

## Aprendizagem Cooperativa na Educação Física Escolar: uma revisão sistemática BEME

*Cooperative Learning in School Physical Education: a BEME systematic review*

*Aprendizaje Cooperativo en la Educación Física Escolar: una revisión sistemática BEME*

### Alison Nascimento Farias

Doutorando em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista, Unesp, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE- Campus Limoeiro do Norte  
<https://orcid.org/0000-0002-2249-2371> ; E-mail: [alison.farias@ifce.edu.br](mailto:alison.farias@ifce.edu.br)

### Ricardo Henrique Pucinelli

Pós-doutor pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, CEO do Instituto Brasileiro de Ensino e Pesquisa em Análise Qualitativa (IBEPAQ)  
<https://orcid.org/0000-0003-2935-1966> ; E-mail: [pucinelli@alumni.usp.br](mailto:pucinelli@alumni.usp.br)

### Javier Fernández-Río

Doutor em Pedagogia pela Universidade de Oviedo. Professor Titular da Faculdade de Formação de Professores e Educação da Universidade de Oviedo, Espanha.  
<https://orcid.org/0000-0002-1368-3723> ; E-mail: [javier.rio@uniovi.es](mailto:javier.rio@uniovi.es)

### Fernanda Moreto Impolcetto

Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista, Unesp, Professora do Departamento de Educação Física da mesma universidade.  
<https://orcid.org/0000-0003-0463-0125> E-mail: [fernanda.moreto@unesp.br](mailto:fernanda.moreto@unesp.br)

### RESUMO

O objetivo deste artigo foi identificar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, como a Aprendizagem Cooperativa (AC) tem sido implementada na Educação Física escolar (EFE) e analisar suas vantagens e desvantagens ao longo dos últimos 20 anos. Foram selecionados 29 estudos nas bases CAPES, ERIC, SCOPUS, EBSCOHOST, Web of Science e BVS, seguindo o protocolo BEME. A AC mostrou eficácia em intervenções e hibridizações, ampliando benefícios cognitivos, motores e socioemocionais. Nos estudos de não-intervenção, vantagens e limitações convergiram com a literatura. Há tendência para implementações com maior número de aulas planejadas. A combinação com outros modelos pedagógicos gerou ambientes mais engajadores. Futuras pesquisas devem explorar o tema em países lusófonos e no ensino médio, considerando desafios culturais e estruturais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem cooperativa; Educação física; Modelo pedagógico; Educação básica; Inovação pedagógica.

### ABSTRACT

The aim of this article was to identify, through a systematic literature review, how Cooperative Learning (CL) has been implemented in school Physical Education (PE) and to analyze its advantages and disadvantages over the last 20 years. Twenty-nine studies were selected from the CAPES, ERIC, Scopus, EBSCOhost, Web of Science, and BVS databases, following the BEME protocol. CL proved effective in interventions and hybridizations, enhancing cognitive, motor, and socio-emotional benefits. In non-intervention studies, the reported advantages and limitations converged with literature. There is a tendency toward more planned implementations with a greater number of lessons. The combination with other pedagogical models created more engaging environments. Future research should explore the topic in Portuguese-speaking countries and in secondary education, considering cultural and structural challenges.

**Keywords:** Cooperative learning; Physical education; Pedagogical model; Basic education; Educational innovation.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo fue identificar, mediante una revisión sistemática de la literatura, cómo el Aprendizaje Cooperativo (AC) ha sido implementado en la Educación Física escolar (EFE) y analizar sus ventajas y desventajas en los últimos 20 años. Se seleccionaron 29 estudios en las bases CAPES, ERIC, Scopus, EBSCOhost, Web of Science y BVS, siguiendo el protocolo BEME. El AC mostró eficacia en intervenciones e hibridaciones, ampliando beneficios cognitivos, motores y socioemocionales. En los estudios de no intervención, las ventajas y limitaciones convergieron con la literatura. Existe una tendencia hacia implementaciones más planificadas y con un mayor número de clases. La combinación con otros modelos pedagógicos generó entornos más atractivos. Futuras investigaciones deben explorar el tema en países lusófonos y en la educación secundaria, considerando desafíos culturales y estructurales.

**Palabras-clave:** Aprendizaje cooperativo; Educación física; Modelo pedagógico; Educación básica; Innovación educativa.

## INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Cooperativa (AC) é um modelo pedagógico definido pela interação e colaboração entre alunos, em que o sucesso individual depende do sucesso coletivo, impossibilitando que os objetivos sejam alcançados sem a participação efetiva de todos os membros do grupo (Johnson; Johnson; Holubec, 1987). Esse modelo pedagógico tem sido amplamente adotado em diversos países, incluindo Estados Unidos, Portugal e Espanha, devido à sua capacidade de promover uma aprendizagem ativa e colaborativa (Vieira, 2019).

A AC se distingue do trabalho em grupo tradicional, pois implica uma corresponsabilidade, em que cada aluno é responsável não apenas pelo seu próprio aprendizado, mas também pelo sucesso dos seus colegas (Kagan, 1994; Velázquez Callado; Fraile Aranda; López Pastor, 2014). Os elementos fundamentais da AC incluem interdependência positiva, interação face a face, responsabilidade individual, habilidades sociais e processamento de grupo (Johnson *et al.*, 1987). A AC é “[...] um modelo pedagógico que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (Lopes; Silva, 2009, p. 3). Nessa dinâmica, os papéis de discentes e docentes são reconfigurados, promovendo uma relação de colaboração focada no alcance de objetivos educacionais específicos.

A adoção de um modelo pedagógico na comunidade científica internacional requer fundamentação teórica sólida, evidências empíricas consistentes e suporte institucional

(Fernández-Río; Hortigüela Alcalá; Perez-Pueyo, 2018). Esses fundamentos teóricos abrangem marco conceitual, bases pedagógicas, tema principal, implicações para o ensino e aprendizagem, e elementos-chave para a sua implementação eficaz (Fernández-Río et al., 2018). Além disso, a sustentação do modelo deve ser embasada em evidências científicas robustas e amparadas por políticas educacionais que facilitem sua implementação (Fernández-Río et al., 2018).

A AC atende a esses critérios, sendo consistentemente associada a melhorias nas competências sociais, pedagógicas e psicológicas dos alunos, contribuindo significativamente para o processo de ensino e aprendizagem na EFE (Casey; Goodyear, 2015; Fernández Rivas; Espada Mateos, 2016; Fernández-Río et al., 2018). Esse conjunto de evidências posiciona a AC como um modelo pedagógico estruturado pertinente para todas as disciplinas, incluindo a EFE.

Revisões Sistemáticas de Literatura (RSL) anteriores sobre AC na EFE abordaram uma diversidade de domínios, incluindo intervenções pedagógicas focadas na aprendizagem dos domínios físico, cognitivo, social e afetivo (Casey; Goodyear, 2015), implementação da AC em diferentes níveis de ensino (Bores-García et al., 2021), formação de novos professores e seu impacto na implementação da AC (Fernández-Río; Rivera-Pérez; Iglesias, 2022), além de hibridizações da AC com outras abordagens pedagógicas (González-Víllora; Evangelio; Sierra-Díaz; Fernández-Río, 2019). Todavia, não foram identificadas RSL que abordem intervenções, não intervenções e hibridizações em um único estudo. A maioria das pesquisas anteriores se concentrou em estudos publicados em inglês e espanhol, deixando uma lacuna na literatura em língua portuguesa. É importante mencionar que o presente estudo engloba um período de 20 anos, de modo a ampliar significativamente o escopo das pesquisas anteriores.

Em síntese, os resultados deste estudo poderão orientar futuras pesquisas e implementações acerca dos benefícios, inovação, limitações e tendências observadas nos estudos analisados, sobretudo, em países que sofrem com carência em pesquisas sobre a AC, como o Brasil, por exemplo.

O objetivo desta revisão foi identificar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, como a AC tem sido implementada nas aulas de EFE, bem como suas vantagens e desvantagens para o ensino dos conteúdos dessa disciplina nos últimos 20 anos

(2002-2022). Tem como perguntas de investigação: Como ocorre a implementação da AC nas aulas de EFE? De que modo os docentes de EFE utilizam esse modelo pedagógico nas práticas corporais e quais são as vantagens e desvantagens da AC?

## METODOLOGIA

O protocolo para esta revisão foi registrado e aprovado no PROSPERO (Registro nº CRD42023444792) e posteriormente publicado (Farias; Impolcetto, 2024), que detalha todas as etapas metodológicas e a *string* completa de busca. Seguimos as diretrizes estabelecidas pelo *The Best Evidence Medical Education (BEME) Collaboration*, que incluem uma lista de recomendações para as diferentes fases da RSL (Sharma *et al.*, 2015), e o *framework* proposto por Bandara *et al.* (2015), o qual inclui as seguintes etapas: 1) extração de literatura relevante; 2) organização e preparação para a análise; 3) codificação e análise; 4) redação e apresentação. A utilização desse *framework* não só aprimora a qualidade da revisão, mas também assegura a transparência e a reprodutibilidade de estudos qualitativos.

Na pesquisa qualitativa, o acrônimo PCC — em que P representa a população, C o conceito e o segundo C o contexto — é amplamente utilizado para orientar a formulação da questão de pesquisa e refinar o escopo de revisões sistemáticas (Cordeiro; Baldini Soares, 2020). No presente estudo, o modelo foi aplicado para estruturar a pergunta norteadora e delimitar o campo de análise, considerando a seguinte formulação: P – professores de Educação Física que atuam na Educação Básica; C – intervenções que utilizem a aprendizagem cooperativa como modelo de ensino na EFE; e C – aulas de EFE em estudos qualitativos, quantitativos ou mistos.

Essa definição permitiu explicitar o foco investigativo da revisão e assegurar consistência metodológica na seleção e interpretação dos estudos analisados. O processo de elaboração da *string* de consulta foi revisado e validado por todos os autores do artigo, incluindo um bibliotecário com expertise em RSL. Diante disso, selecionamos as palavras-chaves, as quais incluíram os seguintes termos: “Aprendizagem Cooperativa”; “Educação Física”; “Aprendizagem social”; “Aprendizagem ativa”; “Ensino Fundamental”; “Ensino Médio”; “Educação básica”; e “Escolares”. Diferentes combinações dessas palavras-chaves, juntamente com filtros utilizando os marcadores booleanos “AND e OR”, foram

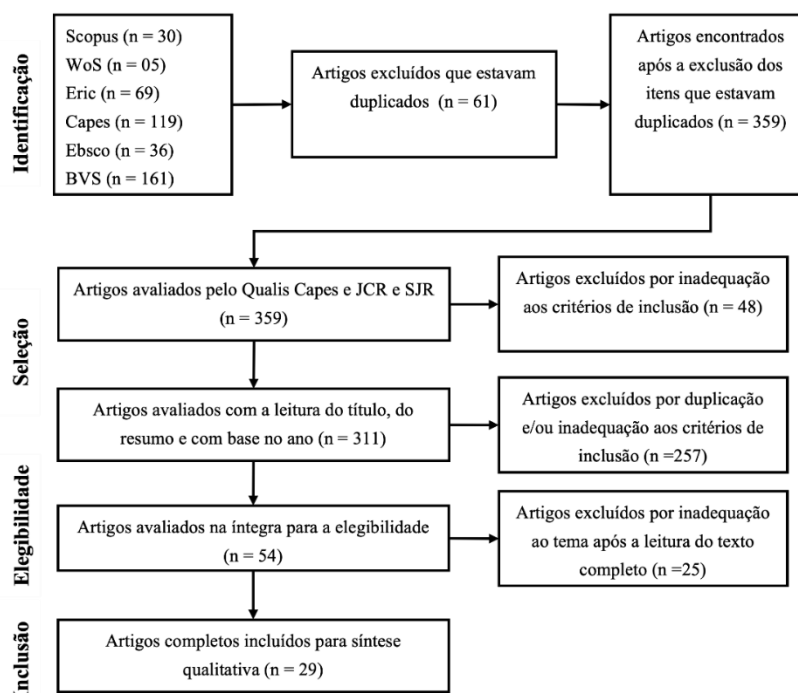
utilizadas, de modo a resultar na seguinte estratégia de busca: (((“physical education” OR “educação física” OR “educacion física”) AND (“Aprendizagem social” OR “Social learning” OR “Aprendizaje social” OR “cooperative learning” OR “activity learning” OR “aprendizaje cooperativo” OR “aprendizagem cooperativa” OR “aprendizagem ativa” OR “aprendizaje activo”) AND (“elementay education” OR “middle schools” OR “high schools” OR “school children” OR “educação básica” OR “educacion primaria” OR “educacion secundaria”))).

As bases de dados consultadas foram: Periódicos CAPES, ERIC, EBSCOhost, Web of Science, BVS e Scopus. Consideramos que tais bases divulgam pesquisas e produções científicas qualificadas nas áreas multidisciplinares (Educação e Ciências da saúde), enquanto contemplam pesquisas de Educação Física e AC e por estarem disponíveis em diversas áreas do conhecimento humano. Com o intuito de efetuar uma revisão completa, selecionamos o período de janeiro de 2002 a dezembro de 2022.

Em relação ao recorte temporal, referimo-nos ao fato de que a Educação Física se tornou um componente curricular obrigatório a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996), fomentando o surgimento de propostas pedagógicas voltadas para a prática dos professores, que passaram a ser publicadas proeminentemente a partir dos anos 2000. No contexto específico da AC no Brasil, a primeira escola a adotar esse modelo pedagógico foi registrada somente a partir do ano de 2011 (Vieira, 2019).

Como resultado, foram localizados um total inicial de 420 estudos em diferentes bases eletrônicas. Para identificar se os artigos respondiam aos objetivos propostos neste estudo, realizamos a leitura do título, do resumo e, posteriormente, do texto completo. O percurso metodológico está descrito no Fluxograma (Figura 1).

Figura 1: Fluxograma do processo de seleção dos estudos



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Page et al. (2021)

### Critérios de inclusão e exclusão

Para avaliar os potenciais vieses de informação, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão durante a etapa de busca dos artigos e a análise dos resultados: (1) Artigos completos revisados por pares e publicados em periódicos indexados no Journal Citation Report (JCR), Scimago Journal Rank (SJR) ou em revistas que possuem Qualis Capes (Quadriênio 2017-2020) A1, A2, A3, A4, B1 e B2, para a área de conhecimento Educação Física, de acordo com a classificação atual de periódicos científicos no Sistema Webqualis; (2) Artigos em português, espanhol e inglês; (3) Estudos sobre a AC ou de AC combinada com outros modelos pedagógicos de ensino.

Em relação aos critérios de exclusão, destacamos: (1) Artigos de opinião, revisões, trabalhos publicados em congressos, ensaio teórico, revisão sistemática, dissertações e teses, livros, artigos duplicados e resumos expandidos; (2) Estudos de AC que não foram realizados em escolas de educação básica; (3) Pesquisas que não mostram claramente a AC e suas características básicas do modelo de ensino proposto por Johnson, Johnson e Holubec (1987).

### Organização e preparação para a análise

Para a organização e análise dos dados, foram utilizados os softwares Zotero, Rayyan e NVivo, cada um desempenhando um papel específico nas diferentes etapas do processo. A seleção dos estudos ocorreu em três fases complementares. Na primeira, o Zotero foi empregado para gerenciar as referências provenientes das bases de dados e realizar a exclusão de duplicatas. Os 420 registros inicialmente identificados foram convertidos para o formato *ris* e importados para o gerenciador, mantendo-se a correspondência entre os arquivos e suas respectivas bases de origem, o que possibilitou o controle do número de artigos por base consultada. Após a remoção dos registros duplicados, 359 estudos únicos foram preservados para as etapas subsequentes de triagem e análise.

Na segunda etapa, o NVivo foi utilizado para sistematizar a identificação dos periódicos indexados no Journal Citation Reports (JCR), Scimago Journal Rank (SJR) ou no Qualis Capes (Quadriênio 2017-2020) — estratos A1, A2, A3, A4, B1 e B2. Foram aplicados filtros para categorizar as revistas. Em seguida, foi gerada uma planilha no Excel para análise e conferência dos dados. Após a categorização, 48 artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios de indexação, resultando em 311 estudos potenciais para a próxima fase.

Na terceira etapa, os 311 estudos foram importados para o Rayyan, em que se procedeu a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves de acordo com os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. A triagem foi conduzida por dois pesquisadores, de forma independente e às cegas, assegurando a confiabilidade do processo. Como resultado, 257 artigos foram descartados, permanecendo 54 estudos elegíveis para leitura na íntegra, posterior à análise qualitativa.

Após essa etapa, os mesmos revisores realizaram a leitura completa dos 54 artigos de forma independente e às cegas no Rayyan. Em dois casos específicos, houve divergência entre os avaliadores, o que levou à consulta de um terceiro revisor e à realização de uma segunda reunião para deliberação e resolução dos conflitos. Como resultado dessa nova análise, 25 artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão, restando 29 estudos selecionados para a análise final.

Com o intuito de aumentar a confiabilidade e a concordância entre os pesquisadores na análise dos artigos, realizamos uma verificação de confiabilidade, por meio do coeficiente Kappa. Os resultados obtidos demonstraram um nível satisfatório de concordância ( $K= 0,520$ ,  $p\text{-value}: < 0,001$ ), conforme apontado na literatura (Fleiss, 1981).

## **Avaliação de qualidade e risco de viés**

A análise da qualidade dos 29 estudos incluídos nesta revisão foi realizada por meio do Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) com intuito de analisar o potencial de viés nos artigos individuais do desenho do estudo (veja o Apêndice A). Após a avaliação, 26 dos artigos (equivalente a 89,7%) obtiveram uma pontuação de qualidade metodológica alta. Além disso, três artigos (representando 10,3%) alcançaram qualidade metodológica média. Após a análise da avaliação da qualidade dos estudos, iniciamos o processo de codificação e categorização dos artigos no NVivo.

## **Codificação e categorização**

Os 29 artigos foram importados para o NVivo e, no software, foram analisados todos os estudos na íntegra. Os textos foram previamente organizados em uma pasta geral e depois alinhados por idioma para facilitar o processo de consulta textual e categorização. Além disso, para fins de elaboração de tabelas, matrizes e controle dos resultados, todos eles foram transformados em casos. A etapa de codificação foi realizada de maneira combinada ou mista, ou seja, inicialmente procedemos com o uso de categorias dedutivas. Os códigos definidos antecipadamente foram: objetivos, tipo de pesquisa (quantitativa, qualitativa ou mista), país, participantes, instrumentos e análise de dados. Posteriormente, seguimos com a codificação indutiva, haja vista que outros códigos emergiram durante a leitura minuciosa de cada documento, por exemplo, técnicas de AC, nível de ensino, dentre outros.

Após esse processo, identificamos duas categorias principais: estudos com intervenções (incluindo também hibridizações) e estudos sem intervenções. Os estudos de intervenção referem-se a pesquisas empíricas que implementaram a AC nas aulas de EEF. Entre esses estudos, incluem-se as hibridizações, caracterizadas pela combinação

intencional da AC com outro modelo pedagógico, mantendo os princípios estruturantes de ambos durante a intervenção. Por sua vez, os estudos sem intervenção correspondem a pesquisas que não implementaram a AC no contexto das aulas de Educação Física, mas investigaram aspectos relacionados ao modelo, como percepções, potencialidades, limitações ou formas de utilização por professores e estudantes. A categorização feita no NVivo foi revisada e validada por um dos membros da equipe com expertise no software. Por fim, a definição das categorias recebeu contribuições de todos os integrantes da equipe de revisão. Ao final do processo, foram elaborados tabelas e matrizes e outros tipos de relatórios que compõem os resultados deste estudo.

## Resultados e discussão

A amostra do estudo, composta por 29 artigos, revela uma predominância de publicações em língua inglesa (20), enquanto outros foram publicados em espanhol (09). Não foram encontrados artigos em língua portuguesa que cumprissem os critérios de elegibilidade estabelecidos previamente.

Em relação aos países de origem dos 29 estudos, a maioria foi realizada na Espanha, com 16 artigos (55,2%). A França contribuiu com três estudos (10,3%), seguida pelo Reino Unido com dois estudos (7%). Outros países (27,6%), incluindo EUA, Grécia, Iraque, Israel, Nova Zelândia, Portugal, República Dominicana e Turquia, tiveram apenas um estudo cada. No total, os estudos foram conduzidos com publicações de 10 países diferentes, abordando a temática de AC.

Esse alcance global da AC corrobora revisões anteriores que também têm demonstrado a expansão da AC em diversos contextos (Bores-García et al., 2021; González-Víllora et al., 2019). No entanto, a ausência de pesquisas conduzidas em países lusófonos representa uma lacuna na literatura. Em países como o Brasil, onde a realidade das escolas públicas é marcada por desigualdades sociais e desafios enfrentados pelos professores, como: baixa remuneração, falta de reconhecimento, investimento na formação e excessiva carga horária (Farias et al., 2021), a implementação da AC pode exigir adaptações para garantir a equidade e o engajamento de todos os alunos.

Os estudos se distribuem em 16 (55,2%) de intervenção, seguidos por nove (31,0%) estudos de hibridização e quatro (13,8%) deles de não-intervenção. Quanto aos níveis de ensino, dos 29

estudos incluídos nesta revisão, identificamos 17 (58,6%) estudos envolvendo o Ensino Fundamental (EF); quatro (13,8%) estudos no Ensino Médio (EM); quatro (13,8%) abrangendo simultaneamente o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM) (em intervenções e hibridizações), e três (10,3%) estudos contemplando Docentes do EF e EM (não-intervenção) e um (3,5%) estudo exclusivamente com o EF ( não-intervenção).

A tabela 1 destaca os autores e os anos de publicação em ordem decrescente, juntamente com informações sobre o país no qual a pesquisa foi realizada, o conteúdo abordado e o nível de ensino (EF; EM e, quando aplicável, a duração da intervenção).

**Tabela 01:** Categorização dos estudos selecionados

N.	Autor	Ano	Classificação dos estudos	Conteúdo	Nível de ensino	Duração da intervenção
1	Casey; Dyson	2009	Hibridização	Tênis de mesa	EF	14 aulas
2	Goudas; Magotsiou	2009	Intervenção	Vôlei, Basquete e Dança Grega	EF	13 aulas
3	Mohseen <i>et al.</i>	2011	Intervenção	Voleibol	EF	36 aulas
4	André; Louvet; Deneuve	2013	Intervenção	Ginástica	EF	7 aulas
5	Evin; Sève; Saury	2014	Intervenção	Escalada	EF	7 aulas
6	Menéndez Santurio; Fernández-Río	2014	Intervenção	Kickboxing	EF	7 aulas
7	Darnis; Lafont	2015	Hibridização	Basquetebol e Handebol)	EF	15 aulas
8	Dyson; Strachan	2016	Intervenção	Handebol	EF e EM	20 aulas
9	Fernández Rivas; Espada Mateos	2016	Não-Intervenção	Não se aplica	Docentes do EF e EM	Não se aplica
10	Fernández-Río; Suarez	2016	Hibridização	Parkour	EF	12 aulas
11	Gorucu	2016	Intervenção	Voleibol, tênis de mesa, futebol	EM	20 aulas

12	Fernandez-Rio <i>et al.</i>	2017	Intervenção	Desafios cooperativos, Fitness e parkour)	EF e EM	32 aulas
13	Requena Azcue; Lleixà Arribas	2017	Intervenção	Relacionado à saúde	EF	24 aulas
14	Casey; MacPhailn	2018	Hibridização	Jogos de invasão, Futebol e Atletismo)	EF e EM	24 semanas
15	Sánchez-Hernández <i>et al.</i>	2018	Intervenção	Futebol	EM	8 aulas
16	Velázquez Callado	2018	Não-Intervenção	Não se aplica	Docentes do EF e EM	Não se aplica
17	Fernandez-Rio; Casey	2020	Hibridização	Futebol e basquete)	EF	24 aulas
18	Zach; Cohen; Arnon	2020	Intervenção	Não menciona	EF	6 aulas
19	Dyson; Howley; Shen	2021	Intervenção	Não mencionou	EF	2 anos (não mencionou o número de aulas)
20	Pérez <i>et al.</i>	2021	Não-Intervenção	Não se aplica	EF e EM	Não se aplica
21	Rivera-Pérez; Fernandez-Rio; Iglesias Gallego	2021	Intervenção	Ginástica de conscientização corporal e habilidades motoras cooperativas)	EF	16 aulas
22	Rodríguez-Martínez <i>et al.</i>	2021	Hibridização	Desafios cooperativos	EF	8 aulas
23	Sánchez-Molina; González-Martí; Hernández-Martínez	2021	Não-Intervenção	Não se aplica	Docentes do EF	Não se aplica
24	Silva; Farias; Mesquita	2021	Intervenção	Futsal, dança, badminton, voleibol, atletismo e basquetebol	EM	49 aulas

25	Evangelio <i>et al.</i>	2022	Hibridização	Edu-CrossFit'	EF	13 aulas
26	López Guillén; Taveras Sandoval	2022	Intervenção	Voleibol e Xadrez	EF	24 aulas
27	Lamoneda <i>et al.</i>	2022	Hibridização	Corrida de orientação)	EM	14 aulas
28	García-Merino; Lizandra	2022	Hibridização	Goalball, Orientação cooperativa e gincanas de busca.	EF	13 aulas
29	Palau-Pamies <i>et al.</i>	2022	Intervenção	Desafios cooperativos	EF e EM	6 aulas

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

### Intervenção e Hibridização

A análise dos estudos de intervenção e hibridização evidenciou que a maioria das pesquisas (17) tem se concentrado no EF (Casey; Dyson, 2009; Goudas; Magotsiou, 2009; Mohseen *et al.*, 2011; André; Louvet; Deneuve, 2013; Evin; Sève; Saury, 2014; Menéndez Santurio; Fernández-Río, 2014; Darnis; Lafont, 2015; Fernández-Río; Suarez, 2016; Fernández-Río; Casey, 2020; Zach; Cohen; Arnon, 2020; Dyson; Howley; Shen, 2021; Rivera-Pérez; Fernández-Río; Iglesias Gallego, 2021; Rodríguez-Martínez *et al.*, 2021; Evangelio *et al.*, 2022; López Guillén; Taveras Sandoval, 2022; García-Merino; Lizandra, 2022), com escassez de estudos no EM (4) (Gorucu, 2016; Sánchez-Hernández *et al.*, 2018; Silva; Farias; Mesquita, 2021; Lamoneda *et al.*, 2022), enquanto quatro estudos de intervenção (18,75%) abordaram faixas etárias que contemplavam tanto o EF quanto o EM (Dyson; Strachan, 2016; Fernández-Río *et al.*, 2017; Casey; MacPhail, 2018; Palau-Pamies *et al.*, 2022).

Esse resultado ressalta a urgência de investigar a eficácia da AC nesse nível de ensino, um contexto marcado por desafios, como o desinteresse dos alunos, casos de dispensa, indisciplina, repetição dos conteúdos do EF, carência de infraestrutura e materiais didáticos (Nardon; Darido, 2017), o que reforça a necessidade, apontada por Ferreira, Rufino e Darido (2017) de adaptar o currículo de EFE para refletir práticas inovadoras que considerem as características dos alunos dessa faixa etária, suas opiniões

e conhecimentos prévios. Conhecer essas problemáticas no EM é essencial para que o docente realize um planejamento e uma implementação que atendam às necessidades dos alunos e ofereça uma Educação Física com intencionalidade pedagógica.

Com relação à duração das aulas (intervenções e hibridizações), a maioria das implementações (18) apontaram uma tendência para unidades didáticas mais prolongadas e estruturadas e adotaram um formato com um número de aulas que variou de 12 até 49 aulas (Goudas; Magotsiou, 2009; Casey; Dyson, 2009; Mohseen *et al.*, 2011; Darnis; Lafont, 2015; Fernández-Río; Suárez, 2016; Gorucu, 2016; Dyson; Strachan, 2016; Fernández-Río *et al.*, 2017; Requena Azcue; Lleixà Arribas, 2017; Casey; MacPhail, 2018; Fernández-Río; Casey, 2020; Dyson; Howley; Shen, 2021; Rivera-Pérez; Fernández-Río; Iglesias Gallego, 2021; Silva; Farias; Mesquita, 2021; Evangelio *et al.*, 2022; López Guillén; Taveras Sandoval, 2022; García-Merino; Lizandra, 2022; Lamoneda *et al.*, 2022). Essa mudança reflete uma evolução em relação aos estudos anteriores, uma vez que Casey e Goodyear (2015) constataram, em sua revisão, a predominância de intervenções curtas: seis estudos com seis aulas ou menos e outros seis com menos de dez aulas, aspecto apontado pelos autores como uma limitação.

Essas constatações têm implicações importantes para a prática pedagógica, pois implementações mais longas e estruturadas podem proporcionar um aprofundamento maior dos conteúdos e uma melhor integração dos princípios da AC, resultando em benefícios mais significativos para os alunos. As implementações mais longas são importantes para uma avaliação completa, especialmente em contextos nos quais alunos e professores podem não ter experiência prévia com a AC (Bores-García *et al.*, 2021).

Os estudos de intervenção também evidenciaram uma diversidade de conteúdos nas aulas de EFE (dança, jogos, esportes, lutas, ginástica, habilidades motoras cooperativas e temas relacionados à saúde), destacando o voleibol como o conteúdo mais utilizado, aparecendo em cinco estudos (Gorucu, 2016; Goudas; Magotsiou, 2009; López Guillén; Taveras Sandoval, 2022; Mohseen *et al.*, 2011; Silva; Farias; Mesquita, 2021). Revisões anteriores, como a de Bores-García *et al.* (2021), confirmam que a AC abrange uma diversidade de conteúdos da cultura corporal de movimento, contudo, a revisão atual oferece uma atualização em relação à inclusão de conteúdos específicos, como o aumento no número de estudos que abordam a dança e a introdução da ginástica de conscientização corporal, o que demonstra a inclusão de outros elementos das práticas corporais. Essa

flexibilidade, destacada por Fernández-Río, Rivera-Pérez e Iglesias (2022), sugere uma adaptação da AC para atender às necessidades e aos interesses dos alunos em diferentes contextos.

Em contraste, houve uma predominância dos esportes de invasão (futebol e basquetebol) nas hibridizações. Outros conteúdos, como corrida de orientação, desafios cooperativos, gincanas cooperativas e “Educrosfit” tiveram uma única ocorrência (Evangelio *et al.*, 2022). Esse dado reflete tendências semelhantes observadas em revisões anteriores (González-Víllora *et al.*, 2019). Uma possível justificativa para essa prevalência é a de que os modelos frequentemente combinados com a AC, como o Sport Education e o TGfU, são desenhados especificamente para o conteúdo esportivo. Por outro lado, a inclusão do “Educrosfit” nas hibridizações representa uma inovação que pode enriquecer as práticas pedagógicas na EFE, possibilitando que o estudante tenha acesso a uma diversidade de outros elementos da cultura corporal, para além do conteúdo esportivo.

Nos estudos de intervenção e hibridização, uma observação relevante foi a ênfase na capacitação e no acompanhamento dos docentes, especialmente quando os professores têm pouca experiência com a AC ou outros modelos pedagógicos. Por isso, a criação de comunidades de prática tem sido destacada como uma estratégia eficaz para apoiar a inovação pedagógica (Goodyear, 2013). Essas evidências demonstram que um suporte adequado e contínuo é essencial para a implementação bem-sucedida da AC e de hibridizações, fornecendo aos professores as ferramentas e o conhecimento necessários para adotar e adaptar eficazmente os modelos pedagógicos.

Os 16 estudos de intervenção desta revisão indicam que um pouco mais da metade (9 de 16) descreveram a inclusão dos cinco elementos da AC (Interdependência Positiva, Interação Face a Face, Responsabilidade Individual, Habilidades Sociais e Processamento de Grupo), mostrando uma ampliação no número de pesquisas que incorporam todos os elementos da AC em relação à RSL de Casey e Goodyear (2015). Nesse contexto, a utilização de técnicas estruturadas e a combinação de mais de uma técnica também foram evidentes em 10 dos 16 artigos, dentre elas, a técnica de “Equipes de Aprendizagem” foi a mais utilizada, refletindo sua eficácia e atratividade para promover a colaboração e o engajamento dos alunos (Johnson; Johnson, 2009). Esses resultados podem servir como base para futuras pesquisas e práticas pedagógicas, incentivando a diversificação de

diferentes técnicas de AC e a inclusão dos cinco elementos essenciais para otimizar o ensino das práticas corporais.

Com relação aos principais resultados desta revisão, os estudos de intervenção e hibridização confirmam que a AC melhora a aprendizagem nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (Casey; Goodyear, 2015). Em geral, a AC demonstrou ser eficaz para melhorar o clima de aula, as necessidades psicológicas básicas, a inclusão, superar barreiras de gênero e desenvolver habilidades sociais, dentre outros aspectos. Além disso, a AC foi hibridizada com diversos modelos pedagógicos, incluindo Autoconstrução de Materiais, Jogos Táticos, Sport Education, TGfU, Educação em Aventura ao Ar Livre. O modelo de *Sport Education* foi observado em três estudos (Casey; MacPhail, 2018; Fernández-Río; Casey, 2020; Evangelio *et al.*, 2022). O mesmo aconteceu com o uso da Educação em Aventura ao Ar Livre (Fernández-Río; Suarez, 2016; García-Merino; Lizandra, 2022; Lamoneda *et al.*, 2022).

Em segundo lugar, apareceu o modelo TGfU, que foi utilizado em dois estudos (Casey; Dyson, 2009; Darnis; Lafont, 2015), enquanto a Autoconstrução de Materiais foi aplicada em apenas um estudo (Rodríguez-Martínez *et al.*, 2021). A Educação Baseada na Saúde apareceu no estudo de Evangelio *et al.* (2022), sendo hibridizada com a AC e o *Sport Education*.

A combinação da AC com outros modelos pedagógicos contribuiu para a melhoria da compreensão do jogo, habilidades tático-técnicas, a tomada de decisões, protagonismo, motivação e a capacidade de resolução de problemas. Esses achados indicam que a combinação de AC com diferentes modelos pedagógicos pode criar ambientes de aprendizagem mais engajadores e colaborativos, embora requeira um envolvimento significativo dos docentes para maximizar seus benefícios.

Os estudos de hibridização revelaram também que a fidelidade aos modelos dependeu do conhecimento prévio do docente e da sua capacidade de perseverança, pois aplicar o modelo fielmente exige esforço, foco e determinação (Fernández-Río; Hortigüela Alcalá; Pérez-Pueyo, 2018). A hibridização dos modelos requer tempo e experiência. Assim, para garantir o sucesso da AC e das suas hibridizações, é fundamental que os docentes conheçam bem os elementos essenciais de cada modelo, sejam capacitados para implementar as técnicas e estratégias de forma eficaz e adaptada às necessidades dos seus

alunos e mantenham uma postura constante, crítica e reflexiva, especialmente quando os resultados não são satisfatórios na primeira tentativa (Fernández-Río; Hortigüela Alcalá; Pérez-Pueyo, 2018).

Um resultado importante nas hibridizações foi o da superação das restrições dos modelos únicos. A AC, por exemplo, melhorou a competitividade do *Sport Education* por meio da adaptação da competição formal, e, dentre outros, esse resultado se coaduna com revisões anteriores (González-Víllora *et al.*, 2019). Dada a complexidade do processo de hibridização, é relevante que esse conhecimento seja incluindo tanto na formação inicial como na continuada, garantindo capacitação e suporte aos docentes da EFE.

### Estudos de não-intervenção

A RSL evidenciou que todos os estudos de não-intervenção ocorreram na Espanha, o que ressalta a importância de expandir novas pesquisas nessa área para outros países. Esse resultado contrasta com os estudos de intervenção (incluindo hibridizações), que tiveram uma expansão significativa do número de estudos (25 de 29) em diversos países ao redor do mundo.

A análise de estudos de não-intervenção constatou vantagens que estão em conformidade com a literatura atual e em semelhança com os benefícios evidenciados nos estudos de intervenção e hibridização desta revisão. Dentre as principais vantagens, destacamos: (a) a integração dos estudantes com alunos com deficiência, contribuição de novas ideias, habilidades de interação social e ajudar a conhecer a diversidade do grupo (Fernández Rivas; Espada Mateos, 2016); (b) desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivo-motivacionais, o *feedback* e o apoio entre pares, empatia e inclusão de estudantes com dificuldades (Velázquez Callado, 2018); (c) melhoras socioafetivas, emocionais, motivação, trabalho com valores, aprendizagem entre iguais, criatividade e a satisfação pessoal (docentes) que experimentam ao observar seus alunos participando ativamente das aulas (Sánchez Molina; González Martí; Hernández Martínez, 2021). Tal evidência confirma que a AC é um modelo pedagógico reconhecido internacionalmente (Pérez-Pueyo; Hortigüela-Alcalá; Fernández-Río, 2021) e que possibilita a formação integral dos estudantes.

Um dado significativo apresentado no estudo de Pérez *et al.* (2021) foi a correlação

entre o nível de metas de tarefas e metas de auto-abordagem dos estudantes e suas pontuações em responsabilidade individual. Esse resultado sublinha a importância de criar ambientes cooperativos em que os padrões de responsabilidade individual sejam claramente definidos nas atividades de grupo, além de destacar a necessidade de atenção individualizada dentro do grupo. A AC, portanto, mostra-se como um modelo pedagógico eficaz para alcançar esses objetivos.

No entanto, esses estudos também apontaram desafios importantes, como a falta de conhecimento sobre a AC, a confusão epistemológica com jogos cooperativos, a instabilidade dos grupos de estudantes e a dificuldade em implementar técnicas estruturadas (Fernández Rivas; Espada Mateos, 2016; Velázquez Callado, 2018; Sánchez Molina; González Martí; Hernández Martínez, 2021; Pérez *et al.*, 2021). No estudo de Fernández Rivas e Espada Mateos (2016), tais desafios reforçam a necessidade de investir na capacitação dos docentes, oferecendo-lhes as ferramentas e o conhecimento necessários para implementar a AC de forma eficaz e adaptada às necessidades dos seus alunos, garantindo a fidelidade aos elementos essenciais do modelo e explorando as diferentes técnicas disponíveis.

Para tanto, é preciso que os programas de formação continuada ofereçam oportunidades para que os professores possam aprofundar os seus conhecimentos sobre a AC, discutir as suas dificuldades e trocar experiências com outros colegas, de modo a construir uma comunidade de prática que apoie a inovação pedagógica e a melhoria da qualidade do ensino.

### **Considerações finais**

A RSL constatou que a AC vem sendo implementada de forma diversificada em estudos de intervenção, hibridização e não-intervenção. Os principais resultados das intervenções, incluindo hibridizações, apontaram ganhos na colaboração, autonomia, aspectos técnico/tático e engajamento dos estudantes, especialmente no EF. Os efeitos tendem a ser consistentes em múltiplas unidades didáticas, técnicas estruturadas, maior número de aulas e quando os cinco elementos essenciais da AC são implementados e monitorados.

A RSL evidenciou uma integração da AC com outros modelos pedagógicos,

destacando que o *Sport Education*, a Educação em Aventura ao Ar Livre e o TGFU foram os modelos mais frequentemente combinados com a AC, demonstrando complementaridade pedagógica e maior alcance de objetivos de aprendizagem. Porém, a hibridização demanda planejamento, domínio sobre os modelos e suporte institucional, sobretudo em docentes com pouco conhecimento sobre os modelos.

Os estudos de não-intervenção apresentaram escassez e são concentrados em um único país, limitando a compreensão das percepções docentes em outros contextos culturais e sociais. As principais vantagens da AC na percepção dos docentes coadunam com revisões anteriores. Quanto às desvantagens, destacamos sobretudo a implementação do modelo, perpassando pela falta de conhecimento do docente ou inexperiência, pois para usufruir dos benefícios da AC, os docentes necessitam de paciência, perseverança e trabalho constante.

A formação continuada e a vinculação a uma comunidade de prática se tornam fundamentais para os docentes, especialmente professores iniciantes na implementação da AC na EFE. As principais lacunas observadas na presente revisão foram a ausência de estudos em países lusófonos, pouca prevalência de estudos no EM e a redução de estudos de não-intervenção. A AC se mostra como um modelo pedagógico consistente para a EFE.

A RSL ressalta a relevância de futuras pesquisas em outros países, especialmente os lusófonos, em que, além das diferenças culturais, predominam em alguns deles contextos de desigualdades sociais e precarização do trabalho docente. Sugerimos que novas investigações sejam realizadas no EM para averiguar vantagens, desvantagens e adaptações.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Amael; LOUVET, Benoit; DENEUVE, Pascale. Cooperative Group, Risk-Taking and Inclusion of Pupils with Learning Disabilities in Physical Education. **British Educational Research Journal**, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 677–693, 2013. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411926.2012.674102>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BANDARA, Wasana et al. Achieving Rigor in Literature Reviews: Insights from Qualitative Data Analysis and Tool-Support. **Communications of the Association for Information Systems**, [S. l.], v. 37, n. 8, p. 154–204, 2015. Disponível em: <https://aisel.aisnet.org/cais/vol37/iss1/8/>. Acesso em: 12 set. 2024.

BORES-GARCÍA, Daniel *et al.* Research on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last Five Years. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, [S. l.], v. 92, n. 1, p. 146–155, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02701367.2020.1719276>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: MEC, 1996.

CASEY, Ashley; DYSON, Ben. The implementation of models-based practice in physical education through action research. **European Physical Education Review**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 175–199, 2009. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=20h&AN=51363766&lang=pt&site=ehost-live>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CASEY, Ashley; GOODYEAR, Victoria A. Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. **Quest**, [S. l.], v. 67, n. 1, p. 56–72, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>. Acesso em: 12 set. 2024.

CASEY, Ashley; MACPHAIL, Ann. Adopting a Models-Based Approach to Teaching Physical Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 294–310, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2018.1429588>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CORDEIRO, Luciana; BALDINI SOARES, Cassia. Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. **BIS (Boletim do Instituto de Saúde)**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 37–43, 2020. Disponível em: <https://periodicos.saude.sp.gov.br/index.php/bis/article/view/34471>. Acesso em: 14 mar. 2026.

DARNIS, Florence; LAFONT, Lucile. Cooperative learning and dyadic interactions: two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. **Physical Education & Sport Pedagogy**, [S. l.], v. 20, n. 5, p. 459–473, 2015. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=108610349&lang=pt&site=ehost-live>. Acesso em: 14 mar. 2026.

DYSON, Ben; HOWLEY, Donal; SHEN, Yanhua. “Being a team, working together, and being kind”: Primary students’ perspectives of cooperative learning’s contribution to their social and emotional learning. **Physical Education & Sport Pedagogy**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 137–154, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=148989218&lang=pt&site=ehost-live>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DYSON, Ben; STRACHAN, Kevin. The ecology of cooperative learning in a high school physical education Programme. **Waikato Journal of Education**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <http://wje.org.nz/index.php/WJE/article/view/335>. Acesso em: 12 set. 2024.

EVANGELIO, Carlos et al. Students' perceptions on three-way pedagogical models hybridization: contributing to the development of active identities. **Sport, Education & Society**, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 717–731, 2022. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=157296147&lang=pt&site=ehost-live>. Acesso em: 28 ago. 2024.

EVIN, Agathe; SÈVE, Carole; SAURY, Jacques. Construction of trust judgments within cooperative dyads. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 221–238, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754002>. Acesso em: 12 set. 2024.

FARIAS, Alison Nascimento et al. Aprendizagem cooperativa em Educação Física Escolar: protocolo de revisão sistemática em pesquisa qualitativa. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e7214, 29 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n8-267>. Acesso em: 30 jun. 2026.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Utilização das TIC nas aulas de Educação Física escolar em unidades didáticas de atletismo e dança. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e004220, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e004220>. Acesso em: 30 jun. 2026.

FERNÁNDEZ RIVAS, María; ESPADA MATEOS, María. Actitud del profesorado de educación física frente al aprendizaje cooperativo. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 861, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/61620/38856>. Acesso em: 12 set. 2024.

FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; CASEY, Ashley. Sport Education as a Cooperative Learning Endeavour. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [S. l.], v. 26, n. 4, p. 375–387, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1810220>. Acesso em: 15 set. 2024.

FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; HORTIGÜELA ALCALÁ, David; PEREZ-PUEYO, Ángel. Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, [S. l.], n. 423, 2018. Disponível em: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/695>. Acesso em: 12 set. 2024.

FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; RIVERA-PÉREZ, Sergio; IGLESIAS, Damián. Cooperative learning interventions and associated outcomes in future teachers: A systematic review: [[es]]Intervenciones de aprendizaje cooperativo y resultados asociados en futuros docentes: Una revision sistemática. **Revista de Psicodidáctica (English ed.)**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 118–131, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2530380522000041>. Acesso em: 12 set. 2024.

FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; SUAREZ, Carlos. Feasibility and students' preliminary views on parkour in a group of primary school children. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 281–294, 2016. Disponível em:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2014.946008>. Acesso em: 12 set. 2024.

FERNÁNDEZ-RÍO, Javier et al. Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 89–105, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>. Acesso em: 12 set. 2024.

FERREIRA, Aline Fernanda; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Perfil dos alunos do Ensino Médio e suas implicações. In: **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

FLEISS, J. L. **Statistical Methods for Rates and Proportions**. London: John Wiley & Sons, 1981.

GARCÍA-MERINO, Rafael; LIZANDRA, Jorge. La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tu. **Retos**, [S. l.], v. 43, p. 1037–1048, 2022. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/86289>. Acesso em: 12 set. 2024.

GONZÁLEZ-VÍLLORA, Sixto et al. Hybridizing pedagogical models: A systematic review. **European Physical Education Review**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1056–1074, 2019. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X18797363>. Acesso em: 12 set. 2024.

GOODYEAR, Victoria A. **Participatory action research: challenging the dominant practice architectures of physical education**. 2013. 296 f. Tese - University of Bedfordshire, Reino Unido, 2013. Disponível em: <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/297585>. Acesso em: 12 set. 2024.

GORUCU, Alpaslan. The Investigation of the Effects of Physical Education Lessons Planned in Accordance with Cooperative Learning Approach on Secondary School Students' Problem Solving Skills. **Educational Research and Reviews**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. 998–1007, 2016.

GOUDAS, Marios; MAGOTSIU, Evmorfia. The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. **Journal of Applied Sport Psychology**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 356–364, 2009. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10413200903026058>. Acesso em: 12 set. 2024.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Frank. P. **Joining Together: Group Theory and Group Skills**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Allyn and Bacon, 2009.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger. T.; HOLUBEC, Edythe. J. **Structuring Cooperative Learning Lessons Plans for Teachers**. Edina: Interaction Book Company, 1987.

KAGAN, Spencer. **Cooperative learning**. San Clemente: CA Resources for Teachers, 1994.

LAMONEDA, Javier *et al.* Hybridizing Outdoor Adventure Education and Cooperative Learning in physical education. Students and teachers' views. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 159–174, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2022.2087194>. Acesso em: 12 set. 2024.

LÓPEZ GUILLÉN, Rudy Gilberto; TAVERAS SANDOVAL, Josué. Uso del aprendizaje cooperativo en educación física y su relación con la responsabilidad individual en estudiantes del nivel secundario. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, [S. l.], v. 43, p. 1–9, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8052579>. Acesso em: 12 set. 2024.

MENÉNDEZ SANTURIO, José Ignacio; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. Innovación en educación física: el kickboxing como contenido educativo. **Apunts Educació Física i Esports**, [S. l.], n. 117, p. 33–42, 2014. Disponível em: <https://revista-apunts.com/innovacion-en-educacion-fisica-el-kickboxing-como-contenido-educativo/>. Acesso em: 12 set. 2024.

MOHSEEN, Hayder S. *et al.* Issue Of The Social Dilemmas After Wars: A Cooperative Learning Intervention Through Physical Education And It's Effect On Social Skills Development Among Middle School Students' In Baghdad, Iraq. **Australian Journal Of Basic Applied Sciences**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 980–989, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/2548323/Issue\\_of\\_The\\_Social\\_Dilemmas\\_After\\_Wars\\_A\\_Cooperative\\_learning\\_Intervention\\_Through\\_physical\\_education\\_and\\_Its\\_Effect\\_on\\_Social\\_Skills\\_Development\\_Among\\_Middle\\_School\\_Students\\_In\\_Baghdad\\_Iraq](https://www.academia.edu/2548323/Issue_of_The_Social_Dilemmas_After_Wars_A_Cooperative_learning_Intervention_Through_physical_education_and_Its_Effect_on_Social_Skills_Development_Among_Middle_School_Students_In_Baghdad_Iraq). Acesso em: 28 ago. 2024.

NARDON, Thiago Almeida; DARIDO, Suraya Cristina. Ensino Médio: o afastamento das aulas de Educação Física. In: **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

PAGE, Matthew J; MCKENZIE, Joanne E; BOSSUYT, Patrick M; *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, [S. l.], n. 71, 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/lookup/doi/10.1136/bmj.n71>. Acesso em: 14 mar. 2026.

PALAU-PAMIES, M. *et al.* Incidencia del aprendizaje cooperativo en educación física sobre las necesidades psicológicas básicas. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**, [S. l.], v. 22, n. 88, p. 787–806, 2022. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/16460>. Acesso em: 12 set. 2024.

PÉREZ, Sergio Rivera *et al.* Cooperative learning and approach goals in physical education: The discriminant role of individual accountability. **Revista de Psicodidáctica** (English ed.), [S. l.], v. 26, n. 1, p. 78–85, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2530380520300150>. Acesso em: 12 set. 2024.

PÉREZ-PUEYO, Ángel; HORTIGÜELA-ALCALÁ, David; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier (coords.). **Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué**. León:

Universidad de León, Servicio de Publicaciones, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10612/13251>. Acesso em: 12 set. 2024.

REQUENA AZCUE, Iván; LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa. Hábitos regulares de actividad física y deporte a través del aprendizaje cooperativo. Estudio de caso. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 404–416, 2017. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/SPORTIS/article/view/sportis.2017.3.2.1848>. Acesso em: 12 set. 2024.

RIVERA-PÉREZ, Sergio; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; IGLESIAS GALLEGO, Damián. Effects of an 8-Week Cooperative Learning Intervention on Physical Education Students' Task and Self-Approach Goals, and Emotional Intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 61, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/1/61>. Acesso em: 12 set. 2024.

RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, Daniel et al. Efectos del Aprendizaje cooperativo y autoconstrucción de material en el alumnado de Educación Física en Primaria. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 90–101, 2021. Disponível em: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/3722>. Acesso em: 12 set. 2024.

SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ, Nuria et al. Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, [S. l.], v. 23, n. 8, p. 812–823, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>. Acesso em: 12 set. 2024.

SÁNCHEZ MOLINA, Adela; GONZÁLEZ MARTÍ, Irene; HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Andrea. Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos*, [S. l.], v. 41, p. 735–745, 2021. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/86198>. Acesso em: 12 set. 2024.

SHARMA, Richa et al. Systematic reviews in medical education: A practical approach: AMEE Guide 94. *Medical Teacher*, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 108–124, 2015. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/0142159X.2014.970996>. Acesso em: 12 set. 2024.

SILVA, Rita; FARIAS, Cláudio; MESQUITA, Isabel. Cooperative Learning Contribution to Student Social Learning and Active Role in the Class. *Sustainability*, [S. l.], v. 13, n. 15, p. 8644, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/15/8644>. Acesso em: 12 set. 2024.

VELÁZQUEZ CALLADO, Carlos. El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acciónmotriz*, [S. l.], n. 20, p. 7–16, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6435704.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

VELÁZQUEZ CALLADO, Carlos; FRAILE ARANDA, Antonio; LÓPEZ PASTOR, Víctor Manuel. Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento: revista da Escola de Educação*

Física da UFRGS, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 239–259, 2014. Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/53262>. Acesso em: 12 set. 2024.

VIEIRA, Hermany Rosa. **As contribuições da aprendizagem cooperativa para a formação humana e acadêmica dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Ceará.** 2019. 206 f. Tese - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza -CE, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/45838>. Acesso em: 12 set. 2024.

ZACH, Sima; COHEN, Rona; ARNON, Michal. Motivational Climate in Physical Education Classes: Is It Really Determined by the Instructional Model?. **The Physical Educator**, [S. l.], v. 77, n. 2, p. 426–446, 2020. Disponível em: <https://js.sagamorepub.com/pe/article/view/9855>. Acesso em: 12 set. 2024.

## NOTA SOBRE A AUTORIA

Alison Nascimento Farias: Concepção, coleta de dados, análise de dados e redação da primeira versão do artigo.

Ricardo Henrique Pucinelli: Concepção, coleta de dados, análise de dados e revisão crítica do manuscrito.

Javier Fernández-Río : Concepção, análise de dados e revisão crítica do manuscrito.

Fernanda Moreto Impolcetto: Concepção, análise de dados, supervisão e revisão crítica do manuscrito.

## REVISÃO DO ARTIGO

Francisco Elano Sales Lima. Graduado em Letras língua portuguesa e suas literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

## NOTA SOBRE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Durante o processo de produção deste artigo, especificamente nas etapas de auxílio na tradução de artigos do inglês para o português, como assistente na codificação dos dados durante a etapa no NVivo e revisão linguística do manuscrito (clareza, coesão e aprimoramento de paráfrases), foi utilizada a ferramenta GPT 5.2 com o propósito de melhoria das paráfrases, sem alteração das ideias originais dos autores. Após a utilização da ferramenta, os autores revisaram e editaram a apresentação dos resultados, sendo inteiramente responsáveis pelo conteúdo aqui apresentado.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo programa de doutorado sanduíche no exterior (processo nº 88881.981334/2024-01).

## APÊNDICE A – MMAT

Autor/es (Ano)	A n o	Qualitative					Randomized controlled trials					Non-randomized studies					Quantitative descriptive					Mixed methods							
		1.1	1 · 2	1 · 3	1 · 4	1 · 5	2 · 1	2 · 2	2 · 3	2 · 4	2 · 5	3 · 1	3 · 2	3 · 3	3 · 4	3 · 5	4 · 1	4 · 2	4 · 3	4 · 4	4 · 5	5 · 1	5 · 2	5 · 3	5 · 4	5 · 5	Q R		
Casey; Dyson	2009	Y	Y	Y	Y	Y																							H
Goudas; Magotsiou	2009						N	Y	Y	N	Y																		M
Mohseen <i>et al.</i>	2011											Y	Y	Y	Y	Y													H
André; Louvet; Deneuve	2013											Y	Y	Y	Y	Y													H
Evin; Sève; Saury	2014	Y	Y	Y	Y	Y																							H
Menéndez Santurio; Fernández-Río	2014	Y	Y	Y	Y	Y																							H
Darnis; Lafont	2015						Y	Y	Y	Y	Y																		H
Dyson; Strachan	2016																					Y	Y	Y	Y	Y	Y		H
Fernández Rivas; Espada Mateos	2016															Y	Y	Y	Y	Y									H
Fernández-Río; Suarez	2016	Y	Y	Y	Y	Y																							H
Gorucu	2016						Y	Y	Y	N	Y																		H
Fernandez-Rio <i>et al.</i>	20																				Y	Y	Y	Y	Y	Y		H	



