

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

RENATO MARCHESI

***GOALBALL* NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
COMPREENSÕES A PARTIR DO
DESENVOLVIMENTO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA**

São Carlos-SP

2026

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

RENATO MARCHESI

***GOALBALL* NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
COMPREENSÕES A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE
UMA UNIDADE DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos

São Carlos-SP

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Marchesi, Renato

Goalball na educação física escolar: compreensões a partir do desenvolvimento de uma unidade didática / Renato Marchesi -- 2026. 89f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Fábio Ricardo Mizuno Lemos

Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos,

Evandro Antonio Corrêa, Claudia Foganholi

Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. Goalball. 3. Inclusão. I. Marchesi, Renato. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Renato Marchesi, realizada em 10/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Evandro Antonio Correa (UFSCar)

Profa. Dra. Claudia Foganholi (UFF)

Dedico este trabalho à minha mãe, Arary, à minha esposa, Roseane, e aos meus filhos, Alice e Arthur.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me capacitar e permitir que eu conseguisse adentrar neste programa de mestrado profissional.

Aos meus pais, Rui (que fez parte apenas do primeiro ano de mestrado, partindo no meio dessa jornada acadêmica e deixando um vazio impreenchível) e Arary, que sempre me incentivaram a estudar, me possibilitaram chegar onde cheguei, e foram exemplos em que me espelhei para seguir a vida de batalhas.

Agradeço à minha esposa Roseane, que foi minha parceira em todo esse processo, e que soube me ajudar nas horas difíceis que passei durante essa caminhada do PROEF. Também à minha filha Alice, que me inspira a cada dia e me faz querer sempre ser uma pessoa melhor, e ao meu filho Arthur, que chegou ao mundo na reta final do Programa de Mestrado, mas foi essencial trazendo a alegria que havia sumido em mim com a perda do meu pai. Agradeço a toda a minha família, pelo amor e união de sempre.

Agradeço aos meus amigos e amigas da 5ª turma do PROEF, que estiveram entre sorrisos e lágrimas sempre juntos e com uma parceria indescritível, compartilhando experiências, saberes e churrasco nas eletivas de janeiro. Obrigado, galera, vocês foram incríveis.

Aos Professores e professoras desse programa de mestrado, que foram tão dedicados(as) e empenhados(as) com a gente, em especial aos(as) professores(as) da UFSCar, que conduziram as disciplinas sempre com maestria. Dentre todos(as), meu maior agradecimento vai para meu orientador, Prof. Dr. Fábio Mizuno: muito obrigado pela paciência nas suas orientações, pela dedicação e pela sabedoria com que conduziu esse trabalho, pela ajuda e apoio no momento difícil que eu passei. Tenha certeza de que você foi sensacional. À minha banca examinadora, Profa. Dra. Claudia Foganholi, a qual dedico um carinho imenso, por fazer parte da minha trajetória desde a minha graduação, e estando, por coincidências da vida, participando dessa fase tão importante em minha jornada acadêmica; e ao Prof. Dr. Evandro Correa, que contribuiu grandemente para minha formação.

Agradeço também aos meus colegas e minhas colegas de trabalho da minha unidade escolar, e principalmente aos(às) alunos(as) do 7º ano, que foram maravilhosos(as) e participaram tão bem dessa pesquisa.

Aos meus amigos pessoais, que sempre me incentivaram, participaram e me ajudaram de alguma forma em todo esse processo acadêmico. Muito obrigado, vocês foram fundamentais.

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

RESUMO

A tematização de modalidades paralímpicas nas aulas de Educação Física Escolar favorece a construção de uma prática pedagógica crítica, capaz de tensionar concepções capacitistas e reorganizar condições de participação a partir das relações estabelecidas no coletivo. Nesse contexto, o *Goalball*, modalidade criada especificamente para pessoas com deficiência visual, apresenta potencial pedagógico por favorecer experiências corporais que mobilizam percepção auditiva e espacial, comunicação e cooperação entre estudantes. Este estudo teve como objetivo desenvolver e analisar uma unidade didática de *Goalball*, buscando compreender as aprendizagens construídas por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Araraquara-SP. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como intervenção pedagógica, composta por 12 aulas de 50 minutos. A produção dos dados ocorreu por meio de Notas de Campo e a análise foi realizada mediante um processo de codificação e categorização. As aprendizagens foram organizadas em cinco categorias: (1) concepções iniciais e ressignificação da deficiência visual; (2) vivência corporal da deficiência: medo, insegurança e adaptação; (3) comunicação, cooperação e organização coletiva do jogo; (4) protagonismo discente, autoria e autonomia na construção da prática; e (5) reflexão, expressão e síntese das aprendizagens. Os resultados indicaram ressignificação de concepções estereotipadas, desenvolvimento de estratégias corporais e sensoriais, centralidade das relações cooperativas e fortalecimento de processos reflexivos sobre a prática. Conclui-se que o *Goalball*, quando tratado como conteúdo pedagógico da Educação Física Escolar, configura-se como prática potente para a construção de aprendizagens corporais, relacionais e reflexivas, contribuindo para ampliar a compreensão da inclusão como um processo coletivo, situado nas condições pedagógicas e nas relações estabelecidas no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; *Goalball*; Inclusão.

***GOALBALL* IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: LEARNING PROCESSES IN A TEACHING UNIT**

ABSTRACT

The inclusion of Paralympic modalities as topics in school Physical Education fosters the development of a critical pedagogical practice capable of challenging deficit-based assumptions about disability and reorganizing conditions of participation through relationships built within the collective. In this context, Goalball, a sport created specifically for people with visual impairment, holds strong pedagogical potential, as it promotes embodied experiences that engage auditory and spatial perception, communication, and cooperation among students. This study aimed to develop and analyze a Goalball teaching unit, seeking to understand the learning processes constructed by 7th-grade students in a public school in Araraquara, São Paulo, Brazil. This qualitative study was designed as a pedagogical intervention and consisted of twelve 50-minute lessons. Data were produced through field notes, and analysis was conducted using coding and categorization procedures. Learning outcomes were organized into five categories: (1) initial conceptions and the reframing of visual impairment; (2) the embodied experience of disability: fear, insecurity, and adaptation; (3) communication, cooperation, and the collective organization of the game; (4) student agency, authorship, and autonomy in constructing practice; and (5) reflection, expression, and the synthesis of learning. The results indicated a reframing of stereotyped conceptions, the development of bodily and sensory strategies, the centrality of cooperative relationships, and the strengthening of reflective processes regarding the practice. It is concluded that Goalball, when approached as pedagogical content within school Physical Education, constitutes a powerful practice for fostering bodily, relational, and reflective learning, contributing to a broader understanding of inclusion as a collective process grounded in pedagogical conditions and in the relationships established within the school context.

Keywords: School Physical Education; Goalball; Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sequência didática ministrada.	45
Quadro 2: Unidades de Dado e Categorias.	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 <i>GOALBALL</i> E ESPORTE ADAPTADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (2020-2025).....	17
2.1 Procedimentos de busca e critérios de seleção	17
2.2 Produções localizadas na BDTD: dissertações selecionadas	18
2.3 Produções localizadas no Portal de Periódicos da CAPES: artigos selecionados	22
(i) Intervenções pedagógicas e construção de valores inclusivos na escola	23
(ii) Inclusão de estudantes com deficiência visual e desafios formativos e materiais	24
(iii) Revisões sistemáticas e o esporte adaptado como conteúdo curricular	25
(iv) Qualidade de vida e participação esportiva	26
2.4 Síntese da revisão de literatura: tendências, lacunas e implicações para a pesquisa	27
3 ESCOLA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	29
3.1 Escola, diversidade e educação inclusiva.....	29
3.2 Educação Física Escolar como promotora de uma educação inclusiva	31
3.3 Esporte adaptado na escola: participação, currículo e barreiras no cotidiano das aulas	33
4 <i>GOALBALL</i> , ENSINO E DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	36
4.1 <i>Goalball</i> : origem, consolidação e características da modalidade	36
4.2 <i>Goalball</i> na escola: sentidos educativos, participação e inclusão.....	37
4.3 Ensino do <i>Goalball</i> : organização didática e mediações pedagógicas	38
4.4 Deficiência visual: conceitos, classificações e implicações pedagógicas	39
5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	42
5.1 Delineamento da pesquisa e procedimentos metodológicos	42
5.2 Desenvolvimento da unidade didática: síntese do percurso das 12 aulas	44
6 RESULTADOS	50
Categoria 1 – Concepções iniciais e ressignificação da deficiência visual.....	51
Categoria 2 – Vivência corporal da deficiência: medo, insegurança e adaptação.....	53
Categoria 3 – Comunicação, cooperação e organização coletiva do jogo	56
Categoria 4 – Protagonismo discente, autoria e autonomia na construção da prática	59
Categoria 5 – Reflexão, expressão e síntese das aprendizagens.....	60
7 CONSIDERAÇÕES	64
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE.....	74
Apêndice A – Síntese das 12 aulas	74
Aula 1 – 23/04/2025.....	74
Aula 2 – 25/04/2025.....	75
Aula 3 – 30/04/2025.....	75
Aula 4 – 07/05/2025.....	76
Aula 5 – 14/05/2025.....	76
Aula 6 – 16/05/2025.....	76
Aula 7 – 11/06/2025.....	77
Aula 8 – 13/06/2025.....	77
Aula 9 – 18/06/2025.....	78
Aula 10 – 25/06/2025.....	78

Aula 11 – 27/06/2025.....	78
Aula 12 – 02/07/2025.....	79
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	80
Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	83
Apêndice D – Recurso Educacional	86
ANEXO	87

1 INTRODUÇÃO

Durante minha graduação, tive a oportunidade de realizar estágio na cidade de São Carlos, no Programa de Atividades Físicas Adaptadas (PAFA). Nesse contexto, atuei como professor estagiário em treinamentos destinados a pessoas com deficiência, envolvendo as modalidades de natação, atletismo e *Goalball*. Ao longo de um ano de estágio, em 2008, vivi experiências significativas que despertaram reflexões sobre a ausência de discussões mais aprofundadas acerca da inclusão na formação inicial em Educação Física.

A partir dessa vivência, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso inspirado na modalidade, voltado ao treinamento de atletas de *Goalball*. Nesse processo, planejei, desenvolvi e acompanhei, em conjunto com o professor efetivo do programa, Sebastião D'Agostino Junior, atividades pré-esportivas voltadas à aprendizagem e ao aperfeiçoamento técnico da modalidade. A experiência foi enriquecedora, tanto pela aproximação com o cotidiano do esporte adaptado quanto pelos vínculos construídos com o grupo; contudo, ao término do contrato de estágio, me desliguei do programa.

No início da minha trajetória docente, entre 2013 e 2014, atuei novamente em São Carlos como professor temporário e retomei minha participação no PAFA, agora na condição de docente. Paralelamente, assumi uma carga horária reduzida na Educação Básica, com turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Ao retornar aos treinos de *Goalball*, revivi aprendizagens importantes da graduação e, nesse período, passei a perceber com mais nitidez como a temática da inclusão ainda era pouco explorada no cotidiano escolar. Apesar da pouca experiência e das inúmeras dúvidas que atravessavam aquele momento profissional, procurei adaptar algumas atividades utilizadas nos treinamentos da modalidade para a realidade da escola. Ainda que de forma inicial, busquei transformar brincadeiras e jogos em oportunidades para que as crianças refletissem sobre participação, diferença e respeito, construindo atitudes de empatia nas relações vividas durante as aulas.

Em 2015, iniciei uma nova etapa profissional como professor efetivo na Educação Infantil da rede municipal de Araraquara. Nesse período, afastei-me do trabalho sistemático com modalidades paradesportivas, voltando meu olhar aos desafios e às especificidades do cotidiano pedagógico com crianças pequenas. À época, a Educação Física na Educação Infantil ainda se encontrava em processo de consolidação no município, uma vez que até

então havia professores(as) especialistas apenas no Ensino Fundamental. Ainda assim, a prática pedagógica com crianças pequenas evidenciava, diariamente, a necessidade de reorganizar espaços, materiais e propostas: um galpão do refeitório transformava-se em quadra coberta; um gramado ao fundo da escola tornava-se campo; um quiosque externo assumia a função de sala de aula. Essas experiências reforçaram, em mim, a compreensão de que ensinar Educação Física implica, quase sempre, adaptar condições concretas para tornar possível a participação.

Ao longo desse período, as situações de inclusão presentes no cotidiano escolar estiveram, em grande parte, relacionadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), condições recorrentes nas escolas em que atuei. Permaneci na Educação Infantil durante nove anos, até 2023, quando fui transferido para o Ensino Fundamental e, simultaneamente, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Esses dois movimentos, articulados, reacenderam os questionamentos sobre a inclusão nas aulas de Educação Física e reaproximaram meu percurso docente da temática do esporte adaptado.

Tanto no ambiente escolar quanto nas discussões acadêmicas, percebo a carência de estudos, propostas e materiais que abordem práticas inclusivas de modo crítico e significativo. Essa constatação, somada às minhas experiências no PAFA e ao percurso docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mobilizou o desejo de investigar caminhos possíveis para ampliar a compreensão e a prática da inclusão nas aulas de Educação Física. É nesse movimento que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo foi desenvolver e analisar uma unidade didática sobre o *Goalball*, buscando compreender as aprendizagens construídas por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Araraquara-SP.

A inserção de conteúdos relacionados às modalidades paralímpicas na escola ainda é um tema relativamente recente no Brasil e demanda maior aprofundamento teórico, bem como experiências práticas sistematizadas. Embora os avanços nas políticas públicas de inclusão tenham ampliado o debate sobre acessibilidade no espaço escolar, permanece a escassez de propostas pedagógicas que contemplem o esporte paralímpico como conteúdo curricular capaz de favorecer aprendizagens e produzir deslocamentos nas formas de compreender a diferença. Conforme destacam Borgmann e Almeida (2015), o fomento ao

esporte paralímpico nos contextos acadêmico e escolar pode contribuir significativamente para a formação dos(as) estudantes, não apenas no aspecto motor, mas também no desenvolvimento de valores como empatia, cooperação e respeito à diversidade.

Entre as possibilidades, o *Goalball* apresenta-se como uma modalidade de expressivo potencial pedagógico. Por ser a única modalidade paralímpica desenvolvida especificamente para pessoas com deficiência visual, e por organizar regras baseadas na percepção auditiva e espacial, o *Goalball* cria condições de jogo equânimes entre participantes com e sem deficiência.

No espaço escolar, o *Goalball* pode ser explorado como prática que desenvolve percepção espacial, escuta ativa e cooperação entre os(as) participantes. Como observa Silva (2009), ao vivenciar o jogo vendados(as), os(as) estudantes ressignificam sua relação com o corpo, com o espaço e com o outro, exercitando habilidades que extrapolam a técnica esportiva. Fernandes *et al.* (2011) complementam que, ao mobilizar elementos como silêncio, barulho e tato na construção da dinâmica do jogo, o *Goalball* favorece novas formas de comunicação e colaboração, promovendo um ambiente inclusivo e desafiador.

Diante desse percurso e das inquietações que o acompanham, esta pesquisa ancora-se em referenciais da Educação Física Escolar crítica e inclusiva, que compreendem o esporte não apenas como técnica ou rendimento, mas como prática social carregada de significados. Nesse sentido, Bracht (1999, p. 32) afirma que “A Educação Física Escolar deve se constituir como prática pedagógica que problematiza a cultura corporal, favorecendo a formação crítica do(a) aluno(a) e sua participação social”. Na mesma direção, Darido (2003) ressalta que a disciplina deve contribuir para a formação integral, articulando conhecimentos, valores e atitudes em diálogo com os diferentes contextos da vida dos estudantes.

Esse horizonte pedagógico dialoga com Paulo Freire (1996), ao compreender o processo educativo como construção coletiva e crítica do conhecimento. Para o autor, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Assim, compreender o *Goalball* como prática pedagógica implica assumir o desafio de articular experiência corporal, reflexão crítica e participação coletiva. De forma mais recente, Pereira e Bezerra (2024, p. 15) reforçam esse entendimento ao afirmarem que “As práticas pedagógicas inclusivas não se limitam à adaptação de conteúdos ou regras, mas implicam uma mudança de paradigma, em que a

escola passa a reconhecer a diferença como valor e a diversidade como princípio estruturante do processo educativo”.

Em termos de estrutura, esta dissertação está organizada de modo a articular progressivamente discussões teóricas e a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar. O Capítulo 1 apresenta a introdução do estudo, com a contextualização do tema, os objetivos e a justificativa. O Capítulo 2 reúne a revisão de literatura acerca do *Goalball* e do esporte adaptado na Educação Física Escolar, com foco no recorte de produções recentes. O Capítulo 3 apresenta discussões sobre escola, diversidade e inclusão, situando a Educação Física como componente curricular atravessado por desafios e possibilidades formativas nesse campo. O Capítulo 4 discute aspectos relacionados ao *Goalball*, abordando sua origem, características da modalidade, sentidos educativos e implicações pedagógicas vinculadas à deficiência visual. O Capítulo 5 descreve a trajetória metodológica, ancorada na pesquisa qualitativa em Educação (Bogdan; Biklen, 1994), detalhando o campo de investigação, os participantes, os procedimentos de produção dos dados e o desenvolvimento da unidade didática, incluindo a síntese do percurso das 12 aulas. O Capítulo 6 apresenta os resultados da pesquisa, organizados em categorias analíticas que sistematizam aprendizagens e sentidos produzidos ao longo da intervenção.

Nas Considerações (Capítulo 7), são retomadas as principais contribuições do estudo, destacando o *Goalball* como possibilidade de tematização pedagógica que mobiliza aprendizagens corporais, relacionais e reflexivas, em diálogo com uma perspectiva inclusiva e crítica da Educação Física Escolar. Dessa forma, espera-se que esta dissertação contribua para o debate sobre inclusão e para a ampliação de propostas didáticas que reconheçam o esporte adaptado como conteúdo curricular, oferecendo subsídios a professores(as) e pesquisadores(as) interessados(as) em fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com participação, cooperação e democratização das experiências corporais no cotidiano escolar.

2 GOALBALL E ESPORTE ADAPTADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (2020-2025)

2.1 Procedimentos de busca e critérios de seleção

A revisão de literatura constitui um elemento essencial para a compreensão de um tema específico, pois contribui para minimizar vieses e oferecer uma visão abrangente do estado da arte. Esse procedimento possibilita organizar o conhecimento já produzido, identificar lacunas na produção acadêmica, orientar investigações futuras e, conseqüentemente, fortalecer a consolidação do conhecimento científico na área (Bogdan; Biklen, 1994).

A presente revisão teve como objetivo analisar produções acadêmicas que abordam a interface entre o *Goalball* e a Educação Física no contexto escolar. Para a busca, foram utilizados os descritores “*Goalball*”, “golbol” e “educação física”, aplicados nas bases Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal compreendeu o período de 2020 a 2025, com a finalidade de assegurar maior atualidade às produções selecionadas. Ressalta-se que esse recorte se refere ao período adotado para a busca, não se aplicando às referências e análises internas presentes nos estudos incluídos, as quais podem abranger anos anteriores.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão pesquisas nacionais, em língua portuguesa e de livre acesso, buscando assegurar maior aderência ao contexto brasileiro e acessibilidade ao material analisado. Excluíram-se estudos que não abordavam o ambiente escolar, mantendo o foco na inserção do *Goalball* no campo educacional. A seleção e a análise dos textos seguiram os critérios definidos, com o propósito de sintetizar o conhecimento produzido sobre o tema e contribuir para a compreensão do *Goalball* como conteúdo pedagógico nas aulas de Educação Física.

Na BDTD, após a aplicação dos critérios de inclusão, foram localizadas cinco pesquisas (três teses e duas dissertações), das quais duas dissertações permaneceram após a aplicação dos critérios de exclusão. No Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados inicialmente 16 artigos; contudo, após a análise dos critérios estabelecidos, cinco artigos compuseram o corpus final da revisão.

É importante esclarecer que as dissertações e os artigos incluídos também apresentavam suas próprias revisões de literatura. Assim, em alguns momentos, este capítulo incorpora e sintetiza discussões de estudos mencionados nessas revisões, com a finalidade de ampliar a compreensão do campo e de mapear tendências, limites e lacunas recorrentes nas produções analisadas.

2.2 Produções localizadas na BDTD: dissertações selecionadas

A dissertação “O *Goalball* como conteúdo na Educação Física Escolar na Educação Básica: uma proposta didática”, de Letícia Cristina de Andrade Cauhy (2024), realizou uma revisão sistemática com o objetivo de mapear e analisar a produção acadêmica sobre o ensino do *Goalball*, modalidade paralímpica voltada a pessoas com deficiência visual, com atenção especial às discussões vinculadas ao contexto educacional inclusivo. A revisão contemplou 21 produções acadêmicas, entre dissertações e teses, publicadas entre 1999 e 2021 e identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

De modo geral, os estudos mapeados por Cauhy (2024) apresentam diversidade de enfoques, com predominância de investigações voltadas à dimensão do rendimento, aos aspectos fisiológicos e aos componentes biomecânicos da modalidade. Nesse conjunto, aparecem análises sobre desenvolvimento motor e habilidades em pessoas com e sem deficiência visual (Silva, 1999), investigações sobre tempo de reação e eficiência defensiva (Silva, 2008), além de pesquisas que discutem marcadores fisiológicos e carga interna de treinamento, como lactato e cortisol (Souza, 2013). Também compõem esse bloco estudos relacionados ao desempenho esportivo (Alves, 2020) e à fadiga em atletas de *Goalball* (Cursiol, 2020), reafirmando o interesse da área por dimensões ligadas à performance.

Outro eixo relevante diz respeito à saúde e à qualidade de vida de praticantes, com destaque para pesquisas que discutem lesões esportivas e seus impactos na continuidade da prática. Silva (2010) investigou lesões em atletas com deficiência visual, enquanto Silva (2017) analisou especificamente a incidência de queixas em jogadores de *Goalball* e suas repercussões na qualidade de vida, com registros expressivos em regiões como quadril e coluna lombar. Nesse mesmo campo, Scherer, Rodrigues e Fernandes (2011) abordou a

qualidade de vida de adultos(as) com deficiência visual, indicando contribuições positivas da prática esportiva.

Além desses enfoques, Cauhy (2024) também reúne estudos que discutem aspectos técnicos e táticos do jogo em competições de alto nível, como a análise de padrões de jogo em Paralimpíadas (Morato, 2012) e investigações sobre ações ofensivas, deslocamentos e parâmetros de arremesso em jogos oficiais (Magalhães, 2015). Trabalhos sobre equilíbrio e controle postural também aparecem entre as produções revisadas, como o estudo de Arcoverde (2012), que comparou o equilíbrio estático de praticantes de *Goalball*, futsal e pessoas não atletas com deficiência visual, apontando melhor desempenho entre aqueles(as) envolvidos(as) em práticas esportivas sistemáticas.

Há, ainda, pesquisas que se aproximam de dimensões histórico-sociais, como o estudo de Carmona (2015), que analisou trajetórias de atletas com deficiência visual e seu papel na construção da memória paralímpica brasileira, contribuindo para ampliar o olhar sobre o esporte para além do rendimento.

Apesar da diversidade de recortes e métodos, Cauhy (2024) destaca que a presença do *Goalball* como conteúdo diretamente vinculado ao cotidiano escolar ainda aparece de modo reduzido no conjunto analisado. Entre os trabalhos que dialogam mais diretamente com a Educação Física Escolar, Almada (2017) investigou o ensino do *Goalball* em escolas públicas e apontou que a modalidade é passível de adaptação e pode favorecer ganhos motores e atitudinais entre estudantes com e sem deficiência, contribuindo para uma cultura escolar mais inclusiva. Já Ferreira (2018) abordou a formação docente e elaborou material didático para o ensino do Futebol de 5 e do *Goalball*, indicando a carência de recursos pedagógicos específicos e a necessidade de processos formativos mais consistentes. Nascimento (2018), por sua vez, discutiu o uso do *Goalball* como possibilidade interdisciplinar no ensino de conceitos da Física, reforçando que a modalidade também pode mobilizar aprendizagens para além do campo corporal.

A síntese apresentada por Cauhy (2024) aponta, portanto, que a produção científica sobre o *Goalball* é ampla e heterogênea, mas ainda pouco concentrada na escola como espaço de problematização pedagógica e curricular. Esse panorama fortalece a justificativa de sua própria pesquisa ao propor estratégias de ensino voltadas à escola pública e ao desenvolver

uma sequência didática como produto educacional, articulando a modalidade ao debate sobre inclusão e formação cidadã.

Em conjunto, as produções revisadas por Cauhy (2024) indicam o potencial do *Goalball* como prática que atravessa dimensões pedagógicas, terapêuticas e sociais; no entanto, também apontam a necessidade de ampliar investigações voltadas à realidade escolar, especialmente no que se refere à formação docente, à elaboração de materiais acessíveis e à análise dos impactos de propostas didáticas na experiência de estudantes com e sem deficiência. Trata-se, portanto, de um campo que demanda maior sistematização e aprofundamento, sobretudo quando se pretende compreender a inclusão de forma crítica no cotidiano das aulas de Educação Física.

Na dissertação “Paradesportos de precisão na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem intercultural”, Naiza Fernandes Fraga (2024) também desenvolveu uma revisão sistemática de literatura no campo da Educação Física Escolar, com foco nos paradesportos e sua inserção na escola brasileira, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Utilizando o protocolo PRISMA 2020 como referência metodológica, a autora analisou 37 trabalhos acadêmicos (26 dissertações e 11 teses) localizados na BDTD, organizando a análise em quatro categorias temáticas: (i) Memórias dos Paradesportos na Escola; (ii) Percepção da Presença e do Ensino dos Paradesportos na Escola; (iii) Propostas de Intervenção com Paradesportos Fora das Aulas de Educação Física; e (iv) Propostas de Intervenção com Paradesportos Durante as Aulas de Educação Física.

Na categoria Memórias dos Paradesportos na Escola, Fraga (2024) reuniu estudos que discutem lembranças e narrativas de atletas paralímpicos e profissionais acerca do contato com modalidades adaptadas no período escolar. Trabalhos como os de Teodoro (2006) e Florence (2009) indicam que essas experiências foram historicamente mais presentes em instituições especializadas do que em escolas regulares. Além disso, os relatos apontam vivências de afastamento, dispensas das aulas ou redirecionamento para outras atividades, sinalizando que a participação plena de estudantes com deficiência esteve, por muito tempo, condicionada a práticas escolares ainda pouco comprometidas com a inclusão. Camargo (2018) reforça esse panorama ao discutir limites na formação docente e na presença de conteúdos voltados à inclusão até os anos 1990.

Na categoria Percepção da Presença e do Ensino dos Paradesportos na Escola, predominam pesquisas que investigam compreensões e desafios percebidos por professores(as) ao tratar do tema na Educação Física Escolar. Autores como Borgmann (2013), Cunha (2013) e Scarpato (2020) destacam que, embora exista reconhecimento da relevância dos paradesportos, persistem obstáculos como falta de formação específica, escassez de materiais, infraestrutura insuficiente e insegurança docente. Fraga (2024) também aponta que, em muitos contextos, os paradesportos são tratados apenas como recurso metodológico pontual, e não como conteúdo curricular estruturante. Somam-se a isso as críticas ao predomínio do chamado “quarteto fantástico” (futsal, voleibol, handebol e basquetebol), que tende a limitar a diversidade cultural das práticas corporais e reproduzir escolhas marcadas pelas trajetórias pessoais e profissionais dos(as) docentes.

A categoria Propostas de Intervenção com Paradesportos Fora das Aulas de Educação Física reúne experiências realizadas no espaço escolar, mas em projetos paralelos às aulas regulares. Nesse âmbito, destaca-se o estudo de Matsui (2007) sobre Jogos Escolares organizados pela Confederação Brasileira de Desportos para Cegos (CBDC). Fraga (2024) também menciona análises que discutem políticas públicas de incentivo ao esporte, como a Lei de Incentivo ao Esporte e o Programa Bolsa Atleta, problematizando que ações como Paralimpíadas Escolares tendem a ampliar a visibilidade e favorecer o ingresso de estudantes no esporte adaptado, mas nem sempre se configuram como práticas pedagógicas estruturadas, frequentemente mantendo um foco no rendimento (Silva, 2017).

Já a categoria Propostas de Intervenção com Paradesportos Durante as Aulas de Educação Física reúne pesquisas que desenvolvem intervenções no interior das aulas regulares. Almada (2017) e Cunha (2013) aparecem como referências importantes nesse campo, apontando que a inserção dos paradesportos no currículo pode favorecer empatia, respeito às diferenças e interesse dos(as) estudantes, incluindo aqueles(as) sem deficiência. Contudo, Fraga (2024) chama atenção para o fato de que muitos desses resultados se articulam fortemente à mediação direta de pesquisadores(as), o que provoca novos questionamentos sobre as condições objetivas e formativas para que professores(as) possam desenvolver propostas semelhantes de maneira autônoma no cotidiano escolar.

Um aspecto relevante na revisão de Fraga (2024) é a discussão terminológica sobre paradesportos, esportes paralímpicos e atividades físicas adaptadas. Ao diferenciar esses

conceitos, a autora contribui para evitar reducionismos: os paradesportos compreendem modalidades adaptadas ou criadas para pessoas com deficiência; os esportes paralímpicos correspondem a uma parcela dessas modalidades, com ênfase competitiva; e as atividades físicas adaptadas abrangem um campo mais amplo, que inclui também idosos e pessoas com condições diversas de saúde. A revisão também aponta desigualdades na distribuição geográfica das pesquisas, com concentração de produções nas regiões Sudeste e Sul, especialmente em instituições como a UNICAMP, enquanto outras regiões ainda apresentam menor inserção no tema.

A revisão sistemática de Fraga (2024) fundamenta sua proposta de intervenção pedagógica com paradesportos de precisão na EJA, materializada no produto educacional intitulado “Paradesportos de precisão nas aulas de Educação Física: uma proposta intercultural”. O e-book sistematiza atividades didáticas e reflexões sobre a cultura das pessoas com deficiência, fortalecendo uma abordagem intercultural na Educação Física Escolar e contribuindo para uma formação crítica e inclusiva.

Em síntese, a análise realizada por Fraga (2024) aponta uma produção crescente, porém ainda desigual, e ressalta que a inserção dos paradesportos como conteúdo curricular regular permanece atravessada por limites materiais, formativos e institucionais. Nesse conjunto, emergem como necessidades centrais o investimento em formação docente, a ampliação de recursos pedagógicos e o fortalecimento de políticas públicas que sustentem práticas inclusivas comprometidas com a diversidade cultural das práticas corporais.

2.3 Produções localizadas no Portal de Periódicos da CAPES: artigos selecionados

Os cinco artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES apresentam diferentes abordagens sobre o *Goalball* e sua relação com a Educação Física Escolar, com destaque para estudos de intervenção pedagógica, investigações sobre inclusão de estudantes com deficiência visual, revisões sistemáticas sobre o esporte adaptado como conteúdo curricular e pesquisas voltadas à qualidade de vida de praticantes.

No conjunto de textos analisados, observa-se que parte significativa das produções discute o *Goalball* como prática pedagógica capaz de mobilizar aprendizagens que

extrapolam o domínio técnico da modalidade, especialmente quando articulada a estratégias de sensibilização, reflexão coletiva e problematização da inclusão no cotidiano escolar.

Os artigos foram analisados de forma a identificar tendências e ênfases recorrentes na produção recente sobre o *Goalball* e o esporte adaptado no contexto escolar. Para favorecer a leitura e a sistematização do material, as produções foram organizadas em quatro eixos: (i) intervenções pedagógicas e construção de valores inclusivos; (ii) inclusão de estudantes com deficiência visual e desafios formativos e materiais; (iii) revisões sistemáticas e o esporte adaptado como conteúdo curricular; e (iv) estudos voltados à qualidade de vida e participação esportiva. Essa organização não busca compartimentalizar os estudos, mas destacar aproximações temáticas que atravessam a literatura analisada.

(i) Intervenções pedagógicas e construção de valores inclusivos na escola

O artigo “Desenvolvendo inclusão e cooperação através do *Goalball* nas aulas de Educação Física”, de Souza (2024), apresenta os resultados de um projeto de intervenção pedagógica voltado à promoção de valores de inclusão e cooperação entre estudantes do 6º ao 9º ano de uma escola pública, por meio da vivência do *Goalball*. A proposta foi desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação em Esporte Escolar e fundamenta-se em uma perspectiva crítica e inclusiva do ensino da Educação Física.

O estudo parte de uma crítica ao predomínio do esportivismo nas aulas, indicando que a lógica competitiva tradicional tende a privilegiar estudantes considerados “mais aptos”, produzindo exclusões. Como contraponto, o autor propõe uma organização didática que valoriza a diversidade e as diferenças, ressignificando as experiências corporais escolares. A intervenção ocorreu ao longo de 10 aulas de 50 minutos, com 36 estudantes, envolvendo estratégias como dinâmicas de sensibilização (a exemplo da atividade “Caminho Cego”), pesquisas, vídeos explicativos, práticas adaptadas e a realização de um minitorneio, além de rodas de conversa voltadas à reflexão sobre deficiência e cooperação.

O conjunto de ações descritas por Souza (2024) aponta elevado engajamento dos estudantes e ampliação de atitudes como empatia e colaboração durante as vivências. O texto também destaca a adaptação de materiais (como bolas sonoras e vendas improvisadas),

apontando a criatividade docente diante de limitações frequentes nas escolas públicas. Nas considerações finais, o autor defende que intervenções dessa natureza não devem se restringir a iniciativas pontuais, mas precisam integrar a rotina pedagógica como parte de um trabalho sistemático com o currículo. Nessa direção, o *Goalball* é compreendido como prática cultural que pode contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e sensível às singularidades dos estudantes, fortalecendo uma perspectiva anticapacitista no cotidiano escolar.

(ii) Inclusão de estudantes com deficiência visual e desafios formativos e materiais

O artigo “O *Goalball*: processo de inclusão dos alunos com deficiência visual na prática da educação física no Instituto Batista Ida Nelson, Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021”, de Cabral e Mota (2023), apresenta um estudo de caso cujo objetivo foi analisar as contribuições do *Goalball* como ferramenta de inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física. Publicado na revista *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, o estudo adota uma abordagem quali-quantitativa e foi conduzido entre 2020 e 2021 com seis professores(as) da instituição, em um contexto atravessado pelas restrições sanitárias decorrentes da pandemia de Sars-Cov-2 (COVID-19).

A coleta de dados envolveu questionários enviados por e-mail e WhatsApp e sessões de grupo focal, explorando aspectos como formação docente, conhecimentos sobre a modalidade, experiências com estudantes com deficiência visual e estratégias metodológicas adotadas. Os resultados apontam que a maioria dos docentes não teve contato com o *Goalball* durante a formação inicial, construindo conhecimento sobre a modalidade principalmente a partir da prática profissional e de cursos de extensão ou pós-graduação. Ainda assim, os participantes demonstraram interesse em incluir o *Goalball* como conteúdo regular, destacando que a experiência pode favorecer empatia, cooperação e engajamento entre os estudantes.

Entre os desafios mencionados, aparecem limitações materiais (bolas sonoras e vendas padronizadas), ausência de apoio institucional e necessidade de formação continuada específica. O estudo sustenta que, quando mediado por profissionais sensibilizados e

comprometidos, o *Goalball* pode criar condições para uma participação mais ativa e significativa de estudantes com deficiência visual, contribuindo também para deslocamentos nas percepções dos colegas sem deficiência. Os autores ainda sugerem a relevância de abordagens interdisciplinares e reforçam a necessidade de rever diretrizes curriculares da licenciatura em Educação Física, de modo a contemplar com maior consistência a educação especial e o ensino de modalidades adaptadas.

(iii) Revisões sistemáticas e o esporte adaptado como conteúdo curricular

O artigo “Esporte adaptado no rol de conteúdos aplicados nas aulas de Educação Física”, de Pereira e Bezerra (2024), apresenta uma revisão sistemática sobre a produção científica relacionada à inserção do esporte adaptado como conteúdo curricular na Educação Física Escolar. A investigação foi desenvolvida por meio de buscas no Portal de Periódicos da CAPES e em periódicos especializados da área, como a revista *Adapta* e a *Revista da ABAMA*. O recorte temporal inicialmente estabelecido (2013–2022) foi ampliado para 2003–2022, visando constituir um corpus mais robusto, resultando em 12 artigos selecionados após leitura completa.

A análise indica predominância de estudos qualitativos, especialmente relatos de experiência e pesquisas de campo, que descrevem práticas pedagógicas com modalidades como *Goalball*, vôlei sentado, bocha paralímpica, futebol de cinco, natação, parabadminton e atletismo, entre outras. O conjunto dessas produções aponta impactos relacionados ao desenvolvimento de atitudes de empatia, respeito e colaboração, tanto entre estudantes com deficiência quanto entre aqueles sem deficiência.

Pereira e Bezerra (2024) também destacam a concentração geográfica das publicações, com predominância de estudos vinculados à região Sudeste, especialmente ao estado de São Paulo, o que aponta para desigualdades na produção e circulação do conhecimento sobre o tema. Entre os desafios mais recorrentes, os autores destacam limitações de infraestrutura, falta de materiais adaptados e, sobretudo, a escassez de formação específica de professores(as) de Educação Física. Com base nesse panorama, defendem o reconhecimento do esporte adaptado como conteúdo estruturante, sugerindo a inclusão de eixos formativos

obrigatórios nos currículos de formação docente, além de estratégias de valorização institucional da Educação Física inclusiva.

No mesmo movimento, o artigo “Esportes adaptados e inclusão nas aulas de educação física”, de Santana e Soares (2021), apresenta uma pesquisa qualitativa de campo desenvolvida no Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Tucuruí, voltada a compreender como *Goalball* e futebol de cinco podem contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física. O estudo sustenta-se em revisão conceitual e legal, mobilizando marcos normativos e referências da educação inclusiva, além de dialogar com a abordagem crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992), compreendendo a aula como espaço de mediação para leitura crítica da realidade.

A pesquisa foi realizada em 2019 com 29 estudantes (28 videntes e um estudante com cegueira total), com idades entre 14 e 18 anos, por meio de uma sequência didática composta por sete módulos, articulando momentos teóricos e práticos. Foram utilizadas vendas, bola com guizo, demarcações táteis e outras adaptações voltadas a promover experiências sensoriais e problematizar a inclusão. Ao final do processo, aplicou-se um questionário adaptado de Cunha (2013), com análise realizada via IRAMUTEQ, o que possibilitou a organização lexical e a identificação de núcleos de sentido nas respostas.

Os resultados indicam que os estudantes reconheceram a relevância das modalidades para a inclusão, destacando cooperação, empatia, respeito às diferenças e superação de preconceitos. O estudo enfatiza que a inserção sistemática de esportes adaptados pode contribuir para uma formação que articula dimensão corporal e ética, desde que sustentada por intencionalidade pedagógica. Além disso, reforça a necessidade de políticas institucionais voltadas à formação inicial e continuada, ampliação de materiais adequados e consolidação de uma cultura escolar comprometida com o direito à participação.

(iv) Qualidade de vida e participação esportiva

O artigo “Qualidade de vida de estudantes com deficiência visual praticantes de *Goalball*”, de Tavares e Fumes (2021), apresenta um estudo quantitativo descritivo, com delineamento transversal, cujo objetivo foi analisar a qualidade de vida de estudantes com

deficiência visual praticantes de *Goalball* em função do nível de escolaridade. A amostra foi composta por 12 estudantes, divididos em dois grupos: um com sete participantes do Ensino Fundamental e outro com cinco participantes do Ensino Médio ou Educação Superior. Para a coleta de dados, utilizaram-se uma anamnese para caracterização dos participantes e o questionário SF-36, que avalia oito domínios da qualidade de vida. As análises estatísticas foram realizadas com teste t de Student e cálculo do tamanho do efeito pelo d de Cohen.

Os resultados indicam melhores escores no grupo do Ensino Fundamental em seis dos oito domínios avaliados, com diferenças estatisticamente significativas em estado geral de saúde, vitalidade e aspectos sociais. Os autores discutem que a escolaridade pode influenciar a percepção da qualidade de vida, ainda que reconheçam limites do estudo, como o tamanho reduzido da amostra e possíveis influências relacionadas à compreensão do instrumento e expectativas sobre o futuro. O trabalho reforça a importância de novos estudos com maior abrangência e, especialmente, com abordagens qualitativas, para aprofundar as relações entre escolaridade, prática esportiva e percepções de bem-estar.

2.4 Síntese da revisão de literatura: tendências, lacunas e implicações para a pesquisa

A revisão de literatura realizada, contemplando as produções localizadas na BDTD (duas dissertações) e no Portal de Periódicos da CAPES (cinco artigos), aponta que o *Goalball* e os paradesportos têm sido abordados por diferentes perspectivas investigativas. Observam-se ênfases que vão desde análises centradas no rendimento esportivo e em aspectos fisiológicos e biomecânicos até propostas voltadas à inclusão, à formação docente e à intervenção pedagógica no contexto escolar. Embora exista uma produção significativa relacionada à modalidade, parcela expressiva dos estudos ainda se concentra em dimensões técnicas e de performance, especialmente quando vinculada ao campo do treinamento e da avaliação esportiva.

No entanto, os trabalhos que se aproximam da Educação Física Escolar indicam possibilidades relevantes de inserção do *Goalball* como conteúdo pedagógico, sobretudo quando articulado a experiências corporais sistemáticas e estratégias de reflexão coletiva sobre participação, cooperação e barreiras presentes no cotidiano escolar. As intervenções

analisadas apontam que a vivência do jogo, em especial quando acompanhada de rodas de conversa e problematizações pedagógicas intencionais, pode contribuir para deslocamentos nas atitudes dos(as) estudantes e para a ampliação das compreensões sobre deficiência e inclusão, fortalecendo o compromisso da escola com práticas mais democráticas e sensíveis à diversidade.

Ao mesmo tempo, a revisão aponta limites persistentes para a consolidação dessas propostas na rotina das aulas. Entre os aspectos mais recorrentes estão a insuficiência de formação específica na licenciatura, a escassez de materiais adaptados, dificuldades de infraestrutura e a ausência de políticas institucionais que sustentem o esporte adaptado como conteúdo curricular estruturante, e não apenas como ação pontual. Nesse cenário, nota-se que muitas experiências bem-sucedidas dependem fortemente da mediação de pesquisadores(as) ou de iniciativas individuais, o que provoca questionamentos sobre as condições reais de implementação quando se considera o cotidiano das escolas públicas.

Diante desse panorama, a literatura analisada reforça a necessidade de propostas pedagógicas que tratem o *Goalball* como prática cultural e educativa, valorizando sua lógica própria, suas possibilidades inclusivas e sua potência formativa. Assim, torna-se pertinente investir em intervenções que articulem vivência corporal, reflexão crítica sobre barreiras e intencionalidade pedagógica, fortalecendo caminhos para que o esporte adaptado seja integrado ao currículo de forma contínua e significativa nas aulas de Educação Física.

3 ESCOLA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 Escola, diversidade e educação inclusiva

A escola, enquanto instituição social, reflete as contradições, os avanços e os retrocessos da sociedade na qual está inserida. Historicamente, foi organizada a partir de um paradigma de homogeneidade, sustentado pela ideia de um(a) aluno(a) “padrão”, com ritmos, interesses e capacidades semelhantes. No entanto, a escola brasileira enfrenta o desafio de responder a uma realidade marcada pela pluralidade de pessoas que constituem o cotidiano escolar. Essa discussão é amplamente debatida no campo educacional, sobretudo ao se reconhecer que os processos escolares foram, por muito tempo, orientados por lógicas seletivas e excludentes, que desconsideravam as diferenças como parte constitutiva do processo educativo (Libâneo, 2004).

Nesse sentido, a diversidade humana, em suas múltiplas dimensões, como étnico-racial, cultural, socioeconômica, de gênero e relacionada às diferentes formas de corporeidade, incluindo as deficiências, não pode ser compreendida como exceção, mas como elemento estruturante da prática educativa. Pensar a escola a partir da diversidade implica deslocar a lógica da uniformização para uma perspectiva que reconheça as diferenças como componente central do trabalho pedagógico, o que demanda transformações na organização escolar e nas práticas de ensino (Libâneo, 2004; Azevedo, 2013).

A discussão sobre Educação Inclusiva relaciona-se diretamente à trajetória histórica dos modelos explicativos da deficiência. Durante décadas, predominou o modelo médico, também chamado de individual, no qual a deficiência era compreendida como uma limitação localizada na pessoa. Nessa perspectiva, enfatizava-se a correção, a reabilitação ou a adaptação do indivíduo às condições existentes (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017). Essa forma de compreender a deficiência sustentou práticas educacionais segregadoras e, em seguida, propostas de integração, nas quais o(a) estudante com deficiência era inserido no ensino regular sem que houvesse mudanças estruturais significativas no funcionamento escolar (Silva, 2009).

A consolidação do modelo social da deficiência representa um deslocamento importante nesse entendimento. Nessa perspectiva, a deficiência passa a ser compreendida

como resultado da interação entre características individuais e barreiras impostas pelo meio social, sejam elas físicas, comunicacionais, atitudinais ou pedagógicas. Assim, o foco do debate desloca-se do indivíduo para as condições de organização da sociedade e das instituições educacionais, indicando que as dificuldades de participação decorrem, em grande medida, de barreiras presentes no cotidiano escolar e da ausência de práticas pedagógicas inclusivas (Nepomuceno; Assis; Carvalho-Freitas, 2020).

A Educação Inclusiva emerge, portanto, como desdobramento pedagógico do modelo social da deficiência, diferenciando-se das propostas de integração. Enquanto a integração pressupõe a adaptação do(a) estudante às normas e estruturas da escola, a inclusão exige a transformação da própria instituição escolar, com vistas a garantir condições mais equitativas de participação e aprendizagem. Trata-se de reconhecer que desigualdades históricas e estruturais demandam estratégias diferenciadas e ações pedagógicas intencionais, de modo a enfrentar barreiras e fortalecer a equidade educacional (Azevedo, 2013).

Nessa direção, a inclusão pode ser compreendida como processo contínuo de ampliação da participação dos(as) estudantes e de redução das formas de exclusão presentes na cultura escolar, nos currículos e nas relações pedagógicas. Trata-se de um movimento permanente, que envolve a construção de práticas educativas sensíveis à diversidade e comprometidas com a garantia do direito à educação para todos(as), especialmente aqueles(as) que historicamente enfrentam processos de marginalização no espaço escolar (Silva, 2009).

A efetivação da Educação Inclusiva encontra respaldo em marcos legais e normativos nacionais e internacionais, que reconhecem a educação como um direito humano fundamental. Documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) reforçam a necessidade de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também condições para permanência, aprendizagem significativa e desenvolvimento pleno dos(as) estudantes. Esses referenciais indicam que a inclusão ultrapassa a dimensão do acesso físico e exige qualidade, equidade e pertinência das práticas pedagógicas.

Dessa forma, a Educação Inclusiva configura-se como um projeto político-pedagógico comprometido com a democratização da escola e com a construção de práticas educativas que reconheçam e respondam à diversidade das pessoas. Compreender a inclusão como processo

contínuo de transformação das práticas escolares possibilita situá-la como eixo estruturante de uma educação orientada pela equidade, pela participação e pela justiça social.

3.2 Educação Física Escolar como promotora de uma educação inclusiva

A Educação Física ocupa um lugar singular no currículo escolar por lidar diretamente com o corpo, o movimento e a cultura, dimensões constitutivas da experiência humana. Historicamente, no entanto, sua prática foi marcada por uma lógica excludente, associada ao rendimento físico e ao desempenho esportivo, na qual os(as) estudantes eram frequentemente avaliados pela performance técnica, e não pelo processo de aprendizagem. Essa tradição, como argumenta Bracht (1999), contribuiu para que a disciplina fosse compreendida, em muitos contextos, como espaço de seleção e segregação, reproduzindo desigualdades sociais e corporais.

Nas últimas décadas, consolidou-se um movimento de ressignificação da Educação Física Escolar, aproximando-a de princípios democráticos e inclusivos. Esse movimento foi impulsionado pela crítica ao modelo tecnicista e pela defesa de uma prática pedagógica comprometida com a diversidade e com a formação cidadã. Para Betti e Zuliani (2003), a Educação Física deve ser concebida como prática pedagógica que, ao valorizar a cultura corporal de movimento, amplia a autonomia das pessoas, promove a solidariedade e fortalece o senso de responsabilidade coletiva.

A ideia de democratização da escola, defendida por Brayner (2008), reforça esse papel formativo da disciplina. Segundo o autor, “[...] uma escola será tão mais democrática quanto mais ela propiciar aos(às) seus(suas) alunos(as) as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem” (p. 112). Esse horizonte democrático articula-se à perspectiva inclusiva da Educação Física na medida em que a vivência corporal se torna espaço privilegiado para socialização, reconhecimento das diferenças e produção de novas formas de convivência.

Nessa mesma direção, González e Fensterseifer (2010) defendem que a Educação Física Escolar tem como finalidade formar indivíduos críticos e autônomos, capazes de

intervir politicamente em sua realidade social. Os autores compreendem que a disciplina pode contribuir para a constituição de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que apoiem o exercício da cidadania e reafirmem seu caráter formativo.

De modo complementar, Betti e Zuliani (2003, p. 54) amplia essa compreensão ao afirmar:

[...] tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais, práticas alternativas.

Essa visão dialoga diretamente com Libâneo (1994), ao defender que a escola deve garantir não apenas igualdade de acesso, mas equidade nas condições de aprendizagem, reconhecendo que as pessoas não aprendem do mesmo modo e no mesmo tempo. A Educação Física, por sua natureza prática e relacional, assume papel relevante nesse processo, pois cria situações corporais que tensionam preconceitos, favorecem a cooperação e ampliam possibilidades de participação.

Pesquisas recentes reforçam esse potencial quando a disciplina se orienta por finalidades formativas e valores democráticos. Ghiraldelli (2001) e Brayner (2008) indicam que a Educação Física, quando alinhada a princípios republicanos e democráticos, pode contribuir para a formação de pessoas ativas e críticas em relação ao contexto social. Estudos no campo do esporte adaptado também apontam que experiências corporais mediadas pedagogicamente podem fortalecer aprendizagens que ultrapassam o domínio motor e mobilizam dimensões socioemocionais como empatia, respeito e cooperação (Santana; Soares, 2021; Fraga, 2024).

Dessa forma, a Educação Física Escolar configura-se como espaço pedagógico privilegiado para materializar o projeto de uma escola inclusiva. Ao propor experiências corporais diversificadas, acessíveis e socialmente situadas, a disciplina contribui para que os(as) estudantes desenvolvam habilidades, aprendam a conviver com a diferença e construam formas mais solidárias de participação na cultura corporal.

3.3 Esporte adaptado na escola: participação, currículo e barreiras no cotidiano das aulas

A presença dos esportes adaptados no currículo da Educação Física Escolar representa um avanço importante no processo de democratização da educação, ao tensionar concepções tradicionais de corpo, movimento e participação. Mais do que adaptações pontuais de modalidades convencionais, essas práticas podem ser compreendidas como experiências pedagógicas que ampliam o repertório corporal dos(as) estudantes e problematizam estereótipos historicamente associados à deficiência. Nesse sentido, a inclusão não se reduz a ajustes isolados, mas implica a construção de uma cultura escolar que reconheça a diferença como elemento constitutivo do trabalho educativo (Santana; Soares, 2021).

Apesar dos avanços normativos observados nas últimas décadas, a inserção dos esportes adaptados no cotidiano escolar ainda ocorre de forma limitada e, por vezes, episódica. Estudos apontam que a insegurança docente diante de modalidades como bocha, *Goalball*, futebol de cinco ou vôlei sentado está fortemente relacionada a lacunas na formação inicial e continuada dos(as) professores(as) (Magrin, 2023). Essa fragilidade formativa contribui para que tais práticas sejam frequentemente restritas a datas comemorativas, reduzindo seu alcance pedagógico e enfraquecendo sua consolidação como conteúdo curricular.

No plano legal, o Brasil dispõe de marcos robustos em defesa da Educação Inclusiva, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Esses documentos afirmam a inclusão como princípio orientador da educação básica e asseguram o direito à escolarização em classes comuns, com apoio do Atendimento Educacional Especializado. Contudo, a materialização desse projeto enfrenta desafios estruturais no cotidiano escolar, como precariedade da formação docente, rigidez curricular, práticas avaliativas excludentes e insuficiência de condições materiais e pedagógicas de acessibilidade.

No campo da Educação Física, tais desafios se intensificam quando o currículo permanece centrado em modelos padronizados de desempenho e rendimento, sustentados por expectativas homogêneas e pela normalização corporal. Currículos rígidos, avaliações classificatórias e práticas pouco flexíveis tendem a restringir a participação e a aprendizagem

de estudantes que não se ajustam aos padrões hegemônicos (Macedo, 2014). Nessa perspectiva, a inclusão exige repensar conteúdos, objetivos, metodologias e formas de avaliação, reconhecendo a diversidade de corpos, ritmos e modos de aprender.

É nesse contexto que os esportes adaptados, quando mediados pedagogicamente, assumem relevância. Pereira e Bezerra (2024) destacam que essas práticas podem criar experiências de maior equidade, ao reorganizar condições de participação e deslocar o foco da limitação individual para as barreiras produzidas pelo próprio contexto escolar. De modo semelhante, Fraga (2024) assinala que modalidades adaptadas podem ser compreendidas como práticas interculturais, na medida em que articulam vivência corporal, reflexão crítica e questionamento de hierarquias tradicionais presentes no esporte escolar.

O *Goalball*, por exemplo, apresenta especificidades que o tornam emblemático no debate sobre inclusão. Criado originalmente para pessoas com deficiência visual, o esporte exige que todos os participantes utilizem vendas, o que produz uma reorganização das condições sensoriais e convida os(as) estudantes a explorar outras formas de percepção, orientação e comunicação. Sua estrutura simples e o baixo custo material ampliam sua viabilidade em contextos escolares públicos, inclusive em realidades marcadas por vulnerabilidade social (Pereira; Bezerra, 2024). Ainda assim, seu alcance formativo não reside apenas na modalidade em si, mas no modo como é desenvolvida pedagogicamente e nas mediações que sustentam as aprendizagens produzidas no processo.

Nessa direção, Darido e Rangel (2005) defendem que a Educação Física Escolar deve articular aprendizagens motoras, cognitivas e atitudinais, favorecendo que os(as) estudantes compreendam o sentido das práticas corporais para além da execução técnica. Isso implica assumir a Educação Física como prática pedagógica situada, comprometida com a formação de pessoas autônomas, críticas e solidárias, reconhecendo que a inclusão se constrói no cotidiano das aulas por meio de mediações intencionais, organização coletiva das práticas e valorização das interações entre estudantes.

As condições pedagógicas que estruturam o trabalho docente também assumem centralidade nesse processo. Currículos padronizados tendem a dificultar a incorporação de experiências corporais diversas e a limitar possibilidades de participação. Em contraposição, currículos mais flexíveis e abertos à diversidade favorecem que os esportes adaptados sejam

tratados como parte constitutiva do projeto educativo e não como exceção, reconhecendo diferentes formas de participação, aprendizagem e expressão corporal (Macedo, 2014).

A formação docente e a organização coletiva do trabalho pedagógico constituem elementos estruturantes da inclusão no contexto escolar. Nesse cenário, experiências que aproximam universidade e escola, como programas de pós-graduação profissional, podem fortalecer a práxis docente ao possibilitar que professores(as) investiguem seus próprios contextos educativos e reelaborem criticamente suas práticas (Fialho; Hetkowski, 2017). Além disso, estudos como o de Cabral e Mota (2023) reforçam que o interesse docente em incorporar modalidades adaptadas tende a esbarrar em limitações materiais e em lacunas formativas, o que demanda apoio institucional e processos contínuos de formação.

Assim, a inclusão na Educação Física Escolar não se efetiva apenas pela inserção de novos conteúdos, mas pela articulação entre currículo, avaliação, formação docente e organização pedagógica. São esses elementos que condicionam as possibilidades reais de participação e aprendizagem dos(as) estudantes e sustentam, no cotidiano da escola, o compromisso com uma educação mais equitativa e socialmente referenciada.

4 GOALBALL, ENSINO E DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

4.1 Goalball: origem, consolidação e características da modalidade

O *Goalball* é um esporte coletivo adaptado criado em 1946, idealizado pelo austríaco Hans Lorenzen e pelo alemão Sepp Reindle, inicialmente como prática de reabilitação voltada a veteranos de guerra que haviam perdido a visão durante a Segunda Guerra Mundial (Almeida *et al.*, 2008; IBSA, 2024). Sua proposta consistia em um jogo acessível, no qual os participantes pudessem competir em condições mais equitativas, mobilizando principalmente recursos auditivos e táteis como forma de orientação e tomada de decisão durante a partida. Com o passar do tempo, a modalidade deixou de ter apenas um caráter terapêutico e consolidou-se internacionalmente, tornando-se modalidade paralímpica oficial em 1976, nos Jogos Paralímpicos de Toronto, no Canadá (Bonganha, 2008; IBSA, 2024).

Esse processo de consolidação foi acompanhado pela atuação da International Blind Sports Federation (IBSA), responsável pela regulamentação das regras e pela organização de torneios internacionais, o que contribuiu para sua difusão em diferentes países e para o fortalecimento do *Goalball* como uma das modalidades mais representativas do paradesporto. Desde então, o esporte integra permanentemente o programa paralímpico, com categorias femininas e masculinas, assumindo crescente visibilidade no cenário esportivo global (Bonganha, 2008).

No Brasil, o *Goalball* passou a ser praticado em meados da década de 1980. Em 1985, o professor Steven Dubner, vinculado ao CADEVI, entidade voltada ao atendimento de pessoas cegas em São Paulo, apresentou a modalidade, que ganhou maior projeção com a atuação da Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais (CBDV), responsável pela organização de competições nacionais e pelo fortalecimento de processos formativos que subsidiam seleções com destaque no cenário internacional. O primeiro Campeonato Brasileiro foi realizado em 1987, em Uberlândia, marco que impulsionou a expansão da modalidade no país e ampliou sua inserção em diferentes espaços de prática (CBDV, 2025).

Do ponto de vista técnico, o *Goalball* é disputado por duas equipes de três jogadores(as), em uma quadra de 18 metros de comprimento por 9 metros de largura, com metas que ocupam toda a linha de fundo. A bola utilizada possui guizos internos, o que possibilita a orientação pela audição, e todos os(as) participantes utilizam vendas oculares padronizadas, assegurando condições de jogo mais equânimes (Almeida; Munster, 2005; Pereira; Bezerra, 2024). Essas características, além de estruturarem a modalidade esportiva, assumem relevância pedagógica no contexto escolar, na medida em que deslocam a visão como referência central e convocam os(as) estudantes a ampliar formas de percepção, comunicação e organização coletiva do jogo, mobilizando escuta, orientação espacial, atenção e cooperação. Nessa direção, Cauhy (2024) interpreta esse processo como uma “alfabetização sensório-motora”, uma vez que a experiência exige que o corpo aprenda a orientar-se e agir de modo diferente, em diálogo com o espaço e com o outro.

4.2 *Goalball* na escola: sentidos educativos, participação e inclusão

Embora sua trajetória esteja historicamente associada ao rendimento e à reabilitação, o *Goalball* vem sendo incorporado de modo crescente ao contexto educacional, especialmente em escolas e universidades, onde pode ser compreendido como prática pedagógica capaz de mobilizar aprendizagens corporais, sociais e críticas. Nessa direção, Pereira e Bezerra (2024) ressaltam que o esporte adaptado, quando trabalhado como conteúdo, não deve assumir função apenas instrumental ou pontual, mas integrar o currículo como experiência formativa, atravessada por intencionalidade pedagógica.

Em pesquisas no contexto escolar, Santana e Soares (2021) apontam que vivências com modalidades como *Goalball* e futebol de cinco podem fortalecer aprendizagens que ultrapassam o domínio motor, mobilizando dimensões como empatia, respeito e cooperação. Cabral e Mota (2023), ao discutirem o *Goalball* como ferramenta de inclusão de estudantes com deficiência visual, ressaltam que o interesse docente pela modalidade muitas vezes se confronta com limites objetivos, como ausência de materiais específicos, insegurança metodológica e insuficiência de formação inicial sobre esporte adaptado.

Relatos e estudos sobre intervenções pedagógicas também indicam que, quando o *Goalball* é organizado como experiência sistemática e não como evento isolado, os(as) estudantes tendem a construir formas mais solidárias de participação. Souza (2024), por exemplo, descreve uma intervenção com turmas do 6º ao 9º ano que articulou sensibilização, vivências práticas e rodas de conversa, favorecendo engajamento, cooperação e problematização da inclusão. Nesse cenário, a modalidade adquire sentido pedagógico não apenas por sua estrutura, mas pelas mediações docentes que orientam a experiência e favorecem reflexão coletiva.

Assim, ao ser incorporado à Educação Física Escolar, o *Goalball* pode contribuir para deslocar a centralidade do desempenho e da seleção corporal como critérios de participação, abrindo espaço para experiências de corresponsabilidade e construção coletiva do jogo. Trata-se de uma prática que, quando pedagogicamente orientada, pode fortalecer uma Educação Física comprometida com formação cidadã, participação e reconhecimento das diferenças.

4.3 Ensino do *Goalball*: organização didática e mediações pedagógicas

Para que o *Goalball* seja incorporado como conteúdo pedagógico, é necessário adotar estratégias didáticas que considerem suas especificidades sensoriais e valorizem a participação de todos(as). Almeida *et al.* (2008) defendem que o ensino da modalidade não deve se restringir às regras formais ou à execução técnica, mas estruturar-se a partir de vivências que favoreçam a compreensão do jogo e de seu significado social. Isso implica tratar o esporte não apenas como atividade motora, mas como experiência cultural e educativa.

Nesse horizonte, Patrocínio *et al.* (2008) propõem três eixos pedagógicos para orientar a aplicação do *Goalball* na escola: (1) orientação e mobilidade, que favorece percepção espacial e autonomia de deslocamento; (2) jogos sensoriais, voltados à exploração auditiva, tátil e proprioceptiva; e (3) atividades específicas da modalidade, que aproximam gradualmente os(as) estudantes de situações reais de jogo, como arremesso, defesa e posicionamento. Essas etapas se articulam ao que Cauhy (2024) denomina “alfabetização

sensório-motora”, indispensável para que os(as) estudantes construam segurança, confiança e autonomia antes de vivenciarem exigências mais complexas do jogo.

Essas práticas dialogam com perspectivas críticas da Educação Física que defendem superar a lógica tecnicista e de rendimento, reconhecendo que a apropriação do esporte envolve dimensões culturais, históricas e sociais. Bracht e Almeida (2003, p. 97) afirmam que:

Promover a alfabetização esportiva vai muito além da aprendizagem de destrezas; o exercício da plena cidadania no plano da cultura corporal de movimentos e especificamente no plano do esporte exige o desenvolvimento de competências que vão além dessas habilidades e que abrangem também a capacidade de situar histórica e socialmente essa prática humana, de perceber e analisar os valores que a orientam, os benefícios e os prejuízos de uma ou outra forma da prática esportiva.

Ainda nesse horizonte, Almeida *et al.* (2008, p. 11) destacam que:

A educação inclusiva depende de uma ampla dedicação, livre de preconceitos que valorize as diferenças, assim as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e não é restrita a atingir os alunos com deficiência, mas busca atingir todos os alunos com todas as suas diferenças e necessidades.

Dessa forma, ao ser trabalhado de modo pedagógico, o *Goalball* possibilita que os(as) estudantes compreendam que a prática esportiva vai além da técnica e do resultado. Ela envolve convivência, solidariedade e construção coletiva de sentidos. Sua presença no currículo escolar mostra-se, portanto, não apenas pertinente, mas necessária, à medida que oferece oportunidades concretas de vivenciar a inclusão, refletir sobre a diferença e problematizar criticamente o papel do esporte na formação.

4.4 Deficiência visual: conceitos, classificações e implicações pedagógicas

O conceito de deficiência visual vem sendo construído historicamente a partir de diferentes perspectivas, variando entre abordagens médicas e reabilitadoras e compreensões

mais recentes que enfatizam seu caráter social e inclusivo. De forma geral, considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta cegueira total ou baixa visão, com comprometimento significativo de sua acuidade ou de seu campo visual, o que incide sobre experiências cotidianas, interações sociais e processos de aprendizagem (Menescal, 2001; Almeida; Munster, 2005). Importa ressaltar que limitações visuais não determinam, por si mesmas, defasagens no desenvolvimento afetivo, cognitivo ou motor. Muitas barreiras decorrem de relações sociais excludentes e da ausência de recursos pedagógicos adequados, o que reforça a centralidade da acessibilidade e das condições de participação (Nepomuceno; Assis; Carvalho-Freitas, 2020).

As causas da deficiência visual podem ser congênitas, como albinismo, catarata congênita, retinose pigmentar e rubéola materna, ou adquiridas, como em casos de diabetes, glaucoma, traumatismos e infecções (Fugita, 2002). Segundo Almeida e Munster (2005), essas condições podem interferir de diferentes modos na função visual, variando conforme fatores genéticos, ambientais e sociais. A compreensão dessas causas, quando necessária ao trabalho pedagógico, contribui para evitar generalizações e fortalecer práticas que reconheçam singularidades.

Do ponto de vista educacional, a legislação brasileira diferencia cegueira e baixa visão. Documento do Ministério da Educação (Brasil, 1994) define como cega a pessoa com perda total ou resíduo mínimo de visão, demandando Braille, recursos táteis e tecnologias assistivas. Já a baixa visão caracteriza-se pela presença de resíduos visuais que podem possibilitar leitura ampliada e o uso de recursos ópticos, desde que com adaptações apropriadas. Essa distinção enfatiza que acessibilidade depende da disponibilização de métodos, recursos e estratégias que sustentem a aprendizagem.

Na classificação clínica, o American College of Sports Medicine (1997), citado por Fugita (2002), distingue três situações: cegueira por acuidade, quando a visão é de 20/200 pés ou inferior mesmo com correção; cegueira por campo visual, quando o campo é menor que 10 graus (frequentemente descrita como “visão em túnel”); e cegueira total, quando não há percepção luminosa. Embora sejam critérios técnicos, podem dialogar com a prática pedagógica ao orientar a compreensão sobre necessidades de acesso e participação.

No campo esportivo, a International Blind Sports Federation (IBSA), representada no Brasil pela Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais (CBDV, 2025),

organiza atletas em três classes funcionais: B1, B2 e B3. Os(As) atletas B1 não possuem percepção luminosa ou não reconhecem a forma de uma mão; os(as) B2 apresentam acuidade visual até 2/60 ou campo visual inferior a 5 graus; e os(as) B3 apresentam acuidade entre 2/60 e 6/60 ou campo visual entre 5 e 20 graus. Essa classificação assegura maior equidade competitiva e, no contexto educacional, pode contribuir para que professores(as) compreendam diferentes condições visuais e organizem estratégias de participação mais coerentes.

Como afirmam Almeida e Munster (2005), compreender essas classificações é importante para que o(a) professor(a) de Educação Física possa planejar atividades que reconheçam potencialidades dos(as) estudantes, sem reduzir suas experiências ao déficit. Mais do que identificar graus de visão, trata-se de construir recursos pedagógicos e metodologias que assegurem participação e aprendizagem, entendendo a deficiência como parte da diversidade humana e não como justificativa para afastamento ou redução das possibilidades de vivência.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

5.1 Delineamento da pesquisa e procedimentos metodológicos

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, por compreender que essa abordagem possibilita uma aproximação mais densa dos fenômenos investigados, valorizando os significados atribuídos pelas pessoas e as condições concretas em que as experiências se produzem. Como destacam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por seu caráter descritivo e pela centralidade do pesquisador como principal instrumento de produção e interpretação dos dados. Nessa perspectiva, o conhecimento construído não se reduz a resultados numéricos, mas se constitui a partir da leitura das experiências, interações e narrativas que atravessam o cotidiano escolar.

Ao adotar essa orientação, parte-se do entendimento de que a realidade educativa não é fixa nem neutra, mas socialmente construída, atravessada por relações, disputas e negociações entre as pessoas envolvidas. Bogdan e Biklen (1994, p. 47) assinalam que os dados qualitativos são “ricos em descrições das pessoas, situações e acontecimentos”, o que favorece a compreensão dos processos vivenciados em sua complexidade. Essa escolha metodológica mostra-se pertinente para investigar uma proposta de ensino inclusiva, como a unidade didática de *Goalball*, cujo foco ultrapassa a dimensão técnica do esporte e se aproxima de aprendizagens relacionadas à participação, cooperação e respeito às diferenças.

O pesquisador, atuando também como professor de Educação Física na escola em que a pesquisa foi realizada, assumiu um papel duplo no percurso: de mediador pedagógico e de observador-investigador (professor-pesquisador). Essa condição demanda reflexividade constante, uma vez que o envolvimento direto com o campo requer atenção às influências que a presença e as decisões do pesquisador podem exercer sobre o percurso e sobre os registros produzidos (Bogdan; Biklen, 1994). Assim, foram adotados cuidados sistemáticos de registro, organização e análise, buscando assegurar rigor metodológico e coerência com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Araraquara, que atende estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Localizada em uma área periférica da cidade, a unidade escolar atende aproximadamente mil e cem

estudantes, distribuídos nos períodos da manhã e da tarde, do 5º ao 9º ano no período matutino e do 1º ao 4º ano no período vespertino, seguindo os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. A instituição dispõe de uma quadra coberta, um campo de futebol e dois parques de areia, espaços nos quais ocorrem as aulas de Educação Física.

A unidade didática de *Goalball* foi implementada com uma turma do 7º ano, ao longo de 12 aulas planejadas de modo progressivo e articulado de 50 minutos, planejadas de modo progressivo e articulado, buscando favorecer tanto a aprendizagem dos fundamentos da modalidade quanto a construção coletiva de sentidos sobre inclusão e participação. Compreendida como prática de ensino intencionalmente planejada e acompanhada por registros sistemáticos, a intervenção dialoga com estudos sobre pesquisa de intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013), na medida em que envolve ação no cotidiano escolar e análise do que se produz nessa trajetória.

Embora as aulas estivessem organizadas para acontecerem de forma contínua, às quartas-feiras e sextas-feiras, a unidade didática não se desenvolveu de modo totalmente sequencial. Isso ocorreu porque houve uma pausa de aproximadamente 20 dias entre os encontros, em virtude da licença paternidade do professor-pesquisador, o que interrompeu temporariamente o andamento das vivências e fez com que a unidade fosse retomada posteriormente, já em outro momento do bimestre.

A produção dos dados ocorreu principalmente por meio de Notas de Campo, entendidas como registros escritos detalhados das observações, interações e reflexões do pesquisador no decorrer das aulas (Bogdan; Biklen, 1994). As notas foram elaboradas ao término de cada encontro e apoiadas por gravações de áudio e vídeo, além de registros fotográficos, com o objetivo de ampliar a fidelidade do material e fortalecer a reconstrução das situações vivenciadas. Esse conjunto constituiu o corpus principal da análise e foi organizado de modo a preservar o anonimato e a confidencialidade dos(as) participantes.

Ainda que fosse possível apresentar as Notas de Campo em sua íntegra, optou-se por sistematizar, no Apêndice A, sínteses descritivas das 12 aulas realizadas ao longo da pesquisa. Tal escolha constituiu-se como uma decisão metodológica e ética, orientada pela necessidade de preservar as pessoas envolvidas, as relações construídas e as situações vividas no cotidiano escolar, reconhecendo o caráter situado, relacional e sensível dos registros produzidos. As sínteses possibilitam explicitar o percurso investigativo, respeitando a sequência cronológica

dos encontros e preservando informações centrais, sem expor integralmente registros que envolvem falas, tensões e acontecimentos próprios do contexto pesquisado.

A análise dos dados foi realizada por meio de um processo de codificação e categorização, conforme orientam Bogdan e Biklen (1994). Esse procedimento consiste na identificação de recorrências, núcleos de sentido, expressões significativas e situações relevantes, articulando descrições e interpretações construídas a partir do material de campo. Conforme assinalam os autores:

A codificação é o processo de organizar os dados em unidades significativas, permitindo ao pesquisador identificar padrões, categorias e temas recorrentes. Não se trata apenas de rotular trechos de texto, mas de interpretá-los à luz do problema investigado. As categorias não são, em geral, prévias; elas emergem à medida que os dados vão sendo examinados, reorganizados e comparados, em um movimento contínuo de construção de significados (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

Os procedimentos desta pesquisa foram autorizados pela direção da escola e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) (Anexo). Ressalta-se que a proposta foi desenvolvida no âmbito das aulas regulares de Educação Física, sem prejuízos à rotina escolar. Todos(as) os(as) participantes foram convidados(as) a aderir voluntariamente ao estudo e, para isso, assinaram, junto a seus(suas) responsáveis legais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e o Termo de Assentimento (TALE) (Apêndice C), em consonância com as diretrizes éticas vigentes.

5.2 Desenvolvimento da unidade didática: síntese do percurso das 12 aulas

O percurso aqui sistematizado foi construído com base nas Notas de Campo, transcrições de rodas de conversa e produções coletivas dos(as) estudantes, registradas ao longo da intervenção. Esses materiais acompanham o desenvolvimento da unidade didática e possibilitam compreender como as vivências foram sendo apropriadas, reelaboradas e discutidas no cotidiano das aulas.

A proposta foi orientada por uma perspectiva crítico-reflexiva da Educação Física Escolar, que compreende o ensino da cultura corporal como possibilidade de problematizar a realidade social e de favorecer processos de formação crítica e participativa. Nessa direção, Soares *et al.* (1992) defendem que a Educação Física Escolar deve comprometer-se com processos educativos que ultrapassem o desempenho. Do mesmo modo, Bracht (1999) aponta que o esporte, quando tematizado pedagogicamente, pode ser ressignificado como fenômeno cultural e socialmente construído, favorecendo leituras que articulem prática corporal e reflexão.

No contexto desta investigação, o *Goalball* foi tratado como conteúdo de ensino capaz de favorecer aprendizagens motoras, cognitivas e atitudinais, justamente por reorganizar condições de participação ao colocar todos(as) os(as) estudantes em situação de jogo vendado. Buscou-se dar centralidade ao protagonismo discente, estimulando os(as) estudantes a construir propostas, organizar atividades e refletir sobre suas experiências, em diálogo com Freire (1996), quando afirma que não há docência sem discência, e que os sujeitos do processo educativo se constituem mutuamente. Assim, o desenvolvimento da unidade didática foi organizado em 12 aulas planejadas de modo progressivo, articulando sensibilização, vivências adaptadas, construção coletiva e reflexão crítica sobre inclusão.

Para situar o percurso desenvolvido, apresenta-se no Quadro 1 uma síntese das 12 aulas que compuseram a unidade didática.

Quadro 1: Sequência didática ministrada.

Aula	Atividade Desenvolvida	Objetivo
01 23/04/25 Quarta	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo Inicial: Reflexão sobre inclusão no esporte e no cotidiano escolar.- Discussão em Grupo: Perguntas sobre desafios enfrentados por pessoas com deficiência visual.- Dinâmica de Acesso: Exploração vendada do ambiente escolar, guiada por colegas.	Contextualizar o esporte adaptado e promover reflexões sobre inclusão.
02 25/04/25 Sexta	<ul style="list-style-type: none">- Jogo dos Sons: Reconhecimento de diferentes sons na quadra.- Deslocamento Guiado: Movimentação vendada com comandos sonoros.- Caça ao Som: Identificar a origem de sons específicos.- Reflexão Crítica: Debate sobre as sensações experimentadas.	Desenvolver a percepção auditiva e a comunicação sem o auxílio da visão.

03 30/04/25 Quarta	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração da Bola: Sentir o peso, som e textura da bola de <i>Goalball</i>. - Treino de Arremesso: Prática de arremesso com diferentes forças e direções. - Minijogo Cooperativo: Passagem da bola entre colegas vendados. 	Desenvolver o contato inicial com a bola sonora e técnicas de arremesso.
04 07/05/25 Quarta	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção espacial com escuta ativa: Deslocamento da bola com guizo onde os alunos tentam apanhá-la. - Campo Minado: Orientação guiada verbalmente desviando de obstáculos - Atividade de ataque-defesa em trios: Início do contato com o posicionamento do jogo. 	Desenvolver a noção de deslocamento e técnicas básicas de defesa e posicionamento em quadra.
05 14/05/25 Quarta	<ul style="list-style-type: none"> Divisão da turma em três grupos para elaborarem atividade de arremesso aos alvos. Apresentação das atividades de um grupo. 	Protagonismo dos alunos, aprender diferentes tipos de arremesso
06 16/05/25 Sexta	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação das atividades dos dois grupos restantes. 	Protagonismo dos alunos, aprender diferentes tipos de arremesso
07 11/06/25 Quarta	<ul style="list-style-type: none"> Treino de Comunicação: Comandos verbais durante a movimentação. - Jogo de Posicionamento: Movimentação estratégica com troca de posições. - Reflexão Coletiva: Diário sensorial com análise dos sentimentos e experiências. 	Desenvolver habilidades de comunicação e cooperação na equipe.
08 13/06/25 Sexta	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução às regras básicas. - Exploração da quadra demarcada com as linhas e fitas de jogo do <i>Goalball</i>. - Jogo reduzido de posicionamento: vendados e em times, iniciam a disputa para ver qual time consegue se organizar em suas devidas posições em menor tempo. - Debate Pós-Jogo: Discussão sobre dificuldades e acertos. 	Vivenciar os posicionamentos de um time de <i>Goalball</i> .
09 18/06/25 Quarta	<ul style="list-style-type: none"> Revisão das Regras: Rápida explanação sobre as regras oficiais. - Divisão de Times: Distribuição dos papéis e responsabilidades. - Partida Completa: Aplicação das técnicas aprendidas. - Debate Pós-Jogo: Discussão sobre dificuldades e acertos. 	Vivenciar uma partida completa com regras adaptadas.
10 25/06/25 Quarta	<ul style="list-style-type: none"> Roda de Conversa: Relatos pessoais sobre a experiência. - Leitura Compartilhada: Trechos de textos sobre inclusão no esporte. - Debate Aberto: Impactos do esporte adaptado na vida escolar. - Produção Escrita: Reflexão individual sobre os aprendizados. 	Refletir sobre a prática do <i>Goalball</i> e a inclusão social.
11	<ul style="list-style-type: none"> Mapa de Reflexões: Síntese das percepções ao longo 	Consolidar os aprendizados e

27/06/25 Sexta	da unidade. - Produção de um Mural: Frases e palavras que representem os aprendizados. - Manifesto Coletivo: Texto ou vídeo sobre a importância da inclusão.	produções coletivas.
12 02/07/25 Quarta	- Exposição Final: Apresentação dos resultados e debate final. - Nuvem de Palavras: Palavras-chave que marcaram o aprendizado. - Autoavaliação: Cada aluno reflete sobre sua própria evolução. - Produção de Texto: Reflexão sobre o impacto da unidade didática. - Roda de Conversa Final: Compartilhamento das principais percepções.	Sistematizar os conceitos aprendidos e refletir sobre as transformações vivenciadas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, a síntese do percurso é apresentada aula a aula.

A primeira aula teve como foco a sensibilização inicial. O encontro iniciou-se com um diálogo coletivo sobre inclusão no esporte e no cotidiano escolar, seguido de uma discussão em grupos menores sobre desafios enfrentados por pessoas com deficiência visual. Para potencializar a experiência, foi realizada uma dinâmica de exploração vendada do ambiente escolar, na qual os(as) estudantes, guiados(as) por colegas, vivenciaram deslocamentos sem a visão. O objetivo foi contextualizar o esporte adaptado e mobilizar reflexões iniciais sobre inclusão e participação.

Na segunda aula, a ênfase esteve no desenvolvimento da percepção auditiva. Os(As) estudantes participaram de jogos que exigiam escuta atenta, como o “jogo dos sons” e o “caça ao som”, nos quais precisavam identificar e localizar diferentes estímulos sonoros. Além disso, vivenciaram deslocamentos guiados por comandos verbais, exercitando comunicação sem apoio visual. A aula foi concluída com um debate coletivo, em que os(as) alunos(as) refletiram sobre sensações experimentadas e sobre a importância da escuta ativa no contexto do *Goalball*.

A terceira aula introduziu a bola sonora como elemento central da modalidade. Os(As) estudantes exploraram suas características de peso, textura e som, seguidas de práticas iniciais de arremesso com diferentes intensidades e direções. A aula foi encerrada com um minijogo cooperativo, no qual os participantes deveriam passar a bola entre colegas vendados(as), favorecendo contato inicial com a lógica do jogo e fortalecendo experiências de cooperação.

Na quarta aula, as atividades buscaram estimular percepção espacial e fundamentos iniciais de posicionamento. Foram realizadas dinâmicas como o “campo minado”, em que colegas orientavam verbalmente os deslocamentos, além de exercícios de ataque e defesa em trios, aproximando os(as) estudantes de situações básicas do jogo. A experiência reforçou a centralidade da comunicação e da confiança coletiva como elementos estruturantes da prática.

As aulas cinco e seis foram destinadas ao protagonismo dos(as) estudantes. Organizados em três grupos, eles planejaram e apresentaram atividades de arremesso com alvos, conduzindo as propostas com mediação do professor-pesquisador. Essa escolha metodológica favoreceu que os(as) estudantes experimentassem a posição de autoria e condução do conhecimento, exercitando criatividade, autonomia e construção coletiva de saberes.

Na sétima aula, retomou-se a centralidade da comunicação e cooperação entre os(as) jogadores(as). Foram realizadas dinâmicas de comandos verbais durante a movimentação e um jogo de posicionamento que exigia troca estratégica de lugares. A reflexão coletiva foi conduzida por meio de um “diário sensorial”, no qual cada estudante registrou sentimentos e percepções a partir da experiência vivida.

A oitava aula marcou a aproximação com regras básicas da modalidade. Os(As) estudantes exploraram a quadra com demarcações e participaram de um minijogo de posicionamento, no qual deveriam se organizar em equipes no menor tempo possível. Ao final, foi realizado um debate pós-jogo, com compartilhamento de dificuldades, acertos e formas de organização construídas coletivamente.

Na nona aula, foi vivenciada uma partida mais completa, aproximando-se das regras oficiais, com adaptações necessárias ao contexto escolar. Após uma revisão das regras, a turma foi dividida em equipes, com papéis e responsabilidades distribuídos. A aula culminou em uma partida adaptada de *Goalball*, seguida de debate coletivo sobre desafios e estratégias adotadas.

A décima aula foi dedicada à reflexão crítica. Iniciou-se com uma roda de conversa sobre o percurso vivido até então, seguida de leitura compartilhada de textos sobre inclusão no esporte. Os(As) estudantes foram convidados(as) a produzir textos individuais sobre os aprendizados construídos, articulando vivência prática e reflexão escrita, em torno de questões relativas à inclusão e ao cotidiano escolar.

Na décima primeira aula, os aprendizados foram sistematizados por meio de uma produção coletiva. Os(As) estudantes organizaram um mural com frases e palavras que representassem suas percepções ao longo da unidade, além de elaborarem um manifesto coletivo, em texto ou vídeo, sobre a importância da inclusão. Essa etapa fortaleceu a síntese do percurso e a dimensão coletiva do trabalho.

A décima segunda aula representou o encerramento da unidade didática. Os grupos apresentaram suas produções finais e foi realizada uma síntese coletiva a partir de palavras-chave que marcaram a experiência. Também ocorreram momentos de autoavaliação e roda de conversa final, nos quais os(as) estudantes compartilharam percepções sobre as aprendizagens construídas, destacando o *Goalball* como experiência pedagógica atravessada por cooperação, escuta e reflexão sobre participação e diferenças.

6 RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa foram construídos a partir da análise dos registros produzidos ao longo da unidade didática de *Goalball*, desenvolvida com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. O material empírico analisado compreende as Notas de Campo do professor-pesquisador, produzidas ao final de cada aula e organizadas de modo a registrar situações vividas, falas dos(as) estudantes, intervenções pedagógicas e percepções sobre o desenvolvimento da proposta.

O processo analítico consistiu em uma leitura atenta desses registros, com destaque e numeração de trechos considerados significativos por expressarem aprendizagens, reflexões, estratégias construídas e deslocamentos de postura dos(as) estudantes ao longo das doze aulas. Cada Nota de Campo foi sistematizada em unidades de dado, numeradas sequencialmente conforme a ordem de ocorrência no próprio registro (por exemplo, Aula 1, unidade 1; Aula 1, unidade 2, e assim sucessivamente). Em seguida, essas unidades foram agrupadas por proximidade de sentido, dando origem às categorias analíticas que orientam a apresentação dos resultados. A ausência de numeração em determinada célula do quadro indica que, naquela Nota de Campo, não foram identificadas unidades de dado vinculadas à categoria em questão. Vale enfatizar que as unidades não foram definidas previamente, mas emergiram de trechos significativos relacionados aos objetivos da pesquisa.

O Quadro 2 apresenta a organização dessas categorias, indicando as aulas em que se manifestaram e os respectivos trechos numerados das Notas de Campo. Na sequência, os resultados são apresentados e discutidos a partir de cinco categorias: (1) Concepções iniciais e resignificação da deficiência visual; (2) Vivência corporal da deficiência: medo, insegurança e adaptação; (3) Comunicação, cooperação e organização coletiva do jogo; (4) Protagonismo discente, autoria e autonomia na construção da prática; e (5) Reflexão, expressão e síntese das aprendizagens.

Quadro 2: Unidades de Dado e Categorias.

Notas \ Categorias	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5
Nota de Campo 1	1, 2, 3, 4, 5, 6	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21	7, 20, 22, 23	-	-
Nota de Campo 2	7	1, 10, 11, 12, 13, 14, 15	2, 4, 5, 6, 8, 9, 16	-	3
Nota de Campo 3	-	6, 7, 9, 11	1, 2, 3, 4, 8, 12	5, 10	-
Nota de Campo 4	-	1	2, 3	-	4
Nota de Campo 5	-	-	1	2, 3, 4, 5	-
Nota de Campo 6	-	2	3, 5, 6, 7, 8, 9	1, 4, 10	11
Nota de Campo 7	7, 9, 27	5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28	11, 15, 17, 20, 22,	-	1, 2, 3, 4, 29
Nota de Campo 8	-	3, 4, 6, 13, 14	2, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 17	11	1, 16, 18
Nota de Campo 9	1, 2	-	5, 6	-	3, 4
Nota de Campo 10	10	-	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	-	11
Nota de Campo 11	-	-	-	1, 2	-
Nota de Campo 12	-	-	6, 8, 10, 14, 15	-	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25

Fonte: Elaborado pelo autor.

Categoria 1 – Concepções iniciais e ressignificação da deficiência visual

Os registros iniciais indicam que os(as) estudantes ingressaram na unidade didática mobilizando compreensões amplas e, em alguns casos, ainda pouco situadas sobre o que seria “inclusão”. Isso aparece logo no primeiro encontro, quando parte da turma associa inclusão a “não excluir ninguém” ou a uma forma de lidar com situações de “bullying” (Aula 1, unidades 1, 2 e 3). Embora essas formulações expressem valores importantes de respeito ao

outro, ainda aparecem de modo genérico, sem necessariamente se vincularem às condições concretas de participação nas práticas corporais no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, as próprias falas de abertura do percurso revelam que as concepções sobre deficiência oscilavam entre a ideia de limitação e o reconhecimento de possibilidades reais de autonomia. Ao mencionar pessoas com deficiência no cotidiano, a turma vai aproximando o tema da realidade escolar e familiar: o aluno que traz o caso do tio “cego de um olho” e caminhoneiro “sem restrições” (Aula 1, unidade 4), por exemplo, introduz um tensionamento importante a leituras simplistas de incapacidade. Ainda assim, no mesmo momento inicial, as barreiras são frequentemente formuladas a partir de um raciocínio centrado no indivíduo. Quando um(a) estudante afirma que uma pessoa com deficiência visual “não poderia jogar queimada ou vôlei” (Aula 1, unidade 5) ou “não poderia se locomover pela escola” (Aula 1, unidade 6), nota-se uma lógica que associa ausência de visão e impossibilidade de participação, como se o acesso à aula dependesse exclusivamente de uma condição corporal tomada como “padrão”.

Essa leitura se aproxima do que estudos sobre escola e inclusão discutem ao analisar uma organização escolar historicamente construída sob o paradigma da homogeneidade, em que as diferenças tendem a ser interpretadas como problema individual, e não como questão pedagógica e institucional (Libâneo, 2004; Azevedo, 2013). Nesse horizonte, a deficiência é frequentemente lida a partir de uma matriz médico-individual, enquanto a perspectiva inclusiva crítica aponta a necessidade de deslocar o foco para as barreiras do contexto e para a reorganização das condições de participação (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017; Nepomuceno; Assis; Carvalho-Freitas, 2020).

Conforme a unidade avança, observa-se um processo de resignificação em que os(as) estudantes começam a atribuir sentidos mais concretos à inclusão, vinculando-a às relações e às experiências vividas. Isso aparece, por exemplo, quando uma estudante retoma a experiência de guiar o colega e reconhece a atividade como algo que aproximou a turma da condição de uma pessoa com deficiência visual (Aula 2, unidade 7). Mais adiante, esse deslocamento deixa de ser apenas “ideia” e passa a ser reconhecido na convivência reorganizada dentro do jogo. Na aula 9, surgem falas espontâneas que associam a experiência à diminuição de conflitos e ao fortalecimento de vínculos, como quando uma aluna afirma que “todos podem jogar igual e que não teve mais brigas” e um estudante complementa que

“melhorou as amizades através da cooperação” (Aula 9, unidades 1 e 2). Aqui, a inclusão deixa de ocupar o lugar de discurso abstrato e passa a ser reconhecida como produção coletiva vivida no corpo e nas interações.

Esse movimento também se expressa nas sínteses construídas pelos próprios estudantes. No diário sensorial, aparecem formulações que já rompem com a ideia de incapacidade como destino, como quando uma aluna afirma que “mesmo sem enxergar eu posso fazer tudo” (Aula 7, unidade 9) e outro estudante reconhece aprendizagens relacionadas às “dificuldades que o cego possui” (Aula 7, unidade 27). A nuvem de palavras construída ao longo do percurso consolida esse deslocamento, quando termos como cooperação, empatia, respeito, amizade, superação e inclusão aparecem como síntese do que foi produzido coletivamente (Aula 10, unidade 10).

Em diálogo com a Educação Física Escolar defendida por Betti e Zuliani (2003), esse conjunto indica que a unidade didática não se restringiu a apresentar um esporte adaptado como curiosidade, mas possibilitou que os(as) estudantes produzissem sentidos críticos sobre deficiência e participação a partir de experiências concretas e socialmente situadas. Também converge com estudos que discutem o esporte adaptado como conteúdo capaz de tensionar a cultura escolar excludente e ampliar repertórios de convivência (Santana; Soares, 2021; Pereira; Bezerra, 2024), sobretudo quando sustentado por intencionalidade pedagógica e por mediações coerentes com o projeto inclusivo.

Categoria 2 – Vivência corporal da deficiência: medo, insegurança e adaptação

Se na categoria anterior o foco recai sobre concepções, aqui o núcleo está naquilo que a turma viveu no corpo ao experimentar a privação visual. As Notas de Campo da aula 1 registram sensações intensas desde os primeiros deslocamentos vendados: medo, angústia, insegurança, desorientação e expectativa de colisão. Uma estudante relata ter batido a cabeça por falta de aviso do guia (Aula 1, unidade 8), outra descreve tropeços por ausência de orientação sobre degraus (Aula 1, unidade 9), enquanto uma aluna sintetiza a experiência como “tudo preto” (Aula 1, unidade 10). Essas sensações se intensificam em falas que

materializam o medo como certeza de impacto, “tinha certeza que ia trombar” (Aula 1, unidade 11), e como colisões reais: “bati minha testa” (Aula 1, unidade 12).

Há também registros que combinam prazer e desconforto, evidenciando a ambivalência de uma experiência ao mesmo tempo nova e perturbadora: “foi da hora, mas parecia que ia pra parede” (Aula 1, unidade 13) e “foi desesperador porque eu não sabia pra onde estava indo” (Aula 1, unidade 14). A desorientação aparece como interrupção do movimento, parar diante de degraus ou perder noção de localização (Aula 1, unidades 15 e 16), e como quebra de segurança relacional, quando um estudante relata que o guia “saiu correndo” (Aula 1, unidade 17) ou quando alguém se percebe “abandonado” (Aula 1, unidade 18). Um trecho particularmente expressivo é a formulação sobre a autonomia: “sensação muito ruim depender de outra pessoa para andar” (Aula 1, unidade 19). A vivência corporal, portanto, não se reduz à dificuldade motora: envolve confiança, medo do ambiente, insegurança diante do outro e reconfiguração da própria ideia de autonomia.

Na aula 2, as sensações permanecem, mas começam a ser acompanhadas por tentativas de estratégia e por verbalizações que explicitam o impacto subjetivo da privação visual. O medo aparece como “cair num buraco” (Aula 2, unidade 1), e dificuldades concretas surgem na localização sonora e na orientação espacial: “mudava de direção e confundia” (Aula 2, unidade 10), “não tinha como saber onde tava” diante de palmas simultâneas (Aula 2, unidade 11), confusão ao guiar sem contato físico (Aula 2, unidade 12) e dificuldade com lateralidade (Aula 2, unidade 13). Ao mesmo tempo, emerge um reconhecimento do cotidiano de pessoas com deficiência visual como desafio real e não imaginado: “muito difícil... não sei como elas conseguem no dia a dia” (Aula 2, unidade 14) e “a gente tá tão acostumado com a visão...” (Aula 2, unidade 15). A vivência, assim, vai se tornando também reflexão corporalizada.

A aula 3 aprofunda esse processo ao introduzir situações em que o corpo precisa agir com base em som e cooperação. A dificuldade de localizar a bola aparece como “fiquei meio perdido” (Aula 3, unidade 6) e “eu escutava, mas não sabia se ela vinha pra mim” (Aula 3, unidade 7). Ainda assim, já se produzem sinais de adaptação: “no começo fiquei com medo de errar, mas depois foi mais fácil” (Aula 3, unidade 9), e a persistência aparece como disposição para repetir e tentar novamente (Aula 3, unidade 11).

Na aula 4, há destaque para maior fidelidade ao desafio (Aula 4, unidade 1). Já na aula 6, observa-se uma dimensão importante: a concentração do grupo e o respeito à proposta

vendada (Aula 6, unidade 2), indicando que a vivência deixa de ser “brincadeira” para se constituir como experiência com exigências próprias.

A aula 7, após o intervalo de vinte dias, funciona como marco analítico ao reunir uma multiplicidade de registros individuais no diário sensorial. Neles, medo e confiança convivem, mas já atravessados por aprendizagens incorporadas: “um pouco de medo” e “confiar no colega” (Aula 7, unidade 5), “é muito difícil ser cego” (Aula 7, unidade 6), “a audição sem enxergar” (Aula 7, unidade 8), “medo de ser cego” (Aula 7, unidade 10), “inseguro” (Aula 7, unidade 13), “mais prática” (Aula 7, unidade 14), “pegando as técnicas” (Aula 7, unidade 16), “desconfiança” e “ouvir melhor” (Aula 7, unidades 18 e 26), além de um registro forte de desorientação: “agonia... sensação estranha por não saber onde estava” (Aula 7, unidade 28). A vivência corporal, nesse ponto, aparece como trajetória: do impacto inicial à construção de estratégias, do medo à adaptação gradual, da insegurança à confiança possível.

Na aula 8, a experiência corporal retorna em falas que explicitam a dificuldade de orientação vendado e a sensação de estar perdido(a) (Aula 8, unidades 3 e 4), além de dificuldades mesmo com guia (Aula 8, unidade 6) e da percepção de que encontrar a marcação e acompanhar o jogo simultaneamente aumenta o desafio (Aula 8, unidade 13). Esses registros reforçam que a privação visual reorganiza a relação do corpo com o espaço e com o tempo do jogo, exigindo outro ritmo de ação, outra atenção e outras formas de escuta.

Do ponto de vista interpretativo, esse conjunto dialoga com Almeida *et al.* (2008) ao compreender as práticas adaptadas como experiências que reorganizam percepção e ação: não se trata de “imitar” a deficiência, mas de experimentar condições de prática que exigem novas formas de orientar o corpo. Também converge com Darido e Rangel (2005), ao mostrar que a aprendizagem na Educação Física integra dimensões motoras, cognitivas e atitudinais. Em articulação com o modelo social da deficiência, esses dados ajudam a compreender que parte importante das dificuldades não está “no corpo” em si, mas na relação entre corpo, ambiente e formas de mediação, indicando o valor pedagógico de intervenções que reorganizam condições de participação e produzem aprendizagens coletivas (Nepomuceno; Assis; Carvalho-Freitas, 2020; Pereira; Bezerra, 2024).

Categoria 3 – Comunicação, cooperação e organização coletiva do jogo

Os registros mostram que comunicação e cooperação não aparecem como detalhe do *Goalball*, mas como condição estruturante da participação desde o início da unidade. Ainda na aula 1, antes de qualquer organização formal da modalidade, os(as) estudantes já produzem soluções ancoradas em orientação e sinalização: “precisaria de algo para guiar” (Aula 1, unidade 7), o relato do risco de “não avisar do degrau” (Aula 1, unidade 20), e sugestões de melhorias como “avisar sobre degraus, ter alguém para sinalizar” (Aula 1, unidade 22). Nessa mesma direção, a inclusão é formulada como ação concreta: “ajudar os amigos a fazer as atividades que a gente faz” (Aula 1, unidade 23). São enunciados simples, mas decisivos, porque deslocam a compreensão de participação para uma ética relacional que se produz no cotidiano.

Na aula 2, a estrutura das atividades aprofunda essa dimensão ao organizar situações em que a orientação verbal passa a sustentar a ação. Um estudante afirma ter preferido “o jogo que o amigo falava e a gente ia atrás dele” (Aula 2, unidade 5), percepção compartilhada por outros colegas (Aula 2, unidade 6). A atividade de “achar o som” também aparece como experiência relevante (Aula 2, unidade 8) e a primeira dinâmica sonora é descrita como relativamente fácil e bem-sucedida (Aula 2, unidade 2), reforçando que o som funciona como referência de orientação quando o ambiente colabora. Nessa aula, a cooperação se explicita como responsabilidade do grupo: “Mesmo a pessoa tendo dificuldade, a gente tem que ajudar” (Aula 2, unidade 16), sintetizando um princípio que atravessa o percurso.

Na aula 3, com a introdução da bola sonora, a comunicação assume função interna à lógica do jogo. O manuseio do material produz compreensões iniciais relevantes: a bola é “pesada e faz barulho” (Aula 3, unidade 1), “o barulho ajuda a saber onde ela está” (Aula 3, unidade 2), e os estudantes reconhecem que será necessário “ouvir mais do que olhar” (Aula 3, unidade 3). A própria roda final recupera a ideia de que participar exige escuta e diálogo: “prestar atenção no som e no que os outros falam” (Aula 3, unidade 8) e “confiar muito no colega” (Aula 3, unidade 12). Além disso, o jogo reduzido cooperativo mostra organização coletiva emergente, quando o grupo constrói estratégias para aumentar a cobertura corporal e manter a bola em circulação (Aula 3, unidade 4).

Aula 4 e aula 5 também reforçam esse eixo. A atitude de cuidado e segurança aparece quando um guia intervém para impedir a queda do colega, mesmo sem ser “a regra” do toque físico (Aula 4, unidade 2), e a adoção de posturas mais coerentes com a defesa (ajoelhar, agachar) reorganiza a participação vendada (Aula 4, unidade 3). Na aula 5, a própria atividade planejada pelos estudantes se sustenta em organização comunicativa: palmas como referência sonora, fila, orientador e guia verbal (“falando as direções”) (Aula 5, unidade 1). O funcionamento do jogo, portanto, depende de acordos e de ações coordenadas, e não apenas de execução individual.

Na aula 6, esse aspecto se torna ainda mais explícito. O registro do estudante que se deita para agarrar a bola (Aula 6, unidade 3) traduz aprendizagem sobre posição defensiva e reforça que jogar vendado exige reorganizar o corpo. Ao mesmo tempo, as falas finais reconhecem compreensão ampliada: a atividade envolveu “ataque e defesa” (Aula 6, unidade 6) e foi valorizada por exigir circulação coletiva da bola e cooperação constante (Aula 6, unidade 7). O reconhecimento de criatividade e organização também aparece (Aula 6, unidades 8 e 9). Aqui, comunicar não é “falar por falar”: é estruturar a dinâmica para que a participação aconteça.

Na aula 7, a dimensão comunicativa retorna em registros do diário sensorial, quando estudantes explicitam melhorias de orientação, confiança e organização coletiva: “melhorei minha comunicação para guiar” (Aula 7, unidade 11), “melhorei meus conhecimentos sobre guiar” (Aula 7, unidade 20), “trabalho em equipe” (Aula 7, unidade 22). Essas formulações indicam que a comunicação é aprendida como competência do jogo e como valor coletivo. Em consonância com o que Souza (2024) descreve em intervenções escolares com *Goalball*, nota-se que a experiência vendada reorganiza a aula e favorece aprendizagens de cooperação quando a proposta é sustentada por mediações intencionais.

A aula 8 reforça a centralidade desse eixo ao trazer o jogo reduzido como “laboratório pedagógico” de organização coletiva. O registro da tentativa de passe que resulta em gol contra, analisado coletivamente como “falta de comunicação” (Aula 8, unidades 2 e 17), é exemplar: o erro deixa de ser apenas falha técnica e passa a ser interpretado como necessidade de anúncio, sinal, espera e resposta. As falas mostram que os estudantes precisavam perguntar constantemente “com quem estava a bola” (Aula 8, unidade 8), e que o grupo se organizava por perguntas sobre quem defendeu ou arremessou para se situar (Aula 8, unidade 9). O

debate também nomeia a importância do silêncio e os prejuízos do excesso de barulho (Aula 8, unidade 15), apontando que condições do ambiente incidem diretamente sobre o jogo.

Na aula 9, a organização coletiva do jogo passa por questões de espera, reposição e manutenção do clima de concentração. Os registros indicam que parte da turma conseguiu colaborar no silêncio e na reposição da bola (Aula 9, unidade 5), enquanto outras atitudes perturbavam a dinâmica (Aula 9, unidade 6). Assim, organizar o *Goalball* na escola envolve também combinar regras de convivência, tempo e atenção.

A aula 10 consolida esse eixo na reflexão explícita sobre jogo real. O estudante reconhece que jogar “apenas de joelhos” pode dificultar defesa (Aula 10, unidade 1) e outro relata que a bola “passava despercebida”, associando a dificuldade à falta de comunicação (Aula 10, unidades 3 e 4). A comunicação é nomeada como o “mais marcante” (Aula 10, unidade 6), e o grupo reconhece que o time precisa se organizar coletivamente para que todos participem (Aula 10, unidade 7). Os relatos de desorientação (“me senti perdida”) reforçam que, sem referência visual, o jogo exige acordos e sinais constantes (Aula 10, unidades 8 e 9).

Na culminância (aula 12), a comunicação aparece tanto nas regras quanto nas explicações produzidas pelos estudantes. O cartaz explicita que “é preciso silêncio para ouvir a bola” (Aula 12, unidade 6) e que os jogadores “têm que anunciar e identificar a bola” (Aula 12, unidade 8). Além disso, surgem descrições detalhadas de como funciona o jogo com base em posicionamento e defesa (Aula 12, unidade 10), e a síntese “percepção espacial, orientação de defesa e ataque” aparece como aprendizagem do conteúdo (Aula 12, unidade 14). Mesmo o registro de origem e invenção do *Goalball* (Aula 12, unidade 15) funciona como ampliação do conhecimento cultural sobre a modalidade, reforçando que o conteúdo foi apropriado não apenas como “atividade”, mas como prática com história e significado.

Esse conjunto dialoga com Darido e Rangel (2005), ao indicar que aprender esporte na escola envolve lógica do jogo, relações e sentidos, e não somente técnica. Também converge com Darido (2012) ao sustentar que a aprendizagem esportiva escolar deve ultrapassar execução e incorporar compreensão do funcionamento coletivo. Além disso, os achados se articulam diretamente com Pereira e Bezerra (2024), ao reforçar que práticas inclusivas se produzem na mediação pedagógica, na organização das interações e na reorganização das condições de participação, e não em adaptações pontuais. Na mesma direção, Santana e

Soares (2021) apontam que o esporte adaptado pode mobilizar empatia, respeito e cooperação quando assumido como conteúdo curricular com intencionalidade formativa.

Categoria 4 – Protagonismo discente, autoria e autonomia na construção da prática

Nesta categoria, os dados mostram como os(as) estudantes, em momentos específicos, passaram a ocupar posições de autoria e condução das atividades, deslocando a aula de um lugar de execução para um espaço em que os sujeitos assumem responsabilidade sobre o andamento do trabalho coletivo.

O protagonismo aparece de modo consistente quando a proposta exige que grupos criem e organizem dinâmicas. Na aula 5, há registro de que parte dos(as) estudantes foram mais ativos na organização e na apresentação para o restante da turma (Aula 5, unidade 2), indicando participação que ultrapassa o papel de “aluno que executa”. O processo de organizar fila, controlar turnos e ajustar regras durante a execução também é narrado como aprendizado prático de condução do coletivo (Aula 5, unidades 3 e 4). Ao final, a Nota de Campo reconhece explicitamente que o momento favoreceu protagonismo e colaboração (Aula 5, unidade 5), reforçando que houve autoria efetiva.

Na aula 6, essa autoria se adensa quando estudantes assumem papéis organizativos de forma ainda mais explícita. O registro mostra que, em um momento, a dinâmica precisou de intervenção porque quem conduzia passou a participar ao mesmo tempo, comprometendo a organização (Aula 6, unidade 1). Esse dado é valioso porque evidencia que protagonismo exige estrutura, divisão de papéis e clareza de função, e não se reduz ao espontaneísmo. Em seguida, outro grupo opta por permanecer como “professores(as)” para organizar a turma sem participar diretamente do jogo (Aula 6, unidade 4). Na roda final, a turma reconhece o valor de “assumir o papel de professores(as)”, experimentando as dificuldades da organização (Aula 6, unidade 10). A autoria aqui é pedagógica: os estudantes não apenas jogam, mas organizam a aula, aprendem sobre o funcionamento coletivo e reconhecem desafios da docência no cotidiano.

Na aula 3, também aparece um elemento importante dessa categoria ao registrar a construção espontânea de estratégias coletivas no jogo reduzido cooperativo (Aula 3, unidade

5) e a expressão de persistência (“dá vontade de tentar de novo”) como disposição de aprendizagem (Aula 3, unidade 10). Ainda que não sejam “liderança formal”, esses trechos apontam formas de autonomia corporal e coletiva que ajudam a sustentar a experiência.

Na aula 8, um dado pontual reforça essa dimensão: a fala de um estudante que, como guia, relata ter sido “muito fácil” orientar o grupo (Aula 8, unidade 11). Embora a fala seja bem-humorada, ela revela mudança de posição dentro do jogo: o estudante ocupa o lugar de orientação e liderança, mobilizando cuidado e organização do time.

Na aula 11, o protagonismo se traduz em autoria intelectual e cultural. A Nota de Campo descreve empenho criativo nos grupos, com escrita, desenho e discussão (Aula 11, unidade 1). Além disso, há o registro de que um estudante pesquisou frases e conceitos sobre *Goalball* por iniciativa própria (Aula 11, unidade 2), apontando autonomia de pesquisa e apropriação do conteúdo como conhecimento escolar.

Esses achados dialogam com Freire (1996), ao compreender docência e discência como processo em que os sujeitos se constituem mutuamente, não sendo objetos passivos. Também se aproximam de Betti e Zuliani (2003), ao reafirmarem que a Educação Física pode ser espaço de produção crítica de sentidos sobre a cultura corporal. Na mesma direção, González e Fensterseifer (2010) defendem que a disciplina pode contribuir para formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de participar, interpretar e intervir no mundo social. Aqui, o protagonismo aparece vinculado às escolhas metodológicas e às exigências concretas do *Goalball* vendado: organizar a aula, orientar colegas, estruturar turnos e produzir sínteses coletivas.

Categoria 5 – Reflexão, expressão e síntese das aprendizagens

A quinta categoria reúne unidades que mostram como os(as) estudantes produziram leituras progressivamente mais integradas sobre a experiência vivida, articulando aspectos corporais, relacionais e formativos. Diferente de outras categorias, aqui os dados se concentram em momentos de retomada, produção escrita e síntese coletiva, quando os estudantes deixam de apenas jogar e passam a narrar, explicar e atribuir significado ao percurso.

Na aula 2, a Nota de Campo registra uma mudança importante na postura do grupo: redução de comportamentos de “brincadeira” e maior seriedade diante da proposta (Aula 2, unidade 3). Esse dado é relevante porque sinaliza maturação do engajamento e ajuda a compreender por que, ao longo da unidade, emergem reflexões cada vez mais consistentes.

Na aula 4, surge também um aspecto analítico importante: o barulho externo compromete a concentração (Aula 4, unidade 4), mostrando que o contexto escolar real atravessa diretamente a experiência vendada e se torna elemento a ser problematizado. A reflexão sobre condições concretas de aula, portanto, não está “fora” do dado; ela aparece como parte do processo.

Na aula 6, a Nota de Campo final sintetiza o sentido do protagonismo e da cooperação no percurso, reconhecendo que as atividades não foram apenas execução, mas também reflexão sobre o próprio processo (Aula 6, unidade 11). Esse tipo de comentário fortalece a compreensão de que a unidade didática operou como movimento formativo, articulando prática e análise coletiva.

Na aula 7, o diário sensorial introduz uma forma ampliada de expressão e reflexão individual, garantindo voz inclusive aos mais reservados. Os registros informais sobre “aula vaga” durante a ausência do professor-pesquisador (Aula 7, unidade 1) e o uso dessa fala para negociar compromisso com o fechamento da unidade (Aula 7, unidade 2) mostram a dimensão pedagógica da retomada e da pactuação coletiva. Além disso, o diário é descrito como estratégia para registrar percepções sobre orientação, cooperação e cuidado (Aula 7, unidade 4), e a síntese final do observador explicita que os textos revelam sentimentos diversos e aprendizagens sobre comunicação e confiança (Aula 7, unidade 29). Aqui, a reflexão não é “apêndice”: ela constitui material central do resultado.

Na aula 8, aparecem unidades diretamente relacionadas ao eixo reflexivo. O registro da suspeita de espiadas por baixo da venda (Aula 8, unidade 1) recoloca a necessidade de negociação ética do jogo escolar. O reforço do silêncio como condição do *Goalball* (Aula 8, unidade 16) também evidencia que a turma passa a compreender o ambiente como elemento pedagógico. O comentário final do observador sintetiza que os estudantes estão assimilando valores como cooperação e confiança, e se apropriando gradualmente da lógica do jogo (Aula 8, unidade 18). Ou seja: a reflexão aparece como parte do aprendizado coletivo.

Na aula 9, os registros mostram que parte da turma ficou impaciente ao esperar sua vez (Aula 9, unidade 3), e isso gera um ponto de reflexão didática sobre organização de tempo e estratégias para turmas grandes (Aula 9, unidade 4). Esses dados são fundamentais porque inserem o percurso no contexto real da escola, em que inclusão também envolve gestão do coletivo, tempo, atenção e participação.

Na aula 10, o comentário final do observador reforça que a escolha de ir para a sala foi estratégica para favorecer reflexão crítica e articulação entre vivência prática e escrita (Aula 10, unidade 11). O movimento de leitura, escrita e produção de nuvem de palavras, portanto, marca uma virada metodológica coerente com a ideia de Educação Física como prática cultural e formativa, em diálogo com Betti e Zuliani (2003) e com González e Fensterseifer (2010).

A culminância da síntese aparece com maior densidade na aula 12, quando os grupos apresentam cartazes, textos e manifestos. O primeiro grupo associa *Goalball* à inclusão social e destaca “igualdade e empatia” como aprendizados (Aula 12, unidade 2). Outro estudante define inclusão como capacidade de reconhecer o outro e conviver com pessoas diferentes, apresentando exemplos de interação e socialização (Aula 12, unidade 3). A referência ao símbolo da acessibilidade (Aula 12, unidade 4) reforça que a turma começa a conectar vivência corporal a barreiras e necessidades concretas da escola. O manifesto afirma que o esporte “deve ser acessível a todos” (Aula 12, unidade 5), articulando dimensão pedagógica e direito.

Em seguida, a aula apresenta sínteses éticas e afetivas consistentes, como quando um grupo descreve o *Goalball* como “superação, respeito, empatia e união”, e o define como “lição de vida” (Aula 12, unidade 7). Outro grupo constrói uma nuvem de palavras própria, reforçando comunicação, inclusão, cooperação e respeito (Aula 12, unidade 11). Há também um trecho particularmente denso, em que uma estudante afirma que *Goalball* é “muito mais” do que esporte paralímpico e o define como forma de inclusão e de “pensar no outro”, reconhecendo a importância de “passar pela experiência” para compreender dificuldades (Aula 12, unidades 12 e 13). Esse bloco é central porque traduz em linguagem reflexiva aquilo que o percurso corporal vinha produzindo: aprender inclusão não como discurso, mas como experiência situada.

Outros grupos reforçam aprendizagens formativas relacionadas à comunicação e sentimentos (Aula 12, unidade 16), formulam ruptura com concepções capacitistas (“a deficiência não é sinônimo de incapacidade”) e valorizam trabalho em equipe como mais importante que habilidades pessoais (Aula 12, unidade 17). A defesa de que todos devem praticar esporte independentemente da deficiência também aparece como síntese cidadã (Aula 12, unidade 18). Na dinâmica “palavras que constroem”, a turma produz coletivamente termos-chave do percurso (Aula 12, unidade 19) e elabora um texto final em que solidariedade, união, comunicação e equidade aparecem articuladas como narrativa coletiva (Aula 12, unidade 21). O trecho “ninguém cresce sozinho” e a ideia de que a comunicação possibilita que todos revelem seu potencial se alinham diretamente a uma compreensão inclusiva sustentada por participação e reorganização das condições de prática.

Por fim, os comentários finais do observador reforçam a seriedade, o engajamento e a densidade formativa do encerramento (Aula 12, unidades 23 a 25), indicando que a unidade didática foi reconhecida como experiência que ultrapassou o ensino de um esporte e produziu reflexões sobre inclusão e cidadania.

Do ponto de vista interpretativo, essa categoria dialoga com Darido e Rangel (2005) ao mostrar que as aprendizagens motoras se integram a dimensões cognitivas e atitudinais quando a prática é pedagogicamente organizada e acompanhada de reflexão. Também se articula com Pereira e Bezerra (2024) e Santana e Soares (2021), que discutem o esporte adaptado como conteúdo curricular capaz de mobilizar empatia, respeito e participação, especialmente quando não é tratado como ação pontual. Em consonância com Souza (2024), observa-se que momentos de sensibilização, rodas de conversa e produções coletivas sustentam deslocamentos de postura e ampliam o sentido educativo do *Goalball* no cotidiano escolar.

7 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como propósito desenvolver e analisar uma unidade didática sobre o *Goalball* no contexto da Educação Física Escolar, buscando compreender as aprendizagens e os sentidos construídos pelos(as) estudantes ao longo desse processo. Ancorado em uma abordagem qualitativa, o estudo tomou como material empírico as Notas de Campo produzidas ao longo das doze aulas, articuladas à construção de unidades de dado e categorias analíticas, em diálogo com o referencial teórico. Esse percurso possibilitou interpretar não apenas o “que” os(as) estudantes aprenderam, mas “como” essas aprendizagens foram se constituindo no cotidiano das aulas, nas relações estabelecidas, nas mediações do professor-pesquisador e nas condições concretas de organização do jogo.

Os resultados apontam que a vivência corporal da privação visual ocupou um lugar central no processo formativo, não como recurso de impacto isolado, mas como experiência que reorganizou o modo como os(as) estudantes se relacionaram com o espaço, com o tempo do jogo e com os(as) colegas. No início da unidade, apareceram compreensões ainda pouco situadas sobre inclusão, frequentemente associadas a ideias genéricas de “não excluir” e a concepções marcadas por estereótipos, nas quais a deficiência visual era tomada como sinônimo de incapacidade individual. Ao longo do percurso, contudo, essas leituras foram sendo tensionadas e ressignificadas, na medida em que a turma passou a reconhecer que participar não depende exclusivamente de um “padrão corporal”, mas das condições pedagógicas produzidas coletivamente: orientação, comunicação, confiança, organização do ambiente e corresponsabilidade entre as pessoas.

Nesse movimento, as aprendizagens não se limitaram ao domínio motor. A prática do *Goalball* possibilitou que os(as) estudantes construíssem sentidos sobre inclusão a partir de experiências concretas, deslocando o tema do campo do discurso abstrato para o campo do vivido. As falas e registros analisados mostram que, ao experimentar o jogo vendados(as), os(as) estudantes se aproximaram de dimensões como insegurança, medo, desorientação e dependência do(a) outro(a), ao mesmo tempo em que construíram estratégias de adaptação e reorganização da ação. Esse conjunto reforça a compreensão de que a inclusão não se produz por “boa vontade” individual ou por ajustes pontuais, mas por mediações que transformam a prática e tornam possível a participação em condições mais equitativas.

A análise também aponta que comunicação, cooperação e organização coletiva não apareceram como aspectos secundários do *Goalball*, mas como elementos estruturantes do jogo e, por consequência, do próprio processo educativo. O conteúdo exigiu que a turma aprendesse a escutar, anunciar, esperar, silenciar, orientar, confiar e se responsabilizar pelo andamento da experiência coletiva. Assim, a aula foi se consolidando como espaço de aprendizagem relacional: ao mesmo tempo em que os(as) estudantes desenvolviam habilidades de jogo, produziam formas de convivência mais solidárias e menos centradas no desempenho individual. Esse aspecto se mostra particularmente relevante para a Educação Física Escolar, historicamente atravessada por lógicas de seleção e hierarquização corporal, pois indica a potência de conteúdos que reorganizam critérios de participação e abrem espaço para outras formas de aprender e jogar.

No que se refere às aprendizagens técnico-táticas, os resultados indicam que os(as) estudantes avançaram na compreensão da lógica interna do *Goalball*: regras, funções, estratégias de posicionamento, relação entre defesa e ataque e leitura do jogo a partir de referências auditivas e espaciais. Essa apropriação reforça que esportes adaptados podem ocupar lugar legítimo no currículo, não como atividade “diferente” ou eventual, mas como conhecimento sistematizado da cultura corporal, capaz de produzir aprendizagens integradas, motoras, cognitivas e atitudinais. A experiência também reafirma que ensinar esporte na escola não se reduz à execução técnica, mas envolve compreensão do funcionamento do jogo, construção de significados e análise das relações que o sustentam.

Outro eixo relevante diz respeito ao protagonismo discente, à autoria e à autonomia. Quando os(as) estudantes participaram da organização de atividades, propuseram ajustes, assumiram papéis de condução e avaliaram coletivamente o andamento do jogo, a aula deixou de ser apenas um espaço de “aplicação” de tarefas e passou a se constituir como produção compartilhada de saberes. Nesse sentido, o *Goalball*, associado a escolhas metodológicas que valorizam participação ativa, favoreceu que os(as) alunos(as) se reconhecessem como sujeitos do processo de aprendizagem e corresponsáveis pelo desenvolvimento das propostas, ampliando o sentido educativo da experiência para além do conteúdo em si.

Como contribuição, este estudo aponta que o *Goalball* possui significativo potencial pedagógico para favorecer experiências inclusivas na Educação Física Escolar, desde que inserido em propostas didáticas intencionalmente planejadas, progressivas e reflexivas. Sua

estrutura, sobretudo o uso da venda e da bola sonora, cria condições para questionar padrões naturalizados de participação, mobilizar empatia e reorganizar o jogo a partir da interdependência e do cuidado com o(a) outro(a). Além disso, o percurso investigativo reafirma o papel do professor como mediador fundamental: é a ação pedagógica intencional, situada e coerente com o projeto inclusivo que sustenta os deslocamentos de postura, a construção de regras de convivência e a consolidação do conteúdo como experiência formativa.

Do ponto de vista do professor-pesquisador, retomar o ponto de partida da trajetória que mobilizou esta investigação também implica reconhecer os deslocamentos produzidos na própria prática docente ao longo do processo. A vivência da pesquisa mostrou-se enriquecedora por provocar revisões concretas no modo de planejar e conduzir as aulas, fortalecendo uma postura mais crítica no ensino e recolocando em foco dimensões que, até então, não ocupavam centralidade no cotidiano pedagógico, como o protagonismo discente e a construção do conhecimento em diálogo. Nesse percurso, foi possível compreender de forma mais situada, que o trabalho pedagógico se constitui no encontro entre sujeitos, nas escutas, nas negociações e nas decisões compartilhadas. Também se tornou perceptível o quanto os(as) estudantes se engajam quando identificam um conteúdo que rompe com os temas tradicionalmente recorrentes na escola, especialmente quando a inclusão é tematizada de modo vivido e problematizador. Além disso, a experiência ultrapassou a turma investigada e mobilizou interesse de diferentes sujeitos da comunidade escolar, não apenas dos(as) profissionais de Educação Física, mas de outros(as) trabalhadores(as) da escola, indicando que o debate sobre participação e diferença atravessa o cotidiano institucional e pode se constituir como pauta coletiva.

Ao mesmo tempo, o percurso também revelou desafios. Entre eles, destacam-se o estranhamento inicial diante da privação visual, a necessidade de garantir segurança e confiança durante as atividades, as tensões geradas por barulho e dispersão, e a complexidade de organizar a participação em turmas numerosas. Esses elementos reforçam que trabalhar com esportes adaptados na escola demanda planejamento, sensibilidade às respostas do grupo e flexibilidade pedagógica para reorganizar estratégias quando necessário. Mais do que um obstáculo, tais desafios integram a própria realidade do trabalho docente e ajudam a

compreender que propostas inclusivas se sustentam em processos contínuos de mediação, negociação e reconstrução do planejamento.

É importante reconhecer os limites desta pesquisa, principalmente por ter sido realizada em um contexto específico, com uma turma e uma realidade escolar delimitadas, o que não autoriza generalizações automáticas. Ainda assim, os resultados possibilitam apontar caminhos e levantar novas questões para investigações futuras, como: a implementação do *Goalball* em outros anos de escolaridade, sua articulação com a presença de estudantes com deficiência visual na turma, as condições materiais necessárias para continuidade do trabalho, bem como os efeitos de propostas de formação continuada com professores(as) para sustentar a inserção do esporte adaptado como conteúdo regular do currículo.

Dessa forma, espera-se que esta dissertação contribua para fortalecer o debate sobre a Educação Física Escolar como prática pedagógica comprometida com inclusão, formação humana e democratização das experiências corporais. Ao tematizar o *Goalball* na escola como conteúdo cultural e educativo, reafirma-se a possibilidade de construir aulas que ampliem repertórios, tensionem desigualdades e produzam outras formas de participação, mais solidárias, mais críticas e mais sensíveis às diferenças que atravessam o cotidiano escolar.

Finalmente, é importante ressaltar que o mestrado profissional resultou não apenas nesta dissertação, mas também em um recurso educacional intitulado “*Goalball* na escola: um guia pedagógico para a educação física inclusiva” (Apêndice D). Esse guia foi pensado especialmente para professores e professoras de Educação Física que atuam em contextos escolares diversos e que, muitas vezes, encontram desafios para inserir conteúdos inclusivos em suas aulas. Ao longo do material, são apresentadas reflexões, sugestões de organização das aulas e exemplos extraídos da prática, com o objetivo de inspirar adaptações, e não de prescrever receitas.

REFERÊNCIAS

ALMADA, R. R. **Uma proposta de ensino do goalball nas escolas**: a visão dos professores e alunos. 2017. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ALMEIDA, J. J. G.; MUNSTER, M. A. Atividade física e deficiência visual. *In*: DA COSTA, R. F.; GORGATTI, M. G. **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. São Paulo: Manole, 2005. p. 28-76.

ALMEIDA, J. J. G.; OLIVEIRA FILHO, C. W.; MORATO, M. P.; PATROCÍNIO, R. M.; MUNSTER, M. A. **Goalball: invertendo o jogo da inclusão**. Campinas: Autores Associados, 2008.

ALVES, I. S. **Análise do desempenho no goalball**: propostas de avaliações específicas. 2020. 73f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

ARCOVERDE, A. S. **Equilíbrio estático de praticantes de goalball, futsal e não atletas cegos**. 2012. 47f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Ensino de educação física**: uma proposta crítico-emancipatória. Ijuí: Unijuí, 2003.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONGANHA, A. P. O desenvolvimento do goalball e suas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 3, p. 211-219, 2008.

BORGMANN, T.; **O ensino do esporte paralímpico na escola a partir da visão dos professores**: o caso do goalball e do voleibol sentado. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2013.

BORGMANN, T.; ALMEIDA, J. J. G. Esporte paralímpico na escola: revisão bibliográfica. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 53-68, 2015.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 3, p. 87-101, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRAYNER, F. Educação republicana e escola democrática. In: GHIRALDELLI JR., P. (org.). **A escola e a educação física em sociedades democráticas e republicanas**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 110-112.

CABRAL, S. C.; MOTA, R. F. Goalball e práticas inclusivas na escola. **Revista Educação e Movimento**, v. 17, n. 2, p. 45-59, 2023.

CAMARGO, L. L. **Trajetórias de vida de pessoas com deficiência e EFE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

CARMONA, E. K. Atletas deficientes visuais sul-rio-grandenses nos Jogos Paralímpicos: cenários e memórias. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAUHY, L. C. A. **O goalball como conteúdo na Educação Física Escolar na Educação Básica**: uma proposta didática. 2024. 118f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

CBDV. Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais. **Histórico do goalball**. 2025. <https://www.cbdv.org.br/modalidades/goalball>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CUNHA, L. M. **O esporte adaptado como conteúdo nas aulas de Educação Física**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CURSIOL, J. A. **Efeito da fadiga sobre o desempenho no goalball**. 2020. 97f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, n. 45, p. 57-67, 2013.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33. (v. 16).

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERNANDES, L. L.; SCHERER, R. L.; RODRIGUES, L. A.; VASCONCELOS, M. P. Projeto sábado no campus: esportes adaptados e o goalball na formação acadêmica. **Extensio**: Revista Eletrônica de Extensão, v. 8, n. 11, p. 32-41, 2011.

FERREIRA, R. M. R. **A inclusão de estudantes deficientes visuais**: uma proposta de material didático para professores de Educação Física de futebol de 5 e de goalball. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educação em Revista**, n. 63, p. 19-34, 2017.

FLORENCE, R. B. P. **Medalhistas de ouro nas Paraolimpíadas de Atenas 2004**: reflexões de suas trajetórias no desporto adaptado. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FRAGA, N. F. **Paradesportos de precisão na Educação de Jovens e Adultos**: uma abordagem intercultural. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

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

FUGITA, M. **Esporte para pessoas com deficiência**: teoria e prática. São Paulo: Phorte, 2002.

GHIRALDELLI JR., P. A escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 9-23, 2001.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física e cultura corporal: desafios e possibilidades. **Revista Movimento**, v. 16, n. 3, p. 13-35, 2010.

IBSA. International Blind Sports Federation. IBSA, **Early days of goalball**. Disponível em: <https://goalball.sport/about-goalball/history/>. Acesso em: 29 out. 2024.

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

LIBÂNEO, J. C.. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educação em Revista**, n. 24, p. 13-34, 2004.

MACEDO, E. **Currículo: política, cultura e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MAGALHÃES, T. P. **Análise cinemática das ações ofensivas no goalball em situação de jogo: deslocamento do jogador e arremesso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Nutrição e do Esporte e Metabolismo) – Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

MAGRIN, M. C. Formação docente e inclusão de esportes adaptados na escola. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 2, p. 55-73, 2023.

MATSUI, R. I **Jogos escolares brasileiros da Confederação Brasileira de Desportos para Cegos: um estudo de caso**. 2007. 272f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MENESCAL, J. A. **Educação Física Adaptada: deficiência visual**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MORATO, M. P. **Análise do jogo de goalball: Modelação e interpretação dos padrões de jogo da Paralimpíada de Pequim 2008**. 242f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2012.

NASCIMENTO, W. R. S. **Os efeitos da prática do goalball no processo da mobilização da aprendizagem de alguns fenômenos e conceitos físicos da mecânica para alunos com deficiência visual nas aulas de física**. 2018. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

NEPOMUCENO, M. F.; ASSIS, R. M.; CARVALHO-FREITAS, M. N. Apropriação do Termo “Pessoas com Deficiência”. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-27, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

PATROCÍNIO, R. M.; SILVEIRA, C. R.; GALATTI, L. R.; ROCHA, L. G. F.; VENDITTI JUNIOR, R. Estratégias de ensino-aprendizagem. *In: ALMEIDA, J. J. G.; OLIVEIRA FILHO, C. W.; MORATO, M. P.; PATROCÍNIO, R. M.; MUNSTER, M. A. Goalball: invertendo o jogo da inclusão*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 42-50.

PEREIRA, D. H. V.; BEZERRA, A. F. S. Esporte adaptado no rol de conteúdos aplicados nas aulas de Educação Física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 25, n. 1, p. 19-36, 2024.

RADAR DA INCLUSÃO. Inclusão no esporte: importância, desafios e benefícios. **Radar da Inclusão**, 5 out. 2024. Disponível em: <https://radardainclusao.com.br/inclusao-no-esporte-importancia-desafios-e-beneficios/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTANA, M. V.; SOARES, E. J. F. Esportes adaptados e inclusão nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. 1-17, 2021.

SCARPATO, L. C. **O esporte adaptado como conteúdo na EFE adaptada**: perspectivas dos professores da rede pública da cidade de Campinas, SP. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SCHERER, R.; RODRIGUES, L. A.; FERNANDES, L. L. Contribuição do goalball para a orientação e mobilidade sob a percepção dos atletas de goalball. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2011.

SILVA, M. T. **Goalball**: desenvolvimento de habilidades motoras por pessoas portadoras e não portadoras de deficiência visual. 1999. 89f. (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, G. C. P. **Tempo de reação e a eficiência do jogador de goalball na interceptação/defesa do lançamento/ataque**. 2008. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 135-153, 2009.

SILVA, M. P. M. E. **Lesões esportivas em atletas com deficiência visual**. 2010. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, M. R. **Incidência de lesões esportivas em atletas de goalball**: impacto na qualidade de vida. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O., BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, J. J. P. **Quantificação de carga interna de treinamento e marcadores fisiológicos em atletas de goalball**. 2013. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SOUZA, B. M. Desenvolvendo inclusão e cooperação através do goalball nas aulas de Educação Física. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 1-13, 2024.

TAVARES, R. V. S.; FUMES, N. L. F. Qualidade de vida de estudantes com deficiência visual praticantes de goalball. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 22, n. 2, p. 253-266, 2021.

TEODORO, C. M. **Esporte adaptado de alto rendimento praticado por pessoas com deficiência**: relatos de atletas paraolímpicos. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

APÊNDICE

Apêndice A – Síntese das 12 aulas

Aula 1 – 23/04/2025

No dia 23/04/2025, iniciei a aula com 26 estudantes do 7º ano, reunidos em roda de conversa na quadra. Apresentei a unidade didática sobre *Goalball*, informando que o objetivo seria vivenciar experiências relacionadas à inclusão, com ênfase em situações associadas à deficiência visual.

Durante a roda, conduzi um diálogo inicial com perguntas sobre o entendimento de inclusão e sobre experiências pessoais de convivência com pessoas com deficiência. Parte da turma descreveu inclusão como uma prática ligada a não excluir colegas, evitar situações de desrespeito e lidar com episódios de bullying. Também houve menções a casos conhecidos no cotidiano escolar e familiar, incluindo exemplos de deficiência auditiva e de outras condições relatadas como parte da realidade de um grupo de estudantes.

Na sequência, o tema da deficiência visual foi aproximado do cotidiano dos(as) estudantes por meio de relatos familiares e comentários sobre possibilidades de participação em diferentes situações. Quando foram convidados(as) a imaginar a participação de uma pessoa com deficiência visual na escola, uma parcela dos(as) estudantes apontou limitações relacionadas à locomoção nos espaços, à participação em jogos com bola e à necessidade de algum recurso de orientação. A partir disso, expliquei o uso da bengala como instrumento de mobilidade e referência.

Após a conversa, organizei a turma em duplas, formadas livremente. Em cada dupla, uma pessoa ficou vendada, utilizando vendas improvisadas com tecido, enquanto a outra atuou como guia, conduzindo o(a) colega por um trajeto previamente orientado. A atividade começou na quadra, com deslocamentos e desvios de obstáculos. Em seguida, solicitei que o percurso se estendesse até o bebedouro localizado atrás do refeitório, mantendo a condução durante o trajeto. Ao final, as duplas inverteram os papéis, para que todos(as) vivenciassem as duas funções.

Durante o deslocamento, profissionais da escola acompanharam a atividade em diferentes pontos do espaço, incluindo funcionárias próximas à área externa, além de profissionais na entrada e nas proximidades da secretaria.

No encerramento, retomamos a roda de conversa para que os(as) estudantes compartilhassem sensações e percepções. Foram relatadas experiências de insegurança, medo de colisões, desorientação, sensação de “escuro”, dependência do guia e dificuldade em confiar plenamente na condução. Também foram mencionadas situações de tropeços e impactos leves, associados à falta de aviso prévio sobre degraus, mudanças de direção e obstáculos. Parte dos(as) estudantes descreveu a experiência como intensa, alternando sensações de desconforto e curiosidade, enquanto outros destacaram que a condução cuidadosa, com orientações verbais claras, favoreceu o deslocamento.

Ao final da conversa, os(as) estudantes citaram sugestões de melhorias para a inclusão de pessoas com deficiência visual no espaço escolar, incluindo adaptações no chão, avisos sobre obstáculos e presença de apoio para orientação. Encerramos construindo uma nuvem de palavras com termos mencionados pelo grupo, relacionados às sensações vividas durante a atividade. Como encaminhamento, solicitei que conversassem em casa sobre a experiência do dia.

Aula 2 – 25/04/2025

No dia 25/04/2025, com 23 estudantes presentes, iniciei a aula com a turma reunida em roda de conversa para retomar a vivência anterior e apresentar a proposta do encontro, voltada à percepção auditiva. Parte dos(as) estudantes relatou ter conversado com familiares sobre a experiência da aula anterior e mencionou sensações de medo e insegurança ao se deslocar sem o uso da visão.

Expliquei que, nesta aula, realizaríamos dinâmicas centradas na orientação pelo som. Na primeira atividade, a turma permaneceu sentada em círculo, com todos(as) vendados(as). Produzi sons em diferentes posições da quadra, com palmas, assobios e objetos sonoros, enquanto me deslocava no espaço. Os estudantes apontavam a direção de onde os sons vinham.

Na segunda atividade, organizei os(as) estudantes em duplas. Em um primeiro momento, a pessoa vendada tentava se deslocar em direção ao som produzido por mim na quadra. Em seguida, ainda em duplas, a condução ocorreu apenas por comandos verbais, como indicações de direção e deslocamento, sem contato físico. Depois, os papéis foram invertidos.

Na terceira atividade, organizei uma dinâmica de localização sonora com música em volume baixo, em que duplas vendadas buscavam encontrar a origem do som.

Na roda final, os(as) estudantes relataram preferência por atividades em que havia orientação verbal clara e referência sonora mais estável. Também foram citadas dificuldades relacionadas à confusão gerada por sons simultâneos, mudanças de direção, localização espacial dentro da quadra, e dúvidas entre direita e esquerda durante os comandos. Além disso, surgiram comentários sobre o esforço necessário para se orientar sem a visão e sobre a importância de auxiliar colegas quando há dificuldade.

Encerramos com uma síntese oral do grupo sobre a necessidade de ajustar o tempo de aula para que todas as atividades possam ser realizadas com mais tranquilidade.

Aula 3 – 30/04/2025

No dia 30/04/2025, estiveram presentes 20 estudantes. Iniciei a aula reunindo a turma em roda para apresentar a bola oficial de *Goalball*. Os estudantes manusearam o material, observaram seu peso e textura, e exploraram o som produzido pelos guizos internos.

Após a conversa inicial, propus a primeira atividade prática de arremesso ao gol. Organizei os(as) estudantes em duplas, posicionadas atrás da linha central da quadra de vôlei. Em cada dupla, uma pessoa permaneceu vendada e a outra atuou como guia. Cada dupla, por vez, deslocou-se até o centro da quadra para a realização do arremesso em direção ao gol. Depois, os papéis foram invertidos para que ambos(as) vivenciassem o lançamento vendado.

Na segunda atividade, organizei um jogo reduzido cooperativo. Um grupo de estudantes vendados(as) permaneceu sentado no círculo central da quadra, com o objetivo de manter a bola em circulação dentro do espaço proposto. Estudantes sem venda ficaram ao redor para recolocar a bola no jogo quando ela saísse da área. Após um período, os grupos trocaram de função.

Na roda final, os estudantes relataram dificuldades para localizar a bola apenas pelo som, além de insegurança inicial durante os deslocamentos e a tomada de decisão no momento de interceptar ou receber a bola. Também foram mencionadas estratégias adotadas durante a atividade, como maior atenção aos sons e maior necessidade de comunicação entre

os colegas. Parte da turma descreveu que, após os primeiros momentos, a atividade se tornou mais compreensível e os estudantes se mostraram dispostos a repetir tentativas após erros.

Aula 4 – 07/05/2025

No dia 07/05/2025, estiveram presentes 29 estudantes. Iniciei a aula distribuindo as vendas adquiridas para as atividades e orientando sobre o cuidado com o material. Em razão do tempo utilizado nessa organização, iniciamos diretamente as práticas.

Na primeira atividade, dividi a turma em duas equipes e organizei os(as) estudantes em duplas. Em cada dupla, uma pessoa ficou vendada e se posicionou no centro da quadra, enquanto a outra, sem venda, permaneceu ao redor realizando lançamentos da bola através do espaço. O objetivo era que os(as) estudantes vendados(as) tentassem interceptar a bola a partir da referência sonora. Durante a execução, orientei ajustes de postura, com deslocamentos mais próximos do chão, para facilitar a interceptação.

Na segunda atividade, denominada “Campo Minado”, distribuí obstáculos pela quadra, como cones, cadeiras e mesas. Mantendo as duplas, a pessoa sem venda orientou verbalmente o(a) colega vendado(a) para atravessar a quadra desviando dos obstáculos.

Na terceira atividade, organizei uma simulação de ataque e defesa inspirada no *Goalball*. Formei trios e demarquei posições defensivas com fita adesiva. Um grupo atuava na defesa vendado, enquanto outro grupo realizava ataques sem venda, com rodízio de funções ao longo da dinâmica. Enquanto uma equipe participava, as demais aguardavam e assistiam.

Nos minutos finais, houve variações no nível de silêncio e concentração em função de ruídos externos e movimentação no entorno.

Aula 5 – 14/05/2025

No dia 14/05/2025, estiveram presentes 28 estudantes. Iniciei a aula com uma breve roda de conversa para retomar conteúdos e explicar a proposta do dia: os(as) estudantes, em grupos, planejavam uma dinâmica envolvendo arremesso no contexto do *Goalball*, assumindo a condução da atividade.

Após a divisão dos grupos, os(as) estudantes tiveram um tempo para discutir e elaborar as propostas. Os grupos se organizaram em pontos diferentes da quadra e registraram por escrito a descrição das atividades. Durante esse período, acompanhei a organização, esclarecendo dúvidas e auxiliando na montagem dos materiais.

O primeiro grupo apresentou uma atividade com três alvos posicionados na quadra, utilizando sons (palmas) como referência para direção do arremesso. Foi montada uma fila, e os(as) participantes vendados(as) eram conduzidos(as) até o local de lançamento, recebendo orientação verbal durante a execução. A atividade foi realizada com participação de toda a turma e ajustes na organização da fila ao longo do processo.

Em função do tempo disponível e de ruídos externos no ambiente da quadra, foi combinado que os demais grupos apresentariam suas propostas no encontro seguinte, e que uma roda de conversa ocorreria após as apresentações.

Aula 6 – 16/05/2025

No dia 16/05/2025, estiveram presentes 26 estudantes. Iniciei a aula retomando a organização anterior e informando que as apresentações dos grupos continuariam.

O segundo grupo apresentou uma dinâmica em que os(as) participantes eram numerados(as) e posicionados(as) espalhados pela quadra, todos(as) vendados(as). A proposta consistia na sequência de arremessos guiada por sons feitos pelos(as) colegas, para orientar quem estava com a bola. Durante a execução, foi necessário reorganizar funções para que os(as) responsáveis por conduzir a atividade permanecessem focados(as) na orientação.

Em seguida, o terceiro grupo apresentou uma dinâmica com fila e rodízio de funções em três posições na quadra: organização de passe orientado por sons e sequência de arremesso ao gol, com alternância entre ataque, organização intermediária e defesa. Os(As) participantes realizaram mudanças de posição conforme a fila avançava.

No encerramento, reuni a turma para roda de conversa. Os(As) estudantes retomaram o objetivo de criação das atividades e descreveram que as dinâmicas realizadas envolveram tanto ações de ataque quanto de defesa. Também comentaram sobre a organização necessária para conduzir a turma durante a execução, destacando a diferença entre participar da atividade e assumir a função de orientar e organizar o grupo.

Aula 7 – 11/06/2025

No dia 11/06/2025, estiveram presentes 27 estudantes. Após uma pausa de aproximadamente vinte dias, retomei a unidade didática na quadra, lembrando combinados de cuidado com as vendas e atenção ao deslocamento.

Organizei os(as) estudantes em grupos de quatro pessoas. Delimitei posições no espaço com cones e fitas, representando locais de referência dentro da quadra. Em cada grupo, três estudantes permaneceram vendados(as) e um(a) atuou como guia. As equipes partiram do centro da quadra e, guiadas por comandos verbais, deslocaram-se até suas marcações. A atividade incluiu trocas internas de posição e rodízio de papéis, para que todos(as) também desempenhassem a função de guia.

Durante a dinâmica, ocorreu um choque entre dois meninos vendados durante deslocamento no chão, com interrupção momentânea da atividade para verificação e retomada das orientações de segurança e comunicação.

No encerramento, substituí a roda de conversa por um registro individual denominado “diário sensorial”. Expliquei que o registro não seria lido publicamente e propus quatro perguntas: sentimentos durante a aula, maior desafio, aprendizagem/melhoria e uma palavra/frase síntese. Os(as) estudantes escreveram suas respostas ao final do encontro.

Aula 8 – 13/06/2025

No dia 13/06/2025, estiveram presentes 31 estudantes. Iniciamos a aula organizando, junto com a turma, marcações na quadra com fitas e barbantes para simular linhas do *Goalball*. Enquanto preparávamos o espaço, retomamos informalmente posições e combinados necessários para o jogo.

Na primeira dinâmica, organizei trios com um(a) guia responsável por orientar verbalmente, permanecendo fora do espaço de jogo. Os(As) participantes vendados(as) deveriam localizar as marcações correspondentes às posições definidas, deslocando-se até os pontos de referência.

Na segunda atividade, realizei mini-jogos adaptados, com número reduzido de arremessos por equipe. Durante o jogo, ocorreram situações em que estudantes buscaram realizar passes entre colegas e também momentos de desorganização em função da ausência de referências visuais, o que levou a interrupções curtas para reorganização.

Na roda final, os(as) estudantes descreveram dificuldades para localizar as marcações vendados, necessidade de ouvir e identificar referências sonoras e desafios para acompanhar simultaneamente o posicionamento e a movimentação da bola. Também comentaram que o excesso de barulho externo interferiu na atenção durante os momentos de jogo. Ao retomar um episódio específico envolvendo um passe que resultou em gol contra, os(as) estudantes atribuíram a situação à ausência de aviso prévio e coordenação verbal antes do lançamento.

Aula 9 – 18/06/2025

No dia 18/06/2025, estiveram presentes 27 estudantes. Iniciamos o encontro com a reorganização das marcações na quadra de *Goalball* com auxílio da turma. Durante esse momento inicial, ocorreram comentários espontâneos sobre mudanças no convívio e no clima de jogo durante a unidade, incluindo menções à participação coletiva e à cooperação nas relações entre colegas.

Após a demarcação, organizei a turma em trios para jogos mais completos. Foram formados nove times e estabelecido revezamento para que cada equipe participasse de duas partidas, com duração aproximada de cinco minutos. A aula foi conduzida integralmente em formato de jogos, sem roda de conversa ao final.

Durante os períodos de espera, parte dos(as) estudantes permaneceu assistindo, enquanto outros(as) apresentaram inquietação diante do tempo de revezamento. Também ocorreram momentos em que uma parcela dos(as) estudantes contribuiu na reposição da bola e no cuidado com o silêncio, alternando com conversas paralelas em alguns intervalos.

Aula 10 – 25/06/2025

No dia 25/06/2025, estiveram presentes 20 estudantes. A aula foi realizada em sala de aula, com organização inicial em roda de conversa. Os(As) estudantes retomaram a vivência dos jogos completos e relataram aspectos ligados à postura corporal durante a defesa, à dificuldade de perceber a bola em alguns momentos, à necessidade de comunicação durante o jogo e à sensação de desorientação quando não havia clareza sobre onde a bola estava.

Após a roda, realizamos uma leitura compartilhada de trechos do texto “Inclusão no Esporte: Importância, Desafios e Benefícios” (Radar da Inclusão, 2024). Em seguida, os(as) estudantes produziram textos individuais a partir de perguntas sobre aprendizagens com o *Goalball*, reflexões sobre inclusão e atitudes inclusivas no cotidiano. Esses textos permaneceram com os estudantes como base para atividades posteriores.

Ainda na aula, realizamos uma organização coletiva de palavras-síntese e construímos uma nuvem de palavras com termos associados às reflexões do grupo, incluindo conceitos ligados a cooperação, inclusão, empatia, desafio, respeito, amizade, superação e aprendizagem.

Aula 11 – 27/06/2025

No dia 27/06/2025, estiveram presentes 27 estudantes. Realizamos a aula em sala de aula, com organização em sete grupos, totalizando toda a turma. Apresentei três propostas de produção coletiva para síntese do percurso da unidade didática: mapa de reflexões, produção de mural e elaboração de manifesto com tema orientador.

Os grupos distribuíram tarefas internamente e utilizaram o tempo do encontro para escrever, desenhar, organizar frases, escolher palavras e preparar cartazes. Um grupo de

estudantes solicitou o uso de celular como recurso de consulta e pesquisa durante a elaboração dos materiais, e essa consulta ocorreu durante o período de produção.

A apresentação dos trabalhos foi organizada para o encontro seguinte.

Aula 12 – 02/07/2025

No dia 02/07/2025, estiveram presentes 22 estudantes. A aula foi realizada em sala de aula, com a justificativa de reduzir interferências sonoras do ambiente externo. O encontro ocorreu no período próximo ao recesso, com variação na composição dos grupos em razão de ausências e presenças diferentes em relação ao encontro anterior.

A turma organizou as apresentações dos trabalhos produzidos. Os grupos expuseram cartazes e materiais com sínteses sobre o *Goalball* e a inclusão, abordando aspectos como regras do jogo, dimensões do espaço, necessidade de silêncio para ouvir a bola, importância da comunicação, cooperação, empatia e respeito. Também foram apresentados textos em formato de manifesto, defendendo que o esporte deve ser acessível a todos, com referências a convivência, participação e direitos.

Após as apresentações, realizamos uma dinâmica coletiva denominada “palavras que constroem”. A turma listou palavras consideradas representativas do percurso e, a partir delas, produziu um texto coletivo contendo os termos selecionados.

No encerramento, entreguei um certificado simbólico de participação aos estudantes e finalizei a unidade didática com a turma reunida.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

Goalball na educação física escolar: compreensões a partir do desenvolvimento de uma unidade didática

Eu, Renato Marchesi, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa “*Goalball* na educação física escolar: compreensões a partir do desenvolvimento de uma unidade didática” orientada pelo Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

A inserção de conteúdos relacionados às modalidades paralímpicas nas escolas ainda é um tema recente no Brasil, que necessita de mais estudos e propostas diferenciadas para sua implementação. Assim, este estudo tem como objetivo desenvolver e analisar uma unidade didática sobre *Goalball* para compreender as aprendizagens decorrentes do processo.

O(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade legal foi selecionado(a) por estar matriculado(a) no sétimo ano do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O seu filho, filha ou parente é convidado(a) a participar, junto com o grupo da sala, de uma sequência de 12 aulas sobre *Goalball*.

A participação na pesquisa pode levar a situações de estresse emocional e desconforto, uma vez que o seu filho, filha ou parente poderá ser convidado(a) a expressar opiniões pessoais, interagir de forma diferente com colegas e participar de atividades novas, que podem ser incomuns para ele(a). Além disso, é importante considerar os riscos comuns associados às atividades físicas, como quedas, escoriações ou lesões. Para minimizar esses riscos e garantir o bem-estar do seu filho, filha ou parente, serão adotadas medidas de cuidado e proteção, como fornecer informações precisas, criar um ambiente de diálogo seguro e respeitoso, implementar medidas de segurança durante as atividades físicas e oferecer suporte emocional sempre que necessário, promovendo um ambiente de apoio e compreensão.

Mesmo com essas precauções, o seu filho, filha ou parente terá a liberdade de não participar e poderá interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem quaisquer consequências negativas.

Para minimizar o risco de vazamento da identidade do seu filho, filha ou parente, durante a coleta e o uso dos dados, todas as informações relacionadas à identidade do seu filho, filha ou parente obtidas ao longo do estudo serão registradas com nomes fictícios, garantindo o anonimato e impedindo qualquer forma de identificação. A confidencialidade e o anonimato serão garantidos, realizando-se o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local com senha de acesso, apagando todo e qualquer registro em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

A participação do seu filho, filha ou parente neste estudo será de grande relevância para a obtenção de dados essenciais que podem ampliar o conhecimento científico na área de Educação Física Escolar ao explorar a implementação de uma unidade didática de *Goalball* com uma abordagem crítica e reflexiva. Essa proposta tem o potencial de criar um ambiente de aprendizagem mais

inclusivo e colaborativo, favorecendo que os(as) alunos(as) se sintam valorizados(as) e motivados(as) a participar ativamente.

O pesquisador assumirá a responsabilidade pela supervisão de todos os procedimentos e atividades, garantindo a estrita conformidade da pesquisa com as normas éticas em vigor no país. Dessa forma, os participantes podem ter a certeza de que seus direitos serão plenamente respeitados ao longo de todo o processo de estudo.

A participação do seu filho, filha ou parente é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o seu filho, filha ou parente poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para você e para seu filho, filha ou parente, seja na relação com o pesquisador, com a Instituição em que ele(a) estuda ou com Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do seu filho, filha ou parente em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação do seu filho, filha ou parente.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e em vídeo das aulas com a participação do seu filho, filha ou parente. As gravações dos diálogos estabelecidos durante as aulas serão transcritos pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. As imagens serão tarjadas/embaçadas para garantir o anonimato do seu filho, filha ou parente. As gravações em áudio e vídeo não serão divulgadas, tratando-se somente de dados a serem coletados e analisados.

Como as atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas na escola durante o horário regular de aulas, não haverá despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da participação na pesquisa. O seu filho, filha ou parente receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da participação dele(a) na pesquisa. Você e seu filho, filha ou parente tem garantido o acesso a qualquer momento aos registros de consentimento e, ao final do estudo, aos resultados da pesquisa, que serão disponibilizados no link do exemplar da dissertação no repositório institucional da UFSCar.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, na qual consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do seu filho, filha ou parente agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação do seu filho, filha ou parente na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de

pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato do pesquisador: [...]

E-mail: [...]

Pesquisador Responsável: Renato Marchesi

Endereço: [...]

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação do(a) estudante menor de idade sob minha responsabilidade.

Em relação à gravação da imagem e/ou voz do seu filho, filha ou parente:

() **sim, autorizo a gravação da imagem e/ou voz;**

() **não, não autorizo a gravação da imagem e/ou voz.**

Menor participante:

Nome: _____

Responsável

Nome: _____

Assinatura - Responsável legal_____
Assinatura – Pesquisador

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 510/2016 do CNS)

Goalball na educação física escolar:
compreensões a partir do desenvolvimento de uma unidade didática

Eu, Renato Marchesi, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa “*Goalball* na educação física escolar: compreensões a partir do desenvolvimento de uma unidade didática” orientada pelo Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

A inserção de conteúdos relacionados às modalidades paralímpicas nas escolas ainda é um tema recente no Brasil, que necessita de mais estudos e propostas diferenciadas para sua implementação. Assim, este estudo tem como objetivo desenvolver e analisar uma unidade didática sobre *Goalball* para compreender as aprendizagens decorrentes do processo.

Você foi selecionado(a) por estar matriculado(a) no sétimo ano do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. Você é convidado(a) a participar, junto com o grupo da sala, de uma sequência de 12 aulas sobre *Goalball*.

A sua participação na pesquisa pode levar a situações de estresse emocional e desconforto, uma vez que você poderá ser convidado(a) a expressar opiniões pessoais, interagir de forma diferente com colegas e participar de atividades novas, que podem ser incomuns para você. Além disso, é importante considerar os riscos comuns associados às atividades físicas, como quedas, escoriações ou lesões. Para minimizar esses riscos e garantir o seu bem-estar, serão adotadas medidas de cuidado e proteção, como fornecer informações precisas, criar um ambiente de diálogo seguro e respeitoso, implementar medidas de segurança durante as atividades físicas e oferecer suporte emocional sempre que necessário, promovendo um ambiente de apoio e compreensão.

Mesmo com essas precauções, você terá a liberdade de não participar e poderá interromper a sua participação a qualquer momento, sem quaisquer consequências negativas.

Para minimizar o risco de vazamento de sua identidade, durante a coleta e o uso dos dados, todas as informações relacionadas à sua identidade obtidas ao longo do estudo serão registradas com nomes fictícios, garantindo o anonimato e impedindo qualquer forma de identificação. A confidencialidade e o anonimato serão garantidos, realizando-se o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local com senha de acesso, apagando todo e qualquer registro em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Sua participação neste estudo será de grande relevância para a obtenção de dados essenciais que podem ampliar o conhecimento científico na área de Educação Física Escolar ao explorar a implementação de uma unidade didática de *Goalball* com uma abordagem crítica e reflexiva. Essa proposta tem o potencial de criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo, favorecendo que os(as) alunos(as) se sintam valorizados(as) e motivados(as) a participar ativamente.

O pesquisador assumirá a responsabilidade pela supervisão de todos os procedimentos e atividades, garantindo a estrita conformidade da pesquisa com as normas éticas em vigor no país. Dessa forma, os participantes podem ter a certeza de que seus direitos serão plenamente respeitados ao longo de todo o processo de estudo.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e em vídeo das aulas com a sua participação. As gravações dos diálogos estabelecidos durante as aulas serão transcritos pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. As imagens serão tarjadas/embaçadas para garantir o seu anonimato. As gravações em áudio e vídeo não serão divulgadas, tratando-se somente de dados a serem coletados e analisados.

Como as atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas na escola durante o horário regular de aulas, não haverá despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Você tem garantido o acesso a qualquer momento aos registros de consentimento e, ao final do estudo, aos resultados da pesquisa, que serão disponibilizados no link do exemplar da dissertação no repositório institucional da UFSCar.

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pelo pesquisador, na qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato do pesquisador: [...]

E-mail: [...]

Pesquisador Responsável: Renato Marchesi

Endereço: [...]

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação.

Em relação à gravação da minha imagem e/ou voz:

() sim, autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz;

() não, não autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz.

Participante:

Nome: _____

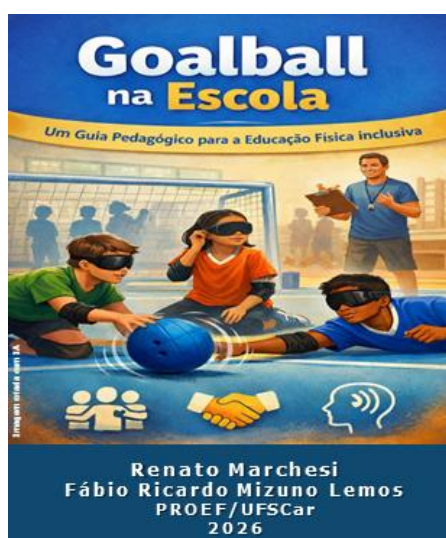
Assinatura – Participante

Assinatura – Pesquisador

Apêndice D – Recurso Educacional

O recurso educacional é um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) para a obtenção do título de Mestre em Educação Física. A seguir, apresentamos quatro imagens que ilustram o e-book desenvolvido por nós e que está disponível na página do PROEF/UFSCar:

<https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais/5a-turma-2024-2026>



Apresentação

Este e-book foi desenvolvido como parte dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) e nasce da experiência concreta de ensino do Goalball em aulas de Educação Física escolar. Não se trata de um manual fechado, nem de um roteiro a ser seguido passo a passo, mas de um guia de possibilidades pedagógicas, construído a partir de uma unidade didática desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental.

A escolha pelo Goalball como conteúdo não se deu apenas por se tratar de uma modalidade paralímpica, mas por seu potencial educativo. Ao exigir escuta, comunicação, cooperação e organização coletiva, o Goalball cria situações em que todos(as) os(as) estudantes partem de condições semelhantes de participação, possibilitando reflexões sobre inclusão que emergem da própria vivência corporal (Marchesi, 2026).

Na Educação Física escolar, trabalhar com esportes adaptados não significa "adaptar o(a) aluno(a) ao jogo", mas organizar o jogo para que diferentes alunos(as) possam participar. Essa perspectiva dialoga com autores que compreendem a Educação Física como prática pedagógica situada, construída nas relações entre sujeitos, conteúdo e contexto, e não como mera reprodução de modelos esportivos.

Este guia foi pensado especialmente para professores e professoras da Educação Física que atuam em contextos escolares diversos e que, muitas vezes, encontram dificuldades para inserir conteúdos inclusivos de forma contínua e significativa. Ao longo dos capítulos, são apresentadas reflexões, sugestões de organização das aulas e exemplos extraídos da prática, com o objetivo de inspirar adaptações, e não de prescrever receitas.

Assim, o Goalball é apresentado aqui como um meio pedagógico, e não como um fim em si mesmo. Um conteúdo que pode favorecer aprendizagens corporais, sociais e reflexivas, contribuindo para que a inclusão seja vivida na prática cotidiana da escola.

05

Sumário

Apresentação	04
Por que trabalhar o Goalball na escola?	06
Princípios para trabalhar o Goalball como prática pedagógica inclusiva	10
Como organizar uma unidade didática de Goalball na escola	14
Possibilidades Práticas: exemplos de aulas e variações do Goalball na escola	19
O Papel do(a) Professor(a): Mediação, Escuta e Intencionalidade Pedagógica	27
Considerações	31
Referências	32

Possibilidades práticas: exemplos de aulas e variações do Goalball na escola

Este capítulo apresenta exemplos de organização das aulas, não como um roteiro fixo, mas como possibilidades abertas, que podem (e devem) ser adaptadas conforme o contexto da escola, o espaço disponível e o perfil da turma.

A ideia central é mostrar que o Goalball não precisa ser "oficial" para ser pedagógico. Pequenas adaptações já permitem vivências ricas e inclusivas.

Aulas iniciais – Sentir antes de jogar

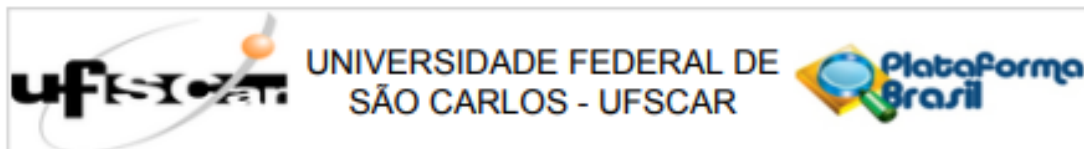
Nas primeiras aulas, o foco está em experimentar a privação visual e compreender o espaço corporalmente.

Sugestões de atividades:

- Caminhar pela quadra com vendas, explorando o espaço;
- Deslocamentos guiados por colegas;
- Jogos simples de seguir sons (palmas, chocalhos, bolas sonoras);
- Atividades em duplas para desenvolver confiança.

O Goalball, quando tratado dessa forma, deixa de ser apenas um esporte adaptado e passa a ser um conteúdo pedagógico potente, capaz de mobilizar corpo, pensamento, relações e sentidos.


20

ANEXO**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Goalball na educação física escolar: compreensões a partir do desenvolvimento de uma unidade didática

Pesquisador: Fábio Ricardo Mizuno Lemos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84351324.1.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.419.294

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2447891.pdf de 30/10/2024) e/ou do Projeto Detalhado: RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Desenho: A pesquisa tem como objetivo desenvolver e analisar uma unidade didática sobre Goalball, buscando compreender as aprendizagens decorrentes do processo. A metodologia é estruturada em uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma intervenção pedagógica com uma turma de 30 estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Araraquara-SP. Será implementada uma unidade didática de Goalball, composta por 12 aulas de cinquenta minutos, programadas para os meses de março e abril de 2025. Para a coleta de dados, serão utilizadas Notas de Campo, que serão analisadas posteriormente por meio da criação de categorias de codificação.

Resumo: A inserção de conteúdos relacionados às modalidades paralímpicas nas escolas é um tema ainda recente no Brasil, que requer mais estudos e propostas inovadoras para sua implementação. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo desenvolver e analisar uma

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

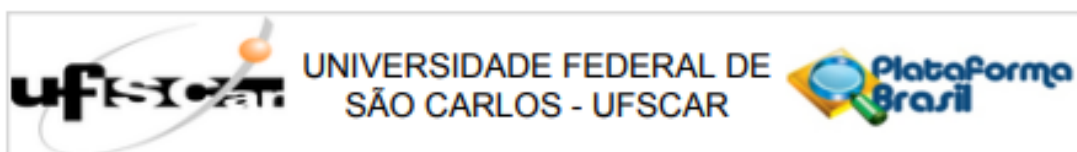
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.419.294

em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2447891.pdf	30/10/2024 20:55:10		Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoProjRenatoassinado.pdf	30/10/2024 20:52:38	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Projeto_CEP_UFSCar_Renato.pdf	30/10/2024 20:52:26	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_CEP_UFSCar_Renato.pdf	30/10/2024 20:52:17	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Declaração de concordância	CartaAutorizacaoProjRenato.pdf	30/10/2024 20:51:41	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_UFSCar_Renato.pdf	30/10/2024 20:51:15	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

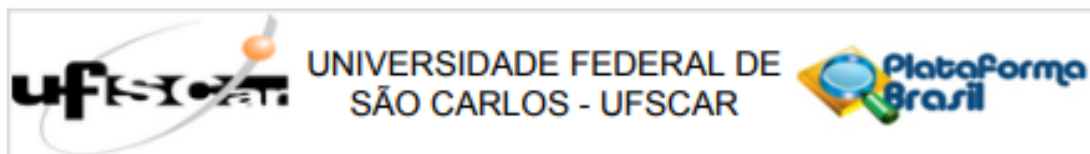
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.419.294

SAO CARLOS, 28 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br