREFEITO, Carina Regina; TOLOI, Gabriela Galucci. Contribuição da Educação Física para o desenvolvimento motor e social do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, São Paulo, v. 20, n° 1, 2019.

SILVA, Kleber Aparecido da; BARTHOLOMEU, Maria Amélia Nader; CLAUS, Maristela M. Kondo. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 7, p. 89-115, 2007.

SORRI-BRASIL. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

SOUZA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, 2020.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, p. 102-106, 2010.

SOUZA, Laura Cidade de; MACIEL, Larissa Fernanda Porto; FARIA, Gelcemar Oliveira; FOLLE, Alexandra; DUEK, Viviane Preichardt. Estudo bibliométrico da produção sobre Educação Física na Revista Brasileira de Educação Especial-RBEE. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021.

STROHER, Júlia Nilsson, HENCKES, Simone Beatriz Reckziegel; GEWEHR, Diógenes; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 734-747, 2018.

TEIXEIRA, Amanda Machado; BERGMANN, Mauren Lúcia de Araújo; COPETTI, Jaqueline. Participação de estudantes com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 319-346, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

TODOROV, João Claudio. Sobre uma definição de comportamento. **Perspectivas Em Análise Do Comportamento**, v. 3, n. 1, p. 32-37, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 22 de junho de 2023.

UZUN, Maria Luisa Cervi. As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para a aplicação das Metodologias Ativas. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 1, p. 153-163, 2021.

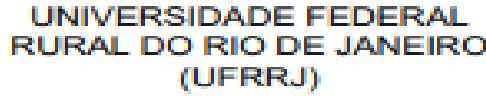
WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WERNER, Peter; THORPE, Rod; BUNKER, David. Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 67, p. 28–33, 1996.

ZUCHETTO, Angela Terezinha. **A trajetória de Laila no AMA: histórias entrelaçadas**. 2008. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Faculdade de Ciências Médicas Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

APÊNDICE 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA.
Título da Pesquisa: Metodologias ativas de ensino: uma proposta de Educação Física inclusiva
Pesquisador: ELIAS DA SILVA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 77247924.7.0000.0311
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
DADOS DO PARECER.
Número do Parecer: 6.643.877

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Elias.pdf	06/02/2024 11:11:16	Valeria Nascimento Lebelis Pires	ACEITO
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Elias.pdf	06/02/2024 11:10:56	Valeria Nascimento Lebelis Pires	ACEITO
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJECTO_2280914.pdf	01/02/2024 13:12:31		ACEITO
Folha de Rosto	folha_de_rosto_240201_124829.pdf	01/02/2024 13:11:43	ELIAS DA SILVA	ACEITO

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
 Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
 UF: RJ Município: SEROPEDICA
 Telefone: (21)2681-4749 E-mail: elicasop@ufrj.br

Página 04 de 05

 				
Continuação do Parecer: 6.643.877				
Outros	img.pdf	31/01/2024 14:23:03	ELIAS DA SILVA	ACEITO
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	proj.pdf	31/01/2024 13:08:07	ELIAS DA SILVA	ACEITO
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcletale.pdf	31/01/2024 13:06:58	ELIAS DA SILVA	ACEITO
Cronograma	cron.pdf	31/01/2024 13:05:24	ELIAS DA SILVA	ACEITO
Outros	doc.pdf	31/01/2024 13:03:38	ELIAS DA SILVA	ACEITO
Situação do Parecer:				
Aprovado				
Necessita Apreciação da CONEP:				
Não				
SEROPEDICA, 08 de Fevereiro de 2024				
<hr/> Assinado por: Valeria Nascimento Lebelis Pires (Coordenador(a))				

APÊNDICE 2 - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
CIEP Aracy de Almeida (cantora)

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos que o CIEP 08.33.505 Aracy de Almeida (cantora) concorda em participar da Pesquisa Acadêmica, proposta por Elias da Silva, matrícula 10/305.285-9, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob o título "Metodologias ativas de ensino: uma proposta de Educação Física inclusiva", com o objetivo de investigar se aulas baseadas nas metodologias ativas colaboram na promoção da inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, processo n. SME-PRO- 2024/03587.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS/MS n 466/2012 e 510/2016.

Rio de Janeiro, 09 de maio de 2024.


 Assinatura da Direção da Unidade Escolar

Denise F. Callier V. da SILVA
 Diretor Adjunto
 Mat. 13/290.379-8

APÊNDICE 3 - AUTORIZAÇÃO DA SME DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SME

DESPACHO Nº SME-DES-2024/133560

Assunto: ACOMPANHAMENTO E FORMALIZAÇÃO DE ACORDOS, CONTRATOS, CONVÉNIOS, TRATADOS, TERMOS, REEQUILÍBRO ECONÔMICO-FINANCEIRO E OUTROS ATOS DE AJUSTES

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

À 8ª Coordenadoria Regional de Educação,

Autorizamos a realização da pesquisa acadêmica de **Elias da Silva**, mestrando da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), denominada **"METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA"**, processo nº SME-PRO-2024/03587, de acordo com o parecer favorável da equipe da E/SUBE/CEF/GAF, E/SUBE/CDCEC/GPPE e E/IHA.

O objetivo da pesquisa é investigar se aulas baseadas nas metodologias ativas colaboram na promoção da inclusão de alunos com deficiência na Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

O público-alvo da pesquisa serão os estudantes do E/CRE(08.33.505) - CIEP Aracy de Almeida (cantora).

A pesquisa será realizada com abordagem de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, utilizando como instrumentos de coleta de dados, o diário de campo, o preenchimento da matriz de comportamento social e o registro por filmagem e fotografia.

O pesquisador **Elias da Silva** se compromete a respeitar a rotina da Unidade Escolar e a divulgar resultados à Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 10/2024. A pesquisa terá validade até agosto de 2024. Este documento deverá ser entregue na sede da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, junto ao Projeto.

Rio de Janeiro, 09 de maio de 2024.

ANTONIO CARLOS TAVARES DA SILVA JUNIOR
PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL
Matrícula: 2597540
E/SUBE



Classif. documental

00.01.01.11



Assinado com senha por ANTONIO CARLOS TAVARES DA SILVA JUNIOR - 09/05/2024 às 17:48:48.
Documento Nº: 5975569-6053 - consulta à autenticidade em <https://acesso.processo.rio/sigaex/public/app/autenticar?n=5975569-6053>

SIGA

APÊNDICE 4 - TALE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - ProEF

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Esclarecimentos

Caro aluno,

Este é um convite para você participar de uma pesquisa que será realizada na sua escola, com o título: “METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA”. Essa pesquisa tem como pesquisador responsável Elias da Silva, sob orientação do Professor Ricardo Ruffoni, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A pesquisa será realizada por meio da temática *esportes de invasão*, e baseada no contexto das metodologias ativas de ensino, durante as suas aulas de Educação Física nos meses de maio, junho e julho de 2024. Informamos que a sua participação está associada à autorização de seu responsável através de formulário próprio. Abaixo, relacionamos algumas informações para seu conhecimento antes de sua assinatura.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivos: pretende-se investigar se aulas baseadas em metodologias ativas colaboram na promoção da inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: ao observarmos na Educação Física a necessidade da aplicação de metodologias inovadoras que sejam inclusivas e coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, esta pesquisa apresenta como benefícios a tematização de práticas corporais no contexto das metodologias ativas, a busca por respeito à diversidade no ambiente escolar e o fomento à aulas de Educação Física inclusivas.

Procedimentos da pesquisa: durante o estudo serão desenvolvidas intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física, baseadas nas propostas das metodologias ativas de ensino. Os métodos utilizados serão: sala de aula invertida, ensino dos jogos para compreensão (*Teaching Games for Understanding- TGfU*) e Aprendizagem Baseada em Projetos. A unidade temática trabalhada nas aulas será o esporte, com o objeto de conhecimento do esporte de invasão. Será utilizado um diário de campo do professor para anotações das observações das aulas e atividades realizadas, além de registros com fotos e vídeos dos alunos durante as atividades, feitos pelo celular do próprio pesquisador, para posterior análise, e o preenchimento da matriz de comportamento social proposta por Zuchetto (2008), na qual será analisado o comportamento das alunas com deficiência nas aulas de Educação Física. Todos esses registros (anotações, fotos e desenhos) serão analisados pelo professor-pesquisador, que se compromete a mostrar todo o conteúdo produzido para todos os alunos e para a equipe da escola. Todas essas informações obtidas só serão utilizadas no meio acadêmico e científico do professor-pesquisador. Todos os alunos terão seus nomes mantidos em sigilo para que ninguém seja identificado, ou seja, todos poderão se expressar através de gestos, comunicação oral, desenhos e produções escritas sem se preocuparem com nenhum tipo de consequência. Os responsáveis dos alunos terão acesso a todos os dados referentes à participação na pesquisa, incluindo o relatório final. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

Período de participação: o período de participação na pesquisa será de três meses, durante as aulas regulares de Educação Física das crianças participantes, entre os meses de maio e julho de 2024.

Riscos inerentes à participação na pesquisa: em pesquisas como essa, os riscos são pequenos e podem causar, sem a intenção, algum tipo de desconforto e/ ou situações de vergonha com a prática corporal que estará sendo realizada, estresse e/ou cansaço físico. Você tem plena liberdade para desistir da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de explicar o motivo pelo qual deseja não mais participar. Caso haja desistência de participar da pesquisa, você permanecerá realizando as atividades curriculares obrigatórias, mas sua participação não estará sendo documentada para posterior análise dos professor-pesquisador. Também, caso seja necessário, você poderá ser encaminhado para um serviço de saúde especializado, no qual haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, e-mail e/ou *Whatsapp*, para verificação das suas condições de saúde física e mental. Se houver necessidade, será feito resarcimento de gastos que, porventura, o participante tenha com a pesquisa.

Custos e remuneração: não haverá custos e nem recebimento de valores pela participação na pesquisa.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Eu _____ aceito participar, voluntariamente, da pesquisa “METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA”. Entendi os aspectos positivos e negativos que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar da pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não”, desistir, e ninguém vai ficar com raiva de mim. Os professores-pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o professor-pesquisador responsável. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do menor participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE 5 - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - ProEF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para Pais ou Responsáveis de alunos menores de 18 anos

Esclarecimentos

Caros responsáveis,

Este é um convite para você autorizar a participação de seu(sua) filho(a) em uma pesquisa que será realizada na unidade escolar Ciep Aracy de Almeida (cantora) durante as aulas de Educação Física com o título: “METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA”, que tem como pesquisador responsável Elias da Silva, sob orientação do Professor Ricardo Ruffoni, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivos: pretende-se investigar se aulas baseadas nas metodologias ativas colaboram na promoção da inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, buscamos analisar o comportamento dos alunos com deficiência diante de aulas de Educação Física baseadas em metodologias ativas; verificar se a utilização da metodologia ativa é capaz de gerar maior interação entre os alunos com e sem

deficiência durante as atividades; verificar se o uso das metodologias ativas é capaz de gerar maior participação ativa dos estudantes com deficiência nas atividades.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: ao analisarmos a história da Educação Física escolar percebemos que diversas problemáticas circundam o ambiente escolar, principalmente com relação às metodologias utilizadas na disciplina, que durante muito tempo se basearam na tendência pedagógica tradicional, que, na maioria das vezes, se mostrou excludente com alunos que não atendiam ao perfil seletivo para prática desportiva. Ademais, destaco o número elevado de alunos com deficiência e/ou com algum tipo de dificuldade de aprendizagem que constantemente são excluídos das práticas pedagógicas. Portanto, tais questões trazem questionamentos e inquietações que refletem na necessidade de investigar e discutir o fazer pedagógico na Educação Física. Além do mais, torna-se fundamental a busca por metodologias inovadoras que sejam inclusivas e coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, esta pesquisa apresenta como benefícios a tematização de práticas corporais no contexto das metodologias ativas, a busca por respeito à diversidade no ambiente escolar e o fomento à aulas de Educação Física inclusivas.

Instrumento para a produção dos dados: os instrumentos utilizados para a coleta de dados no momento das intervenções pedagógicas serão o diário de campo, o preenchimento da matriz de comportamento social proposta por Zuchetto (2008) e o registro por filmagem e fotografia através do celular. O primeiro será adotado para o registro textual das observações do pesquisador, portanto servirá para acompanhar e descrever a execução de práticas referentes as metodologias ativas nas aulas, as intervenções realizadas pelo professor junto aos alunos, as reações dos alunos com e sem deficiência durante as atividades, os jogos, as práticas inclusivas, as criações, e os debates e os conflitos, uma vez que a retenção dos fatos ocorridos apenas na memória poderá ocasionar na perda de informações relevantes para a pesquisa. O segundo terá o propósito de averiguar o comportamento das alunas com deficiência nas aulas de Educação Física. Como terceiro instrumento, utilizaremos um aparelho de celular para registrar as

imagens (fotografias e/ou vídeos) das atividades desenvolvidas e ações e reações das crianças nos momentos de práticas corporais.

Procedimentos e Métodos: a abordagem da pesquisa será de natureza qualitativa e, por se tratar de um estudo que terá como intuito investigar a participação discente a partir de intervenções do pesquisador, será do tipo pesquisa-ação na modalidade prática. Desta forma, durante o estudo serão desenvolvidas intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física baseadas nas metodologias ativas de ensino. Os métodos utilizados serão: Sala de Aula Invertida, ensino dos jogos para compreensão (*Teaching Games for Understanding-* TGfU) e aprendizagem baseada em projetos. A unidade temática trabalhada nas aulas será o esporte, com o objeto de conhecimento do esporte de invasão. Será utilizado um diário de campo do professor para anotações das observações das aulas e atividades realizadas, registros com fotos e vídeos dos alunos durante as atividades, feitos pelo celular do próprio pesquisador, para posterior análise. Todas as informações obtidas pelos referidos instrumentos de coleta de dados serão única e exclusivamente utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo publicação em literatura especializada, sendo respeitado o anonimato, em todo o processo da pesquisa, daqueles que concordarem em participar. Para tanto, os responsáveis terão acesso a todos os dados referentes à participação das crianças na pesquisa, incluindo o relatório final. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

Período de participação: o período de participação na pesquisa será de três meses, durante as aulas regulares de Educação Física das crianças participantes, entre os meses de maio e julho de 2024.

Riscos inerentes à participação na pesquisa: em pesquisa dessa natureza, os riscos são pequenos, podendo ocasionar algum tipo de desconforto e/ ou situações de vergonha com a prática corporal que será ensinada, estresse e cansaço. Contudo, o participante tem plena liberdade para desistir da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de prestar quaisquer esclarecimentos e sem nenhum único ônus. Caso haja desistência de participar da pesquisa, os alunos permanecerão realizando as atividades curriculares obrigatórias, mas não estarão mais tendo sua participação documentada para

posterior análise dos pesquisadores. Também, caso seja necessário, poderão ser encaminhados para serviço de saúde especializado, no qual haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, *e-mail* e/ou *Whatsapp*, para verificação das condições de saúde física e mental do aluno. Se houver necessidade, será feito resarcimento de gastos que porventura o participante tenha com a pesquisa.

Custos e remuneração: não haverá custos e nem compensação financeira pela participação na pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e, se necessário, tenho toda a liberdade de solicitar novos esclarecimentos aos responsáveis pela pesquisa. Para acessar todos os dados obtidos sobre a participação do meu filho na pesquisa, em caso de necessidade, poderei açãoar o coordenador da pesquisa, o Professor Dr. Ricardo Ruffoni, do Departamento de Educação Física e Desporto da UFRRJ, pelo telefone (21) 988653781, ou, se desejar, pelo e-mail: prof.ruffoni@gmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos procedimentos adotados e a ética da pesquisa, o responsável pelo aluno participante poderá açãoar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no telefone: (61) 3315.5878 ou 3315.5879 ou por e-mail no endereço: cns@saude.gov.br.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e ficará uma via de igual teor com cada uma das partes (Pesquisador e Entrevistado).

_____ de _____ de 2024.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE 6 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO****INSTITUTO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - ProEF****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)**

Eu, _____ (nome do
pai/mãe ou responsável) responsável pelo(a) aluno(a)
_____(nome do(a) aluno (a))
participante), AUTORIZO o professor Elias da Silva realizador da pesquisa intitulada
**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
INCLUSIVA**, além de fixar, armazenar e exibir imagens coletadas durante as aulas por
meio de foto e/ou vídeo com o fim específico de inseri-las nas informações que serão
geradas na pesquisa aqui citada e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam:
revistas científicas, congressos e jornais. A presente autorização abrange, exclusivamente,
o uso da imagem para os fins acima descritos e deverá sempre preservar o anonimato do
participante. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim
autorizada. O pesquisador responsável pela pesquisa assegurou-me que serei livre para
interromper a participação do(a) aluno(a) na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a
posse das imagens já realizadas. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar
seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do (a) aluno (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

APÊNDICE 7 - ROTEIRO DESCRIPTIVO DO DIÁRIO DE CAMPO

<p>DIÁRIO DE CAMPO</p> <p>Pesquisador: <u>Elias Silva</u></p> <p>Aula: _____ Data: _____ / _____ / _____</p> <p>Número de alunos: _____</p> <p>Conteúdo: _____</p> <p>Aspectos descritivos:</p> <p>1-Descrição do espaço físico: _____ _____</p> <p>2-Descrição da atividade: _____ _____</p> <p>3-Participação da aluna incluída: _____ _____</p> <p>4-Interação com os colegas de turma: _____ _____</p> <p>5- Comportamento durante as atividades: _____ _____</p> <p>6- A aluna da Educação especial necessitou da colaboração do AEE? () Sim _____ () Não _____</p> <p>7-Relato de acontecimentos individuais e/ou coletivo dos demais alunos da turma: _____</p>	<p>8-O comportamento do observador: _____ _____</p> <p>Aspectos reflexivos</p> <p>1-Reflexão sobre a análise: _____ _____</p> <p>2-Reflexão sobre o método: _____ _____</p> <p>3-Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos: _____ _____</p> <p>4-Reflexões sobre o ponto de vista do observador: _____ _____</p> <p>5-Pontos de classificação: _____ _____</p>
---	--

APÊNDICE 8 - MATRIZ DE COMPORTAMENTO SOCIAL

		Matriz comportamental					
		<i>Tabela 1: Atributos pessoais- disposições dos indivíduos</i>					
Características		Aulas					
		1	2	3	4	5	6
D. geradoras	Participação ativa nas atividades						
	Atender						
	Colaborar						
	Ajudar colegas						
	Conversar						
D. disruptivas	Agredir física ou verbalmente						
	Perturbar						
	Não participar						
	Isolar-se						

		<i>Tabela 2: Atributos pessoais- Demandas positivas ou negativas</i>					
		Aulas					
Características		Aulas					
		1	2	3	4	5	6
Demandas positivas	Respeitar as regras						
	Interessar-se por aprender						
	Compartilhar os materiais						
Demandas negativas	Desrespeitar as regras						
	Zombar/ vangloriar-se						
	Negar-se a compartilhar os materiais						