



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**Centro de Ciências Biológicas e da Saúde**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF**

**COMPETIÇÕES ESPORTIVAS ESCOLARES: uma proposta de democratização  
pela dialogicidade**

**SILVIO DO CARMO CAMARGO JUNIOR**

**SÃO CARLOS - SP**  
**2026**



**SILVIO DO CARMO CAMARGO JUNIOR**

**COMPETIÇÕES ESPORTIVAS ESCOLARES: uma proposta de democratização  
pela dialogicidade**

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.

Silvio do Carmo Camargo Junior

Orientador/a: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Junior

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem

**SÃO CARLOS - SP**

**2026**



Junior, Silvio do Carmo Camargo

Competições esportivas escolares: uma proposta de democratização pela dialogicidade / Silvio do Carmo Camargo Junior -- 2026.  
168f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Osrmar Moreira de Souza Junior  
Banca Examinadora: Ademir Testa Junior, Luiz Gustavo Bonatto Rufino  
Bibliografia

1. Competições escolares. 2. Dialogicidade. I. Junior, Silvio do Carmo Camargo. 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 Silvio do Carmo Camargo Junior, realizada em 06/02/2026.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Prof. Dr. Ademir Testa Junior (UFSCar)

Prof. Dr. Luiz Gustavo Bonatto Rufino (UNICAMP)



"Dedico aos meus filhos, Davi e Murilo.  
Vocês são o meu maior projeto de vida, a minha luz  
nos dias difíceis e a razão pela qual nunca desisto.  
Este trabalho é por vocês e para vocês, para  
mostrar que os sonhos valem a pena."



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado força, saúde e proteção em todas as etapas deste mestrado, por me conceder a realização desse sonho profissional e pessoal.

Agradeço à minha esposa e companheira Raiane, pelo suporte, por me animar nos momentos mais difíceis e desgastante nesse percurso, por cuidar com muito zelo e dedicação dos nossos filhos durante os períodos que estive ausente por conta das viagens dos encontros presenciais. Saiba que você foi muito importante através do seu apoio e dos seus conselhos. Te amo muito meu amor, e essa conquista é nossa!

Agradeço também aos meus filhos por serem o meu “combustível” para buscar se desenvolver cada vez mais. Obrigado meu primogênito Davi por me acolher com carinho e alegria nos momentos mais exaustos. Obrigado meu caçula Murilo por ser o maior ‘incentivador’ para eu me inscrever no ProEF. Agora, com a missão cumprida, espero que o tempo que estive ausente seja recompensado com a alegria de estarmos juntos, celebrando cada passo que daremos de agora em diante. Vocês são, e sempre serão, o meu maior prêmio.

Agradeço imensamente aos meus familiares, em especial minha mãe Maria Aparecida (Cida), por ser uma mãe excepcional, que acolheu nossa família nos momentos que estive viajando nos encontros presenciais. Saiba que minha alegria é ver você feliz, Te amo muito minha mãe! Agradeço também ao meu pai, Silvio Camargo (Maninho), por me inspirar através de seu esforço e luta, por ser um verdadeiro amigo em todas as horas nesse percurso. Te amo demais meu pai! Também agradeço a minha irmã Silvana, pelas suas palavras de incentivo nos momentos que eu expressava as dificuldades e exaustões desse processo. Obrigado por se alegrar com as minhas conquistas, você é muito especial para mim. Te amo muito Vá!

Agradeço também ao meu orientador Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Junior pela honra de ter sido escolhido para ser seu orientando, agradeço imensamente pela sua paciência em me orientar em cada etapa nesse trabalho. Obrigado por caminhar junto comigo, e saiba que toda a sua orientação, comentário e sugestões foram além das orientações para a pesquisa, me auxiliaram na busca em ser uma pessoa melhor. Muito obrigado.



Não poderia deixar de agradecer ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), a todo o corpo docente, e aos professores e professoras Doutores e Doutoradas da UFSCar, e especialmente aos meus colegas de 5º turma UFSCar/UNESP-RC (Fábio, Ronaldo, Washington, Conrado, Ricardo, Maria, Bruno, Felipe, Thiago, Leonardo) pelas ajudas e interações principalmente nas viagens e nas disciplinas eletivas. Agradeço também aos professores Doutores que participaram das bancas de pré-qualificação e qualificação, as sugestões de todos vocês foram fundamentais para o sucesso desse trabalho.

Não poderia deixar de agradecer aos meus alunos/as participantes dessa pesquisa, que me proporcionaram essa experiência fantástica, que me proporcionou um crescimento profissional e pessoal muito grande.

Agradeço à Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

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



## RESUMO

Os modelos tradicionais de competição esportiva que costumam reproduzir os princípios do esporte de alto rendimento no contexto escolar, frequentemente resultam em exclusão e descontentamento, especialmente entre alunos/as considerados/as inaptos/as no paradigma deste modelo de competição. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os processos educativos emergentes de uma proposta de competição escolar baseada na dialogicidade. No desenvolvimento dessa competição traremos alguns elementos inspirados na *Metodologia Callejera* e no *Sport Education* para possibilitar uma maior participação dos/das estudantes. A pesquisa foi realizada com uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de São José dos Campos, que desenvolve um projeto bilíngue Português/Libras para alunos/as surdos/as. A abordagem metodológica adotada é de corte qualitativo, orientada pela pesquisa-ação, permitindo a intervenção direta e a adaptação contínua das práticas de competição. O contexto de pesquisa foi uma competição escolar com uma turma do 9º ano, em que os/as próprios/as alunos/as, de maneira coletiva e dialógica com o professor-pesquisador participaram do planejamento e da implementação. Os instrumentos de coleta de dados foram as rodas de conversa, observação participante e os diários de campo. A análise dos dados foi realizado através das categorias de codificação, e para esta pesquisa foram organizados duas categorias: Situações-limite e Inéditos viáveis, e suas respectivas subcategorias, sendo Educação Bancária, Desumanização, Problematização, Dialogicidade, Ética Universal do Ser Humano e Conscientização. Na primeira categoria ficou evidente a influência do rendimento desportivo nas atitudes opressoras observadas, e a limitação da educação bancária nos processos de humanização estimuladas pelas metodologias que embasam essa pesquisa. Na categoria inéditos viáveis foi destacado os processos educativos que emergiram através dessa competição que tem como base a dialogicidade. Ficou evidente os processos de conscientização e de ética que a Metodologia Callejera proporcionou, a valorização do diálogo como ferramenta para resolução dos problemas, a mudança positiva de percepção sobre competição esportiva e o engajamento nas vivências das práticas corporais nas aulas de educação física.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; competições escolares; dialogicidade; metodologia callejera; sport education



## ABSTRACT

Traditional models of sports competition, which often replicate the principles of high-performance sports in the school context, frequently result in exclusion and dissatisfaction, especially among students considered unfit within this model's paradigm. This research aims to analyze the educational processes emerging from a school competition proposal based on dialogicity. In developing this competition, we will incorporate elements inspired by the Callejera Methodology and Sport Education to enable greater student participation. The research was conducted with a 9th-grade class from a municipal school in São José dos Campos, which develops a bilingual Portuguese/Brazilian Sign Language (Libras) project for deaf students. The methodological approach adopted is qualitative, guided by action research, allowing for direct intervention and continuous adaptation of competition practices. The research context was a school competition with a 9th-grade class, in which the students themselves, collectively and dialogically with the teacher-researcher, participated in the planning and implementation. The data collection instruments were focus groups, participant observation, and field diaries. Data analysis was performed using coding categories, and for this research, two categories were organized: Limit Situations and Viable Novelties, and their respective subcategories: Banking Education, Dehumanization, Problematization, Dialogicity, Universal Ethics of the Human Being, and Awareness. In the first category, the influence of athletic performance on the observed oppressive attitudes was evident, as well as the limitations of banking education in the humanization processes stimulated by the methodologies that underpin this research. In the viable novelties category, the educational processes that emerged through this competition, based on dialogicity, were highlighted. The awareness and ethical processes provided by the Callejera Methodology were evident, as was the valorization of dialogue as a tool for problem-solving, the positive change in perception about sports competition, and the engagement in the experiences of bodily practices in physical education classes.

**Key words:** School physical education; school competitions; dialogicity; callejera methodology; sport education



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Situação-problema gerado no decorrer do jogo .....	51
<b>Figura 2</b> - Diálogo entre os grupos para escolherem as práticas corporais .....	54
<b>Figura 3</b> - Diálogo no primeiro-tempo do jogo da Queimada .....	56
<b>Figura 4</b> - Adaptação realizada para a vivência do Kin-ball .....	60
<b>Figura 6</b> - Alunos anotando os scouts do jogo .....	64
<b>Figura 7</b> - Apresentação dos princípios da competição .....	92
<b>Figura 8</b> - Apresentação dos candidatos à função de mediadores/as .....	93
<b>Figura 9</b> - Processo de votação dos/as mediadores/as .....	93
<b>Figura 10</b> - Etapa de filiação com os/as mediadores/as .....	99
<b>Figura 11</b> - Diálogo entre as equipes .....	108
<b>Figura 12</b> - Escolha das práticas corporais junto com os/as mediadores/as .....	108
<b>Figura 13</b> - Vivência do jogo Bandeirinha utilizando a metodologia Callejera .....	114
<b>Figura 14</b> - Vivência do Tapembol utilizando a metodologia Callejera .....	129
<b>Figura 15</b> - Vivência do jogo da Queimada .....	137
<b>Figura 16</b> - Diálogo no primeiro-tempo da Queimada .....	141
<b>Figura 17</b> - Vivência do Voleibol .....	147
<b>Figura 18</b> - Ensaio de vivência do Kin-ball .....	152
<b>Figura 19</b> - Vivência do Badminton .....	156
<b>Figura 20</b> - Vivência do Kin-ball .....	160



## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Descrição da intervenção pedagógica realizada .....	31
<b>Quadro 2</b> - Lista de códigos .....	34
<b>Quadro 3</b> - Categorias e Subcategorias com os devidos códigos .....	35
<b>Quadro 4</b> - Percepções dos/as alunos/as sobre a competição vivenciada .....	69
<b>Quadro 5</b> - Divisão das equipes .....	98
<b>Quadro 6</b> - Sugestões de práticas corporais de cada equipe .....	105
<b>Quadro 7</b> - Percepção dos/as alunos/as sobre a competição vivenciada .....	166



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	6
1.1 Objetivo .....	11
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	12
2.1. Função Social da Escola .....	12
2.1.1 Educação Física Escolar como campo de potência para exercer a Função Social da Escola.....	14
2.2. Inovando a Prática Pedagógica: Metodologia Callejera e Sport Education (SE) .....	17
2.2.1 Fútbol Callejero e Metodologia Callejera .....	18
2.2.2 O Modelo de ensino Sport Education (SE) .....	20
2.3. As Competições no contexto escolar: Críticas e Possibilidades .....	21
2.4. Pedagogia Dialógica na Educação Física.....	23
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....	27
3.1 Universo da Pesquisa.....	28
3.2 Participantes .....	29
3.3 Descrição da Intervenção Pedagógica .....	30
3.4 Instrumentos de Produção de Dados .....	32
3.4.1 Rodas de conversa .....	32
3.4.2 Observação participante .....	33
3.4.3 Diário de Campo .....	33
3.5 Análise dos Dados .....	34
3.6 Aspectos Éticos .....	36
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	37
4.1 SITUAÇÕES-LIMITE .....	37



4.1.1 Educação Bancária .....	37
4.1.2 Desumanização .....	45
4.1.3 Problematização .....	50
4.2 INÉDITOS VIÁVEIS .....	52
4.2.1 Dialogicidade .....	53
4.2.2 Ética universal do ser humano .....	59
4.2.3 Conscientização .....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	71
REFERÊNCIAS .....	74
APÊNDICE A - T.A.L.E. ....	78
APÊNDICE B - T.C.L.E. ....	81
APÊNDICE C - DIÁRIOS DE CAMPO .....	85



## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo nasceu da relação entre a minha trajetória de vida e o fenômeno *competição*, desde as minhas experiências na infância, as vivências como professor e as reflexões teóricas durante o meu percurso nas disciplinas do mestrado profissional em Educação Física (PROEF). Longe de ser apenas um exercício acadêmico, entendo que esta pesquisa é um reflexo direto de uma inquietação pessoal e profissional que me levou a questionar e buscar alternativas para desenvolver novas maneiras de abordar uma das práticas mais arraigadas na Educação Física Escolar: a competição esportiva escolar.

Minha história com o esporte que se estende desde a minha infância até agora, perpassou desde a minha iniciação em uma escolinha de futebol aos 4 anos, as competições esportivas que participei na escola, da minha vivência como atleta profissional de futebol, e até mesma da vivência no esporte-lazer aos finais de semanas. Essa minha aproximação com o esporte, de certa forma, me incentivou na escolha do curso de graduação que decidi cursar, Educação Física, e por ser fundamental na decisão da minha escolha profissional acabo tendo uma “intimidade” e carinho por tal prática.

Considero que a minha longa convivência com as práticas competitivas me moldou com valores e qualidades que carrego até hoje. De início gostaria de esclarecer que o estímulo e a vivência em um ambiente de alta competitividade, de certa forma, me proporcionaram inúmeros benefícios como pessoa, como a disciplina, a resiliência e o trabalho em equipe. Entretanto, por mais que eu possa ter me apropriado desses valores, hoje posso ter a possibilidade de refletir que ao mesmo tempo algumas atitudes maléficas resultantes desse ambiente competitivo afetaram a mim ou até mesmo os meus colegas.

Desde cedo nessa minha trajetória esportiva fui exposto a uma realidade de pressão em busca da performance, e até incentivado e “orientado” a buscar a vitória a qualquer custo. Em determinados momentos da minha vida, eu tinha a certeza de que essas situações demonstravam que eu deveria me esforçar ao máximo em busca do meu ideal, independente da maneira, mas hoje analiso por outra perspectiva. Será que fui orientado de maneira “correta” nessa “busca meritocrática” de desempenho? Será que ser inserido desde a infância nesse universo competitivo que fomenta cada vez mais uma performance acima dos demais foi “correto”? Aliás, será que existe um jeito “correto” para a iniciação ao esporte ou à competição esportiva? Esses são alguns dos exemplos de questionamentos que faço



quando me deparo com o esporte, principalmente no esporte escolar ou de formação.

A partir do momento que iniciei minha graduação em Educação Física, tive a oportunidade de estudar criticamente o esporte nas suas mais variadas dimensões. Quando tive a primeira oportunidade de estar no papel de professor, no projeto do Programa Escola da Família, junto dos/as meus/minhas alunos/as de Futsal e Basquete comecei a ver uma possibilidade de reescrever um novo texto com o esporte, preenchendo as lacunas que em mim faltaram. De início eu queria reproduzir para os/as meus/minhas alunos/as as práticas que meus antigos professores aplicaram com minhas turmas, aconselhando no que faltou para que eu tivesse sucesso e longevidade nessa carreira e incentivando a buscarem o melhor de si perante os adversários.

Mas logo nas primeiras semanas tive um “choque de realidade profissional” através de uma situação que ocorreu em uma das aulas com a turma de basquete. Logo no início da aula, durante os exercícios de arremesso no aquecimento que realizei naquela manhã fria de domingo, um dos alunos que era iniciante na modalidade e fazia parte do programa assiduamente me indagou sobre o motivo que eu elogiava apenas quando os colegas que eram mais experientes e habilidosos acertavam a cesta. No momento respondi sem a intenção de ser arrogante, mas sendo, dizendo que elogios servem apenas para momentos de sucesso, e o esporte é uma prática que sem a performance e êxito não terá sucesso em sua vivência. Logo após responder esse aluno, solicitei para que os mesmos se organizassem em equipes para um coletivo. E como resultado dessa divisão organizada pelos próprios, acabou ficando sem equipe justamente o aluno que reclamou da minha valorização através dos elogios apenas aos mais habilidosos. Mesmo com minha insistência, outros colegas não queriam aceitá-lo pelo fato dele ser considerado menos habilidoso que os demais. Mas com minha “autoridade” consegui incluí-lo em uma das equipes.

Após algumas semanas, a coordenadora do projeto percebeu as ausências desse aluno que assiduamente frequentava o programa. Chamou atenção da coordenadora pelo fato dele conviver em uma realidade de vulnerabilidade social, e o mesmo também frequentava o projeto por conta da oferta de alimentação e práticas em outras oficinas. Por se tratar de um aluno que era matriculado na mesma escola, a coordenadora conseguiu contato com o mesmo, que relatou a sua frustração perante a sua performance e exclusão ocorrida na aula de basquete. Disse que a exclusão e o insucesso na atividade o fazia se



enxergar como inferior aos demais e por isso não gostaria de conviver com os seus colegas que o inferiorizava. Mesmo não tendo vivenciado uma situação de exclusão como aquele aluno sofreu dos colegas durante a aula, eu vivenciei injustiças por atos opressores de colegas e até mesmo professores, que deveriam acolher e orientar na formação esportiva e humana. Após reflexão sobre o impacto do meu ato, consegui me retratar com esse aluno que voltou às aulas de basquete até o final do período que estive à frente do projeto. A partir dessa situação, comecei a buscar adotar práticas cada vez mais inclusivas para não ocasionar em outros/as alunos/as essa frustração, pela qual fui um dos responsáveis.

Nesse mesmo período de formação, na graduação, tive o primeiro contato com o conceito Opressor-Oprimido de Paulo Freire. Mesmo tendo realizado inconscientemente tais atos de opressão, ainda não conseguia compreender essa relação e aplicação na Educação Física. Hoje analiso que essa minha prática estava sendo um claro exemplo do oprimido que se torna opressor. A partir dessas transformações como professor e como pessoa, foi plantada em mim uma semente de questionamento sobre o papel do esporte na formação de crianças e jovens.

Essa semente germinou e ganhou forma a partir de 2019, ano em que iniciei minha jornada como professor de Educação Física em uma escola da rede municipal de São José dos Campos-SP. Ao assumir as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, percebi rapidamente a euforia dos/as alunos/as com a possibilidade de participar da competição esportiva das escolas da rede municipal. Essa competição esportiva externa recebe o nome oficial de Jogos Escolares da Rede de Ensino Municipal (Jogos da REM), faz parte da cultura esportiva da cidade com mais de trinta e cinco anos de história. A expectativa e o entusiasmo dos/as alunos/as para os Jogos da REM era notável, principalmente pelas campanhas vitoriosas dos/as antigos/as professores/as que estiveram na instituição e do incentivo em massa da rede municipal para a participação nesta competição.

Mas, a realidade dessa competição externa exigia uma abordagem parecida com o esporte-performance, e por isso a seleção se tornava um verdadeiro funil que, inevitavelmente, excluía uma parcela considerável de alunos/as, geralmente os que eram menos experientes e que gostariam de vivenciar esse universo competitivo. A cada anúncio da lista de convocados as expressões dos/as alunos/as que não seriam incluídos me



chamavam a atenção. Vi ali a repetição, em um contexto escolar, da mesma lógica excludente que eu havia vivenciado no esporte profissional. A competição que deveria ser uma ferramenta de desenvolvimento se tornava um elemento de exclusão, indo diretamente na contramão da função social da escola, que preconiza a inclusão e a democratização do acesso ao conhecimento e às práticas culturais.

A cada ano que passava aumentava a minha preocupação pelos/as alunos/as que eram menos experientes ou que não conseguiam uma performance por conta de suas deficiências. Por ser uma escola com projeto bilíngue para alunos/as surdos/as, e uma das que contém o maior número de alunos/as com deficiência, me sentia incomodado em não conseguir incluir esses/as alunos/as na vivência competitiva, de forma a se apropriar dos seus benefícios.

Aprofundando essa inquietação, o percurso no mestrado profissional em Educação Física (PROEF) se tornou o fundamental para a idealização desse projeto. Na primeira disciplina D01 - PROBLEMATÍCAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, na atividade da semana 5 nos foi apresentado o texto: *Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar* do autor André Luis Ruggiero Barroso (2020). Nesse texto o autor apresenta diferentes perspectivas sobre a abordagem do esporte e competições esportivas na Educação Física Escolar, e isso me fez perceber que a exclusão observada em minha escola não era um caso isolado, mas sim um sintoma de um modelo pedagógico que precisa ser revisto e ressignificado. A questão deixou de ser apenas a observação de um problema, e se transformou na busca por uma solução, um "inérito viável" que pudesse suprir as necessidades de inclusão e pertencimento dos/as alunos/as que se sentiam à margem das práticas hegemônicas presentes nos Jogos da REM.

É importante citar que a intenção dessa pesquisa ficou evidente e convicta através da atividade da semana 7, na mesma disciplina. Nas atividades foram apresentadas reflexões sobre os *temas geradores* de Paulo Freire (1987). Compreendi que através dos temas geradores poderíamos juntos buscar a conscientização sobre a nossa realidade social. E na minha realidade, junto com os/as alunos/as, poderíamos analisar as práticas hegemônicas presentes nas competições que eles/as tanto almejam em participar, e buscarmos alternativas de democratizar a participação de todos/as nessas práticas competitivas.

Esse caminho foi ainda mais fortalecido graças à disciplina D04 - Metodologia do



Ensino da Educação Física. Nessa disciplina tive a oportunidade de explorar algumas abordagens que poderiam ressignificar o esporte e a competição na minha realidade. Entre essas metodologias a que me despertou o interesse em aplicar foi a Metodologia Callejera, uma proposta derivada do *Fútbol Callejero* (Belmonte e Junior, 2018). Esta abordagem incorpora em sua prática a Dialogicidade como um pilar fundamental. Ao valorizar a autonomia dos/as alunos/as para criar e adaptar regras, essa metodologia me mostrou de forma prática, que o diálogo pode ser uma ferramenta robusta para que a competição atue no desenvolvimento atitudinal dos/as alunos/as. A negociação de regras, o respeito às diferenças e a resolução de conflitos, características intrínsecas à metodologia demonstraram que o esporte pode ser um espaço para o cultivo de valores essenciais para a cidadania, sem perder sua essência lúdica e desafiadora.

Graças ao diálogo intrínseco na Metodologia Callejera, surge a necessidade de utilizar a Dialogicidade como um dos caminhos para promover a reflexão crítica para transformar a competição em uma experiência democrática. Esse conceito se torna a principal referência em nosso trabalho também por possibilitar oportunidades para os/as alunos/as surdos/as, que se sentem excluídos da cultura ouvinte, terem a possibilidade de que suas vozes sejam escutadas por todos/as. Portanto, a Dialogicidade se torna fundamental nesse processo de democratização, pela valorização do diálogo de todos/as, assegurando que essa prática tradicional no esporte possa ser um meio para o desenvolvimento de valores e de inclusão. Complementando as metodologias inclusivas, o *Sport Education* chamou a atenção por propor a participação dos/as alunos/as nos mais variados papéis de uma temporada esportiva (Mesquita e Graça, 2007). Nela, os/as estudantes não são apenas jogadores/as mas também árbitros/as, técnicos/as, organizadores/as de eventos e jornalistas. Outra potência dessa metodologia se dá pelo fato da sua diversificação de funções que possibilita aos/as alunos/as com diferentes interesses e experiências se sentirem incluídos e valorizados, construindo um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva. A metodologia se alinha perfeitamente com o objetivo desta pesquisa, pois oferece uma alternativa concreta para que a competição esportiva deixe de ser excludente e promova a participação democrática dos/as alunos/as.

Portanto, esta pesquisa é a materialização de uma jornada pessoal e profissional. É a tentativa de conciliar a paixão pelo esporte com os princípios de uma educação



verdadeiramente democrática e inclusiva. Através da análise e proposição de metodologias como a Callejera e a *Sport Education*, e da aplicação da Dialogicidade, o objetivo é apresentar um novo olhar sobre as competições esportivas escolares. Um olhar que não exclui mas inclui, que não impõe mas dialoga para a formação integral do ser humano. Este trabalho busca investigar essa prática tradicional da Educação Física, e que possa de certa forma ressignificar de maneira que reafirme seu compromisso com a função social da escola, auxiliando com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

### 1.1 Objetivo

Para essa pesquisa consideramos como Gonçalves Junior *et al.* (2015) que os processos educativos podem ser compreendidos como uma relação mútua de aprendizagem, não se limitando a uma situação em que um ensina ao outro. Portanto, a presente pesquisa busca analisar como essa relação mútua de aprendizagem se manifesta no contexto de competição. Assim sendo, o objetivo do presente estudo é analisar os processos educativos emergentes de uma proposta de competição escolar baseada na dialogicidade.



## 2. REVISÃO DA LITERATURA

De início, para uma análise e compreensão do verdadeiro sentido de se realizar uma competição esportiva escolar utilizando a dialogicidade, se faz necessário aprofundarmos nos conceitos bases que sustentam essa proposta. Nesta revisão de literatura a reflexão se inicia pela apresentação da função social da escola e o papel da Educação Física neste projeto de escola para uma sociedade democrática e republicana. No decorrer desta revisão o foco se volta para as novas metodologias de ensino da Educação Física, com foco no ensino dos Esportes. Serão apresentadas a Metodologia Callejera e o Sport Education, que serão auxiliares no processo de desenvolvimento atitudinal e da participação inclusiva e democrática na competição. Na sequência as competições esportivas escolares serão discutidas de maneira a problematizar seus limites e possibilidades pedagógicas. Por fim, o capítulo sobre a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire irá contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem crítico e participativo. Em conjunto, esses capítulos buscam oferecer uma base sólida para demonstrar a potência dessa competição esportiva escolar utilizando a Dialogicidade como uma nova perspectiva na Educação Física Escolar.

### 2.1 Função Social da Escola

Desde os primórdios, a escola enquanto instituição social, desempenhou diversos papéis e funções para a sociedade, sendo moldada principalmente pelas necessidades e condições históricas sociais (Oliveira *et al.*, 2024). Por ser uma das principais instituições capaz de sistematizar os conhecimentos e socializar com a sociedade, a escola continua sendo um espaço de disputa de diferentes campos ideológicos (Lima; Barros, 2024).

Nas sociedades primitivas, antes do surgimento da escola como instituição, os conhecimentos eram passados de geração em geração em que a própria vida era o espaço para os seres humanos se desenvolverem. Pode-se ter como ponto de partida a consideração da escola enquanto instituição que nasce da passagem do modo social primitivo para o modo de produção escravista (Caffagni, 2024). Conhecer a concepção desta instituição nos auxilia compreender que mesmo nas suas origens e em diversas civilizações a função social da escola já apresentava uma certa dualidade.

Um dos grandes exemplos foi na Grécia Antiga em que as escolas espartanas e atenienses, mesmo sendo exclusivas para os “homens livres” tinham propósitos e finalidades



diferentes, servindo como ponto de reflexão sobre a função dessa instituição para o desenvolvimento da sociedade (Gadotti, 1993).

No que tange a escola como instituição social sofrendo influências ideológicas, o período feudal foi um dos primeiros períodos em que a escola como instituição assumiu um papel de “aparelho ideológico”, por conta da forte influência da igreja através do Sumo Pontífice, o Papa (Caffagni, 2024). Esse papel ideológico também ficou evidente desde os estágios iniciais da educação no Brasil Colonial, em que mesmo a escola sendo ofertada para uma minoria privilegiada, composta pelos proprietários de terras, essa instituição social mantinha privilégios da classe dominante e reforçava desigualdades sociais por conta da exclusão de mulheres e filhos primogênitos em não terem acesso ao ensino formal escolar (Silva; Ferreira, 2014).

Em contraponto a esse modelo excludente, a função social da escola no cenário brasileiro atualmente se apresenta ainda de forma complexa e multifacetada mesmo com a existência de documentos orientadores que garantam a oferta da educação para o desenvolvimento integral de todos os indivíduos. Por se tratar de uma instituição republicana, a escola é considerada um "esqueleto" da sociedade e dos indivíduos, que possui um repertório de possibilidades para o indivíduo ser em uma determinada sociedade (González; Fensterseifer, 2009). Nesse novo paradigma, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 a escola é concebida como um espaço vital para a formação integral do indivíduo, e que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996). Essas responsabilidades ampliadas exigem que todas as práticas pedagógicas e curriculares, inclusive a Educação Física sejam repensadas para se alinhar a esses princípios democráticos.

Essa nova e complexa função social da escola não deve ser plenamente alcançada sem que o princípio da inclusão seja considerado o seu eixo orientador, para que se busque uma sociedade cada vez mais justa e solidária. Historicamente a educação no Brasil reproduziu modelos excludentes, mas as políticas e os debates pedagógicos atuais corroboram com a necessidade de transformar a escola em um ambiente que acolha e valorize a diversidade em todas as suas manifestações (Bispo *et al.*, 2021). Nesse contexto, a busca pela formação



integral e desenvolvimento de cidadãos críticos exige que a escola se modifique para se tornar um espaço de diálogo possibilitando um espaço de acolhimento em todos os seus componentes curriculares.

Também podemos considerar que a função social da escola vai além de sua tradicional missão de ensino e aprendizagem, ela se expande para o papel de formar cidadãos conscientes que compreendem o valor da diversidade e a necessidade de inclusão em todos os aspectos da vida social (Caffagni, 2024). A escola como instituição democrática e republicana, além de conservar e transmitir os conteúdos culturais, formar o espírito republicano, deve portanto, organizar criticamente a informação recebida e oferecer aos seus alunos/as algumas ferramentas para torná-la proveitosa, buscando a adesão de inteligências em formação rumo à autonomia dos mesmos/as (González; Fensterseifer, 2009).

No entanto, para que essa função seja plenamente exercida, segundo Penna (2008) a escola deve ser um ambiente acolhedor e adaptável, que permita a todos/as os estudantes independentemente de suas condições ou necessidades específicas participem ativamente e se desenvolvam integralmente. Isso quer dizer que para que a escola seja acolhedora, todos os componentes curriculares devem adotar metodologias e práticas que evitem práticas hegemônicas em que os apenas os mais aptos consigam ser protagonistas dos cenários destinados para a aprendizagem e desenvolvimento. E por ser um dos componentes curriculares em que os/as alunos/as conseguem perceber o seu papel protagonista nas atividades, a Educação Física surge como um campo de potência para exercer a função social da escola.

### **2.1.1 Educação Física Escolar como campo de potência para exercer a Função Social da Escola**

A Educação Física Escolar por ser o componente curricular obrigatório que tematiza as práticas corporais nas diversas formas de codificação e significação social têm um papel significativo nesse processo de transformação de uma sociedade mais acolhedora e igualitária. Essas possibilidades ficam evidentes com a vivência das práticas corporais que são passíveis de leitura e compreensão, como está apresentado na Base Nacional Comum Curricular :



Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2018, p.214).

Portanto, ao ter como objeto de estudo a cultura corporal de movimento a Educação Física atua no desenvolvimento cultural e crítico dos estudantes, problematizando e desnaturalizando os significados das manifestações culturais, valorizando a pluralidade de sentidos e as diversas culturas presentes no ambiente escolar e/ou na sociedade através da linguagem.

É importante destacar que por ser apreciada pela grande maioria dos/as estudantes a Educação Física se torna um espaço privilegiado para a construção de vínculos afetivos entre educador/a e educandos/as, ampliando a relação professor/a-aluno/a. Segundo Baccarelli *et al.* (2010) a relação professor/a-aluno/a é um elemento crucial no processo ensino-aprendizagem, servindo como um instrumento para o desenvolvimento integral do/a aluno/a. Essa relação viabiliza uma abordagem mais efetiva na promoção de diálogos com temas mais amplos sobre inclusão, diversidade e cidadania, e assim cumprir de maneira significativa seu papel na formação integral do indivíduo.

Aliado com o conhecimento sobre corporeidade, a Educação Física se torna aliada para entender como o corpo é um espaço onde se manifestam as influências sociais, dando sentido às ações a partir de valores e discursos pré-estabelecidos (Pereira, 2024). Por abordar o corpo e tê-lo como um dos seus objetos de estudo e intervenção, a Educação Física também carrega a responsabilidade de ser um espaço inclusivo, pelo fato de que o corpo não é padrão, mas singular e com as suas particularidades. Nesse sentido, as aulas de Educação Física se tornam um espaço de destaque na instituição escolar para a construção de valores. Assim, por ter o corpo como objeto de conhecimento a Educação Física se potencializa no desenvolvimento do papel da escola, no que é defendido por Freire e Dantas (2012):

Nesse contexto, a instituição escolar tem um importante papel a desenvolver: é fundamental que se abra um espaço para a construção de representações do corpo e dos valores que a ele se atribui. É importante perceber esse espaço como lugar



privilegiado para refletir sobre a formação dos sujeitos, desmistificando estigmas, estereótipos, valores e atitudes, buscando assim, humanizar a prática pedagógica (Freire; Dantas, 2012, p. 149).

Essa valorização da Educação Física como possibilidade de espaço privilegiado na instituição escolar também se dá pela sua possibilidade de dialogar através de códigos de linguagem presentes na motricidade humana. Na vivência das práticas corporais o corpo transmite informações e códigos para os outros seres humanos com novos significados (Gonçalves, 2000). Isso corrobora com o pertencimento desse componente curricular na área das Linguagens.

Portanto é fundamental que a Educação Física assuma o seu papel de ser a disciplina mais adequada para abordar o corpo e a linguagem corporal, conforme apontam os autores Matthiesen *et al.* (2009):

Se o “corpo fala” é algo passível de análise no campo bibliográfico, é preciso que se entenda o que ele – corpo - tem a dizer. Se o corpo como linguagem deveria ser algo passível de leitura de todo e qualquer educador, na escola as possibilidades de leitura desse corpo que hoje tanto se fala – e que muito tem a falar – certamente deveria ser alvo do olhar do professor de Educação Física, já que é por meio dela – Educação Física – que o corpo deveria ser conhecido (Matthiensen *et al.*, 2009, p. 134).

E para que se alinhe com os preceitos da função social da escola, é necessário que se atente e acolha a diversidade presente na escola, desde os/as alunos/as com deficiências que necessitam de adaptações, até os/as alunos/as menos experientes nas práticas corporais. Isso se dá principalmente pelo fato de que a participação é uma condição que traz para cada indivíduo envolvido na prática pedagógica o direito de ser um agente ativo no próprio processo de aprendizagem.

Como destaca Vygotsky (1991), é por meio da interação com o outro que o indivíduo se constitui como sujeito, a Educação Física que não acolhe essa diversidade de corpos, que exclui ou inibe a participação de parte dos/as alunos/as, está negando oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto é preciso propor novas formas de proporcionar a inclusão com novos métodos inclusivos ou com novas possibilidades de vivências durante as aulas. Então uma Educação Física inclusiva deve valorizar cada corpo criando um ambiente seguro onde a diferença não é um obstáculo, mas a base para uma prática pedagógica rica e democrática atuando na formação integral dos sujeitos.



Nos trabalhos de González e Fensterseifer (2009) fica claro a compreensão na revolução da forma de pensar como a Educação Física pode desempenhar um papel colaborativo na função social da escola. Os autores argumentam que a Educação Física está em momento de transição entre o “Não mais” e o “Ainda não”. O “Não mais” se refere às práticas e abordagens que ficaram para trás e que devem ser abandonadas, e “Ainda não” sobre o que ainda precisa ainda não está consolidado na prática pedagógica das escolas, mas já possui uma consistência acadêmica, neste caso a materialização do conceito de cultura corporal de movimento, lançando a Educação Física dentro da área de Linguagens como um campo de conhecimento. A partir da sua consolidação como uma disciplina escolar com uma função social definida, poderá alinhar-se com os objetivos de uma escola democrática e republicana que visa formar integralmente o cidadão/ã.

Diante do que foi exposto, a Educação Física desde que seja inclusiva pode colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Ao abandonar práticas que apenas enfatizam o mero fazer, a Educação Física deve capacitar os/as alunos/as a desempenharem o seu papel cidadão/ã, abordando as práticas corporais de forma crítica visando a autonomia e questionamento. E para isso, a utilização de metodologias que foquem além do simples praticar podem auxiliar esse componente curricular no seu papel alinhado com a função social da escola.

## **2.2. Inovando a Prática Pedagógica: Metodologia Callejera e *Sport Education* (SE)**

Conforme discutido no capítulo anterior, atualmente a Educação Física necessita ir além da simples prática corporal para cumprir sua função social de forma plena. É nesse contexto que novas metodologias de ensino focadas no desenvolvimento atitudinal e na reflexão crítica ganham forças em sua execução prática. Essa pesquisa se apoiará em elementos de duas metodologias pedagógicas da área da Educação Física, a Metodologia Callejera e o Sport Education. Importante frisar que ambas abordagens representam um rompimento com o modelo tradicional em que apenas a performance, vitória e os/as mais aptos/as e/ou habilidosos/as são os/as protagonistas da ação. A escolha foi fundamental por ser uma possibilidade de utilizar métodos que democratizam a participação em competições através da construção de valores e da inclusão, proporcionando que todos/as possam ter o direito de se apropriar dos benefícios da participação nessas atividades.



### 2.2.1 *Fútbol Callejero* e Metodologia Callejera

Iremos iniciar apresentando o Fútbol Callejero, que dá origem à Metodologia Callejera. Essa será a primeira metodologia que iremos apresentar por ser a abordagem que nos fornecerá uma vasta quantidade de elementos que sustentará essa competição esportiva baseada na dialogicidade. Importante ressaltar que um dos primeiros trabalhos a pensar em possibilidades de ampliação da abordagem metodológica do Fútbol Callejero para outras modalidades esportivas e práticas corporais, foi a dissertação de mestrado "A construção de valores orientada pela Metodologia Callejera na Educação Física Escolar" de Ligia E. Castro (2018). Neste sentido, a autora e outros/as autores/as passaram a adotar a Metodologia Callejera como uma categoria de análise que insere os princípios e a metodologia do Fútbol Callejero em outros cenários de práticas corporais. O objetivo principal do trabalho de Castro (2018) foi analisar os desdobramentos de um processo de intervenção com o conteúdo futebol, inspirado na Metodologia Callejera, nas aulas de Educação Física escolar, em prol da construção de valores como cooperação, solidariedade e respeito.

A idéia de Metodologia Callejera surge como uma inspiração dos princípios presentes no Fútbol Callejero, uma proposta metodológica de educação popular originada na Argentina na década 1990 (Castro, 2018). Os elementos presentes no Fútbol Callejero se tornam importantes por fornecer possibilidades de reflexão para os/as alunos/as durante a vivência das modalidades, demonstrando que o principal objetivo em uma competição vai muito além da simples vitória, mas pela construção e execução de valores com seus companheiros e adversários. Outro elemento que também fortalece a importância da utilização de elementos dessa metodologia se dá pelo fato da dialogicidade ser fundamental para a sua execução, e dessa maneira, os próprios alunos/as em sua prática deverão executar tal ato.

O Fútbol Callejero foi criado pelo ex-jogador Fabián Ferraro, motivado por suas observações e pela alta vulnerabilidade socioeconômica de uma região de Buenos Aires, na Argentina. Fabián Ferraro percebeu que os jovens que viviam em situação de vulnerabilidade social, em especial aqueles com menor aptidão para o esporte ou envolvidos em gangues, não se sentiam atraídos pelas atividades em sua fundação. No entanto, ele notou que esses mesmos grupos, embora tidos como violentos, organizavam jogos de futebol informais onde não havia brigas. A partir dessa observação, Fábian Ferraro decidiu incentivar esses encontros usando o futebol como uma forma de atrair os jovens e



sistematizando a metodologia dessa prática (Belmonte; Gonçalves Junior, 2018)

Para o seu desenvolvimento foram sistematizados três pilares (princípios) que sustentam o jogo: *Respeito* aos acordos e combinados, *Cooperação* entre os participantes e *Solidariedade* nos atos do jogo. Esses pilares guiam as ações e atitudes dos/as participantes durante a sua prática. O jogo é realizado em três tempos. No primeiro tempo (*acordos*) os jogadores formam um círculo de conversa na presença de um/a mediador/a, alguém que seja uma referência para o grupo, registrando as regras e combinados do jogo que serão acordados com todos/as nesse tempo. No segundo tempo (*jogo*) acontece de fato a vivência do futebol com as regras e combinados acordados previamente no primeiro tempo. Na vivência do fútbol callejero não existe a figura de um árbitro para intervir, o que acaba gerando uma responsabilidade atitudinal dos/as praticantes pelo jogo. E por fim no terceiro tempo (*mediação*) é realizado novamente um círculo de conversa para a soma das pontuações. Nessa etapa de mediação é realizada a transformação dos gols em pontos, sendo que a equipe que fez mais gols começa com 2 pontos e a equipe que fez menos gols começa com 1 ponto. Após essa etapa, o/a mediador/a estimula o diálogo com os/as jogadores/as problematizando algumas situações decorrentes no jogo que tenham relação com os pilares dessa proposta (Cooperação, Respeito e Solidariedade) que geram pontos de acordo com as regras combinadas no primeiro tempo. O jogo acaba com a aceitação das duas equipes referente ao placar do jogo vivenciado. (Belmonte; Gonçalves Junior, 2018)

A implementação do Fútbol Callejero no Brasil têm se mostrado uma ferramenta poderosa possibilitando através do futebol uma reflexão crítica sobre a ação com os outros e com o mundo. O Fútbol Callejero não se restringe apenas num jogo, mas uma práxis educativa com potencial para ensinar a ser mais, construindo coletivamente uma convivência acolhedora, inclusiva e solidária com o diálogo como base dessas relações (Varotto; Souza Junior, 2019).

A relevância do Fútbol Callejero se estende principalmente no ambiente escolar, nas aulas de Educação Física, onde sua aplicação tem sido objeto de diversas produções acadêmicas. Esses estudos demonstram a importância da metodologia e sua potência para o desenvolvimento dos saberes atitudinais de solidariedade, cooperação e respeito, que são os pilares dessa prática. As realizações de festivais escolares utilizando a metodologia, em substituição aos tradicionais jogos interclasses, utilizando equipes mistas em gênero, sem



árbitros, apenas mediadores e com foco na criação de regras que assegurem a participação equitativa de todos, são possibilidades para aplicação de uma prática que aborda valores através da vivência esportiva. (Souza Junior; Martins; Belmonte, 2015)

Nesta pesquisa utilizaremos a nomenclatura Metodologia Callejera ao invés de Fútbol Callejero, pela possibilidade de transpor alguns dos seus pilares e elementos para outras práticas corporais além do futebol. Nessa metodologia, da mesma forma que o Fútbol Callejero, serão sustentados os pilares de Respeito, Cooperação e Solidariedade. Por incentivar a dialogicidade nos processos educativos e ser uma metodologia que tem um potencial significativo no tratamento dos saberes atitudinais, essa metodologia se torna fundamental para ser implantada nesta pesquisa.

### 2.2.2 O Modelo de ensino *Sport Education* (SE)

Ao buscarmos metodologias que reforcem o potencial educativo do esporte através da inclusão, o *Sport Education* (SE) se destaca como uma metodologia que pode contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O *Sport Education* (SE), ou Educação Esportiva em português, foi criado por Daryl Siedentop com o objetivo de proporcionar aos alunos/as experiências esportivas e educacionais autênticas no contexto das aulas de Educação Física escolar. Este modelo representa uma ruptura com os métodos de ensino tradicionais dos esportes, sendo uma nova possibilidade de ensinar o esporte criando jogadores/as competentes e entusiastas. Na proposta original do SE os/as alunos/as têm a possibilidades de vivenciar a prática esportiva nos seus mais diversos aspectos, seja como praticante e/ou espectador/a (Mesquita *et al.*, 2014)

Para alcançar esses objetivos, o modelo integra algumas tarefas e atividades se baseando em seis elementos do mundo esportivo, que atuam como pilares estruturais: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes (Mesquita; Graça, 2007).

As *épocas desportivas* representam a estrutura temporal estendida que permite uma imersão intensa na modalidade esportiva; a *filiação* representa o período que os alunos/as serão integrados na equipe e permanecerão até o final da época desportiva podendo assumir diversos papéis; *competição formal* é o evento esportivo que em é realizada a



prática do esporte; o *registro estatístico* representa o movimento que consiste no levantamento de informações sobre a competição e na sua divulgação; *festividade* é o momento de confraternização que deve ser estabelecido após cada etapa do evento esportivo e por fim o *evento culminante* representa o fechamento da época esportiva, sendo que esse encerramento pode ser desenvolvido por meio de um evento que oportunize uma competição entre as várias equipes das diferentes turmas da escola, com o objetivo de oportunizar momentos de protagonismo, compartilhamento de seus conhecimentos e integração entre todos/as alunos/as (Vargas *et al.*, 2018).

Dessa forma podemos interpretar que ao utilizar elementos desse modelo a competição esportiva pode se alinhar com a função social da escola em ser inclusiva, possibilitando aos/às alunos/as assumirem os mais variados papéis durante a época esportiva. E nessa pesquisa que objetiva a possibilidade de democratizar a participação de todos/as nas vivências da competição esportiva, o Sport Education se torna uma ferramenta poderosa nesse processo.

### 2.3 As Competições no contexto escolar: Críticas e Possibilidades

A partir da compreensão de que a função social da escola deva assumir um papel de inclusão e formação integral dos indivíduos, torna-se importante direcionar o olhar para as práticas presentes na Educação Física que historicamente produziram modelos excludentes. Entre as unidades temáticas abordadas pela Educação Física Escolar na educação básica, o Esporte é considerado um dos “protagonistas” no desenvolvimento das aulas do componente curricular no Brasil. Esse protagonismo remonta desde as décadas de 60 e 70, em que a partir do golpe de 1964 o esporte ganhou mais espaço nas aulas de Educação Física Escolar com o objetivo de conseguir resultados em competições (Barroso, 2020).

Concomitantemente ao tematizar o esporte, alguns elementos que o caracterizam acabam sendo desenvolvidos como currículo oculto durante as aulas, com destaque para a competição exacerbada e/ou o espírito competitivo. Segundo Reverdito *et al.* (2008), a competição é elemento fundamental do esporte, que dá sentido à sua existência, e é nela que a manifestação do esporte se realiza em sua plenitude. Portanto com a expansão da esportivização nas aulas de Educação Física Escolar se ampliou a quantidade de competições esportivas no campo escolar. Uma das primeiras competições esportivas



escolares de âmbito nacional foram os Jogos Estudantis Brasileiro (JEBs), criado em 1969 por conta de influência de governos no mundo que buscavam no esporte uma ferramenta de publicidade para suas gestões (Tubino, 2010).

Através dessas competições esportivas escolares o esporte institucionalizado ganhou espaço nas aulas, caracterizando o período esportivista (Barroso, 2020). Bracht *et al.* (2005) corroboram com essa afirmação explicitando que:

A ênfase na prática esportiva, com a criação dos Jogos Escolares Brasileiros (JEBs), com suas respectivas edições municipais e estaduais, vai reforçar a tendência de o esporte tornar-se o conteúdo hegemônico, quando não único, das aulas de Educação Física. A dimensão e visibilidade social que o esporte escolar alcançou em muitas cidades e estados de nosso país contribuiu para que a legitimação da Educação Física se deslocasse da aptidão física para a iniciação e prática esportiva (Bracht *et al.*, 2005, p. 14).

Essa esportivização nas aulas de Educação Física que Bracht *et al.* (2005) identificam como a hegemonia do esporte, não se limitou apenas nas competições de âmbito nacional. Esses eventos esportivos se manifestaram, e ainda se manifestam, em diversas redes de ensino públicas e instituições particulares de ensino, recebendo incentivos financeiros públicos e/ou privados para a sua execução. Particularmente na rede municipal de São José dos Campos-SP, há mais de três décadas são realizados os Jogos Escolares com os/as alunos/as matriculados/as nas escolas municipais. Essa competição chamada oficialmente por Jogos Escolares da Rede de Ensino Municipal (Jogos da REM) se tornou parte da cultura esportiva da cidade através da ampla divulgação e incentivo da Secretaria de Educação Municipal na participação das escolas. Por reproduzir o modelo de esporte de alto rendimento com regras e códigos do esporte profissional essa competição se desenvolve como uma prática de Esporte na Escola (Vago, 1996), disponibilizando uma oferta reduzida de vagas para os/as alunos/as. E por ter pouca quantidade de vagas para a vivência da competição, apenas os mais aptos e habilidosos acabam tendo a oportunidade de se apropriar dos benefícios que a competição pode proporcionar.

É importante salientar que criticar as mazelas presentes nas competições esportivas não significa negar os benefícios que a competição pode proporcionar para a formação dos indivíduos. A competição é algo presente em várias áreas da nossa vida, refletindo a complexidade das interações humanas e dos sistemas sociais em que estamos inseridos.



Para conseguirmos nos apropriar ao máximo dos benefícios da competição, trazendo possibilidades para que esses alunos/as se desenvolvam integralmente, é fundamental adotarmos práticas que auxiliem no processo de mitigarmos situações de pressão externa que podem acarretar em momentos de aflições. Essas pressões podem ser acarretadas pelo alto nível de competitividade ou até mesmo pela falta de confiança em sua prática. Por isso, surge a necessidade de incluirmos a Dialogicidade nessa competição, como forma de elaborarmos uma competição que favoreçam a todos/as a possibilidade de se apropriar dos seus benefícios, sem pressões externas, que poderão ser dialogadas com seus pares a fim de ressignificarem e democratizarem a vivência das práticas corporais.

#### 2.4 Pedagogia Dialógica na Educação Física

Quando citamos Pedagogia Dialógica e Educação Física, esses termos em conjunto podem soar um pouco estranhos para algumas pessoas. Isso se dá por conta da Educação Física ser um componente curricular que historicamente sempre teve fortes ligações com as ciências biológicas e pouca aproximação das ciências humanas, embora isso tenha sido alvo de críticas e movimentos contrários (Silva; Moreira; 2020). A partir do surgimento das abordagens críticas na área, a Educação Física pode se aproximar com a função social da escola, modificando sua perspectiva de atuação. Buscando superar o paradigma biodinâmico, a Educação Física assumiu a condição de componente curricular que tem como objeto de estudo a cultura corporal e passou a fazer parte da área de Linguagens. Nessa perspectiva cultural dentro da área de Linguagens, a pedagogia dialógica de Paulo Freire oferece uma importante alternativa para uma formação humanizada na Educação Física.

O conceito de dialogicidade é frequentemente disseminado na educação por conta das obras de Paulo Freire, que argumenta que ela é a essência de uma educação como prática da liberdade (Freire, 1987). Para podermos elucidar ainda mais como a relação entre dialogicidade e Educação Física podem ser uma prática de liberdade, temos que antes entender qual liberdade que buscamos com essa prática. No contexto dessa pesquisa, outros conceitos difundidos por Paulo Freire em suas obras corroboram para a realização de práticas pedagógicas que visam modificar padrões tradicionais e hegemônicos presentes na educação, como o caso da Educação Bancária.



Ao analisarmos uma competição esportiva na escola de caráter tradicional, podemos compará-la com uma prática de Educação Bancária. Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (1987) argumenta que a Educação Bancária seria representada pelo modelo de educação de sua época em que caracteriza o/a educando/a como apenas um simples receptor/a dos conteúdos depositados pelo/a professor/a, resultando no professor/a como o/a protagonista do processo e o/a educando/a um simples depósito passivo. Esse modelo de passividade do/a educando/a no processo educativo pode resultar em uma arquivagem dos homens e mulheres, como é apresentado por Freire (1987):

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens [e mulheres] fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (Freire, 1987, p.33)

Essa ação de querer depositar nos/as educandos/as conhecimentos e valores pode ser identificada na prática das competições esportivas tradicionais como citada no início deste subcapítulo. Na maioria das vezes o/a professor/a, em seu papel “protagonista” pode acabar exercendo uma postura autoritária na resposta das regras, modalidades, e até mesmo dos valores que pretende transmitir para seus alunos/as. Essa prática pedagógica pode ser compreendida como uma “*situação-limite*”. Segundo Freire (1992) as “situações-limites” são obstáculos concretos, históricos e sociais que restringem a existência humana, mas quando compreendidas e confrontadas criticamente abrem caminho para a criação de novas possibilidades e luta pela libertação. Esta *situação-limite* restringe a participação crítica dos/as alunos/as, mas que ao ser confrontada pode abrir caminho para uma nova forma de fazer e pensar a Educação Física na escola. Como forma de superar essas *situações-limite* enraizadas na prática pedagógica da Educação Física, o próprio Paulo Freire em outras obras nos apresenta conceitos para superarmos esse método de educação bancária. Em contraposição a isso, a problematização se apresenta como ferramenta central da “educação problematizadora” que se opõe à “educação bancária”. Freire (1987) defende que problematizar consiste em propor ao indivíduo sua situação existencial como um objeto cognoscível, desafiando-o a desvelar a realidade e a descobrir sua “razão de ser”, e quando uma situação-limite é problematizada, ela deixa de ser uma



barreira intransponível e torna-se um "percebido destacado", permitindo que os sujeitos ajam sobre ela para alcançar o inédito viável. Nas aulas de Educação Física a problematização pode ser usada para enfrentar temas como o machismo e a exclusão de alunos/as menos habilidosos/as, transformando a vivência em um espaço de reflexão crítica.

Esse exercício dialógico impulsiona processos de conscientização, que é o aprofundamento da tomada de consciência da situação, permitindo que os sujeitos se apropriem da realidade como algo histórico e, portanto, capaz de ser transformado pela ação humana (Freire, 1987). A superação das situações-limite ocorre por meio da conscientização e do processo dialético, transformando a percepção da realidade e permitindo que os sujeitos deixem de ver os obstáculos como barreiras intransponíveis, passando a vê-los como desafios que exigem resposta.

Além da dialogicidade, torna-se fundamental durante a busca de uma prática de liberdade que os/as educandos/as possam refletir sobre quais são os seus *atos limites*<sup>1</sup> em busca de um *inédito viável*,<sup>2</sup> auxiliando na conscientização para superação dessa relação *opressor/a-oprimido/a* que também podem ser presenciados nas práticas competitivas tradicionais.

Para além do campo pedagógico, a análise freiriana sobre a relação entre opressor/a e oprimido/a se estende a diversas manifestações sociais, e o esporte e suas competições não podem ser considerados uma exceção. A estrutura hierárquica e meritocrática da competição esportiva pode ser compreendida como um reflexo dessa lógica citada por Paulo Freire. Isso se torna evidente nas situações adversas para os/as praticantes menos experientes, em que a exclusão dos/as que acabam sendo considerados/as inaptos/as para o rendimento competitivo os colocam na posição de oprimidos/as. Essa posição pode acarretar em diversas frustrações que podem levar ao afastamento de tal prática. Sob a ótica freiriana, esse processo revela uma face da desumanização, compreendida como uma distorção da vocação de "ser mais" (Freire, 1987). Ela resulta de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores, transformando os sujeitos em 'ser menos'. Essa desumanização não afeta apenas o/a oprimido/a e excluído/a, mas também em seu opressor. Na realidade nas aulas de Educação Física, quando um/a aluno/a é impedido/a de jogar porque "não

---

<sup>1</sup> Segundo Freire (1992) são as ações concretas e deliberadas tomadas para transpor as "situações-limites" e promover a liberdade e a humanização.

<sup>2</sup> É a possibilidade concreta de um futuro sonhado, que emerge da crítica e da ação sobre as "situações-limites".



sabe" ou porque é "menina", ele/a sofre uma ação de distorção de sua vocação ontológica para "ser mais", o fazendo "ser menos". Para alcançar a humanização, é imprescindível superar as situações-limite que mantêm os indivíduos em um estado de quase coisificação (Freire, 1987).

Essa superação exige a substituição da ética do mercado, que impera na competitividade excludente e na valorização do ser humano apenas por seu rendimento e técnica, pela *ética universal do ser humano*. Enquanto a primeira descarta o sujeito considerado inapto em prol do resultado, a ética universal, como proposta por Freire (1996), fundamenta-se na dignidade intrínseca de cada sujeito e na condenação de qualquer forma de discriminação. Nas aulas de Educação Física, transitar para essa ética significa compreender que o respeito ao outro e a solidariedade estão acima da performance. É essa base ética que sustenta o *Inédito Viável* de uma prática esportiva onde a convivência e o "ser mais" de todos/as tornam-se o objetivo central, opondo-se à exclusão e outros atos opressores.

Freire (1987) nos explica que o opressor detém o poder e acaba o utilizando para oprimir, violentar e explorar outros seres humanos, seja através das suas características que podem incluir a intenção de transformar a mentalidade dos/as oprimidos/as e não a situação que os oprime. Dentre essas ações que tensionam para a passividade do/a oprimido/a e a adaptação ao mundo em vez de promover sua transformação, está a ação antidialógica. Freire (1987) ressalta que a concepção e a prática antidialógicas se opõem ao diálogo em todos os níveis, pois o diálogo é inerentemente uma prática da liberdade que capacita os/as oprimidos/as a pensar, agir e transformar a realidade, o que diretamente ameaçaria e desestabiliza o poder e os interesses dos opressores. Portanto, podemos considerar que a dialogicidade se torna o principal elemento para a estruturação de uma competição democrática que supere as situações-limite, pois a libertação dos/as oprimidos/as não acontece sem o diálogo.

A dialogicidade é concebida por Paulo Freire como a essência da educação enquanto prática da liberdade (Freire, 1987). Esse ato não se resume em apenas uma simples troca de palavras entre duas pessoas, mas em uma forma de ser e se relacionar com o mundo, sendo fundamental para a libertação das pessoas. Nesse caso, o diálogo se torna uma ferramenta para que os sujeitos se conscientizem e modifiquem sua realidade.



### 3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa. A natureza qualitativa da pesquisa permitiu uma exploração detalhada das experiências dos/as alunos/as e das dinâmicas da competição, com foco na compreensão dos processos educativos emergentes de uma proposta de competição baseada na dialogicidade. Segundo Del-Masso (2010) a pesquisa qualitativa é um método de investigação em que é aprofundado um conhecimento para a interpretação do contexto do que está sendo investigado. Essa abordagem se tornou interessante para o contexto de nossa pesquisa, pelo fato da competição que será o cenário de investigação, ser realizada utilizando a dialogicidade, sendo necessário coletar informações das interações sociais dos/as alunos/as, e sendo analisado de maneira subjetiva pelo pesquisador.

Com relação ao tipo de pesquisa qualitativa, foi realizada uma pesquisa-ação. Optamos por este tipo de pesquisa pelo fato de se tratar de uma investigação sobre a própria prática pedagógica no contexto de atuação do professor-pesquisador. De acordo com Vasconcelos (2006) a pesquisa-ação tem na investigação, ação e formação os pilares de sustentação.

Ela vem a ser, então, um processo metodológico mediado pelo diálogo em que se busca perceber os problemas concretos de dada realidade social e atuar conjuntamente com as pessoas que vivem esses problemas em seu cotidiano, buscando também sua resolução – ou pelo menos maior conscientização sobre suas origens e possíveis soluções – e proporcionando aos participantes e investigadores a aprendizagem (Vasconcelos, 2006, p. 223).

Vasconcelos (2006) sustenta ainda que o planejamento das etapas da pesquisa-ação ocorre de maneira cíclica, iniciando-se por uma fase diagnóstica, seguida de uma ação conjunta entre investigadores e participantes, uma etapa de avaliação e uma nova ação, elaborada de maneira coletiva com base em reflexões sobre as fases anteriores. No desenvolvimento dessa pesquisa, as etapas ocorreram de maneira cíclica com rodas de conversas no início da competição, a fim de diagnosticar a percepção inicial dos/as participantes sobre as suas vivências nas competições esportivas escolares, e no decorrer da competição foi realizado um círculo de cultura para problematizar as competições tradicionais e a competição vivenciada, possibilitando novas adaptações conforme as reflexões que surgiram nesses momentos de diálogo.

Por fim, o caráter da pesquisa-ação foi essencial para esse estudo, sendo que o mesmo



permitiu uma imersão direta no ambiente que está sendo realizado tal pesquisa e promovendo uma interação constante entre ação e reflexão. Essa abordagem, que não se limita apenas à análise, possibilitou para o professor-pesquisador se envolver ativamente na dinâmica da competição escolar. Ao integrar observações, intervenções e discussões, a pesquisa-ação favoreceu uma compreensão mais profunda das interações entre alunos/as, professores e as atividades realizadas. A constante troca entre os envolvidos na pesquisa criou um espaço para a identificação de como a dialogicidade se reflete nas relações e como contribui para a democratização nas competições escolares, e além disso, permitiu um entendimento detalhado e contextualizado das dinâmicas observadas, facilitando a coleta de dados.

### 3.1 Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Ensino Fundamental localizada na cidade de São José dos Campos-SP que atende a uma população estudantil diversificada, sendo que na mesma tem um projeto de ensino Bilíngue Português/Libras com um enfoque especial na alfabetização de alunos/as surdos/as. Esta instituição é reconhecida por seu compromisso com a educação inclusiva e a adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de seus alunos/as. A escola em que foi realizada a pesquisa oferece para os/as alunos/as os componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em especial para os/as alunos/as surdos/as, é ofertado o ensino tanto na Língua Portuguesa como na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Por ser a única escola de ensino fundamental no município a atender alunos/as com deficiência auditiva, a escola é conhecida por seu ambiente de adaptação para alunos/as surdos/as, proporcionando um espaço de aprendizado inclusivo que valoriza a diversidade linguística e comunicativa.

A população estudantil dessa escola inclui alunos/as do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Atualmente a Unidade Escolar atende 775 alunos/as de idade entre 6 e 15 anos, sendo 26 alunos/as surdos/as. Nas turmas em que há alunos/as surdos/as, um/a docente interlocutor/a acompanha estes/as alunos/as durante o período escolar para realizar as traduções simultâneas Português/Libras, com objetivo de facilitar o aprendizado nas diversas disciplinas.



A pesquisa foi conduzida no ambiente escolar, durante as aulas de Educação Física. As aulas eram realizadas às segundas-feiras, sendo duas aulas de 50 minutos cada. O ambiente e a infraestrutura da escola ofereceu um contexto adequado para a realização e avaliação da proposta de competição baseada na dialogicidade. No período do desenvolvimento dessa pesquisa a escola contava com duas quadras poliesportivas, disponíveis exclusivamente para a utilização nas aulas de Educação Física.

### **3.2 Participantes**

Para o presente estudo, o foco foi uma turma de alunos/as do 9º ano, que participaram da competição escolar baseada na dialogicidade. A escolha deste grupo foi motivada pela necessidade de explorar as percepções desses alunos/as que provavelmente tiveram experiências referente às competições esportivas escolares durante os anos letivos. A seleção desse grupo também se faz pela possibilidade de ocorrer ricas contribuições nas rodas de conversa, pelo fato dos mesmos já conhecerem e participarem de tal prática a diversos anos letivos, proporcionando um ambiente mais seguro e confiável para a coleta das informações.

A turma escolhida era composta de 30 alunos/as matriculados/as, sendo 16 meninos e 14 meninas. Desses 30 alunos/as da turma, 3 são surdos e 1 aluna era acompanhada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Importante frisar que a maioria dos/as alunos/as dessa turma estudavam juntos desde o 6º ano, isso foi importante para compreender que durante o desenvolvimento da competição algumas situações acabaram sendo facilitadas pelo entrosamento entre os grupos.

A seleção dessa turma ocorreu por meio de adesão voluntária, considerando o interesse e a disponibilidade em integrar a pesquisa. A participação foi formalizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) pelos responsáveis legais, bem como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B) pelos próprios discentes. O processo de apresentação desses documentos foi pautado pela transparência, sendo apresentado tal projeto de pesquisa para os responsáveis presentes na reunião do dia 06/09/2025. No dia realizou-se uma leitura coletiva do TALE em sala de aula, momento em que foram sanadas dúvidas, e entregue os termos para os presentes. Os demais que estiveram ausentes nessa reunião receberam posteriormente



através dos/as alunos/as pelos quais são responsáveis. Todos/as os/as responsáveis e alunos/as da turma assinaram seus respectivos termos, totalizando 30 participantes na pesquisa. Importante destacar que os/as participantes dessa pesquisa tiveram seus nomes trocados por nomes fictícios escolhidos pelo professor-pesquisador, no sentido de garantir o sigilo das identidades e cumprir com os aspectos éticos previstos.

### 3.3 Descrição da Intervenção Pedagógica

Essa pesquisa foi organizada conforme as etapas do modelo de ensino *Sport Education* (SE). Foi utilizada como referência as etapas do SE: época desportiva, filiação, competição formal, registro estatístico e festividade. Por se tratar de uma competição que utilizou a dialogicidade, as etapas foram ajustadas em comum acordo com todos os participantes da pesquisa. Além do *Sport Education* que estruturou a competição de forma longitudinal, adotamos a *Metodologia Callejera* para a estruturação do modelo de competição em cada prática corporal vivenciadas ao longo do processo.

A primeira etapa realizada foi a filiação. Nesta etapa realizou-se a eleição democrática dos/as mediadores/as de cada equipe que foram responsáveis por conduzir os diálogos internos nas equipes, mediar<sup>3</sup> as competições das outras equipes, analisando e registrando os principais acontecimentos. Por conter 30 alunos, a turma foi dividida em três equipes, com 10 integrantes cada. Cada equipe contou com dois mediadores/as, um menino e uma menina, totalizando seis mediadores/as no total. Para o processo de formação das equipes foi dialogado com a turma, numa roda de conversa, como seria definido o formato de divisão e a escolha dos/as mediadores/as.

Após a formação das equipes, a escolha das quatro práticas corporais que fizeram parte da competição foi decidido por meio do diálogo entre os membros de cada equipe. A decisão de ser o total de quatro práticas corporais, se deu pelo fato de que uma quantidade menor poderia limitar a diversidade de práticas, enquanto uma quantidade maior poderia afetar a programação curricular. Por ter aulas de vivências das práticas corporais que antecedem a competição, isso aumentou o período de realização da competição, portanto quatro práticas corporais, ficou coerente com o tempo de realização desta pesquisa. Para facilitar a

---

<sup>3</sup> Na metodologia Callejera não existe a presença da figura do árbitro durante o jogo, mas há um mediador que analisa os acontecimentos e intermedia as rodas de conversa.



definição dos critérios das competições (escolha das modalidades e regras) cada equipe se reuniu junto com seus mediadores/as para definirem quais práticas corporais todos/as podem participar. Após a conversa com seus grupos, os/as mediadores/as de cada equipe se reuniram junto com o professor-pesquisador para definir em comum acordo as práticas corporais.

A etapa seguinte foi a competição formal, em que foram tematizadas as práticas corporais escolhidas. As práticas foram realizadas utilizando a *Metodologia Callejera*. No primeiro momento era planejado realizar uma roda de conversa inicial para negociar as regras e combinados, no segundo momento era realizada a disputa da prática corporal escolhida entre as equipes, sem a presença de um árbitro, e no terceiro momento era realizada uma roda de conversa final para discutir coletivamente a vivência do jogo a partir dos três pilares (Respeito, Cooperação e Solidariedade) e contabilizar os pontos de cada pilar de acordo com a participação de cada equipe.

Concomitantemente as etapas de Registro Estatístico e Festividade aconteceram no decorrer da competição, através do auxílio de alunos/as nas anotações dos *scouts* e resultados de cada prática corporal vivenciada.

**Quadro 1-** Descrição da intervenção pedagógica realizada

AULA	DATA	DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO
1	18/08	<b>Roda de Conversa Inicial</b> / Eleição dos/as mediadores/as
2	25/08	Divisão das equipes
3	01/09	Escolha das práticas corporais
4	15/09	Ensaio da Metodologia Callejera (Bandeirinha)
5	22/09	<b>Roda de Conversa sobre Competição</b>
6	29/09	Ensaio da Metodologia Callejera (Tapembol)
7	06/10	Primeiro dia da competição (Queimada)
8	20/10	Segundo dia da competição (Queimada)
9	27/10	Terceiro dia da competição (Voleibol)
10	03/11	Escolha das práticas corporais
11	10/11	Quarto dia da competição (Badminton)
12	17/11	Quinto dia da competição (Kimball)
13	03/12	<b>Roda de Conversa Final</b>



### 3.4 Instrumentos de Produção de Dados

Os instrumentos escolhidos para a produção de dados da presente pesquisa foram as rodas de conversa, diário de campo e observação participante. Todos os instrumentos foram escolhidos por possuírem importância ao contexto investigativo, fornecendo informações ricas e significativas durante a implementação da competição baseada na dialogicidade.

A escolha desse conjunto metodológico se deu para captar além das informações visíveis, os sentidos e significados atribuídos pelos participantes. Juntos, esses instrumentos foram essenciais para que as ações dos/as alunos/as fossem codificadas para posteriormente serem analisadas conforme as categorias.

#### 3.4.1 Rodas de conversa

A escolha das rodas de conversa como instrumento se deu pelo fato de ser um espaço para a promoção do diálogo no qual todos/as tiveram a chance de falar e, portanto, compartilhar experiências. Por se tratar de uma competição que utiliza elementos da *Metodologia Callejera*, a roda de conversa constituiu-se como um espaço de escuta sensível, fundamental para a emergência de dados que revelam a percepção dos/as estudantes sobre o processo. Silva (2007) afirma que as rodas de conversas são um meio de coletar informações de uma maneira eficiente, principalmente pelo fato de proporcionar momentos de aprendizagem sem a elaboração de respostas conclusivas, na medida em que tal prática pode gerar um clima de informalidade resultando possibilidades maiores de participações nos momentos de diálogo. Neste caso, as rodas de conversa foram realizadas com os/as alunos/as da turma que participaram do trabalho de campo a fim de obter suas opiniões, emoções e pensamentos sobre o processo educativo em andamento.

As rodas de conversa foram realizadas de maneira presencial, nos inícios das aulas, conforme relatado nos diários de campo apresentados no apêndice C. Inspirado pela dialogicidade, essas rodas de conversa possibilitaram um espaço democrático para que todos/as pudessem expressar sugestões, sentimentos e percepções sobre a competição vivenciada.

Ficam em destaque a realização da roda de conversa realizada no período de filiação, que teve o objetivo de levantar o que os/as alunos/as pensam sobre a competição no contexto escolar; a roda de conversa realizada no decorrer da competição para produção de



dados, que teve o objetivo de discutir os primeiros desafios e impressões sobre o andamento das práticas vivenciadas, e por fim, a roda de conversa final, que foi realizada no último dia, a fim de avaliar a experiência completa da competição, após o seu término.

### 3.4.2 Observação participante

A observação participante foi uma ferramenta útil para o professor-pesquisador pois permitiu capturar informações no momento em que os acontecimentos realmente se concretizaram. Segundo Queiroz (2007) isso significa que o pesquisador tem acesso a uma visão mais autêntica e natural do que está ocorrendo, sem precisar depender de relatos posteriores ou de dados manipulados. Dessa maneira, a escolha da observação participante permitiu entender o comportamento das pessoas de forma mais genuína, no seu ambiente e contexto real, permitindo uma aproximação verdadeira com o ambiente da pesquisa.

### 3.4.3 Diário de Campo

O diário de campo é uma ferramenta metodológica em que o pesquisador coleta dados da pesquisa-ação para registro e análise posterior.

Segundo Bogdan e Biklen (1994):

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (Bogdan; Biklen, 1994, p.151)

Nessa pesquisa o diário de campo foi utilizado como um instrumento de registro da observação participante coletando dados da execução da competição, fornecendo informações para a reflexão do professor-pesquisador, assumindo um carácter descritivo-reflexivo. Com o intuito de assegurar a fidedignidade dos fatos, a riqueza de detalhes, minimizando perdas informacionais e qualificar o material destinado à análise, os registros escritos foram subsidiados por gravações em áudio das sessões pedagógicas.

No diário de campo foram registradas as observações, reflexões e interações durante o processo de implementação da competição, fornecendo uma visão mais detalhada e subjetiva das interações entre os/as participantes, principalmente nas rodas de conversa e durante a prática das atividades. Além disso, foram anotadas as eventuais dificuldades ou



surpresas surgidas no decorrer da pesquisa. A partir do diário de campo, foi possível mapear os processos educativos emergentes e analisar as possíveis contribuições da competição para o desenvolvimento dos/as participantes.

### 3.5 Análise de dados

Para as análises dos dados produzidos, adotamos a técnica de codificação e categorização proposta por Bogdan e Biklen (1994). Esse processo envolveu a triagem minuciosa dos dados fornecidos pelo diário de campo, a codificação dos materiais coletados e a posterior organização em categorias, facilitando a identificação das situações-limite e das possibilidades de inéditos viáveis revelados na pesquisa.

O primeiro passo na análise dos dados foi a leitura exhaustiva dos diários de campo. Para Bogdan e Biklen (1994), essa etapa é importante pois permite perceber padrões de comportamentos que se repetem, frases do cotidiano, palavras, formas do sujeito pensarem e acontecimentos que atravessam os materiais.

Após a leitura minuciosa dos diários de campo, foi realizado o desenvolvimento de um sistema de codificação. Para essa etapa foram destacadas palavras, citações e acontecimentos que se destacaram conforme os objetivos dessa intervenção, e portanto foram marcadas e transformadas em códigos.

Para essa etapa foi elaborada uma lista de códigos, ilustrada no quadro 2.

**Quadro 2** - Lista de códigos.

<b>MACHISMO</b>	<b>SENSIBILIZAÇÃO</b>
<b>OPRESSÃO</b>	<b>RESPEITO</b>
<b>ÊNFASE NO RENDIMENTO ESPORTIVO</b>	<b>VALORIZAÇÃO DO DIÁLOGO</b>
<b>SITUAÇÕES-PROBLEMA</b>	<b>COOPERAÇÃO</b>
<b>EXCLUSÃO</b>	<b>EMPODERAMENTO</b>
<b>ESTEREÓTIPO DE GÊNERO</b>	<b>ENGAJAMENTO</b>
<b>RESISTÊNCIA AO DIÁLOGO</b>	<b>SOLIDARIEDADE</b>
<b>IMPACIÊNCIA</b>	<b>SUGESTÕES</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.



Após a codificação foi realizada a etapa de categorização. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a categorização é um recurso para classificar os dados descritivos codificados, funcionando como um sistema de organização que permite que o material seja separado dos demais, facilitando a análise após a coleta. E para essa pesquisa decidiu-se aproximar dos princípios freirianos, sendo esse referencial uma das bases teóricas dessa intervenção. As categorias criadas foram organizadas após a aglutinação dos códigos em subcategorias, conforme apresentado no quadro 3.

**Quadro 3** - Categorias e Subcategorias com os devidos códigos.

<b>SITUAÇÕES LIMITE</b>	<b>INÉDITOS VIÁVEIS</b>
<b>EDUCAÇÃO BANCÁRIA</b>	<b>DIALOGICIDADE</b>
Ênfase No Rendimento Esportivo	Valorização Do Diálogo
Estereótipo De Gênero	Sugestões
Machismo	<b>ÉTICA UNIVERSAL DO SER HUMANO</b>
Resistência Ao Diálogo	Respeito
<b>DESUMANIZAÇÃO</b>	Cooperação
Opressão	Solidariedade
Exclusão	<b>CONSCIENTIZAÇÃO</b>
Impaciência	Empoderamento
<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>	Sensibilização
Situações-Problema	Engajamento

Fonte: Elaborado pelo autor.



### **3.6 Aspectos Éticos**

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de São Carlos e cadastrada na Plataforma Brasil sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 85586524.4.0000.5504, tendo sido aprovada pelo comitê de ética no dia 26 de abril de 2025 pelo parecer n.7.529.240.



#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo dedica-se à exposição e interpretação dos dados produzidos, articulando os episódios vivenciados às categorias analíticas que fundamentam o olhar desta pesquisa. A sistematização aqui apresentada é fruto do processo de codificação e aglutinação temática proposto por Bogdan e Biklen (1994), resultando em unidades de significado que buscam traduzir a complexidade das relações estabelecidas em quadra. Para conferir densidade crítica à análise, os achados são examinados sob a lente da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Estruturamos a discussão em torno de dois eixos centrais: as Situações-Limite, que desvelam as opressões e desafios da cultura esportiva tradicional, e os Inéditos Viáveis, que representam as possibilidades de superação e transformação das desigualdades de gênero por meio da dialogicidade e da *Metodologia Callejera*. Também serão analisadas as suas respectivas subcategorias, Educação Bancária, Desumanização, Problematização, Dialogicidade, Ética Universal do Ser Humano e Conscientização, conforme apresentados no quadro 3.

##### 4.1 SITUAÇÕES-LIMITE

A análise dos dados revelou a presença constante das situações-limite, conceito que Freire (1987) não define como barreiras intransponíveis, mas como dimensões desafiadoras que exigem uma postura de superação. No contexto dessa intervenção, essas situações manifestaram-se através da cultura esportiva enraizada na educação bancária, demonstrada pelas situações de antialogicidade e de exclusão.

A partir dos códigos gerados nos dados analisados, destacaram-se três subcategorias que dialogam entre si e que se direcionam aos atos-limite, os quais serão apresentados na categoria Inédito Viável.

##### 4.1.1 Educação Bancária

Ao iniciarmos o desvelamento das situações-limite que permearam esta intervenção, a Educação Bancária emerge como a primeira e mais densa unidade de análise. Nas competições esportivas escolares, a Educação Bancária manifesta-se para além do depósito de conteúdos teóricos; ela se materializa na aceitação passiva de modelos excludentes e na reprodução acrítica da competitividade extrema. Sob essa lógica, o saber é tratado como



uma doação daqueles que se julgam sábios aos que nada sabem (Freire, 1987). Na dinâmica das aulas, isso legitima o/a professor/a ou os/as alunos/as mais habilidosos/as como os únicos detentores do poder de decisão e da criação de regras, silenciando o restante do grupo.

Essa estrutura bancária atua como uma situação-limite ao arquivar os/as estudantes em posições fixas, seja de um lado os protagonistas do rendimento, e de outro os espectadores passivos de sua própria cultura corporal. A percepção de que o jogo é assim mesmo revela a naturalização de uma ordem injusta, onde o diálogo é substituído pelo comando e a criatividade pela repetição. Assim, a educação bancária nas aulas de Educação Física funciona como um freio à vocação ontológica de 'ser mais' (Freire, 1987), consolidando um cenário de desumanização que exige ser problematizado para que o Inédito Viável da participação democrática possa surgir.

A intenção da intervenção pedagógica, ao ser apresentada na primeira aula, gerou uma reação imediata que revelou o primeiro código desta análise: a ênfase no rendimento esportivo. Para muitos/as estudantes, a finalidade da Educação Física e das competições escolares está estritamente vinculada à eficiência técnica e à vitória. Essa percepção manifestou-se como uma resistência a propostas que privilegiassem o diálogo ou a inclusão, conforme registrado no Diário de Campo I ao questionarmos o grupo sobre os Jogos da REM:

Professor, nos Jogos da REM é competição e por isso só joga quem é bom. **(Rivellino)**

Mas lógico, para representar a escola tem que ser bom. **(Vampeta)**

Mas é assim mesmo, jogo é pra ver quem é melhor, ainda mais competição, que nem interclasse. **(Memphis)**

Acho que é difícil porque competição é algo focado em quem é melhor, então é complicado pensar em outras alternativas, professor. **(Gabi Zanotti)** (Diário de Campo I)

Esses relatos evidenciam que a competição escolar, mesmo em ambiente pedagógico, carrega valores de uma meritocracia esportiva onde a performance é o único passaporte para a participação. Nesse cenário, o rendimento deixa de ser um objetivo técnico para se tornar um critério de validação humana: os/as alunos/as com domínio técnico



assumem o papel de "sábios" que ditam o ritmo, enquanto os demais aceitam a própria exclusão como algo natural e inevitável.

Sob a ótica de Freire (1987), essa postura revela uma forte "aderência" à realidade opressora. Os sujeitos estão tão imersos na lógica do rendimento que a realidade lhes parece algo estático e imutável, o que explica a dificuldade em visualizar o "inedito viável" ou exercer a autonomia proposta pela metodologia. Para esses/as alunos/as, romper com as regras rígidas do esporte de rendimento gera insegurança, pois moldados por uma educação bancária, foram treinados para seguir modelos prontos e não para serem arquitetos de suas próprias práticas.

Nas etapas de filiação apresentadas no Diário de Campo II, a lógica da ênfase no rendimento esportivo manifesta-se na forma como os/as alunos/as buscam organizar a divisão das equipes. Sob a ótica da performance, os estudantes defendem que a composição dos grupos deve ser focada primordialmente nas habilidades técnicas, como ilustram os seguintes relatos:

Bom de escolher os colegas é que as equipes ficam equilibradas e não ficam fraca.  
**(Casagrande)**

Temos que escolher quem é bom, você só quer escolher por conta da amizade.  
**(Hugo Souza)** (Diário de Campo II)

As falas de Casagrande e Hugo Souza, no diário II, evidenciam que a divisão das equipes é o primeiro filtro da exclusão. Para eles, o critério da amizade ou da convivência é visto como um obstáculo à eficiência técnica, dependendo de quem for escolhido, e portanto a prioridade é o equilíbrio das forças e de habilidades para garantir a competitividade.

No Diário de Campo V, registramos uma roda de conversa cujo tema gerador foi a visão de "vencer a qualquer custo". Durante o diálogo, a resistência em questionar a hegemonia da performance manifestou-se na fala de um dos estudantes:

O importante é ganhar, porque ninguém se lembra de quem perdeu. **(Garro)**

Perguntei para a turma se a nossa "imersão" nos esportes de alto rendimento não pode trazer um caráter "bélico" para a vivência das nossas aulas de Educação Física. Rivellino respondeu apresentando a sua visão sobre esse empenho excessivo em busca da vitória. Disse que esse hábito de competitividade lhe acompanha desde criança através do futebol que vivencia. Perguntei então ao Rivellino se no local onde já treinou ou treina é conversado ou orientado sobre essa questão de vitória a qualquer custo. Rivellino me respondeu negativamente, dizendo que isso nunca foi tratado nas suas aulas de futebol, mas somente com o pai. (Diário de Campo V)



Esses episódios revelam que a busca pela performance esportiva é uma visão escassamente questionada fora do ambiente escolar. Os relatos de Garro e Rivellino reforçam que o espaço da Educação Física torna-se, portanto, um local propício e necessário para problematizar a ênfase no rendimento quando este ocorre em detrimento de outros valores humanos. A ausência de reflexão crítica em outros espaços de prática esportiva, como mencionado por Rivellino, sublinha a importância da intervenção pedagógica para desconstruir a naturalização da competitividade extrema.

A vivência no universo esportivo sem a problematização de seus impactos excludentes e opressores reforça a lógica da educação bancária e naturaliza a desigualdade entre os/as alunos/as, podendo alimentar cada vez mais a visão de que apenas a vitória ou o/a vitorioso/a é importante nesse processo. Isso pode se agravar quando as próprias competições esportivas escolares utilizam elementos das competições tradicionais, colocando a vitória a qualquer custo e não se importando com a ética e a solidariedade com seus companheiros ou adversários. Essa ênfase no rendimento esportivo e a busca incessante da vitória pode acarretar posturas que se contrapõem ao *fair play* (jogo limpo), resultando em estratégias e atos que se sobrepõem aos princípios de uma prática coletiva. Essa lógica tornou-se evidente quando os estudantes tentaram converter os pilares de valores da *Metodologia Callejera*, como as pontuações de solidariedade e respeito, em “ferramentas de malandragem” para manipular o resultado do jogo. Mesmo com uma observação de mudança de atitude no decorrer dessa investigação, também observou-se algumas tentativas de burlar a essência da metodologia. Como apresentado nos diários VI e IX os alunos questionavam a lógica de pontuação da metodologia, e até sugeriam possibilidades para terem vantagem no placar final. Simulavam comportamentos solidários apenas com o objetivo de garantir a pontuação extra e, conseqüentemente, a vitória.

Se for assim eu vou começar a agredir o adversário e pedir desculpas para ganhar pontos. **(Vampeta)**

Pede desculpa para ganharmos ponto de solidariedade, seja esperto. **(Rivellino)**  
(Diário de campo VI)

Após 20 minutos a partida encerrou com vitória da vermelha por 22 a 20. Na contagem de pontos, a equipe amarela solicitou o ponto de solidariedade pela atitude de Hortência, o que foi aceito. Sobre o ponto cedido pela equipe vermelha,



Casagrande questionou: “Se for assim, todo jogo vou dar um ponto só para ganhar ponto de solidariedade”. (Diário de campo IX)

As falas de Vampeta, Rivellino e Casagrande revelam que os mesmos ao sugerirem “pedir desculpas para ganhar pontos” ou simular atitudes de solidariedade, demonstram que na estrutura da educação bancária, até mesmo os valores são filtrados pela lógica do rendimento. Fica evidente que a solidariedade, para eles, não é uma mudança de postura em relação ao outro, mas uma estratégia para “ser esperto” e levar vantagem.

A busca obsessiva pela vitória estabelece uma hierarquia sobre quem deve ocupar os espaços de protagonismo. Sob a lógica do rendimento, a eficiência técnica torna-se o principal critério de aceitação, abrindo caminho para a consolidação de estereótipos de gênero e atitudes machistas. Ao enxergarem apenas a performance, frequentemente surgem situações que rotulam as meninas como obstáculos ao sucesso da equipe, desconsiderando que a competência técnica em determinadas práticas corporais é uma construção social, moldada por disparidades históricas no acesso e no incentivo à sua vivência. Sobre essa construção, Souza Junior (2020) afirma que:

(...) as diferenças entre meninos e meninas, mais do que biológicas, são construídas socialmente, na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo têm um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais. (Souza Júnior, 2020 p.155).

Nessa perspectiva, o estereótipo de gênero não se manifesta apenas na exclusão das meninas em determinadas práticas corporais, mas na ideia de que existem territórios esportivos segregados. Essa lógica fica evidente no diário de campo I e III, momentos em que era apresentada a intenção da competição e momentos da escolha das práticas corporais a serem vivenciadas e surgem as frases que rotulam esportes específicos para cada gênero:

Tem que ser realizado alguma competição de esportes femininos, como o voleibol e um para os meninos como o futebol e pronto. **(Sócrates)**

Tem esporte que geralmente as meninas tem mais facilidade ou gosto, por isso pode ser considerado feminino. **(Marcelinho)** (Diário de campo I)

Então joga vôlei, isso é coisa de menina mesmo. **(Garro)** (Diário de campo III)



Essas falas de Sócrates, Marcelinho e Garro tornam evidente uma lógica de naturalização de papéis sociais dentro da Educação Física. Nessa perspectiva, o estereótipo de gênero não se manifesta apenas na exclusão das meninas, mas na imposição de fronteiras simbólicas sobre quais modalidades seriam "adequadas" ou "próprias" para cada uma. Essa divisão reforça a percepção de que as práticas corporais não são espaços de experimentação livre, mas sim territórios marcados por etiquetas de gênero que limitam a autonomia e a vivência dos/as estudantes.

No Diário de Campo X, ao propormos a vivência do futsal, a resistência e a insegurança das alunas ficaram evidentes em suas falas. A percepção de que o espaço já está previamente ocupado e de que a performance é o único critério de aceitação transpareceu nos seguintes relatos:

O ruim do futebol é que somente os meninos jogam. **(Cristiane)**

Se for futebol, não jogo, porque os meninos são muito bons. **(Sissi)** (Diário de campo X)

Esses depoimentos revelam como a educação bancária, ao reforçar que determinadas práticas são "exclusivamente masculinas", cria um ambiente de pressão onde o erro feminino é menos tolerado. Quando Sissi afirma que não joga "porque os meninos são muito bons", ela sinaliza que a disparidade técnica, fruto de acessos desiguais, torna-se um fator de exclusão.

Como desdobramento dessa lógica, a opção das meninas por não participar ou por grupos homogêneos pode ser interpretada como uma estratégia de proteção. Sobre esse fenômeno, Souza Junior e Darido (2002) observam que:

A opção pelas meninas por praticar, na maioria das vezes, o futebol em grupos exclusivamente femininos revela uma tendência à participação em jogos com turmas mais homogêneas, nas quais as possibilidades de fracasso podem ser atenuadas pela frequência maior em que ocorre o erro e onde a participação no jogo é mais efetiva. Além disso, este dado pode sugerir a possibilidade da exclusão das meninas dos jogos dos meninos devido à falta de habilidade das mesmas (Souza Junior; Darido, 2002 p.8).

Nesse sentido, a fala de Cristiane ao dizer que "somente os meninos jogam" confirma que a exclusão não é apenas um ato direto, mas uma construção de ambiente que



desencoraja a presença feminina pela falta de acolhimento ao erro e pela supervalorização da performance. Como resultado dessa estratégia de proteção, surge a recusa das meninas em vivenciar determinadas práticas, que para algumas delas podem ser consideradas esportes específicos dos meninos, o que nos revela outro exemplo de situação-limite.

No diário de campo III quando era realizado o diálogo referente a escolha das práticas corporais, surgiu a possibilidade de escolha do futsal, mas essa possibilidade foi negada pelas próprias meninas, sendo representada pela citação a seguir:

Não devia ter futsal, as meninas nem joga, nisso não vou participar. **(Hortência)**  
(Diário de campo III)

A generalização pelas próprias meninas de aceitarem que elas não jogam futsal acaba evidenciando a situação-limite, e a naturalização dessa condição gera um conforto para os meninos que corroboram com essa lógica. Independentemente da prática corporal, a participação feminina corre o risco de ser reduzida a uma presença protocolar, em que a sua participação não se traduz em um protagonismo. Isso fica evidente no diário de campo X, em que os/as alunos/as decidiam as duas últimas práticas corporais que fariam parte da competição. Nessa situação a participação feminina foi citada da seguinte maneira:

Se a menina quiser jogar com meninos fica livre, pode ter jogadoras a mais no time também. **(Garro)** (Diário de campo X)

Isso demonstra a visão que alguns alunos carregam sobre a participação feminina nas práticas corporais. Como solução, a divisão de gênero acaba se tornando uma alternativa para a vivência com ênfase no rendimento esportivo. No diário de campo X também é sugerida essa divisão por parte dos alunos:

Faz um jogo só de meninos e outro jogo só de meninas, ai fica equilibrado o nível. **(Rivellino)** (Diário de campo X)

Essa fala revela que a divisão por gêneros pode ser percebida pelos alunos como uma alternativa mais fácil e cômoda. Preferir segregar os grupos do que tentar negociar possibilidades de inclusão ou mediar as diferenças de habilidade técnica é um ato de



exclusão. Em vez de buscarem alternativas de inclusão, os/as alunos/as utilizam a resistência ao diálogo como um atalho para que o jogo aconteça sem a presença das meninas. Essa resistência ao diálogo também fica evidente em outras situações em que o silêncio e o afastamento físico substituem o diálogo e a negociação. Nesses casos, a recusa em dialogar ou do debate torna-se uma estratégia para não enfrentar as adversidades. No Diário de Campo II, observa-se essa postura de resistência ao diálogo quando Hugo Souza, diante da discordância na escolha das equipes com sua colega mediadora interrompe o ato dialógico se afastando diante da situação-problema:

A discussão continuou nesse tom de discordância enquanto as outras equipes escolhiam seus respectivos integrantes, até que Hugo Souza desistiu de discutir e também de participar desse momento de filiação, se juntando com os outros colegas que estavam jogando voleibol. Solicitei para que os mediadores dessem uma pausa nesse momento de filiação para tentar dialogar com Hugo Souza. Fui até ele pedir para voltar com os outros mediadores/as. Hugo Souza se recusou a voltar e pediu para tomar água. (Diário de campo II)

A atitude de Hugo Souza representa uma postura de não querer enfrentar o debate quando contrariado. Recorrendo a Freire (1987), o diálogo exige que os sujeitos permaneçam abertos ao aprendizado com o outro. Ao se retirar, Hugo Souza interrompe a construção coletiva e busca refúgio junto com seus colegas numa atividade que não precise negociar sua posição.

De maneira semelhante acontece no diário de campo IV, na prática dialógica do terceiro tempo quando era debatido sobre a pontuação do jogo. Através da decisão tomada nesse processo, Maurren se sentiu injustiçada e decidiu abandonar o debate:

Pedi a palavra e tentei mostrar que o foco estava no aprendizado coletivo e que nossos atos poderiam prejudicar a nossa equipe. Maurren se sentiu injustiçada e saiu da roda dizendo: Não quero me estressar, tanto faz quem ganha. (Diário de campo IV)

Ambas as situações demonstram que a resistência ao diálogo é uma barreira para a superação da educação bancária. Em vez de enfrentar a negociação e o aprendizado coletivo, optam pela ruptura dessa possibilidade de se desenvolverem, acarretando no silenciamento de si mesmos.



#### 4.1.2 Desumanização

Segundo Freire (1987) a Desumanização pode ser compreendida como a distorção da vocação ontológica de “ser mais”, resultando no estado do indivíduo em “ser menos”. Freire (1987) em sua obra Pedagogia do oprimido, apresenta que quando alguém é impedido de decidir, falar, participar, essa pessoa é posicionada em um estado de “ser menos”. Nessa posição de “ser menos”, a pessoa tem a sua humanização diminuída, e conseqüentemente acarreta em outros processos como medo da liberdade, a hospedagem do opressor entre outros. Essa posição significa estar proibido de “ser mais” sendo reduzido no estado de dependência emocional e material que impede a realização da humanização. Importante destacar que segundo Freire (1987), esta desumanização não é um destino, mas uma ordem injusta, que até mesmo o opressor que oprime também se desumaniza.

A seguir, serão apresentadas algumas situações de desumanização que foram marcantes nessa pesquisa. Momentos em que as situações-limites evidenciam como a desumanização se apresenta na prática, consolidando relações de opressão entre opressor e oprimido/a.

A primeira manifestação da desumanização observada na pesquisa refere-se ao rigor de cobrança dos alunos mais habilidosos na tolerância dos/as colegas menos habilidosos/as. Sob a lógica do rendimento, o/a seu/sua colega é impedido de ‘ser mais’ e passa a ser visto como um objeto que freia sua existência plena. Isso fica evidente nas expressões depreciativas no Diário de Campo II e VI, como:

Mas também surgiram resistências como “Que merda, só caí com gente ruim”; “Só os perebas no meu time, tá de brincadeira.” (Diário de campo II)

Nesse jogo não temos chances de vencer, só tem lerdo. **(Ronaldo)** (Diário de campo VI)

Após pedir a bola para sua colega Cristiane, ele se irritou porque ela não passou a bola para ele; e no lance seguinte, o adversário recuperou a bola e o queimou. Neto ofendeu Cristiane chamando-a de “Sua lerdá, horrível até na queimada”. (Diário de campo VIII)

Essas falas revelam o que Freire (1987) chama de coisificação do outro. Ao rotular colegas como 'perebas' ou 'lerdos', o opressor retira deles a condição de sujeitos em processo de aprendizagem, os forçando a estarem na posição de “ser menos”.



A desumanização manifesta-se também na forma de uma hierarquia de gênero imposta pela impaciência. No Diário de Campo I, o comportamento de Memphis durante a candidatura para eleição dos/as mediadores/as das equipes revela como o machismo se camufla sob um discurso de eficiência:

Indaguei com as meninas quem mais gostaria de se candidatar, houve um silêncio entre elas. Argumentei com elas que precisava de mais algumas para completar o mínimo para as três equipes.

Nisso, Memphis, um dos mais falantes e impacientes com essa roda de conversa, ironizou: “Tá vendo? Elas não querem, professor. Deixa só a gente mesmo. Mais rápido e mais fácil”.

Respondi a Memphis dizendo que para ter um caráter de igualdade de gênero seria importante ter meninos e meninas como mediadoras em quantidades iguais. Durante a minha resposta Memphis fazia sinal de discordância e proferindo frases como “Mas elas não querem, deixa os meninos mesmo.” (Diário de campo I)

A fala de Memphis demonstra uma postura opressora que utiliza a impaciência como justificativa para a manutenção de privilégios. Ao afirmar que a eleição sem as meninas seria mais rápido e mais fácil, o mesmo tenta estabelecer uma hierarquia onde o tempo do diálogo e da inclusão é visto como um desperdício. Esse comportamento está profundamente alinhado ao machismo estrutural, em que o opressor não apenas ocupa o espaço de fala, mas tenta impedir que o/a mediador/a crie as condições para que as oprimidas rompam com o seu silenciamento. A resistência de Memphis em aceitar a igualdade numérica na mediação demonstra que a desumanização atua para manter o privilégio do opressor.

Também me chamou a atenção nesse trabalho algumas situações em que os/as alunos/as ouvintes trataram a abordagem inclusiva com seus colegas surdos/as. É notório que as pessoas surdas enfrentam eminentes barreiras, principalmente na comunicação, pelo fato de terem que se enquadrar na cultura ouvinte. Mesmo com o entendimento das diferentes concepções sobre a surdez que divergem sobre o tipo de tratamento com as pessoas surdas, as concepções orgânico-biológica e a concepção socioantropológica (Soleman; Bousquat, 2021), a cultura ouvinte por ter maior presença na sociedade acaba se tornando uma cultura opressora para os/as surdos/as. A dificuldade da construção de identidade da pessoa surda é um processo histórico, e seja nos mais variados ambientes, as pessoas surdas são estimuladas a se enquadrarem nas práticas sociais dos/as ouvintes. Essa ideia de que a cultura surda assume o papel de oprimida em detrimento da cultura



ouvinte é corroborada por Guareschi (2000):

Dentro do cenário econômico, político e cultural, o processo de construção de identidades sociais e culturais vem sofrendo uma série de conflitos, principalmente por parte dos grupos com identidades não reconhecidas socialmente, isto é, identidades discriminadas, marginalizadas ou oprimidas por setores dominantes ou elitizados da sociedade [...]. Isso faz com que essas pessoas busquem articulações de poder e de defesa dos seus direitos de cidadania através de movimentos autônomos, ou desvinculados do Estado (Guareschi, 2000, p. 111).

Na nossa intervenção, algumas atitudes opressoras dos/as colegas ouvintes podem prejudicar na construção da identidade da cultura surda, principalmente quando os mesmos são obrigados a se enquadrar em outra cultura da qual não pertencem. Atitudes de deboche, dificuldades de comunicação são alguns dos exemplos que foram destacados no decorrer dessa pesquisa.

Nos diários de campo III e IV, aparecem algumas dessas atitudes opressoras com os/as colegas surdos/as. No diário de campo IV acontece um ato opressor de deboche dos colegas ouvintes:

Após explicar, perguntei diretamente para os dois alunos surdos que estavam presentes, qual prática corporal a maioria da turma gosta ou participa poderia ser vivenciada? Fiz questão de explicar para a turma que geralmente eles não acabam sugerindo as práticas, principalmente pelas barreiras de comunicação nesse processo. Alguns alunos comentaram debochando da escolha “Seus preferidos né professor”, “Direitos iguais”. (Diário de campo IV)

Comentários dessa forma podem atrapalhar a abordagem do professor com esses/as alunos/as, pelo fato de se sentir que dando preferência no tratamento para uns e excluindo os outros. Isso também pode influenciar na postura do/a aluno/a surdo/a, que pode se sentir inibido em dialogar ou assumir posições de protagonismo por sentir que está recebendo um tratamento capacitista.

A falta de diálogo com os/as alunos/as surdos/as fica destacada no diário de campo III. Fato que chamou a atenção nesse trecho destacado da dificuldade de diálogo dos/as colegas surdos/as, é a postura de silenciamento adotada por uma das mediadoras com outros colegas ouvintes:

Foi perceptível que a mediadora Tamires estava querendo escolher as modalidades que seriam somente da sua preferência, ignorando as sugestões dos colegas. Ficou perceptível por ela não anotar no papel a sugestão do seu colega Balbuena que sugeriu Beisebol, ignorando a sua sugestão e já indicando outras práticas do seu



agrado. Nessa equipe também notei que os alunos surdos estavam pouco ativos no diálogo. (Diário de campo III)

Essa desumanização afeta os/as oprimidos/as os/as levando a exercer uma violência horizontal. Segundo Freire (1987), frustrado em sua capacidade de atuar sobre o mundo, a pessoa oprimida pode passar a exercer uma violência contra seus próprios companheiros oprimidos, agredindo neles o opressor que também habita em si mesma.

Situações de violência e agressividade apareceram na pesquisa por consequências de atitudes opressoras, destacadas nos diários I e IV:

Garro respondeu de maneira ríspida a sugestão do colega pedindo para seguir o que o professor tinha proposto. (Diário de campo I)

Alguns alunos começaram a dar risada debochando da maneira que Millene veio reclamar da trapaça de Rivellino, e isso acabou gerando uma atitude desrespeitosa contra um dos alunos que estavam debochando. Millene deu um tapa no braço do colega Memphis. (Diário de campo IV)

Esses episódios ilustram como a desumanização corrói os laços de solidariedade entre colegas. A resposta ríspida de Garro e a reação física de Millene não são fatos isolados, mas consequências de um ambiente onde a palavra perdeu seu poder de mediação. Ao não encontrarem diálogos para expressar suas frustrações, acabam reproduzindo a violência que sofrem, transformando o momento em um espaço de conflito em vez de aprendizado. Essa dificuldade nas relações interpessoais cria o cenário ideal para que a desumanização se concretize, com a exclusão daqueles/as que não se ajustam às normas impostas.

No diário de campo I surgiram os primeiros exemplos de exclusão alinhados com as lógicas da performance do esporte de rendimento e dos/as menos habilidosos/as serem excluídos/as das vivências competitivas:

Eu sempre quis participar, mas nunca fui escolhida. **(Sissi)** (Diário de campo I)

Essa citação de Sissi resume o que acontece nas competições tradicionais e vai ao encontro com o que foi debatido no capítulo Educação Bancária. A exclusão para o/a oprimido/a pode ser compreendida como um dos exemplos mais nítidos do “ser menos”, pois



retira dele/a a possibilidade de vivenciar determinada prática.

Neste trabalho também foram observadas atitudes em que o/a próprio/a aluno/a na posição de 'ser menos' decide se excluir de determinada prática a fim de não sofrer represálias e opressões. No diário de campo VII isso acontece como é apresentado a seguir:

Interclasse não gosto porque tem uma galera que não respeita. Fico nervoso quando tem essa pressão, por isso não jogo. **(Romarinho)** (Diário de campo VII)

Esse argumento de Romarinho, ao não querer vivenciar a competição, se refere às atitudes opressoras que ele pode sofrer por conta de alguma falha ou erro. Essa postura possivelmente foi gerada por conta de algum episódio que o traumatizou, levando-o a adotar essa precaução com as competições.

Exclusões por conta de rendimento esportivo também foram observadas no decorrer dessa pesquisa. No diário de campo IX acontece um desses episódios de escolha e exclusão de alguns colegas:

Perguntei ao mediador Casagrande quem seriam os primeiros colegas a entrar jogando. Ele começou a selecionar alguns nomes, e eu questionei por que os outros ficariam de fora. Casagrande respondeu:  
- Eles vão ficar para a próxima, mas iremos trocar quando chegar a 10 pontos.  
Debinha, que não estava na lista inicial de Casagrande, estava ao lado. Perguntei se ela concordava com a escolha do colega. Por ser tímida, ela somente disse que sim. Ao questionar o motivo, ela respondeu que não queria suar e talvez nem jogaria. (Diário de campo IX)

A postura do mediador Casagrande em querer escolher os colegas por conta da habilidade demonstra que essa desumanização na perspectiva do oprimido (que nesse episódio é representado por Debinha), soa como uma situação-limite naturalizada, que obstaculiza a visualização de um inédito viável.

Essa aceitação passiva da exclusão é alimentada pela impaciência que domina as relações. A pressa em atingir a meta atropela o tempo necessário para a inclusão e o aprendizado coletivo. Esses episódios de impaciência também aparecem na resistência ao diálogo com o professor e com os colegas, deixando o ato dialógico em subplano. Essa impaciência foi destacada desde a primeira aula no diário de campo I:

Nessa etapa da nossa roda de conversa a turma começou a ficar impaciente com



essa prática dialógica. Dois meninos começaram a querer interromper a minha fala dizendo “Vamos começar logo a atividade”; “Hoje a aula é terapia.”

Vai logo professor, segue o que você quer para começar logo isso e depois fazemos a aula. **(Rivellino)**

Nessa altura a inquietação dos/as alunos/as em ficarem na roda de conversa foi aumentando, e nesse momento algumas meninas começaram a pedir para ir ao banheiro, tomar água, outros alunos pedindo para realizarmos essa etapa outro dia. (Diário de campo I)

No decorrer das aulas essas atitudes de impaciência foram diminuindo, e os processos dialógicos se tornaram cada vez mais possíveis, ou seja, os inéditos foram deixando de ser inéditos e tornando-se viáveis. Essa facilidade em dialogar também fica evidente nas situações-problema que apareceram no decorrer da intervenção, em que foram mitigadas situações de opressão com os colegas.

#### 4.1.3 Problematização

A problematização pode ser compreendida como a ferramenta central da educação libertadora, servindo como um contraponto à educação bancária. Para Freire (1987) o ato de problematizar envolve um esforço permanente de desvelar a realidade, ao em vez de tratar o conhecimento como algo pronto a ser transferido, como acontece na educação bancária, propõe-se ao indivíduo sua própria situação existencial como um objeto cognoscível, desafiando-o a desvelar a realidade e a descobrir sua "razão de ser". Quando propomos uma competição esportiva que se baseia na dialogicidade, a problematização surge como uma possibilidade de enfrentamento às situações-limite que possam surgir. Portanto analisaremos abaixo algumas situações-problema que surgiram na pesquisa que possibilitaram o surgimento de alguns atos limites.

Uma das primeiras situações-problema que marcaram aconteceu no início desta intervenção, na etapa de filiação. No diário de campo III apresentou um episódio que a cor da equipe desencadeou um debate sobre identidade no diálogo a seguir:

Professor, eu queria mudar de equipe. Não queria verde, sou corintiana. **(Hortência)**

Não, professor, deixa o verde! É do meu time, não pode mudar também. **(Carlitos)**

Bobagem, é só uma cor. **(Gabi Zanotti)**

Ô Carlitos, se mudar a cor você vai deixar de torcer pro seu time? **(Casagrande)**

E se a Hortência usar verde, vai virar torcedora do Palmeiras também?! (**Carlitos**)

Usar rosa também não quer dizer que você vai virar mulher, né? (**Marta**) (Diário de campo III)

Esse episódio exemplifica como a problematização transforma um conflito em um objeto cognoscível. O que inicialmente era uma resistência à cor verde (por rivalidade futebolística), rapidamente desvelou outras camadas de preconceito, como o estigma de gênero associado à cor rosa, representado na fala de Marta. Essa situação demonstra como a problematização pode auxiliar na função libertadora, pois os/as alunos/as saem da passividade e confrontam com as suas percepções de mundo.

No decorrer dessa pesquisa, a partir das vivências das práticas corporais algumas situações-problema aconteceram, principalmente até as primeiras duas modalidades. Após a apropriação da turma a respeito da *Metodologia Callejera* e através dos seus momentos dialógicos, a quantidade de situações-problema foram diminuídas.

**Figura 1:** Situação-problema gerado no decorrer do jogo.



**Fonte:** Acervo do autor.

Uma situação-problema que marcou essa intervenção aconteceu na roda de conversa representado no diário V. Durante uma problematização sobre como estava sendo a cooperação com os/as colegas da mesma equipe, surgiu a possibilidade de uma aluna surda expôr a sua dificuldade em se sentir incluída mesmo estando em uma escola que executa um projeto bilíngue para alunos/as surdos/as:



Ao falar sobre essa postura tímida, indaguei Formiga do porquê dessa postura, e a mesma respondeu dizendo que as barreiras de comunicação com os colegas o obrigam a se comportar de maneira mais passiva durante os jogos.

Acho que deveríamos aprender mais Libras, assim conseguimos nos comunicar mais com eles. **(Cristiane)**

Acho que poderia ter mais tempo nos jogos para a Rebeca (Intérprete que acompanha os/as alunos/as surdos/as) dar mais informações para eles/as. **(Romarinho)** (Diário de campo V)

Esse acontecimento marcou pela possibilidade de elucidar para todos/as as fragilidades desse projeto escolar com as pessoas pertencentes à cultura surda. As barreiras de comunicação em outros contextos escolares devem ser maiores, mas por ser um projeto específico para as pessoas surdas deveria ser cada vez mais inclusivo. Através dessa problematização foi possível questionar ações e sugerir possibilidades para superar essas situações-limite. Interessante esclarecer que após essa aula, foi levado até a equipe gestora essa problemática, sendo comunicado também para os/as responsáveis do atendimento educacional especializado da Secretaria de Educação sobre as possibilidades de intervenção levantadas pelo grupo.

Enfrentar as situações-problema e problematizá-las demanda coragem e disponibilidade para o diálogo, pois exige que sujeitos abram mão de suas certezas para construir coletivamente novos sentidos para a realidade. Através dessas situações-limite apresentadas nessa categoria, iremos demonstrar alguns dos atos-limites em busca dos inéditos viáveis.

#### 4.2 INÉDITOS VIÁVEIS

Esta categoria trata sobre as possibilidades de superação das situações-limite que foram apresentados na categoria anterior. No caso dessa intervenção, por se tratar de uma competição esportiva com alunos/as do 9º ano, partimos da hipótese de que estes/as alunos/as carregam em si muitas práticas sustentadas pela lógica da educação bancária.

Essa problemática foi analisada neste trabalho, mas a partir de agora queremos demonstrar que o rompimento dessa visão se torna possível através de diversos atos dialógicos. Nesse caso, o inédito viável surge quando os/as alunos/as deixam de ser



espectadores das regras e passam a ser arquitetos da própria vivência, através da problematização e do diálogo, transformando as dificuldades em oportunidade de superação e objeto cognoscível. Assim, essa competição, apoiada na *Metodologia Callejera*, objetivava criar condições para que os estudantes realizassem atos-limite capazes de superar as barreiras impostas pela lógica tradicional e alcançar o inédito viável.

#### 4.2.1 Dialogicidade

Um dos conceitos freirianos mais problematizados na obra *Pedagogia do Oprimido* é a Dialogicidade. Freire (1987) defende que a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade, ela não se resume a um simples “bate-papo” ou troca de informações, mas ela é uma exigência entre o encontro dos seres humanos, mediatizados pelo mundo, para “pronunciá-lo” e transformá-lo. Essa prática se contrapõe à educação bancária, por ser antidialógica e tratar os estudantes como sujeitos passivos para depósitos de informações e valores. Pensar em uma competição que se contraponha à educação bancária nos possibilita utilizar a dialogicidade como ferramenta principal em busca desse inédito viável.

Assim que foi apresentada para os/as estudantes a intenção dessa pesquisa, ficou clara a necessidade de avanço na prática dialógica. Isso ficou evidente quando contrapomos os momentos de impaciência dos/as alunos/as em dialogar que demarcaram as aulas iniciais da competição, com a gradativa abertura para o diálogo ao longo do processo. Outra observação referente a dialogicidade se deu com a quantidade de resoluções de conflitos que surgiram no decorrer dessa competição e que foram solucionadas graças ao ato dialógico. Um exemplo ficou registrado no diário de campo XI:

No decorrer dos jogos foram observadas algumas situações problemas sobre dúvidas relacionados a pontos, mas não aconteceu nenhuma situação de falta de respeito nesses casos. Foi observado que através do diálogo os/as alunos/as resolveram essas questões, utilizando as vezes quando necessário o colega que estava na contagem dos pontos como um suporte para tirarem essas dúvidas. (Diário de campo XI)

Importante ressaltar que a *Metodologia Callejera* demonstrou a sua potência ao proporcionar os momentos para serem problematizados através do diálogo. Esses momentos de maior destaque aconteceram no terceiro tempo dos jogos, onde eram problematizadas as posturas éticas dos/as jogadores/as e realizada a contagem das

pontuações extras. A importância do diálogo ficou evidente no diário de campo XIII, na aula em que foi realizada a roda de conversa final, na qual foram problematizados os impactos da *Metodologia Callejera* e do diálogo:

Acho que mesmo tendo momentos difíceis em alguns jogos, a conversa foi importante para não ter briga. Foi interessante que de alguma forma foi resolvido. **(Duda Sampaio)**

Com o passar do tempo foi melhor ter diálogo com algumas pessoas. Acho que ficar fazendo isso toda hora parece que nos acostumou. **(Gabi Zanotti)** (Diário de campo XIII)

A afirmação de Gabi Zanotti confirma a relação de que a insistência na prática dialógica pode superar algumas problemáticas como a impaciência e até mesmo a resistência ao diálogo. Na fala de Duda Sampaio é possível ver a conscientização da aluna em relação aos benefícios em dialogar, sendo que esse processo dialógico constituiu-se como um ato-limite frente às tensões do jogo. Ao reconhecer que a conversa evitou a briga, Duda Sampaio demonstra que a mediação rompeu com a reação impulsiva e violenta, permitindo que o grupo encontrasse o inédito viável de uma competição pautada pelo entendimento mútuo.

**Figura 2:** Diálogo entre os grupos para escolherem as práticas corporais.



**Fonte:** Acervo do autor.

Refletindo sobre a dialogicidade no contexto que a pesquisa estava inserida, não seria possível ignorar a valorização do diálogo pelos/as alunos/as surdos/as. Por não se



enquadrarem na cultura ouvinte por conta das barreiras de comunicação, os/as alunos/as surdos/as encontram na união com seus respectivos colegas também surdos/as para se protegerem e se incluírem nas práticas mais propícias para os ouvintes.

Pensando na vivência das práticas corporais, os/as alunos/as ouvintes acabam tendo uma 'vantagem' para um bom desempenho nas modalidades coletivas em detrimento dos/as alunos/as surdos/as. Isso se dá pelas possibilidades de comunicação, percepção do jogo ao seu redor e outros fatores psicológicos. A vivência coletiva para os/as alunos/as surdos/as acaba se tornando limitada, e as barreiras de comunicação com os/as estudantes ouvintes acabam agravando essas problemáticas. Por isso, os/as estudantes surdos/as acabam se sentindo mais confiantes com a prática com seus outros colegas surdos/as, como uma forma de proteção. Essa proteção como foi analisada no trabalho se deu através da valorização do diálogo entre os/as estudantes surdos/as, pela sua possibilidade de se comunicarem entre si através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a vivência competitiva se tornou mais agradável para alguns deles/as. Isso ficou evidente no diário de campo XIII, quando foi questionado para os alunos/as surdos/as se as barreiras de comunicação atrapalharam o entendimento de estratégias e o diálogo com os outros colegas:

Aproveitei e perguntei de maneira geral para os três alunos/a surdos/a se essas barreiras de comunicação atrapalham o seu entendimento em algumas estratégias ou até mesmo nos diálogos com outros colegas. Formiga respondeu que se sentiu confortável em participar da competição por estar na mesma equipe do Marcelinho, que é surdo, facilitando a sua socialização e entendimento de algumas práticas no decorrer dos jogos. Formiga completou expondo que essa aproximação com surdos e afastamento com colegas ouvintes acontece em todos os momentos que estão na escola. (Diário de campo XIII)

Essa busca de Formiga por segurança no colega surdo revela que independente da cultura (Surda ou Ouvinte) a dialogicidade é a condição indispensável para a sua humanização. Sem o diálogo mediado pela língua de sinais ou por estratégias de inclusão mútua, a competição esportiva torna-se apenas uma reiteração da exclusão. Esses diálogos suscitaram a possibilidade de conscientização até mesmo para o professor-pesquisador, que mesmo trabalhando a alguns anos com alunos/as surdos/as não tinha refletido sobre essas dificuldades.

Estar propenso a trabalhar na docência de maneira dialógica pode ser desafiador principalmente na Educação Física, por ser um componente curricular que carrega muitos

estereótipos enraizados na competitividade exacerbada e na padronização dos corpos, o que exige um esforço constante para transformar a vivência em um espaço de palavra, e não apenas de mera reprodução mecânica de gestos técnicos. É desafiador quando é ofertada aos/as alunos/as a possibilidade de sugerir adaptações em práticas que com o passar do tempo se tornaram 'cômodas' durante o exercício docente, por conta do conhecimento das regras e da lógica interna da prática pelos próprios/as alunos/as.

**Figura 3:** Diálogo no primeiro-tempo do jogo da Queimada.



**Fonte:** Acervo do autor.

A *Metodologia Callejera* oferece essa possibilidade de sugerir adaptações em seu primeiro tempo, momento em que são acordadas as regras, e com o decorrer das aulas essas adaptações vão acontecendo de forma habitual.

No diário de campo II, no período de filiação é relatado um exemplo de sugestão com ênfase na erradicação da exclusão no processo de escolha:

Professor, faz sorteio, assim ninguém reclama de ter sido excluído. **(Gabi Zanotti)**  
(Diário de campo II)

Esse primeiro exemplo de sugestão serviu para demonstrar que seria possível ofertar a possibilidade de construção e adaptação das regras da competição, pois revela o



momento em que a aluna se torna sujeita ativa do processo pedagógico, propondo o sorteio como estratégia de equidade. Nesse caso, Gabi Zanotti exerce a dialogicidade transformando a situação problema num objeto de reflexão coletiva em busca da justiça social.

Durante a competição as sugestões de adaptações foram se ampliando, sempre com o objetivo de tornar a vivência cada vez mais inclusiva. Essa mudança de atitude fica evidente com relatos dos diários de campo V, VII e XI, nos quais são sugeridas pelos próprios alunos adaptações nas regras a fim de tornar o jogo mais inclusivo e agradável:

Acho que poderia modificar a quantidade de pontos de respeito, assim o time fica com medo de errar e perder ponto. **(Tamires)** (Diário de campo V)

Não tira elas, coloca essas duas pessoas já no morto, pelo menos eles participam e igualam a quantidade de jogadores. **(Gabi Zanotti)** (Diário de campo VII)

Poderia colocar alguém da equipe dele para jogar duas vezes. **(Gamarra)** (Diário de campo XI)

Essas situações apresentadas evidenciam que a dialogicidade, nesses casos, não se restringiu a um momento apenas de protocolo, mas tornou-se a base da competição. Ao sugerirem o aumento da pontuação de respeito, a inclusão de jogadores/as “no morto” para equilibrar as equipes no jogo de queimada ou a repetição de jogadores/as para compensar desfalques, ficou demonstrado uma preocupação ética com a coletividade que transcende a lógica do rendimento.

Utilizando como referência Freire (1987), o diálogo só se torna verdadeiro quando implica num pensar crítico que reconhece a presença do outro, possibilitando-o ‘ser mais’. No caso dessas sugestões, a dialogicidade materializa-se na busca pela equidade, na medida em que os alunos identificam uma situação-limite, representada pela desigualdade numérica ou a exclusão e utilizam a palavra para anunciar um inédito viável, no caso um jogo em que a participação de todos/as é garantida por regras construídas coletivamente.

Outros momentos em que a palavra se tornou possibilidade de transformar a

realidade ficou representada no diário XII, na vivência do Kin-Ball<sup>4</sup>. Por não ser um esporte muito popular no Brasil e que utiliza a regra específica de rebater apenas com partes do corpo acima do quadril, os/as alunos/as não se limitaram a reproduzir as regras oficiais de forma bancária, mas sugeriram adaptar a modalidade à cultura corporal que já dominavam:

Poderia manter a regra de deixar chutar a bola ao invés de ter que rebater com as mãos. **(Cássio)** (Diário de campo XII)

A sugestão de Cássio é um exemplo de reinvenção da prática. Ao propor o uso dos pés em um esporte que originalmente exige rebatidas com os membros superiores, o mesmo utiliza a dialogicidade para aproximar o desconhecido de sua realidade. A adaptação das regras para o movimento do chute facilitou a dinâmica do jogo, visto que esse movimento pode ser relacionado à cultura do futebol, que compõe a realidade brasileira e o repertório motor dos alunos. Ao validar um movimento que lhes pareça familiar, a adaptação permitiu que a barreira do desconhecido fosse rompida, transformando o Kin-ball em uma prática mais acessível para a cultura local, que é muito influenciada pelo futebol. Importante também ressaltar que através dessa sugestão de Cássio, podemos analisar uma instrumentalização das regras para a manutenção do privilégio masculino, principalmente pela aceitação dos meninos na prática do futebol ao invés das meninas desta turma.

**Figura 4:** Adaptação realizada para a vivência do Kin-ball.



**Fonte:** Acervo do autor.

<sup>4</sup> O Kin-ball é um esporte alternativo criado na década de 1980 no Canadá. Esse esporte cooperativo é disputado simultaneamente por três equipes, tendo como objetivo impedir que uma bola gigante toque o solo após ser lançada por um adversário. (Hamel, 2022)



Embora, essas ações movidas pela dialogicidade, possibilitaram a transformação da competição esportiva em um espaço de ética e democrático, em busca de uma nova forma de ser e estar nessa prática.

#### 4.2.2 Ética universal do ser humano

Segundo Freire (1996) a ética universal do ser humano pode ser considerada como uma marca fundamental da natureza humana sendo indispensável para a convivência social e para a vocação do “ser mais”. Apoiado por essa ética universal, que se distingue da ética do mercado, Freire (1996) também reforça que ela não nasceu pronta, mas se constitui socialmente e historicamente:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infielis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História.

(Freire, 1996, p.11)

Se analisarmos essa ética universal do ser humano nas aulas de Educação Física, e nas competições esportivas que é um dos temas dessa pesquisa, pode soar algo muito distante de ser vislumbrado principalmente pela sua concepção bancária nas práticas corporais. A competição tradicional pode ser considerada mais alinhada com a ética do mercado apresentada por Freire (1996), onde vencer soa como o único objetivo. No entanto, na competição realizada nesta intervenção, a ética universal do ser humano proposta não apareceu como um conceito teórico, mas como uma necessidade prática. A *Metodologia Callejera* tornou-se uma ferramenta ética que permitiu aos alunos/as reconhecerem uns aos outros como sujeitos de direitos, onde o respeito ao próximo passou a valer mais do que o placar final.

Os pilares da *Metodologia Callejera* (solidariedade, respeito e cooperação) deixam de ser conceitos e se tornam instrumentos da vocação humana através da vivência de práticas corporais. A relevância desses pilares ficou evidente no percurso da competição, onde foi observado que a categoria respeito deixou de ser apenas um critério para a contagem dos pontos e passou a ser incorporada na conduta dos/as estudantes. Com o avançar da

competição, o respeito deixou de ser uma obrigação mediada pelo medo de perder, para se tornar um ato habitual e consciente. Dentre os pilares da *Metodologia Callejera*, o respeito teve o maior destaque e recepção positiva por parte dos/as alunos/as.

**Figura 5:** Registro das pontuações no terceiro-tempo da Queimada.



**Fonte:** Acervo do autor.

Mais do que concordar com as normas, os/as alunos/as reagiram favoravelmente à categoria ao perceberem que ela humaniza a competição. Essa aceitação positiva pelo respeito fica evidente nos diários de campo V, X e XIII:

Formiga respondeu dizendo que era importante esse ambiente sem violência para acolher os colegas que têm menos habilidades, principalmente para seus colegas surdos/as que acabam adotando postura mais tímida durante os jogos. (Diário de campo V)

Utilizar pontuação de respeito pode diminuir o desrespeito dos colegas comigo, porque sou ruim na maioria dos esportes. **(Vic)** (Diário de campo VI)

Acho que está sendo bacana porque a pontuação de Respeito faz com que tenha disciplina no jogo. **(Maurren)** (Diário de campo X)

Acho que o ponto de respeito ajudou a que não tivesse confusão nessas situações. **(Millene)**

A competição comum estimula somente em pensar em ganhar, aqui por ter respeito o clima ficou mais leve. **(Gabi Zanotti)**



Na tradicional o melhor humilha o pior, com o respeito obriga a tolerar. **(Carlitos)**

Os pontos extras muda a nossa postura no jogo. **(Marta)** (Diário de campo XIII)

Nesses casos os/as alunos/as foram indagados sobre a experiência da competição utilizando a *Metodologia Callejera*, e nos relatos ficou confirmada essa aceitação positiva pela inclusão da categoria respeito. Como aponta Freire (1996), a prática educativa precisa ser um testemunho de ética e de respeito à dignidade do outro. Ao acolherem essa categoria, os/as alunos/as demonstraram que a *Metodologia Callejera* foi bem sucedida no desafio de humanizar a competição.

O destaque da categoria respeito frente aos outros pilares da metodologia ficou representado na fala de um dos alunos no diário de campo XI, em que a negociação das regras era problematizada no sentido de definir quais categorias estariam presentes no jogo:

Acho que pode deixar somente o Respeito, os outros quase não pontuam mesmo. **(Casagrande)** (Diário de campo XI)

Nessa citação de Casagrande pode parecer, à primeira vista, que os demais pilares (Solidariedade e Cooperação) foram ignorados, mas na verdade isso pode indicar que o respeito se tornou o pilar ético mais concreto para os/as estudantes. No entanto, sua fala alerta para o desafio de não deixar que a ética universal seja reduzida à contagem de pontos, mas que ela seja compreendida junto com a solidariedade e a cooperação e que estes valores se manifestem como uma consequência do reconhecimento do outro.

Interessante analisar que o amadurecimento no decorrer da competição através dos pilares da *Metodologia Callejera* refletiu diretamente nas percepções dos/as alunos/as sobre a competição. Esses pilares proporcionaram uma redução da rivalidade exacerbada, algo que dificilmente é possível de evitar nas competições tradicionais. No diário de campo IV e XIII, a mudança de percepção ficou expressa nas seguintes citações:

Mesmo com as discussões, professor, teve menos briga e trapaça hoje. **(Gabi Zanotti)** (Diário de campo IV)

Primeiramente Marcelinho respondeu dizendo que gostou de participar das modalidades, e que teve mais respeito por parte dos colegas de equipe.



Vejo que a maior diferença é que nos jogos não tinha rivalidade entre as equipes, diferente do que acontece nas interclasses. **(Cássio)** (Diário de campo XIII)

Esses exemplos revelam que através da utilização da *Metodologia Callejera*, foi possível romper com a lógica da rivalidade, geralmente presente nas competições esportivas tradicionais, em que a vitória sob qualquer custo é colocada como o principal objetivo. Na perspectiva freiriana, essa transição observada pelos/as alunos/as, demonstra que a competição deixou de ser um espaço de desumanização para se tornar um espaço de convivência humana.

Essa percepção sobre o respeito revela que a ética é resultado de uma construção histórica e social, que se molda no que está inserido. Trazendo para o conceito esportivo, essa questão ética de respeito foi problematizada com os/as alunos/as no diário de campo VII, em que os/as alunos/as comentaram como cada prática corporal pode estimular um tipo de ética em seus praticantes. Após indagá-los se nas modalidades que praticam são orientados sobre competitividade e respeito, surgiram as seguintes citações:

Lá no meu judô tem muita competitividade, mas vejo que tem respeito pelo adversário, seja antes e após a luta. **(Duda Sampaio)**

Verdade professor, já fiz judô e lá o sensei nos orientava até mesmo em ter respeito pelo lugar, pelo tatame, a maneira de se vestir, em tudo. **(Gabi Zanotti)**

Mas no futebol também tem respeito, não são todos jogadores que agem de maneira desrespeitosa, acho que não pode generalizar. **(Neto)**

Eu acho que o esporte influencia sim a pessoa, no meu caso que já participei do judô acabo carregando alguns valores para minha vida. Então eu acho que o que aprendemos no esporte levamos para outras áreas da nossa vida. **(Gabi Zanotti)**

Eu acho que o futebol nos incita a violência mais do que outros esportes, até futebol de igreja tem briga. **(Casagrande)** (Diário de campo VII)

Esses dados nos mostram que, para os/as alunos/as a questão ética de cada modalidade exerce influência direta na formação ética de cada praticante. Os relatos sobre o judô e o futebol demonstram que as práticas corporais carregam lições de convivência. A influência do futebol de rendimento que a maioria das pessoas acompanham, muitas vezes pautada pela agressividade ou por atitudes anti-éticas com seu adversário, foi tensionada através desse debate pela sua ética universal do ser humano. E quando mudamos as regras



e a forma de jogar, na maneira que foi proposta nessa intervenção através da *Metodologia Callejera*, podemos transformar uma prática que historicamente é marcada pela rivalidade em um espaço de respeito e humanização.

A partir da construção desse ambiente respeitoso, outro aspecto impulsionado pelas duas metodologias que basearam nossa intervenção (*Callejera e Sport Education*) foi o sentimento de pertencimento da equipe. Esse espírito de equipe foi observado durante as vivências e além do jogo, onde a cooperação se manifestou como um apoio mútuo entre os/as integrantes. Nos diários de campo XII e XIII foi possível verificar alguns desses relatos de pertencimento:

Eu não ligo de não jogar, prefiro participar auxiliando os colegas. Dando dicas eu faço parte da equipe. **(Duda Sampaio)** (Diário de campo XII)

Na equipe verde eu fiquei 'de fora' sem jogar, mas ficava auxiliando e dando dicas. **(Duda Sampaio)**

Iniciei direcionando a pergunta para Formiga que respondeu dizendo pertencer a equipe pelo fato da sua 'simples' participação contabilizou ponto de cooperação.

Eu joguei mesmo somente a queimada, mas nos outros eu ajudei a minha equipe, então acho que participei de alguma forma. **(Duda Sampaio)**

A diferença é que hoje a gente não precisou jogar pra se sentir parte do grupo. **(Duda Sampaio)** (Diário de campo XIII)

Esses relatos representam que a competição baseada na dialogicidade permitiu um novo significado de conceito de participação, principalmente na fala de Duda Sampaio, que disse que não precisou estar em quadra para se sentir pertencente a sua equipe. Também podemos analisar que nesse relato Duda Sampaio equipara o papel de estrategista, apoiadora ao mesmo valor ético do que os/as atletas. Isso foi impulsionado pelo modelo *Sport Education* (SE), que possibilitou a diversificação de papéis e funções para garantir que todos/as os/as alunos/as sejam integrantes ativos da cultura esportiva.

**Figura 6:** Alunos anotando os scouts do jogo



**Fonte:** Acervo do autor.

Nos relatos de Duda Sampaio também fica claro que o espírito de equipe não nasceu de uma cobrança da equipe por resultados, mas de uma percepção de que a participação de todos/as era essencial para o grupo.

Tudo isso nos leva a compreender que a ética durante as competições não é algo que se impõe de maneira verticalizada, sendo algo que se cultiva principalmente na convivência humana. Ao confrontar a lógica da competição tradicional com a possibilidade de construir uma competição que se baseia no diálogo, os/as alunos/as provaram que as práticas corporais podem também ser um caminho para inclusão, superando sua lógica de exclusão. Quando os pilares Respeito, Cooperação e Solidariedade passam a guiar as ações durante as práticas, a Educação Física passa a assumir o papel de também demonstrar que a humanidade se fortalece quando aprendemos a reconhecer e valorizar a presença do outro.

#### 4.2.3 Conscientização

Compreender as mudanças que ocorreram no decorrer desta intervenção remete ao reconhecimento do papel fundamental do conceito de conscientização. Para Freire (1987), a conscientização é o processo crítico de desvelamento da realidade para a sua transformação ativa, indo muito além de uma simples tomada de consciência ou acúmulo de informações, ela é o aprofundamento da tomada de consciência que permite aos sujeitos emergirem de uma realidade em que se encontravam imersos e passivos. Foi possível identificar que antes que a consciência crítica se consolidasse, o percurso inicial passou pela



sensibilização, quando os/as alunos/as deixaram de ser indiferentes e começaram a perceber as barreiras que antes eram invisíveis. Essa sensibilização permite que o/a aluno/a saia do seu individualismo e comece a sentir as necessidades do coletivo, pensando no outro.

No percurso da pesquisa alguns acontecimentos e falas se destacaram pelo potencial de sensibilização que demonstraram, principalmente pelo que diz respeito a quebra de indiferença frente às barreiras comunicativas. No contexto inclusivo referente aos alunos/as surdos/as, em determinados momentos representados no diário de campo V, foi possível identificar situações em que os/as alunos/as ouvintes não apenas viam o seu colega surdo/a, mas se sensibilizaram e buscaram alternativas para inclui-los/as cada vez mais:

Acho que deveríamos aprender mais Libras, assim conseguimos nos comunicar mais com eles. **(Cristiane)**

Acho que poderia ter mais tempo nos jogos para a Rebeca (Intérprete que acompanha os/as alunos/as surdos/as) dar mais informações para eles/as. **(Carlitos)**  
(Diário de campo V)

Essas falas demonstram que a sensibilização pelos/as seus colegas resultou numa mudança da percepção, retirando-os/as de uma posição passiva diante das barreiras de comunicação com os/as colegas surdos/as. Interessante analisar que quando a Cristiane manifesta o seu desejo de aprender mais Libras, a mesma reconhece que a responsabilidade da comunicação é partilhada, e não restrita apenas como um problema exclusivo dos/as estudantes surdos/as. Carlitos também demonstra sensibilidade ao perceber que deveria ter mais paradas nos jogos para ampliar as comunicações através da intérprete, incluindo cada vez mais seus colegas.

Além desses exemplos de sensibilização voltada a questões relacionadas à comunicação com os/as colegas surdos/as, o desvelamento da realidade também foi manifestado na percepção dos/as alunos/as durante a vivências das práticas corporais. Nos diários de campo V, VI e IX, são destacados alguns exemplos de que os/as próprios alunos/as começaram a diferenciar a competição tradicional da competição baseada na dialogicidade. As falas a seguir representam muito bem a sensibilização referente a intervenção e a sua conscientização referente a isso:

Se for aqui na escola eu acho que tem que respeitar, porque muitos estão jogando até



mesmo porque são obrigados, não estão por vontade própria, e na competição fora da escola só vai quem quer. **(Casagrande)**

Poderia manter da maneira que está, somente a pessoa começar a ter consciência de que a competição é para diversão. **(Marta)** (Diário de campo V)

Ronaldo argumentou “Nesse jogo não temos chances de vencer, só tem lerdão.” Nisso alguns alunos/as começaram a debater o posicionamento do Ronaldo, demonstrando insatisfação pela maneira que o mesmo tratou os colegas de equipe. (Diário de campo VI)

Esses relatos demonstram que a sensibilização permitiu a conscientização sobre o espaço que ocupam. Isso fica evidente nas falas de Casagrande, que reflete sobre o respeito e acolhimento na participação, demonstrando uma conscientização sobre a concepção de educação bancária presente nas competições esportivas tradicionais. Essa situação é um claro exemplo de que o aluno sai da bolha da competição tradicional e começa a entender a estrutura de uma competição humanizada. Quando Marta fala sobre consciência e que o foco deveria ser diversão, e Gabi Zanotti nota a diminuição de trapaças através da inclusão da *Metodologia Callejera*, fica evidente a sensibilização moldando esse novo comportamento.

No entanto, o processo de conscientização também passa pelo reconhecimento da importância das ferramentas de mediação, e que no caso dessa intervenção foi a dialogicidade através das rodas de conversa. No diário de campo VI, podemos identificar um momento de sensibilização:

Infelizmente quem precisa dessas rodas de conversa não se preocupa em participar. **(Millene)** (Diário de campo VI)

Ao problematizar a ausência dos colegas nas rodas de conversa, Millene acaba demonstrando que ela própria já não está mais imersa na passividade. Ela se sensibilizou para o fato de que a roda de conversa não é apenas um protocolo, mas o espaço onde os conflitos são resolvidos e a ética pode ser construída através do diálogo. Para ela, o diálogo passou a ter uma função vital na competição, sendo que ela percebe que a transformação da realidade depende da participação ativa de todos/as nesse processo.

No decorrer da competição, foi possível notar um aumento significativo de atos em que os/as próprios/as alunos/as, demonstraram estar conscientizados sobre a nova lógica do



jogo. A *Metodologia Callejera*, ao retirar do professor o papel de uma figura autoritária como o juiz que toma todas as decisões do jogo, permitiu que os/as estudantes assumissem a responsabilidade ética sobre a partida através dos diálogos mediados nos terceiros tempos. Para facilitar nossa compreensão relacionada a isso, trazemos um exemplo de sensibilização presente no diário de campo VI, quando o grupo se sensibilizou diante de uma postura inadequada e buscou a justiça coletiva:

Rivellino disse que os dois times então não mereceriam pontuação de respeito. [...] Portanto Sissi sugeriu que ambas equipes não recebessem a pontuação extra de solidariedade, sugestão sendo aceita por alguns colegas que assinalaram positivamente. (Diário de campo VI)

Interessante analisar através desses dados o amadurecimento dos/as alunos/as referente a competição. Quando propõem a retirada de pontos de respeito e solidariedade, os mesmos decidem o destino da partida com base em valores éticos, ao invés de se preocuparem no desempenho esportivo e no placar final do jogo. No diário de campo IX também fica evidente a preocupação com os/as colegas com dificuldades na prática do voleibol:

Faz assim mesmo, professor, saque por baixo somente; assim fica fácil para todo mundo recepcionar. (**Casagrande**) (Diário de campo IX)

Nesta situação, Casagrande representa um nível de conscientização onde o sucesso na prática corporal não é medido pela dificuldade imposta ao adversário para marcar o ponto, mas pela possibilidade de o outro conseguir jogar, modificando essa percepção de competição exacerbada. Ao propor o saque por baixo, ele abre mão de uma vantagem competitiva em nome da participação coletiva. Esse gesto de olhar para a necessidade do outro e ajustar a prática pode ser compreendido como a superação do individualismo.

Nesse processo, um dos pontos destacados foi o empoderamento das alunas que se sensibilizaram e conscientizaram sobre as hierarquias de gênero. No início da intervenção, especificamente no diário de campo I, notou-se uma resistência ou timidez das meninas em ocupar cargos de liderança, como o de mediadora. Entretanto, a partir do incentivo e da reflexão sobre a igualdade de capacidades, esse cenário começou a se transformar:



Por isso que eu gosto de participar, minha mãe que fala que não devemos “abaixar” a cabeça para nenhum homem. Vamos se candidatar também. **(Gabi Zanotti)**

Após, perguntei quem gostaria de tentar concorrer como mediadora. Imediatamente duas meninas levantaram a mão. Escrevi os seus nomes na lousa e olhei se tinha mais alguma candidata. Vi que algumas meninas trocaram olhares, até que mais duas meninas ergueram as mãos. Agora eram cinco meninas candidatas e cinco meninos. (Diário de campo I)

Essa mudança de comportamento revela que a sensibilização sobre os direitos e o papel da mulher na sociedade encontrou nessa situação-problema um espaço de empoderamento. O fato de o número de candidatas ter aumentado mostra que a intervenção proporcionou o desvelamento de uma realidade onde a liderança era vista como algo masculino. Quando elas decidem não “abaixar a cabeça”, elas estão emergindo da passividade para assumirem o protagonismo da competição.

O empoderamento também se manifestou na defesa da autonomia e contra a opressão direta durante o jogo. No diário de campo II, Gabi Zanotti reagiu firmemente ao se sentir silenciada por um colega durante o processo de filiação, demonstrando sua coragem de confrontar o autoritarismo:

Não é porque você é menino que você vai escolher quem você quer, somos um time, também escolho. **(Gabi Zanotti)** (Diário de campo II)

A fala de Gabi Zanotti é um marco de resistência, pois a mesma não apenas reivindica o direito de escolha, mas problematiza a desigualdade ao afirmar que o gênero não confere superioridade na tomada de decisão. Esse momento de empoderamento mostra que a conscientização gerou a coragem necessária para romper com o silenciamento, para que o processo de filiação seja então democrático.

Particularmente, outro fator que me chamou a atenção em toda essa intervenção foi analisar essa maturidade ética que permitiu um engajamento nas práticas corporais. O diário de campo XIII nos apresenta importantes dados sobre a avaliação dos/as alunos/as sobre a competição dialógica vivenciada. Essa última roda de conversa proporcionou relatos que concluíram essa sensibilização e conscientização proporcionada pela intervenção. Ao final da competição, através do registro das palavras e percepções dos/as alunos/as, foi possível ver que a sensibilização havia atingido o campo das emoções e dos valores humanos:



A possibilidade de escolher a modalidade proporcionou que todo mundo participasse de alguma modalidade. **(Hortência)**

Acho que as atividades foram mais interessantes do que receber medalha de campeão, é só um detalhe. **(Casagrande)**

Na competição de verdade você fica com medo de errar e te xingar, aqui foi de boa.” **(Gabi Portilho)** (Diário de campo XIII)

A análise desses relatos demonstraram que a sensibilização operou uma inversão de valores. Com o relato de Gabi Portilho analisamos que a competição se tornou numa prática de segurança psicológica para sua vivência nas práticas corporais. Da mesma forma, Casagrande ao classificar a medalha como um detalhe diante do interesse pelas atividades, prova que o processo de conscientização deslocou o foco de ter o prêmio e vencer para o vivenciar, no caso a experiência de vida.

Como conclusão sobre a conscientização acessada nessa intervenção, no diário de campo XIII compartilhamos as avaliações dos alunos referente à sua experiência na competição. Nessa dinâmica todos/as tiveram a possibilidade de expor os seus sentimentos sobre o que sentiram e depois sobre o maior ganho que tiveram, por meio de palavras chave, conforme representado no quadro a seguir:

**Quadro 4 - Percepções dos/as alunos/as sobre a competição vivenciada.**

<p><b>O que mais sentiu nessa competição:</b> Confiança, Alegria, Diversão, Trabalho em equipe, Espírito vencedor, Respeito, Solidariedade, Felicidade, Nervosismo, Ansiedade, Agitação e Comemoração</p>
<p><b>O meu maior ganho nessa competição foi:</b> ganhar, participar, jogar, competir, respeitar, cooperar, tolerar, ajudar, ser campeão, liderar, ajudar o professor, cooperar com o time, aprender e divertir.</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor

As ideias representadas pelas palavras chave presentes no quadro 4 nos permitem compreender que a conscientização se concretizou ao transformar a percepção subjetiva dos/as estudantes sobre o fenômeno competição. Ao nomearem o que sentiram e o que ganharam, os/as alunos/as revelam que a competição deixou de ser um campo de estresse



ou exclusão para se tornar um território de afetividade e autoconhecimento. A presença de termos como "Confiança", "Respeito" e "Solidariedade" no campo dos sentimentos indica que a sensibilização não foi um evento passageiro, mas se consolidou como uma nova postura ética. É notável que embora sentimentos típicos da competição como "Nervosismo" e "Ansiedade" tenham surgido, eles aparecem ressignificados junto com "Alegria" e "Trabalho em equipe". Ao citarem "tolerar", "liderar", "aprender" e "ajudar o professor" como seus maiores triunfos, os/as alunos/as provam que a conscientização desvelou um novo sentido para a vitória e para a competição esportiva. Sentido este mais alinhado com a perspectiva de uma competição/esporte humanizada/o e de vitória relativa, que não se resume à contabilização dos pontos, mas inclui também a satisfação da inclusão de todos/as no jogo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou analisar os processos educativos emergentes através de uma competição esportiva baseada na dialogicidade, com uma turma de 9º ano do ensino fundamental.

Logo na fase embrionária dessa pesquisa era possível observar como a educação bancária, influenciada pelas competições esportivas tradicionais, estava enraizada na realidade dos/as alunos/as. Essa percepção foi confirmada logo nas primeiras rodas de conversa em que foram apresentadas as intenções desta pesquisa, através das falas ressaltando a meritocracia esportiva e a ênfase no rendimento esportivo. Essa ambição de serem escolhidos para representar a escola ou de confrontarem as demais turmas vinha acompanhada de práticas opressoras, em destaque a exclusão e preconceito de gênero. E com a dialogicidade esses conceitos começaram a ser problematizados, elucidando as situações-limite presentes.

Esse processo dialógico foi construído no decorrer desta intervenção, na qual episódios de impaciência eram frequentes, e com o decorrer da competição os/as alunos/as se apropriaram dessa prática. A dialogicidade que foi a base central dessa competição proporcionou momentos de problematização e reflexão, desde o momento da filiação das equipes, sendo impulsionada através da *Metodologia Callejera*. Durante o percurso dessa pesquisa foi observada a maior participação dos/as alunos/as nos momentos de decisão coletiva, e mais disposição para exporem seus sentimentos e percepções. Os/As alunos/as surdos/as tiveram mais espaço de fala através das rodas de conversa, e por sensibilizarem seus colegas ouvintes em relação às suas dificuldades emergentes das barreiras de comunicação, o que gerou interesse em seus colegas ouvintes aprenderem Libras. Isso se confirmou com os atos-limites de quererem se aproximar mais dos/as colegas surdos, de se interessarem em aprender Libras e de buscarem soluções para superar essa situação-limite. Importante frisar que essa sensibilização com os/as alunos/as surdos/as não aconteceu somente com os/as alunos/as ouvintes, mas também com o professor-pesquisador.

Apresentar uma metodologia que enfatiza a ética em detrimento do resultado do jogo foi algo desafiador no início, mesmo tendo parte da turma vivenciado uma prática semelhante no ano anterior. Mesmo sendo árduo intervir com essa concepção de competição humanizada nos esportes, ao fim a intervenção proporcionou resultados de



satisfação pessoal. Digo árduo porque até mesmo para nós professores adotarmos práticas que vão de encontro com a educação bancária é um desafio. Proporcionar momentos de adaptações nos jogos foi compensado pelas sugestões inclusivas que surgiram. Por mais que no início o receio tomasse conta com essa proposta de 'deixar a competição na mão dos alunos', as ações de humanização que os mesmos propuseram responderam positivamente.

A cada prática corporal vivenciada, maior a apropriação da *Metodologia Callejera*, mais ricas eram as vivências. Foi destacada a diminuição de eventos de falta de respeito e de trapaças com as regras do jogo, e ao mesmo tempo o aumento da quantidade de atos solidários. A possibilidade de os/as próprios/as alunos/as escolherem as práticas corporais que faria parte da competição proporcionou um engajamento maior na turma. O sentimento de escolherem as modalidades e de construção dessa competição foi algo diferente para todos/as. O sentimento de pertencimento com suas respectivas equipes foi confirmado através da roda de conversa final, onde muitos destacaram que se sentiram pertencentes à equipe através dos diversos papéis que poderiam assumir, além do jogar. Nisso o modelo *Sport Education* cumpriu com seu papel, proporcionando outras funções durante as temporadas, ressaltando um ambiente de esporte democrático.

Ressalto que pelo engajamento da turma, essa competição teria potencial de ser realizada por mais um bimestre ou até mesmo o ano letivo inteiro. Essa competição evidenciou uma valorização por parte dos/as alunos/as nas vivências das atividades, superando a perspectiva da competição tradicional pautada na busca pela performance e pela vitória a qualquer custo. Assim sendo, podemos afirmar que a experiência foi um espaço para proporcionar visões humanizadas da competição esportiva, modificando os estereótipos referente a esse fenômeno.

Contudo, é importante reconhecermos os limites dessa pesquisa-ação, sendo que no decorrer dessa intervenção se deparamos principalmente com preconceitos arraigados que não se dissipam totalmente em uma única intervenção. Problematizar a lógica esportivista, ressignificando a competição esportiva escolar impôs a necessidade de substituir a autoridade do apito pela horizontalidade do diálogo, transformando a quadra em um espaço onde as regras não são apenas obedecidas, mas criticamente construídas necessidade Sabendo que a escola é um recorte da sociedade, e romper com a cultura opressora e segregacionista exige uma continuidade que ultrapassa os limites desse estudo. O desafio



dessa pesquisa-ação também se deu na complexidade do papel de professor-pesquisador. A dupla jornada de planejar as aulas, cumprir com as demandas burocráticas, mediar os conflitos e registrar os dados no diário de campo exigiu um esforço constante nesse processo, para que o olhar de pesquisador não fosse ofuscado pelo imediatismo do professor. Muitas vezes, na urgência de resolver um conflito ou organizar a dinâmica da aula dificultou a captura de falas que mais tarde seriam fundamentais para a reflexão teórica nos diários de campo.

Portanto destacamos que essa possibilidade de competição esportiva utilizando a dialogicidade proporcionou processos educativos a partir das situações-limite que puderam ser problematizadas e permitindo o conhecimento dos inéditos viáveis. Como apresentado na análise dos dados, os processos educativos mais evidentes foram: o aumento da sensibilidade ética, manifestado quando os/as alunos/as passaram a focar no outro em detrimento do ponto; a ruptura da cultura do silêncio, perceptível na maior participação e voz dos/as alunos/as (especialmente dos estudantes surdos e das meninas); a construção da democracia na prática nos momentos de filiação, escolhas das práticas corporais e adaptações das regras; e por fim a ressignificação do sucesso, em que o vencer a qualquer custo cedeu espaço para o prazer da participação e da convivência competitiva.

Através dessa pesquisa, esperamos que sejam difundidos cada vez mais os benefícios da *Metodologia Callejera*, nesse processo de humanizar através da ética as práticas corporais nas aulas de Educação Física. Também esperamos que haja cada vez mais sensibilização para os/as alunos/as surdos/as, que a cultura surda seja cada vez mais reconhecida possibilitando os mesmos direitos de ‘ser mais’ em nossa sociedade.

Por fim ressaltamos que essa dissertação resultou em um recurso educacional, sendo um ebook que apresenta os benefícios da utilização da dialogicidade na aplicação de competições esportivas escolares.



## REFERÊNCIAS

BACCARELLI *et al.* **Relacionamento Interpessoal Professor-Aluno na Educação Física.** Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 2, p. 19-32, maio/ago. 2010.

BELMONTE, M. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. **Futebol callejero: nascido e criado no Sul.** Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 116, p. 155-178, set. 2018.

BARROSO, A. L. R. **Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar.** In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-104.

BISPO, C. A. S. *et al.* **Inclusão Escolar: Uma prática social.** Revista Científica Sistemática, Maceió: V. 6, N.1, p. 01-90, Abr/Jun, 2021

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

BRACHT *et al.* **Itinerários da Educação Física na Escola: O caso do Colégio Estadual do Espírito Santo.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 4, p.9-21, janeiro/abril de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 Ago 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso 10 Ago 2025.

CAFFAGNI, C. W. DO A.. **Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro: v. 32, n. 122, p.1-18, jan. 2024.

CASTRO, L. E. **A Construção de valores orientada pela Metodologia Callejera na Educação Física Escolar.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e4a0290b-3ccb-4f0a-9025-3484c9bf6405/content>

CORSEUIL, H. X.; PERES, L. S. **Esporte, competição e a criança: pontos de vista.** **Caderno de Educação Física e Esporte,** Marechal Cândido Rondon, v. 2, n. 1, p. 161–177, 2000. DOI: 10.36453/cefe.2000.v2.i2.p161. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/1838>. Acesso em: 14 ago.



2025.

DE OLIVEIRA, M. *et al.* **Gramsci, Althusser E Bourdieu: Em debate, a Função Social da Escola.** ARACÊ , [S. l.], v. 6, n. 2, p. 2097–2111, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/788>. Acesso em: 10 ago. 2025.

DEL MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades.**

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **Entre o “Não Mais” e o “Ainda Não”:** **Pensando saídas do não-lugar da E.F. Escolar I\***. Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro.; Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17° ed. Rio de Janeiro.; Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola. Alguns pressupostos.** São Paulo: Editora Ática, 1993

GONÇALVES JUNIOR, L. *et al.* **Cicloviagem, Lazer e Educação Ambiental: Processos Educativos vivenciados na Serra da Canastra.** LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 173–208, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1161>. Acesso em: 21 ago. 2025.

GUARESCHI, N. **Políticas de Identidade: Novos Enfoques e Novos Desafios Para a Psicologia Social.** Psicologia e Sociedade, 12, (1/2), jan./dez.2002, pp. 110-124.

HAMEL, P-J. **What Is KIN-BALL® Sport?** In: OMNIKIN. 1 aug. 2022. Disponível em: <https://www.omnikin.com/explore/everything-about-kin-ball-sport/> Acesso em: 16 jan. 2026.

LEITÃO, C. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise.** In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa.** Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/metodologia/livro-3/> Acesso em: 14 ago. 2025.

LIMA, J.; BARROS, B. S. **Escola e Sociedade.** Revista Científica Sistemática, São José dos Pinhais: V.14, N.º 5, Set, 2024

MATTHIESEN, S. Q. *et al.* **Linguagem, Corpo e Educação Física.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Ano 7, n° 2, p. 129-139, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/588>. Acesso em: 10 ago.



2025.

MESQUITA, I. *et al.* **Modelo de Educação Esportiva: Da aprendizagem à aplicação.** Revista Educação Física/UEM, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2014.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. **A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, vol. 7, nº3, p. 401–421, 2007. Disponível em: [https://rpcd.fade.up.pt/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.7\\_nr.3/4-01.pdf](https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf). Acesso em: 19 ago. 2025.

PEREIRA, C. A. L. **Consciência Corporal, Imagem Corporal e Corporalidade na Educação Física: Uma Revisão de Literatura.** Revista Contemporânea, vol. 4, nº. 6, 2024 Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4710>. Acesso em: 11 ago. 2025.

QUEIROZ, D. T. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.** Revista Enferm UERJ, Rio de Janeiro, abr/jun. 2007

REVERDITO, R. S. *et al.* **Competições Escolares: Reflexão e Ação em Pedagogia do Esporte para fazer a diferença na Escola.** Revista PENSAR A PRÁTICA 11/1: 37-45, jan./jul. 2008.

SILVA, E. C.; MOREIRA, E. C. **Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar.** In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 46-64.

SILVA, L. G.; FERREIRA, T. J. **O papel da escola e suas demandas sociais.** Projeção e Docência, v. 5, n. 2, p. 06–23, 2014. Disponível em: <https://www.projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/415>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. **Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade.** Educação, [S. l.], v. 30, n. 1, 2007.

SOLEMAN, C; BOUSQUAT, A. **Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo?** Cadernos de Saúde Pública, v. 37, n. 8, 2021

SOUZA JUNIOR, O. M. **Educação Física Escolar e a questão de gênero.** In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 149-163.

SOUZA JUNIOR, O. M; DARIDO, S. C. **A Prática do Futebol Feminino no Ensino Fundamental.** Revista Motriz, Vol. 8, Nº1, pp 1-9, Jan-Abr 2002.

SOUZA JUNIOR, O. M; MARTINS, M. Z; BELMONTE, M. M. **Fútbol Callejero e Educação**



**Física Escolar: a explicação dos saberes atitudinais pelo jogo em três tempos.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO ESPORTE, 6., 2015, Maringá. Anais. Maringá: UEM, 2015. p. 1-6.

TUBINO, M. J. S. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação.** Maringá: Eduem, 2010.

VAGO, T. M. **O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht.** Revista Movimento, Ano III - N° 5, 1996.

VASCONCELOS, V. O. **Perspectivas De Pesquisa – Ação: Investigar, Atuar, Formar.** Revista de C. Humanas, Vol. 6, N° 2, p. 223-238, Jul./Dez. 2006.

VARGAS, T. G. *et al.* **A Experiência do Sport Education nas aulas de Educação Física: Utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de Futsal.** Revista Movimento, v. 24, n. 3, p. 735–748, jul. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/79628/50373>. Acesso em: 20 ago. 2025.

VAROTTO, N. R.; SOUZA JUNIOR, O. M. **Futebol callejero: um olhar para os processos educativos.** FuLiA/UFMG, v. 4, n. 2, p. 43–60, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/fulia/article/view/22065>. Acesso em: 19 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

### **COMPETIÇÕES ESPORTIVAS ESCOLARES: uma proposta de democratização pela dialogicidade**

Eu, SILVIO DO CARMO CAMARGO JUNIOR, 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 “COMPETIÇÕES ESPORTIVAS ESCOLARES: uma proposta de democratização pela dialogicidade”, orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

A competição é algo presente em várias áreas da nossa vida, refletindo a complexidade das interações humanas e dos sistemas sociais em que estamos inseridos. No entanto, quando essa competição ocorre no contexto escolar, ela precisa ir além da simples disputa e se tornar um espaço de aprendizado. O objetivo da nossa pesquisa é analisar como uma competição escolar baseada na dialogicidade pode contribuir para a formação dos alunos, criando oportunidades para que aprendam não só a competir, mas também a se expressar, a colaborar e a refletir sobre suas experiências. Ao integrar o diálogo e a participação ativa, buscamos entender como esses processos educativos emergem e ajudam no desenvolvimento integral das crianças.

Você foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. Você está sendo convidado(a) a participar das aulas e discussões envolvendo as competições escolares. Algumas atividades serão registradas por meio de gravador de voz e/ou câmera de vídeo, ajudando na transcrição das falas e ações para posterior análise.

O pesquisador se compromete a manter a sua identidade em sigilo. Caso haja menção a nomes de outras pessoas, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. O pesquisador também realizará o acompanhamento de todas as atividades



desenvolvidas durante o projeto, garantindo total integridade e segurança aos participantes. Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta pesquisa também oferece alguns riscos. Durante a prática podem ocorrer por exemplo, quedas, torções, lesões ou outras ocorrências que possam afetar, mesmo que minimamente, a integridade física do estudante, sendo que o(a) estudante terá assistência imediata e integral durante a participação da pesquisa. Por se tratar de uma competição que será realizada com atividades coletivas, é importante ter a ciência de que alguns riscos emocionais como frustração, estresse, não aceitação do resultado podem acontecer, mas por se tratar de uma competição que se baseia na dialogicidade esses riscos emocionais poderão ser tratados e discutidos durante os momentos de diálogos. também serão disponibilizados suporte emocional através do professor/pesquisador e da equipe gestora durante todo o desenvolvimento da competição. Os temas abordados na pesquisa e as perguntas que serão feitas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes. Durante a realização das atividades, caso se sinta desconfortável com a prática, terá a liberdade de não participar das atividades de pesquisa quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na compreensão da competição como ferramenta para desenvolver conhecimentos e, assim, ajudar as escolas municipais e/ou estaduais, bem como outros professores de Educação Física a repensarem as competições na escola. Além disso, os dados que serão obtidos nesta pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e da Educação brasileira, através de novos conhecimentos sobre o universo esportivo e escolar.

. 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 relação ao pesquisador, à escola, nas avaliações, na disciplina de Educação Física ou à Universidade Federal de São Carlos. Cabe ainda esclarecer que os(as) participantes têm o direito de não responder a qualquer questão, e terá assegurado sua inteira liberdade de participação na pesquisa sem que haja, em hipótese alguma, represálias por parte do professor ou escola, e que independente de sua participação ou não na pesquisa, esta decisão não influenciará no seu desempenho na disciplina. O aluno pode se retirar da pesquisa a qualquer momento sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

A versão final da dissertação e o produto educacional produzido com os dados da pesquisa serão divulgados e compartilhados na escola, para que todos os participantes tenham acesso. Além disso, ao final da pesquisa, realizar-se-á uma exposição dos resultados obtidos para toda comunidade escolar.

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pelo pesquisador, onde 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 sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador principal (Prof. Silvio do Carmo Camargo Junior) através do telefone XXXXXXXX ou pelo e-mail [silviojunior@estudante.ufscar.br](mailto:silviojunior@estudante.ufscar.br)



Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Contato do pesquisador:

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

Pesquisador Responsável: Silvio do Carmo Camargo Junior

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Contato telefônico: XXXXXXXXXX e-mail: [silviojunior@estudante.ufscar.br](mailto:silviojunior@estudante.ufscar.br)

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Osmar Moreira de Souza Júnior

Professor Pesquisador

PROEF/UFSCar

\_\_\_\_\_  
Silvio do Carmo Camargo Junior

Professor-Pesquisador

PROEF/UFSCar

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa?

(                      )SIM (                      )NÃO

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante



**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF**

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

**COMPETIÇÕES ESPORTIVAS ESCOLARES: uma proposta de democratização pela dialogicidade**

Eu, SILVIO DO CARMO CAMARGO JUNIOR, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar venho por meio deste, solicitar o seu consentimento para que o(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade participe da pesquisa “COMPETIÇÕES ESPORTIVAS ESCOLARES: uma proposta de democratização pela dialogicidade”, orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

A competição é algo presente em várias áreas da nossa vida, refletindo a complexidade das interações humanas e dos sistemas sociais em que estamos inseridos. No entanto, quando essa competição ocorre no contexto escolar, ela precisa ir além da simples disputa e se tornar um espaço de aprendizado. O objetivo da nossa pesquisa é analisar como uma competição escolar baseada na dialogicidade pode contribuir para a formação dos alunos, criando oportunidades para que aprendam não só a competir, mas também a se expressar, a colaborar e a refletir sobre suas experiências. Ao integrar o diálogo e a participação ativa, buscamos entender como esses processos educativos emergem e ajudam no desenvolvimento integral das crianças.

O(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade foi selecionado(a) para a pesquisa por ser aluno(a) do 9º ano do ensino fundamental II, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. A pesquisa consiste na análise dos processos educativos emergentes de uma proposta de competição escolar baseada na dialogicidade, com análise dos registros das práticas e discussões das rodas de conversas que serão realizadas durante o ano. Todas estas atividades acontecerão no momento de aula que temos normalmente durante as semanas.



O pesquisador se compromete a manter a identidade dos participantes em sigilo. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. O pesquisador também realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o projeto, garantindo total integridade e segurança aos participantes.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta pesquisa também oferece alguns riscos. Há a possibilidade de riscos de acidentes físicos durante a realização das atividades práticas, haja vista que serão estudadas as competições que já ocorrem regularmente na escola e são atividades próprias das aulas de Educação Física escolar, como por exemplo, quedas, torções, lesões ou outras ocorrências que possam afetar, mesmo que minimamente, a integridade Física do estudante, sendo que o(a) estudante terá assistência imediata e integral e durante a participação da pesquisa. Por se tratar de uma competição que será realizada com atividades coletivas, é importante ter a ciência de que alguns riscos emocionais como frustração, estresse, não aceitação do resultado podem acontecer, mas por se tratar de uma competição que se baseia na dialogicidade esses riscos emocionais poderão ser tratados e discutidos durante os momentos de diálogos. também serão disponibilizados suporte emocional através do professor/pesquisador e da equipe gestora durante todo o desenvolvimento da competição.

Os temas abordados na pesquisa e as perguntas que serão feitas não serão invasivos à intimidade dos(as) participantes. Durante a realização das atividades, caso se sinta desconfortável com a prática, terá a liberdade de não participar das atividades de pesquisa quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

Importante destacar que o pesquisador estará atento a estes riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa. Diante dessas situações e mesmo com todos esses cuidados, caso ainda o(a) estudante sinta-se desconfortável com a situação terá a liberdade de não participar das atividades quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

A participação do(a) estudante nesta pesquisa auxiliará na compreensão da competição como ferramenta para o desenvolvimento de conhecimentos e, assim, subsidiarem as redes de ensino municipal e/ou estadual, bem como os professores de Educação Física ressignificarem as competições na escola. Além disto, os dados que serão obtidos nesta pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e da Educação brasileira, na proposição e construção de novos conhecimentos sobre o universo esportivo e competitivo.

A participação do(a) estudante é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o(a) estudante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência do(a) estudante não trará nenhum prejuízo, seja em relação ao pesquisador, à escola, nas avaliações, na disciplina de Educação Física ou à Universidade Federal de São Carlos. Cabe ainda esclarecer que os(as) participantes têm o direito de não responder a qualquer questão, e terá assegurado a inteira liberdade de participação na pesquisa sem que haja, em hipótese alguma, represálias por parte do professor ou escola, e que independente



de sua participação ou não na pesquisa, esta decisão não influenciará no desempenho do estudante na disciplina. O(A) estudante pode se retirar da pesquisa a qualquer momento sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

A versão final da dissertação e o produto educacional produzido com os dados da pesquisa serão divulgados e compartilhados na escola, para que todos os participantes tenham acesso. Além disso, ao final da pesquisa, realizar-se-á uma exposição dos resultados obtidos para toda comunidade escolar.

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pelo pesquisador, onde 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 sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador principal (Prof. Silvio do Carmo Camargo Junior) através do telefone XXXXXXXXX ou pelo e-mail [silviojunior@estudante.ufscar.br](mailto:silviojunior@estudante.ufscar.br)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br).**

Contato do pesquisador:

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

Pesquisador Responsável: Silvio do Carmo Camargo Junior

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Contato telefônico: XXXXXXXXX e-mail: [silviojunior@estudante.ufscar.br](mailto:silviojunior@estudante.ufscar.br)

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Osmar Moreira de Souza Júnior  
Professor Pesquisador  
PROEF/UFSCar

\_\_\_\_\_  
Silvio do Carmo Camargo Junior  
Professor-Pesquisador

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



PROEF/UFSCar

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa?

(                    )SIM (                    )NÃO

---

Nome do(a) participante

---

Assinatura do participante



## APÊNDICE C - DIÁRIOS DE CAMPO

Os nomes citados nos diários de campo são fictícios.

### Diário 1 - (18/08/2025)

A aula deu-se início com a chegada dos alunos/as na quadra. Assim que chegaram, cumprimentei-os/as e solicitei para que todos/as sentássemos em círculo no centro da quadra para explicar o que iria acontecer na aula. Alguns alunos sentaram animados, outros já resmungaram por não começarmos logo com a atividade prática.

De início comecei explicando aos alunos/as que a partir daquele dia entraríamos em uma nova etapa: a construção coletiva da competição que faria parte da minha pesquisa de mestrado. Disse que esse processo estava sendo registrado para análise acadêmica e que eles/as eram parte fundamental dessa experiência. Primeiramente alguns alunos/as queriam saber o que seria o Mestrado. Antes de prosseguir sobre a competição quis explicar a importância da ciência e a construção do conhecimento através da pesquisa, explicitando as etapas de ensino até chegarem na pós-graduação stricto-sensu (Mestrado), reforçando a importância dessa competição para as futuras práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física e competições esportivas escolares.

Comecei perguntando para todos/as qual a percepção deles/as sobre a competição esportiva externa: os Jogos Escolares da Rede Municipal (*Jogos da REM*), e também sobre os interclasses que eles/as já vivenciaram nas suas vivências escolares. Queria ouvir o que eles/as pensam, principalmente sobre os impactos positivos e negativos dessas competições. Ao serem questionados sobre o que eles pensam sobre os *Jogos da REM*, as primeiras respostas surgiram rapidamente:

Rivellino disse:

- Professor, nos Jogos da REM é competição e por isso só joga quem é bom. Quem não é bom nem é chamado, nem para assistir.

Vampeta continuou o diálogo dizendo:

- Mas lógico, para representar a escola tem que ser bom.

Como nenhuma menina quis participar oralmente, fiz uma pergunta direta a elas para analisar o que elas pensavam sobre as competições esportivas escolares.



Após indagá-las por duas vezes começaram a surgir as primeiras contribuições:

Gabi Zanotti disse:

- Acho bom, saímos da escola, jogamos com pessoas diferentes.

Portilho completou:

- Para mim a melhor parte foi isso, de sairmos da escola.

Após a resposta de Portilho, Sissi quis participar dizendo:

- Eu sempre quis participar, mas nunca fui escolhida.

Casagrande prontamente respondeu:

- Claro, as meninas sempre perdem quando disputam, nós (meninos) carregamos a escola.

Memphis interrompeu:

- Mas é assim mesmo, jogo é pra ver quem é melhor, ainda mais competição, que nem interclasse.

Após esses argumentos, a turma começou a aumentar as conversas paralelas por conta dessa discussão sobre performance. Pedi atenção da turma e perguntei novamente sobre quais outras percepções teriam sobre esses eventos.

Marta disse:

- Professor, eu acho que o maior problema dos Jogos da REM é que nas modalidades que já participamos, como o handebol, não temos o costume de treinar, igual os meninos que jogam futebol fora da escola.

Após essa fala da Marta alguns alunos começaram a vaiar como forma de deboche. Pedi o respeito dos colegas com Marta, ressaltando a importância de sabermos ouvir e respeitar a opinião dos outros. Continuei meu diálogo tentando explicar o motivo de não treinarmos as modalidades para a disputa nos Jogos da REM. Disse que por conta das nossas aulas de Educação Física terem um planejamento sobre as práticas corporais que serão tematizadas em cada bimestre, e por não poder excluir alunos da vivência das aulas, isso impossibilitaria utilizar as aulas como momento de “treinamento”.

Após a explicação, Garro afirmou:

- Então o treino que tem a noite na escola deveria ter campeonato, mas só ficamos treinando.



Após esse questionamento de Garro, muitos alunos começaram a conversar ao mesmo tempo sobre esse projeto do contraturno. Pedi novamente a atenção de todos/as e decidi não dar sequência em dialogar sobre esse projeto para não estender a nossa conversa e não conseguir atingir o objetivo de dialogar sobre as competições. Retomei o diálogo explicando a minha visão sobre a importância da competição em nossas vidas, evitando a sua negação nas vivências esportivas. Nesse meu argumento quis reforçar também a importância de compreendermos que na escola a competição não deveria ser adotada de maneira que privilegia apenas alguns em detrimento de outros, mas que seja uma prática democrática. Disse também que a nossa competição teria uma proposta de democratizar a participação de todos/as.

Para finalizar, ressaltai que para atingir esse princípio de democratização a competição seria um pouco diferente do que eles já vivenciaram ou presenciaram em seus anos escolares.

Indaguei novamente sobre como eram essas competições que conversamos brevemente. Prontamente alguns alunos/as responderam “Jogos que somente quem é bom joga”, “Competição de esportes, Futebol e Voleibol”, “Menino contra menino, menina contra menina”.

Por curiosidade perguntei como poderia ser realizada essa competição de maneira democrática. Gabi Zanotti tornou a participar da roda de conversa:

- Acho que é difícil porque competição é algo focado em quem é melhor (performance), então é complicado pensar em outras alternativas, professor.

Diante disso Sócrates disse:

- Tem que ser realizado alguma competição de esportes femininos, como o voleibol e um para os meninos como o futebol e pronto.

Gabi Zanotti complementou:

- Mas tem menino que não joga futebol.

Casagrande respondeu:

- Dai ele fica de técnico, árbitro sei lá.

Alguns alunos começaram a rir e as conversas paralelas aumentaram de tom. Tornei a pedir a palavra. De prontidão argumentei se essa visão de esportes serem considerados exclusivamente femininas não era errado. Após essa minha argumentação alguns alunos



começaram a falar várias opiniões ao mesmo tempo. Solicitei a atenção da turma e da ordem para a nossa conversa, sendo assim foi possível continuarmos o diálogo.

Sobre isso, Marcelinho, um aluno surdo disse para a intérprete que o acompanha que me relatou que o mesmo acha que “Tem esporte que geralmente as meninas tem mais facilidade ou gosto, por isso pode ser considerado feminino.”

Tornei a argumentar com a turma que não podemos determinar que alguns esportes são exclusivos de um determinado público ou gênero. Para isso citei o exemplo da equipe profissional de voleibol masculina da cidade. Expliquei que se o voleibol fosse exclusivamente feminino como alguns disseram, não existiria a equipe masculina. Com a minha fala observei que algumas alunas concordaram com a minha argumentação, citando exemplo de um colega de outra turma que também joga voleibol e é menino.

Nessa etapa da nossa roda de conversa a turma começou a ficar impaciente com essa prática dialógica. Dois meninos começaram a querer interromper a minha fala dizendo “Vamos começar logo a atividade”; “Hoje a aula é terapia.”

Prontamente tentei ignorar essa inquietação e tornei a citar o diálogo do Casagrande sobre os papéis que poderiam ser realizados nessa competição. Disse que essa competição seria diferente porque os/as próprios/as alunos/as são peças fundamentais em todas as etapas, desde a estruturação, elaboração de algumas regras, vivências e registros, e por isso, teriam vários papéis dentro da própria equipe ou na organização, possibilitando a participação de todos/as.

Apresentei também a idéia de que os próprios alunos/as iriam escolher de maneira coletiva as práticas corporais que farão parte da competição. Nisso alguns alunos já se animaram comentando entre si sobre quais práticas deveriam estar presentes. Nessas conversas paralelas observei algumas sugestões como entre futsal, queimada, voleibol, tênis de mesa, judô, badminton e Uno. Pedi a atenção da turma novamente e citei que para a execução dessa competição deveríamos dividir a turma em três equipes para dar um caráter de competição.

Rivelino sugeriu:

- Porque não divide em quatro equipes, porque tem a possibilidade de fazer confrontos eliminatórios como semi final e final.”



Garro respondeu de maneira ríspida a sugestão do colega pedindo para seguir o que o professor tinha proposto. Vampeta também não queria a sugestão de Rivelino, dizendo “Vai logo professor, segue o que você quer para começar logo isso e depois fazemos a aula.”

Interrompi a conversa que estava começando a virar uma discussão explicando que um dos pilares que iria sustentar nossa proposta seria o diálogo, a importância de darmos a oportunidade para todos/as darem sugestões e opiniões.

Aproveitei o momento de atenção de todos/as e expliquei que cada uma das três equipes teriam dois mediadores/as: um menino e uma menina. Perguntei então quem gostaria de se candidatar a ser mediador/a. De imediato, quatro meninos levantaram a mão, mas apenas uma menina. Perguntei para os dois alunos surdos que estavam presentes se não queriam participar, dizendo que a participação deles iria valorizar demais a nossa competição. De início os dois se recusaram mesmo com a insistência da docente interlocutora que os acompanhava. Tornei a insistir até que o aluno Marcelinho aceitou se candidatar, completando um total de cinco meninos.

Nessa altura a inquietação dos/as alunos/as em ficarem na roda de conversa foi aumentando, e nesse momento algumas meninas começaram a pedir para ir ao banheiro, tomar água, outros alunos pedindo para realizarmos essa etapa outro dia. Prontamente respondi dizendo que essas práticas dialógicas eram fundamentais para nossa competição, e que esse momento era parte da aula. Solicitei paciência da turma e liberei se todos/as gostariam de ir tomar água ou ir no banheiro para depois voltarmos com a definição e eleição dos mediadores/as.

Após cinco minutos retornamos para quadra e com muita insistência solicitei que sentassem em um banco ao lado da quadra. Escrevi na minha lousa portátil (Flipchart) o nome dos sete meninos que iriam concorrer a mediadores (Casagrande, Marcelinho, Garro, Cássio e Hugo Souza) e da única menina que se propôs a ser mediadora (Gabi Zanotti). Indaguei com as meninas quem mais gostaria de se candidatar, houve um silêncio entre elas. Argumentei com elas que precisava de mais algumas para completar o mínimo para as três equipes.

Nisso, Memphis, um dos mais falantes e impacientes com essa roda de conversa, ironizou: “Tá vendo? Elas não querem, professor. Deixa só a gente mesmo. Mais rápido e mais fácil.”



Respondi a Memphis dizendo que para ter um caráter de igualdade de gênero seria importante ter meninos e meninas como mediadoras em quantidades iguais. Durante a minha resposta Memphis fazia sinal de discordância e proferindo frases como “Mas elas não querem, deixa os meninos mesmo.”

Após os argumentos do Memphis, aproveitei para problematizar sobre a situação das meninas se sentirem apáticas para assumirem a posição de mediadoras. Expliquei que em muitos espaços sociais as mulheres ainda têm menor participação em cargos de destaque ou de liderança, e que como exemplos poderíamos nos basear com o que acontece na política, em que poucos cargos são ocupados por mulheres em comparação com os homens. Ressaltei que aquele ato de meninas também serem mediadoras seria um momento inicial para romper com essa lógica e valorizar igualmente meninos e meninas em cargos de destaque.

Continuando, olhei para as meninas e perguntei:

- Vocês não acham importante estarem representadas? Se sempre deixar só os meninos ocuparem esses lugares vocês vão continuar sem espaço.

Após essa minha indagação, somente Gabi Zanotti se propôs a responder esse questionamento incentivando suas colegas a se candidatarem:

- Por isso que eu gosto de participar, minha mãe que fala que não devemos “abaixar” a cabeça para nenhum homem. Vamos se candidatar também.

Após, perguntei quem gostaria de tentar concorrer como mediadora. Imediatamente duas meninas levantaram a mão. Escrevi os seus nomes na lousa e olhei se tinha mais alguma candidata. Vi que algumas meninas trocaram olhares, até que mais duas meninas ergueram as mãos. Agora eram cinco meninas candidatas e cinco meninos. Mas após ver o nome de outra colega escrito na lousa, uma menina desistiu de concorrer a vaga. Tentei entender o porque mas ela me disse que apenas não queria. Portanto resultou em quatro candidatas. Escrevi os nomes de todos/as na lousa e expliquei que precisaríamos de uma eleição justa, e por isso sugeri eleição voto fechado. Surgiu a discussão sobre o formato da votação:

Garro disse:

- Faz voto aberto logo, professor. Vai ser mais rápido, fechado demora muito, queremos ter aula e já conversamos demais.



Pedi a paciência de todos/as para a nossa última etapa no dia. Tentei explicar que se o voto for aberto poderia ter pressão ou influência na hora da escolha. Ressaltei a importância da escolha sem medo, pois ao votar de forma secreta estariam praticando um exercício de cidadania muito semelhante ao que eles/as farão quando tiverem 16 anos, quando votarem para escolher os representantes nas eleições municipais e federais. Finalizei exaltando a importância de escolher os mediadores de maneira autêntica, sem se deixar levar por influências de colegas.

Vampeta resmungou dizendo “Mas isso tá tomando muito tempo, a gente podia estar jogando.”

Após essa reclamação, expliquei com a turma que se não realizássemos essa etapa no dia poderíamos acabar atrasando o desenvolvimento da competição. Também argumentei que já utilizamos grande parte da aula para dialogarmos e que só faltava uma última etapa, e por isso valeria a pena sermos pacientes.

Mesmo com a inquietação de alguns alunos/as que reclamaram de não ter atividade prática, peguei o meu Flipchart e com o auxílio da aluna representante da turma pedi para ela anotar os nomes de todos/as candidatos em uma folha do caderno. Solicitei que o primeiro aluno viesse até o Flipchart que estava virado de maneira contrária para o restante dos colegas e que ele fizesse um X na frente do mediador e da mediadora que gostaria de escolher. Após ter assinalado, a representante anotava no caderno na frente do nome enquanto eu apagava da lousa o X. Dessa maneira, a próxima pessoa a votar não veria o voto anterior.

Nesse dia participaram da votação 27 alunos, o menino mais votado recebeu 12 votos, o segundo 7 votos, o terceiro recebeu 4 votos, o quarto e o quinto mais votado receberam 2 votos cada. Já na votação das mediadoras, a menina mais votada recebeu 13 votos, a segunda recebeu 10 votos e houve empate entre duas meninas, que receberam dois votos cada. Por isso foi necessário realizar uma segunda votação apenas entre elas. Nesse período de votação a turma estava muito impaciente e alguns nervosos por estarmos a muito tempo com a roda de conversa. Anunciei que deveríamos realizar uma nova votação entre as duas candidatas que empataram. Após o anúncio da nova votação, alguns alunos ficaram ainda mais irritados e impacientes, sendo que até mesmo uma das duas candidatas decidiu se retirar da candidatura a ser mediadora. Tentei incentivar a sua participação e evitar a

desistência, mas a mesma decidiu não concorrer mais. Por fim apresentei os nomes e quantidade de votos de cada um/a dos mediadores/as.

Na sequência, pedi sugestões para formar as duplas de mediadores (um menino e uma menina). Uma aluna sugeriu: “Podia ser o mais votado com a menos votada, aí fica justo.” Pedi outras sugestões mas alguns alunos concordaram respondendo: “Desse jeito mesmo professor.” E assim foram feitos os pareamentos. O menino (Casagrande) e a menina menos votada (Tamires) ficaram como mediadores da equipe amarela, o segundo mais votado (Garro) fez dupla com a segunda mais votada (Millene) na equipe vermelha, e o menino menos votado (Hugo Souza) junto a menina mais votada (Gabi Zanotti) ficaram na equipe verde.

Encerramos essa etapa na aula com alguns alunos ainda murmurando que “perderam tempo” com a eleição. Expliquei novamente que aquele processo não era perda de tempo, mas sim parte essencial da aula de Educação Física e da construção de uma nova competição. Reforcei que a partir da próxima aula dividiríamos as equipes e começaríamos a planejar as regras, sendo que se o tempo permitisse poderíamos escolher as práticas corporais da competição. Apesar das reclamações, percebi que alguns alunos estavam visivelmente animados, principalmente os que foram eleitos como mediadores/as, enquanto outros ficaram irritados por não terem atividade prática nesse dia.

**Figura 7:** Apresentação dos princípios da competição.



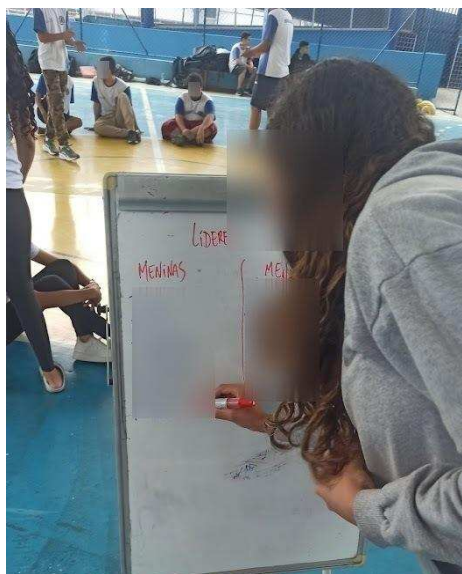
Fonte: Acervo do autor.

**Figura 8:** Apresentação dos candidatos à função de mediadores/as.



**Fonte:** Acervo do autor.

**Figura 9:** Processo de votação dos/as mediadores/as.



**Fonte:** Acervo do autor.



**Diário 2 - (25/08/2025)**

Logo no início da aula, assim que os alunos/as chegaram na quadra percebi a ansiedade da turma em relação ao que iria acontecer. Muitos alunos/as me perguntavam o que seria realizado naquele dia querendo confirmar suas expectativas sobre as práticas corporais que seriam tematizadas na aula.

Memphis perguntou

- Hoje já vai ter jogo, né professor, vai ser rápido a conversa?

Marta também me indagou dizendo:

- Hoje começa a competição né professor? Se for vamos começar com a queimada ou o voleibol?

Expliquei para esses alunos/as que a aula teria como objetivo principal a divisão das equipes para seguirmos com a competição.

Nesse dia a turma estava bastante agitada pois tiveram uma confraternização em uma aula anterior, e por isso foi difícil dar início a nossa aula. Pedi que todos/as se reunissem sentados em roda no centro da quadra para podermos dialogar sobre a competição. Alguns começaram a reclamar como “Conversar novamente, puxa vida”; “Vai ver que não vai ter aula de novo.”

Após alguns minutos e com muita insistência consegui reunir a turma para nossa roda de conversa. Comecei pedindo a atenção para a etapa a ser realizada na aula de hoje, explicitando a importância desse momento coletivo, pois as equipes seriam a base da competição que estávamos construindo juntos. Relembrei para todos/as sobre a ideia e a importância da nossa competição. Também citei que para conseguirmos chegar na etapa da vivência das práticas corporais deveríamos ter uma atenção redobrada nessas etapas iniciais. Disse que o objetivo principal da aula seria a filiação das equipes, e que dependendo do andamento da aula poderíamos adiantar outras etapas como a escolha das práticas corporais. Percebi que manter a atenção da turma nesse dia estava muito complicado, por conta da agitação com brincadeiras e conversas paralelas. Percebi durante a minha vez de falar que muitos não estavam prestando atenção. Solicitei a colaboração da turma para darmos início nesta etapa.



De início perguntei à turma como poderia ser feita a divisão dos alunos/as em três equipes. Algumas sugestões surgiram rapidamente como: sorteio, escolha livre, divisão por ordem de chamada, entre outras.

Gabi Zanotti levantou a mão e disse:

- Professor, faz sorteio, assim ninguém reclama de ter sido excluído.

Prontamente Memphis quis contrariar a sugestão de Gabi Zanotti dizendo:

- Melhor deixar os líderes escolherem.

Alguns alunos estavam agitados e proferindo discursos como de Rivellino “Vamos logo professor, só não quero perder metade da aula discutindo.”

Pedi a palavra e me posicionei referente a importância da paciência de todos/as nessas etapas iniciais, que se não for realizada de maneira adequada poderia comprometer todo nosso trabalho futuramente. Reforcei com a turma que nesse momento que estávamos dialogando era parte da aula de educação física, portanto era um momento pedagógico. Também lembrei Memphis de que não existiria líderes, e sim mediadores.

Novamente perguntei como poderíamos realizar essa divisão das equipes de maneira que fosse igualitária a quantidade de meninos e meninas em cada equipe. A discussão foi crescendo com as sugestões como “Faz sorteio, é mais rápido”, “Coloca os três melhores para escolher”, “Qualquer um está bom, professor”, até que a proposta de Garro de que os mediadores fariam a escolha recebeu algumas concordâncias através da fala de alguns colegas. Reforcei que talvez não seria interessante essa prática de escolher os/as colegas, pelo fato de que os últimos a serem escolhidos/as poderiam se sentirem excluídos/as.

Gabi Zanotti disse:

- Faz assim então professor, deixa escolhermos pelo menos metade do colegas e a outra metade realizamos sorteio, daí assim ninguém se sentirá triste por ser o último.

Casagrande reforçou a ideia dizendo:

- Bom de escolher os colegas é que as equipes ficam equilibradas e não ficam fraca.

Achei interessante essa proposta que surgiu através deles, mesclar entre sorteio e escolha, sendo que poderia agradar a todos/as. Perguntei se estavam de acordo ou se poderíamos pensar em outra maneira. Alguns alunos acharam interessante essa maneira de escolha e portanto acabou sendo aceita.



Escrevi na lousa as respectivas duplas de mediadores que foram definidos na aula anterior, e o separei pelas suas cores de equipe: amarelo, verde e vermelho. Por curiosidade perguntei qual equipe escolheria primeiro.

Casagrande que é mediador do amarelo sugeriu começar pela ordem alfabética, e por isso o amarelo seria o primeiro.

Gabi Zanotti mediadora da equipe verde não aceitou dizendo que seria prejudicada. Nesse momento do diálogo a turma tornou a se dispersar nas conversas paralelas. Pedi novamente a colaboração de todos/as nesse processo, e após alguns minutos conseguimos retornar nosso diálogo.

Retomei apresentando a possibilidade apresentada pelo Casagrande da escolha ser iniciada por ordem alfabética. Nisso Gabi Zanotti tornou a reivindicar que esse processo seria prejudicial para as outras duas equipes. A aluna Duda Sampaio que era da equipe verde sugeriu fazer um sorteio, no 2 ou 1 para definir a ordem. Os mediadores aceitaram e assim foi definida a ordem.

Um mediador de cada equipe participou do sorteio, Gabi Zanotti pela equipe verde, Casagrande equipe amarela e Garro equipe vermelha. No sorteio ficou definido como ordem de escolha a equipe verde, amarela e por último a vermelha. Aproveitei para complementar com uma ideia: que em cada rodada a escolha fosse alternada pelos gêneros, primeiro uma menina, depois um menino, garantindo assim um processo mais equilibrado. Além disso, Cássio sugeriu que a escolha poderia ser nos “dois sentidos”, uma rodada começa com a equipe verde que é a primeira, e na segunda rodada começa a escolha com a equipe vermelha que é a última. Essa sugestão agradou os mediadores que toparam realizar a escolha dessa maneira.

A turma se mantinha bastante agitada com muitas conversas paralelas e alunos ansiosos para vivenciar atividades práticas, porque na última aula já não puderam praticar. Marta me pediu para colocar a rede de voleibol para jogarem enquanto os mediadores escolhem as equipes, ideia reforçada por Gabi Zanotti dizendo que somente os mediadores eles/elas teriam mais liberdade para escolherem.

Pensei sobre essas propostas e aceitei para um melhor andamento nesse processo de filiação das equipes, sendo que mantê-los poderia gerar um desgaste por conta da grande agitação da turma nesse dia.



Enquanto os mediadores organizavam a dinâmica da escolha, alguns alunos que não tinham esse papel se ofereceram para ajudar a colocar a rede de voleibol na quadra. Orientei então para que colocassem a rede de voleibol na outra quadra disponível na escola enquanto realizava essa etapa com os mediadores. Nesse dia estávamos com cinco mediadores/as porque Tamires, mediadora da equipe amarela, faltou.

No entanto, quando fui buscar meu Flipchart surgiu um ponto delicado. Cristiane que não estava presente na aula anterior chegou até minha direção e me disse que não gostaria de participar da competição. Tentei entender o motivo de se negar a participar, mas a mesma disse que apenas não gostaria, por não gostar de práticas desportivas. Tentei explicar que nessa competição seria uma experiência diferente da que ela já teve, pelo fato da possibilidade dela escolher as práticas corporais de sua preferência para participar. Também expliquei a ela que poderia desempenhar papéis fundamentais além competir diretamente, como auxiliar na organização ou no registro dos processos. Convidei-a para me auxiliar nos registros dos nomes no flipchart, e a mesma aceitou.

No centro da quadra mesmo demos início a divisão das equipes junto com os mediadores/as. As primeiras rodadas fluíram sem problemas, mas na quarta rodada de escolha, na vez da equipe verde escolher, deu-se início a uma discordância entre os/as mediadores/as. Hugo Souza, escolheu um dos meninos que desagradou a sua companheira Gabi Zanotti. Os dois começaram a discutir por isso. Dentre uma das falas nessa discussão, Gabi Zanotti reclamou “Não é porque você é menino que você vai escolher quem você quer, somos um time, também escolho.”

Hugo Souza respondeu:

- Temos que escolher quem é bom, você só quer escolher por conta da amizade.

A discussão continuou nesse tom de discordância enquanto as outras equipes escolhiam seus respectivos integrantes, até que Hugo Souza desistiu de discutir e também de participar desse momento de filiação, se juntando com os outros colegas que estavam jogando voleibol.

Solicitei para que os mediadores dessem uma pausa nesse momento de filiação para tentar dialogar com Hugo Souza. Fui até ele pedir para voltar com os outros mediadores/as. Hugo Souza se recusou a voltar e pediu para tomar água. Enquanto ele foi tomar água, retornei até os mediadores/as e expliquei que conflitos surgiriam no decorrer do nosso



campeonato, e que primeiro temos que tentar dialogar para ajustar o que foi necessário. Pedi para aguardarmos o Hugo Souza voltar para retomarmos a filiação.

Assim que Hugo Souza retornou a quadra, após tomar água, solicitei que fizesse parte desse momento com os outros/as mediadores/as, e com algumas insistências Hugo Souza aceitou. Gabi Zanotti tentou dialogar com Hugo Souza explicando que ela não queria prejudicar o time, que se sentiu “passiva” nesse momento de filiação, sendo que ela tinha escolhido somente uma colega e ele o restante dos colegas. Tentei reforçar com todos/as que se o mediador desistir na primeira dificuldade, como vamos seguir com esse nosso projeto, pois diálogo é parte do processo.

Tamires acrescentou:

- Professor, mas ele tem razão também, às vezes parece que só escolhem os amigos.

Foi então que Casagrande sugeriu trocar as duplas para evitar futuros conflitos “Acho melhor mudar os pares de mediadores, senão vai dar briga de novo.” Mas Gabi Zanotti e os outros mediadores discordaram.

Aproveitei para explicar que se não aprendermos a dialogar em situações de conflito, como iremos tomar decisões importantes em nossas vidas. Ressaltei que a desistência pode parecer mais fácil no momento, mas não resolve o problema.

Após esse momento a divisão das equipes continuou. No total, formamos três equipes de 10 alunos cada, conforme a tabela a seguir:

**Quadro 5** - Divisão das equipes.

<b>EQUIPE AMARELA</b>	<b>EQUIPE VERDE</b>	<b>EQUIPE VERMELHA</b>
Tamires	Gabi Zanotti	Millene
Casagrande	Hugo Souza	Garro
Wladimir	Marta	Gamarra
Hortência	Neto	Formiga
Portilho	Duda Sampaio	Marcelinho
Balbuena	Cristiane	Vic

Memphis	Romarinho	Cássio
Sissi	Ronaldo	Carlitos
Rivellino	Sócrates	Maurren
Debinha	Rayssa Leal	Vampeta

**Fonte:** Acervo do autor.

Ao final da aula, reuni todos/as novamente para apresentar a divisão e fotografei a organização escrita no quadro como registro. As reações foram variadas como “Boa, caiu nós dois no mesmo time!”.

Mas também surgiram resistências como “Que merda, só caí com gente ruim”; “Só os perebas no meu time, tá de brincadeira.”

Ao ouvir esses comentários negativos sobre as divisões das equipes, interrompi para reforçar que essa forma de pensar era exatamente o que precisávamos superar. Disse que a próxima etapa seria pensar juntos nas modalidades da competição, e que a divisão por equipes não era sobre reunir apenas os mais habilidosos, mas sim sobre aprender a competir de outra forma, onde todos tivessem espaço e oportunidade de vivenciar a competição.

Pedi para que guardassem na memória a cor da sua equipe, pois na próxima aula decidiríamos coletivamente quais seriam as práticas corporais.

A turma saiu da aula dividida entre a animação pela competição e as resistências típicas de quem ainda vê o esporte apenas pela ótica da performance. Para mim, ficou evidente o quanto ainda precisaremos insistir na dialogicidade como pilar desse processo.

**Figura 10:** Etapa de filiação com os/as mediadores/as.



**Fonte:** Acervo do autor.



**Diário 3 - (01/09/2025)**

Por conta da agitação da turma na aula anterior, nesse dia pensei em realizar a etapa da escolha das modalidades da nossa competição na sala de aula. Por isso, assim que os alunos começaram a chegar na quadra, comecei avisando que iríamos nos dirigir até a sala de aula para definirmos as modalidades. Prontamente os alunos começaram a resmungar e reclamar sobre essa ação. Dentre as reclamações, a do aluno Vampeta me chamou atenção:

- Sacanagem professor, esperamos a semana inteira para ter sua aula e quando chegamos temos que retornar para a sala. Até parece uma prisão, ficamos na “cela” todo dia.

Após essa fala do Vampeta, alguns alunos riram e outros corroboraram com a indignação do colega.

Expliquei que por conta da agitação da turma, estava preocupado de que a agitação deles/as pudesse comprometer a realização da nossa etapa de escolha das modalidades. Mesmo com a minha argumentação a turma continuava indignada com a possibilidade de retornar para a sala de aula. Nisso começaram a surgir algumas reclamações e/ou sugestões. “Vamos escolher aqui na quadra mesmo, e já avisa que quem não colaborar perde ponto.”; “Vamos fazer aqui, professor. Até retornarmos vai atrasar mais, e aí ficaremos mais uma semana sem prática.”; “Puxa vida em professor, não faltei hoje somente por causa que iria ter sua aula.”

Ao ouvir esses argumentos da turma, decidi realizar essa etapa de escolha das modalidades na quadra em que estávamos. Mas expliquei que seria fundamental a colaboração e participação deles/as para um bom andamento da aula. Também solicitei de imediato que todos/as sentassem em roda de conversa novamente para explicar como seriam os procedimentos para realizarmos a etapa da competição.

Nesse período, até todos/as se organizarem na nossa roda de conversa, alguns alunos logo me perguntaram sobre a atividade do dia, “Professor, o que vai ter hoje na aula?”

Surpreso, devolvi a pergunta: “Você não lembra da competição que estamos organizando?”. Expliquei para a turma que essa competição seria realizada durante as aulas de Educação Física, e que todos/as iriam participar. Também expliquei que estávamos na



etapa de escolha das modalidades e que já tínhamos organizados as três equipes. Perguntei se ele tinha faltado na última aula, e o mesmo confirmou.

Assim que todos/as se reuniram em uma roda de conversa no centro da quadra, iniciei o diálogo reforçando os objetivos da nossa competição e como ela seria realizada. Quis também reforçar que era importante a presença deles/as durante as aulas, evitando o máximo de ausências, pois cada dia seria uma etapa/atividade diferente.

Nesse dia, a turma estava menos agitada do que na aula anterior, com uma quantidade menor de conversas paralelas nos meus momentos de fala. Após enfatizar a importância da presença nas aulas, Rayssa Leal me fez uma pergunta:

- Professor, a gente vai participar dos *Jogos da REM* de voleibol quarteto? Quero saber se vou ser chamada.

Expliquei que a competição na nossa aula possibilitaria que todos/as experimentassem algo parecido com os *Jogos da REM* na questão de vivenciar a competição esportiva, mas de forma democrática, e não apenas alguns selecionados. Continuei explicando que não tinha selecionado ainda os/as alunos/as para participar dessa modalidade, mas que seria uma tarefa muito difícil. Sugeri que na etapa do dia eles poderiam definir o voleibol quarteto como uma das modalidades a fazer parte da competição, a fim de proporcionar a experiência da modalidade a todos/as.

Rayssa Leal rebateu:

- Ah, mas o legal dos *Jogos da REM* é jogar contra outras escolas, conhecer gente diferente.

Concordei com ela sobre esse importante elemento das competições externas, em poder realizar essa integração entre alunos/as de diferentes escolas, mas provoqueei trazendo também algumas das problemáticas presentes nesse tipo de competição, se já pararam para pensar como fica quem não é chamado para participar? Ou se já se sentiram excluídos/as alguma vez?"

Tamires respondeu com um sorriso no rosto:

- Se eu não for nesse meu último ano na escola, vou ficar nervosa com você.

Aproveitei para reforçar que a sensação de exclusão é ruim e que nossa competição é uma tentativa de democratizar essas práticas, para que todos tenham espaço de protagonismo.



Prossigui com o diálogo perguntando o que acharam da divisão das equipes realizada na aula anterior. Muitos começaram a falar ao mesmo tempo, precisei intervir para organizar o nosso diálogo. Disse ao final que esses nossos momentos de diálogos seriam importantes, e para que não tivessem medo, vergonha ou receio de participar oralmente. Nisso, Marta brincou:

- Dá um ponto para quem participar agora na conversa.

Outros alunos começaram a questionar essa fala da Marta, “Agora tudo vira ponto? Se comportar ganha ponto também? Brincadeira né.”

Gabi Zanotti corroborou com a idéia de ter pontuação para não virar bagunça. Pedi a palavra e disse que nessa nossa competição utilizaríamos a Metodologia Callejera. Foi perceptível que alguns não entenderam ou não lembraram o que era. Tentei lembrá-los do futebol de três tempos que vivenciamos no final do ano passado. Nisso alguns alunos/as começaram a conversar com os colegas sobre: “Aquele futebol com conversa final”; “Futebol argentino que o professor trouxe para nós ano passado”; “Que conta respeito”.

Após a minha fala, Ronaldo me perguntou se a competição teria esse futebol que estava falando. Expliquei que eu não iria determinar quais seriam as modalidades, mas que a turma decidiria se poderia ser vivenciado. Também expliquei que desse “futebol” iríamos utilizar, independentemente da prática corporal, a metodologia de realizar os três tempos, sendo que no primeiro combinaríamos as regras do jogo, no segundo vivenciaríamos o jogo em si e no último contabilizaríamos os pontos de Respeito, Cooperação e Solidariedade. Disse também que por ser uma competição dialógica poderíamos modificar ou acrescentar alguns elementos que estivéssemos de acordo.

Alguns alunos/as comentaram animados/as:

Vampeta disse:

- Pelo menos o meu time pode ganhar algum ponto, porque jogando vai ser difícil, só tem lerdo.

Respondi Vampeta dizendo que não poderia tratar os colegas de equipe desse jeito porque o respeito será um dos pilares da competição. Também indaguei sobre como ele julga os colegas serem menos habilidosos se não sabe ainda nem quais modalidades farão parte da competição.



Continuei a fala questionando novamente com os alunos/as o que eles acharam da filiação das equipes, se estavam de acordo, e o que gostariam de comentar ou sugerir sobre essa etapa que foi realizada.

Hortência pediu a palavra:

- Professor, eu queria mudar de equipe. Não queria verde, sou corintiana. Alguns alunos/as riram, e outros debocharam da fala da colega. Expliquei que poderíamos substituir a cor verde por azul, mas logo Carlitos, da mesma equipe, contestou “Não, professor, deixa o verde! É do meu time, não pode mudar também.”

Gabi Zanotti retrucou:

- Bobagem, é só uma cor.

Casagrande provocou:

- Ô Carlitos, se mudar a cor você vai deixar de torcer pro seu time?

Carlitos respondeu de volta:

- E se a Hortência usar verde, vai virar torcedora do Palmeiras também?!

A discussão aumentava, então pedi calma. Tentei explicar que entendo a paixão que temos pelo futebol, mas não podemos deixar isso nos atrapalhar. Uma cor não muda quem somos, nem o time que torcemos.

Nesse momento, Marta interrompeu dizendo que “Usar rosa também não quer dizer que você vai virar mulher, né?”.

Complementei a fala da Marta argumentando que as cores não definem gênero ou identidade. Tentei explicar que essa ideia de que rosa é só de menina e azul é só de menino é uma construção cultural passada de geração em geração, mas que não faz sentido. A cor não distingue caráter, capacidade ou quem você é.

Segui então explicando o objetivo da aula: escolhermos as quatro práticas corporais da competição.

Logo surgiram sugestões das modalidades “pingue-pongue”, “pebolim” “futebol”, “badminton”, “voleibol”

Como estavam falando ao mesmo tempo, interrompi e expliquei que não vamos escolher as quatro primeiras que surgirem, mas que cada equipe irá dialogar e escolher coletivamente, pensando em modalidades que todos consigam participar de forma ativa. Alguns alunos/as perguntaram se seria votação. Tentei responder com um exemplo “Não é



uma votação simples. Vocês vão discutir em grupo para garantir que pelo menos em uma das modalidades todos possam participar de verdade. Depois trazemos para a roda e discutimos juntos.”

Após esse exemplo alguns alunos já começaram a se levantar, e me apressando porque queriam ter tempo de vivenciar alguma atividade prática após a escolha.

Solicitei então aos mediadores/as que pegassem os coletes da cor da sua equipe e entregassem aos seus colegas. Muitos disseram não saber qual era a cor. Solicitei a uma aluna para escrever no Flipchart as três equipes, e após informei a todos/as que decorassem a cor da sua equipe para facilitar a dinâmica nas próximas aulas.

Alguns alunos/as apenas pegaram os coletes e não vestiram, outros reclamaram de vesti-los.

Após alguns minutos até todos/as vestirem os seus coletes, solicitei para que os mediadores/as se reunissem com os seus colegas de equipe em algum canto da quadra e dialogassem a respeito de quais práticas corporais todos/as do seu time participariam. Também orientei que seria importante anotarem as modalidades num papel para facilitar a nossa etapa posterior de escolha com as demais equipes.

Nisso as equipes se reuniram em alguns dos espaços da quadra. Cada equipe começou a dialogar com seus pares sobre as práticas corporais.

Durante esse período que as equipes estavam dialogando, Cristiane me perguntou:

- Professor só vai ser esporte?

Respondi que não, que poderia ser qualquer prática corporal, desde jogos, esporte, lutas, dança, ginástica etc. Também passei a observar os diálogos e ações de cada grupo nessa etapa.

Foi observado que na equipe verde os mediadores estavam realizando adequadamente a mediação do diálogo, possibilitando que todos/as da sua equipe participassem oralmente sugerindo as práticas que gostariam.

Na equipe amarela havia discordância nas modalidades. Foi perceptível que a mediadora Tamires estava querendo escolher as modalidades que seriam somente da sua preferência, ignorando as sugestões dos colegas. Ficou perceptível por ela não anotar no papel a sugestão do seu colega Balbuena que sugeriu Beisebol, ignorando a sua sugestão e já indicando outras práticas do seu agrado. Nessa equipe também notei que os alunos



surdos estavam pouco ativos no diálogo. Intervi dizendo que nesse momento era importante ouvir as necessidades dos colegas surdos, e que os colegas ouvintes buscassem dar espaço para eles exporem também seus desejos e necessidades para essa competição. Depois dessa intervenção, os dois alunos surdos presentes na equipe começaram a sugerir as modalidades de sua preferência.

Na equipe vermelha aconteceu o diálogo no menor tempo. Também não consegui acompanhar muito por estar intervindo com a equipe amarela no momento. Perguntei se todos/as participaram oralmente e estariam de acordo com as práticas corporais sugeridas, e todos/as concordaram.

O período destinado para esse momento de diálogo entre as equipes durou em torno de 10 minutos. Após o diálogo de todos/as os grupos alguns alunos começaram a ficar impacientes em não terem iniciado a atividade prática do dia. Pedi novamente paciência, e que se tudo fosse cumprido no tempo estipulado, na próxima aula teremos a tão aguardada vivência nas atividades práticas. Liberei a turma para tomarem água e irem ao banheiro para depois retornarmos para nossa roda de conversa. Nesse período pedi aos mediadores os papéis com as práticas corporais que cada equipe escolheu. Nesses papéis estavam escritos as seguintes práticas corporais sugeridas:

**Quadro 6:** Sugestões de práticas corporais de cada equipe

<b>Equipe Verde</b>	Queimada, Futsal, Voleibol e Uno
<b>Equipe Amarela</b>	Queimada, Voleibol, Tapembol e Uno
<b>Equipe Vermelha</b>	Queimada, Voleibol, Bandeirinha e Stop

**Fonte:** Acervo do autor.

Assim que todos/as retornaram para quadra, solicitei para reunirmos novamente na roda de conversa. Alguns alunos ficaram irritados por termos que dialogar novamente. Expliquei que se tivermos paciência e colaboração conseguiremos terminar e iniciar na próxima aula a vivência prática.

Depois de alguns minutos e com certa resistência de alguns, conseguimos nos reunir novamente na roda de conversa.



Sem mais delongas, comecei a perguntar à equipe verde suas escolhas. O mediador Edson começou a dizer: Queimada, Futsal, Voleibol e Uno. Ao mencionar futsal, alguns comemoraram como “Futebol tem que ter!” Mas quando citaram Uno, alguns debocharam como Miguel “Uno em Educação Física? Então põe truco também!”

Hortência reclamou:

- Não devia ter futsal, as meninas nem joga, nisso não vou participar.

Garro respondeu:

- Então joga vôlei, isso é coisa de menina mesmo.

Outro aluno, Carlitos, completou:

- No meu time ninguém joga bem futsal, não adianta.

A discussão ficou intensa, precisei intervir reforçando para respeitarem a fala dos colegas, e que todos terão espaço para argumentar.

Nesse momento, Garro, mediador da equipe vermelha sugeriu:

- Professor, por que não deixa só os mediadores decidirem? Eles já sabem o que os grupos escolheram.

Outros colegas reforçaram a ideia “É, melhor mesmo, se não a gente não sai daqui nunca.”

Cássio complementou dizendo para fazer igual aconteceu na etapa de filiação das equipes, e somente os mediadores participassem desse momento e o restante de turma vivenciaria alguma prática corporal.

Aceitei a proposta, solicitei para os alunos/as que já tinham experiência em colocarem a rede de voleibol e me reuni apenas com os seis mediadores presentes.

Na nossa “reunião” com os/as mediadores/as, em um canto da quadra, comecei a escrever no meu Flipchart as modalidades escolhidas por cada equipe.

Após ter registrado ficou fácil de visualizarmos as práticas corporais escolhidas de forma unânime entre as três equipes. Disse que essas práticas unânimes poderiam já serem escolhidas, e perguntei se todos/as estavam de acordo com isso. Então as duas primeiras modalidades a serem escolhidas foram anotadas: Queimada e Voleibol.

Após perguntei como poderíamos escolher as outras duas modalidades. A partir daí começaram surgir algumas divergências. Tamires, mediadora do amarelo, queria que tivesse



o jogo de cartas Uno, porque segundo ela quem não “joga bola” pode participar de alguma outra modalidade.

Garro, mediador do vermelho respondeu:

- Mas no nosso grupo ninguém quis Uno.

Gabi Zanotti, mediadora do verde, argumentou:

- Mesmo a gente tendo colocado Uno, acho que não faz sentido em Educação Física.

Concordei com esses argumentos e expliquei que na minha opinião seria interessante priorizar práticas que tenham movimento e que sejam coletivas, como Queimada e Voleibol, modalidades coletivas é interessante porque mais pessoas jogam simultaneamente.

Perguntei quais outras duas modalidades fariam parte, e como poderíamos decidir, mas não chegaram em um consenso pela discordância de preferências.

Casagrande, mediador do azul, disse: “Então faz sorteio.”

Gabi Zanotti retrucou: “Ah não, sorteio tira a graça, aí é melhor o professor escolher logo as modalidades então.”

Como o tempo já estava no fim, propus o seguinte: “Vamos começar a competição com as duas modalidades unânimes: Queimada e Voleibol. Depois, após vivenciá-las, voltamos para avaliar e escolher as outras duas práticas corporais.”

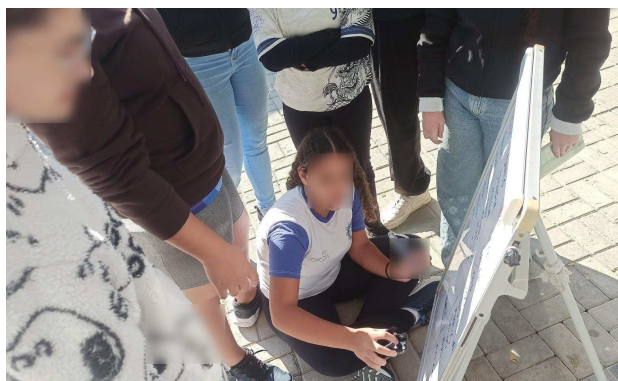
Perguntei se todos/as estavam de acordo com essa minha sugestão. Ninguém se contrapôs a isso, e por fim pedi que os mediadores explicassem às equipes por que tínhamos definido apenas duas modalidades iniciais. Deixei o Flipchart escrito com as duas modalidades escolhidas e deixei exposto próximo do portão da quadra, para facilitar a visualização deles/as. Alguns alunos olharam e perguntavam porque havia somente duas práticas e não quatro, outros porque não tinha futebol. Expliquei para esses alunos/as que na próxima aula iria explicar como foi a escolha das modalidades e que iríamos dialogar brevemente para ajustarmos o que fosse necessário para um bom andamento da competição.

**Figura 11:** Diálogo entre as equipes



**Fonte:** Acervo do autor.

**Figura 12:** Escolha das práticas corporais junto com os/as mediadores/as.



**Fonte:** Acervo do autor.



#### Diário 4 – (15/09/2025)

Ao chegarem à quadra, alguns alunos já demonstraram curiosidade sobre o início da competição. Expliquei que, antes de iniciar a competição, precisaríamos relembrar a Metodologia Callejera, base dessa proposta. Apesar de já terem vivenciado no ano anterior, considerei importante revisitar os princípios para que todos compreendessem o propósito dessa nova experiência. Pedi que se sentassem em círculo no centro da quadra.

Logo no início, Gamarra questionou impaciente:

- Mas professor, por que não começamos logo a competição hoje?

Respondi que, sem compreenderem os critérios e elementos que diferenciam essa proposta das competições tradicionais, o projeto não teria nada de inédito, nem cumpriria o objetivo de ser democrático e acolhedor.

Após responder para todos/as alguns alunos me perguntavam sobre quais modalidades foram escolhidas. Reforcei as modalidades escolhidas e relembrei todo o processo que levou até essa decisão, explicando que foi fruto do diálogo em grupo e da reunião com os mediadores, uma escolha coletiva. Também expliquei que a aula do dia seria uma vivência da Metodologia Callejera, o que poderia possibilitar uma experiência diferente de competição, sendo mais inclusiva e participativa.

Em seguida, perguntei se lembravam do futebol Callejera, vivenciado no ano anterior. Maurren perguntou se o futebol callejero era “aquele que as meninas só defendiam os cones”. Expliquei que aquele era o futebol generificado, e não o Callejero. Carlitos lembrou um dos acontecimentos vivenciados na experiência com o futebol callejero no ano anterior “Acho que foi aquele que o Neto fez o time perder porque xingou o Javier.” Pedro completou dizendo ser “Aquele que respeito contava ponto!”.

Aproveitei a lembrança e contei brevemente a história da criação do futebol callejero, destacando seus três pilares: respeito, cooperação e solidariedade. Expliquei que a intenção era incorporar esses princípios na competição escolar para minimizar atitudes desrespeitosas e valorizar o coletivo.

Duas alunas, Hortência e Sissi, expressaram satisfação com expressões do tipo “Assim é melhor porque daí participo.”



Dessa vez a turma se mostrou mais paciente na roda de conversa, reflexo das experiências anteriores. Também começou a ser perceptível uma maior participação oral nos momentos de diálogo.

Carlitos me perguntou se na competição “Quem não estiver jogando é que vai marcar os pontos de respeito e solidariedade”. Expliquei que seguiríamos o modelo da própria metodologia, sem árbitros, com um mediador responsável por conduzir o diálogo do terceiro tempo. Disse que iríamos vivenciar algum jogo utilizando essa metodologia, como um ensaio para a competição. Alguns alunos se animaram prontamente pensando que seria vivenciado o futebol callejero. Expliquei novamente que não seria o futebol em si, mas algum jogo utilizando a metodologia.

Marta sugeriu:

- Professor, podia ser um teste com uma das modalidades da competição, tipo o vôlei ou a queimada.

Pensei na sugestão, mas decidi propor uma prática inédita para ampliar o repertório da turma. Perguntei então “Qual atividade que não foi escolhida e que geralmente a maioria participa, poderia ser vivenciada hoje?” Nisso surgiram algumas sugestões “Base quatro”, “Bandeirinha”, “Queimada”, “Tapembol”

A conversa paralela nesse momento se intensificou e precisei intervir, expliquei que em nossa competição, qualquer prática corporal poderia fazer parte, seja jogos, danças, esportes ou lutas, desde que todos/as tivessem a oportunidade de participar ativamente. Após explicar, perguntei diretamente para os dois alunos surdos que estavam presentes, qual prática corporal a maioria da turma gosta ou participa poderia ser vivenciada? Fiz questão de explicar para a turma que geralmente eles não acabam sugerindo as práticas, principalmente pelas barreiras de comunicação nesse processo. Alguns alunos comentaram debochando da escolha “Seus preferidos né professor”, “Direitos iguais”.

Prontamente o aluno Marcelinho fez o sinal do jogo Bandeirinha. Como compreendi o sinal a que ele se referia e por entender ser um jogo que a maioria da turma participa, devolvi a sugestão para a turma para saber se poderíamos vivenciar a Bandeirinha utilizando a Metodologia Callejera. A maioria respondeu positivamente.

Após termos escolhido a prática corporal, precisávamos decidir como seria a divisão das equipes.



A aluna Duda Sampaio sugeriu:

- Por que não usamos as equipes da competição já?

Marta discordou:

- Assim vai ficar parecendo competição de verdade.

Quando elas terminaram, sugeri a utilização do aplicativo de sortear time, sendo aceito por grande parte dos alunos que ali estavam.

Peguei meu celular e pedi que Millene anotasse os nomes para o sorteio. Nesse dia havia 25 alunos presentes na aula. Duda Sampaio me informou que estava com restrição médica e por isso não poderia jogar; Portilho e Vic pediram para não jogarem. Ao serem questionadas sobre o motivo, as mesmas disseram que não gostam de bandeirinha. Então, atribuí a Duda Sampaio a função de me auxiliar na observação do jogo e às colegas Portilho e Vic o papel de técnicas de cada equipe a serem sorteadas. De início, as duas se recusaram a assumir esse papel, mas quando propus o desafio de que a técnica do time que perdesse tivesse que levar a outra de cavalinho acabou gerando interesse nas duas.

Após Millene marcar o nome dos colegas no aplicativo, realizamos o sorteio. Anunciei os nomes sorteados em cada equipe e pedi para que Duda Sampaio me ajudasse a entregar os coletes. Alguns minutos depois de feito esse processo, a aluna Maurren veio até mim para reclamar da atitude de um colega:

- Professor, o Neto entrou na equipe errada de propósito!

Paralelamente ao nosso diálogo, Tamires comentou rindo, dizendo para tirar ponto de respeito do time dele.

Neto respondeu irritado que o jogo não tinha começado, então não poderia ser tirado ponto.

Como a conversa começou a se intensificar, pedi para que todos/as se reunissem para realizarmos o primeiro tempo do jogo, onde seria discutida as regras. Iniciei dizendo que respeitar os colegas, as regras e o adversário independentemente se vale ponto ou não, deve acontecer antes, durante e após o jogo. Continuei enfatizando a importância desse primeiro tempo e perguntando se gostariam de sugerir algumas regras para a vivência da Bandeirinha.



Nesse primeiro tempo foram acordadas algumas regras principalmente no que se refere às limitações da quadra e a quantidade de pontos para definir o vencedor do segundo tempo.

Todos concordaram, e iniciamos o jogo. De início foi observado o cuidado de alguns alunos/as com o respeito às regras de jogo, sendo que nas primeiras rodadas não ocorreu nenhuma reclamação de atitudes de desrespeito com as regras de jogo. As três primeiras rodadas foram vencidas por uma equipe, e logo começaram a surgir alguns conflitos.

A aluna Millene acusou Rivellino de trapacear, não aceitando ser pego pelo time adversário, fato que foi negado por Rivellino e outros colegas de equipe.

Alguns alunos começaram a dar risada debochando da maneira que Millene veio reclamar da trapaça de Rivellino, e isso acabou gerando uma atitude desrespeitosa contra um dos alunos que estavam debochando. Millene deu um tapa no braço do colega Memphis. Prontamente Memphis reclamou:

- Viu, professor? Ela me bateu!

Maurren que estava na mesma equipe de Memphis reforçou “Tira ponto de respeito!”

Imediatamente decidi não interromper essa situação problema; apenas observei e registrei o ocorrido com Duda Sampaio que estava segurando a prancheta com as anotações sobre os pilares. Pedi atenção da turma e disse para tentarmos nos preocupar em vivenciar o jogo nesse momento, porque o terceiro tempo que seria destinado para definirmos as pontuações de respeito. Após alguns segundos, os próprios colegas retomaram o jogo.

Na última rodada, Sissi pegou Hugo Souza, que ignorou e continuou correndo, fato observado por mim e Duda Sampaio. Após pressão dos colegas por conta da sua atitude, ele parou, mas ao fazê-lo ofendeu uma aluna adversária. Prontamente alguns alunos já disseram em voz alta “Olha o ponto de respeito”.

Encerramos o jogo após 29 minutos com um placar de 5 a 3. Assim que terminou alguns alunos pediram para tomar água. E assim que foram retornando solicitei que nos reunissemos no centro da quadra para realizarmos o terceiro tempo.

Após todos/as estarem presentes, demos início ao terceiro tempo. Anotei na lousa portátil os pilares e perguntei para as duas equipes:

- No quesito respeito, as duas equipes merecem pontuar?



Maurren respondeu de imediato:

- A equipe deles não merece, por causa da Millene que deu um tapa no braço do Memphis!

Garro reagiu ofendendo oralmente Maurren. A situação gerou tensão pela discussão dos dois que se iniciou. Pedi calma e expliquei que o respeito deveria estar presente também naquele momento. Deixei claro que não seriam retirados pontos, apenas não seria atribuída pontuação extra.

Maurren insistiu:

- Mas aí todo mundo vai poder desrespeitar, já que não perde nada!

Sissi interviu argumentando:

- A sua equipe também não merece ponto, o Hugo Souza xingou!

Duda Sampaio, que estava com a prancheta, confirmou o ocorrido, reforçando o registro. Mesmo assim, a discussão se intensificava.

Pedi a palavra e tentei mostrar que o foco estava no aprendizado coletivo e que nossos atos poderiam prejudicar a nossa equipe. Maurren se sentiu injustiçada e saiu da roda dizendo:

- Não quero me estressar, tanto faz quem ganha.

Uma colega bem próxima de Maurren, Cristiane, a acompanhou, dizendo que queria apenas se divertir e não criar clima pesado entre os colegas de turma.

Diante da aproximação do fim da aula e da chegada da próxima turma, contabilizei rapidamente os pontos de cooperação e solidariedade, explicando que repetiremos a metodologia na aula seguinte.

Antes de despedir da turma, a aluna Gabi Zanotti se aproximou e comentou:

- Mesmo com as discussões, professor, teve menos briga e trapaça hoje.

Respondi Gab Zanotti concordando com o argumento dela, demonstrando os benefícios que essa metodologia poderia proporcionar. Despedi-me da turma com sentimentos mistos: a incerteza sobre o desafio da apropriação da metodologia por parte de alguns e a satisfação de perceber, nas pequenas falas, que o processo já começava a gerar reflexão e mudança de postura.

**Figura 13:** Vivência do jogo Bandeirinha utilizando a metodologia Callejera



**Fonte:** Acervo do autor.



**Diário 5 - (22/09/2025)**

Nesse dia, os alunos começaram a chegar na quadra, e como de costume começaram a surgir as primeiras dúvidas sobre o início da competição. Estavam presentes nesse dia apenas 19 alunos, essa quantidade reduzida de alunos/as no dia se deu por conta de um passeio organizado pela escola.

Como já estava com uma quantidade reduzida em cada time, e os principais integrantes que participaram da situação-problema da última aula estavam presentes, continuei com o meu planejamento de realizar uma roda de conversa relacionado a Competitividade. A escolha desse tema gerador surgiu das minhas observações principalmente na última aula, e que uma problematização sobre esse tema pode auxiliar no desempenho da nossa competição futuramente.

Após cumprimentar os alunos/as, conversar um pouco com eles pedi para reunirmos no centro da quadra para dialogarmos. Após alguns minutos, todos sentados, comecei explicando para os alunos qual era a programação da aula. Iniciei perguntando primeiramente se eles compreendiam o motivo de nos reunirmos sempre em roda principalmente no início da aula. Alguns alunos começaram a responder: “Para explicar o jogo”; “Nos dar dicas de como se comportar na prática”.

Vampeta disse:

- Para fazer a gente perder tempo de aula.

Após a resposta de Vampeta respondi dizendo que a nossa roda de conversa inicial era parte da aula de Educação Física, e que muitos conhecimentos, trocas de experiências surgem através dos diálogos com colegas. Também tentei frisar que a intenção da roda de conversa do dia, seria importante para contribuir em algumas atitudes e valores além da competição e das aulas de Educação Física.

Millene levantou a mão e disse:

- Infelizmente quem precisa dessas rodas de conversa não se preocupa em participar.  
Prontamente alguns alunos começaram a rir da maneira que Millene falou.

Então eu disse sobre a importância em escutar o colega que está falando, respeitar a fala do outro, e que participar de decisões coletivas são atitudes que não são utilizadas apenas



naquele contexto (aula de Educação Física), mas que a apropriação de como se adequar nessas atitudes podem trazer inúmeros benefícios em diversos contextos.

Mesmo assim, a cada aula estava percebendo um avanço na turma relacionado a terem mais paciência nesses momentos de diálogos, sendo perceptível principalmente pelos poucos momentos de interrupções necessários.

Após essa introdução, continuei explicando sobre os acontecimentos da última aula, demonstrando que o fator competitivo acabou sobrepondo a diversão da prática do jogo. Tentei relatar para os alunos/as que não podemos banalizar a competição, mas temos que respeitar o oponente, de maneira que sem a sua presença não é possível ter o jogo. Disse também que na aula anterior o fato ocorrido na contagem dos pontos da bandeirinha me sinalizou um possível alerta nas questões atitudinais, da violência e de querer enganar o adversário ou arbitragem para ter vantagem.

Cristiane disse:

- Mas no caso da última aula, eles fizeram uma gracinha para querer prejudicar nosso time, por isso a Maurren saiu do jogo.

Neto continuou:

- Ela não saiu por isso, saiu porque trataram ela com falta de respeito.

Casagrande respondeu:

- Mas ela não tinha que sair, se tratou com falta de respeito perde ponto.

Pedi a palavra a fim de que não se tornasse uma discussão. Reforcei novamente a importância de um diálogo sem querer acusar os próprios colegas. Perguntei em seguida, qual a percepção deles referente a vencer a qualquer custo, independente da forma que seja, se isso era legal ou prazeroso. Garro respondeu:

- O importante é ganhar, porque ninguém se lembra de quem perdeu.

Casagrande emendou:

- Eu acho que depende, principalmente, do lugar que acontece a competição.

Achei interessante a fala de Casagrande e pedi para que ele explicasse mais seu ponto de vista. Casagrande tornou a falar “Se for aqui na escola eu acho que tem que respeitar, porque muitos estão jogando até mesmo porque são obrigados, não estão por vontade própria, e na competição fora da escola só vai quem quer”.



Após a conclusão de Casagrande, Maurren que estava calada desde o início da roda de conversa começou a argumentar:

- Acho que independente do local tem que ter o respeito.

No momento que Maurren começou a falar, Garro já começou a resmungar. Maurren começou a reclamar das atitudes dos colegas: “Viu professor, por isso que nessa sala é difícil participar, não tem respeito”. Pedi que Garro respeitasse a colega da mesma maneira que ela respeitou quando ele estava dialogando. Maurren continuou reforçando seu ponto de vista de que o respeito tem que estar presente em qualquer ambiente competitivo.

Perguntei para a turma se a nossa “imersão” nos esportes de alto rendimento não pode trazer um caráter “bélico” para a vivência das nossas aulas de Educação Física. Rivellino respondeu apresentando a sua visão sobre esse empenho excessivo em busca da vitória. Disse que esse hábito de competitividade lhe acompanha desde criança através do futebol que vivencia. Perguntei então ao Rivellino se no local onde já treinou ou treina é conversado ou orientado sobre essa questão de vitória a qualquer custo. Rivellino me respondeu negativamente, dizendo que isso nunca foi tratado nas suas aulas de futebol, mas somente com o pai.

Tornei então a indagar para a turma se quem participa nas outras modalidades é orientado a respeito disso ou esse pensamento pode ser exclusivo do futebol. Duda Sampaio respondeu:

- Lá no meu judô tem muita competitividade, mas vejo que tem respeito pelo adversário, seja antes e após a luta.

Gabi Zanotti emendou:

- Verdade professor, já fiz judô e lá o sensei nos orientava até mesmo em ter respeito pelo lugar, pelo tatame, a maneira de se vestir, em tudo.

Neto disse:

- Mas no futebol também tem respeito, não são todos jogadores que agem de maneira desrespeitosa, acho que não pode generalizar.

Casagrande argumentou:

- Eu acho que o futebol nos incita a violência mais do que outros esportes, até futebol de igreja tem briga.



Pedi a palavra explicando que culturalmente alguns esportes podem acabar enfatizando alguns valores. Continuei dizendo sobre o exemplo que foi compartilhado, dos valores da disciplina e respeito presentes no judô, algo que não é percebido frequentemente no futebol. Continuei nosso diálogo perguntando para os outros colegas que já treinaram em escolas de futebol se respeito e disciplina eram praticados e enfatizados. Garro respondeu dizendo “Somente no final do jogo temos que cumprimentar o adversário, mas durante não tem essa de respeito.” Comecei a indagá-los novamente se esses esportes culturalmente são influenciados pela sociedade ou a sociedade acaba sendo influenciada por eles. De momento percebi que os alunos não entenderam muito o meu questionamento. Portanto, dei um exemplo, segundo o argumento de alguns o futebol pode gerar a vitória sobre qualquer custo, e que isso é gerado através da nossa sociedade que incentiva essa atitude no futebol, ou quem vivencia o futebol acaba carregando essas atitudes para outras áreas da vida. Após minha explicação percebi que os alunos compreenderam melhor o que eu quis dizer. Gabi Zanotti começou dizendo:

- Eu acho que o esporte influencia sim a pessoa, no meu caso que já participei do judô acabo carregando alguns valores para minha vida. Então eu acho que o que aprendemos no esporte levamos para outras áreas da nossa vida.

Cristiane respondeu dizendo que depende da pessoa. Utilizou como exemplo citando o colega Garro que mesmo sendo praticante de judô não tem respeito pelos demais nas aulas de Educação Física. Nesse momento muitos alunos começaram a falar ao mesmo tempo, pedi colaboração para continuarmos o diálogo.

Casagrande disse que o esporte que assiste pode fazer você ter os costumes dos atletas, como segundo ele no caso do skate, quem começa assistir ou andar quer “se parecer” como skatista. Reforcei a visão de Casagrande dizendo que as práticas corporais a partir do momento que as vivenciamos ou fruimos temos a possibilidade de adentrar em sua cultura, e até mesmo se apropriar de uma nova identidade. Também dei um exemplo de observação durante as aulas, que alguns alunos que tinham uma longa vivência no futebol realizam algumas práticas de simulação de faltas ou de reclamarem ao árbitro, independente do que estejam jogando. Argumentei dizendo que na minha opinião isso poderia ser decorrente de fruir essas práticas por atletas profissionais. Disse também que tentar levar vantagens enganando o adversário fere um dos princípios de qualquer esporte, onde todos



devem ter as mesmas condições para se enfrentarem, assim tornando um jogo limpo e justo. Nesse momento da conversa, notei alguns alunos ficando entediados, outros perguntando qual seria a atividade prática da aula. Pedi paciência porque essa aula seria importante para a reflexão de alguns alunos sobre o sentido de competir. Continuei indagando os alunos de que forma podemos tentar fazer com que diminua a violência nas competições, olhando principalmente para a nossa. Tamires respondeu:

- Acho que poderia modificar a quantidade de pontos de respeito, assim o time fica com medo de errar e perder ponto.

Gabi Zanotti disse:

- Acho ruim porque senão a competição não vai ser de quem ganha mais, mas sim de quem menos erra.

Marta continuou:

- Poderia manter da maneira que está, somente a pessoa começar a ter consciência de que a competição é para diversão.

Pedi a palavra e disse que além de competir, a ludicidade e a diversão deveriam estar presentes para se tornar em uma prática acolhedora, algo que pode ser um diferencial das competições tradicionais que têm competição exacerbada e exclusão. Gabi Zanotti reforçou para mantermos as regras da metodologia, e que cada mediador conversasse com seus integrantes antes sobre as consequências das atitudes durante o jogo.

Então perguntei à turma se durante a competição poderíamos manter as regras da metodologia Callejera sem alterar o peso de cada categoria. A maioria respondeu positivamente. Finalizei a nossa roda de conversa dizendo a importância de respeitar os colegas a fim de tentarmos criar um ambiente acolhedor e agradável onde todos possam vivenciar a competição. Disse também sobre a gravidade de querer reproduzir o que atletas de esportes de rendimento fazem que fere os princípios do esporte, sendo que a violência pode sobrepor a ludicidade, e que pode acarretar em descontentamento e afastamento das práticas. Frisei também a importância de mantermos um clima divertido nas nossas vivências nas aulas de Educação Física. Perguntei se todos/as se comprometem em pensar de maneira diferente para essa competição, e colocar a diversão em primeiro lugar antes da competição. A maioria respondeu positivamente.



Como já tínhamos terminado a primeira aula e dessa vez ficamos o maior tempo em uma roda de conversa, perguntei se eles gostaram desse círculo de cultura e se isso poderia auxiliar no andamento da nossa competição. Gabi Zanotti respondeu dizendo ser importante para alguns colegas mudarem a sua postura como pessoa. Cristiane reforçou mantendo a sua postura anteriormente dizendo que essa conversa seria importante se todos/as estivessem presentes. Também perguntei diretamente para Formiga, a única aluna surda que estava presente se compreendeu. Formiga respondeu dizendo que era importante esse ambiente sem violência para acolher os colegas que têm menos habilidades, principalmente para seus colegas surdos/as que acabam adotando postura mais tímida durante os jogos. Ao falar sobre essa postura tímida, indaguei Formiga do porquê dessa postura, e a mesma respondeu dizendo que as barreiras de comunicação com os colegas o obrigam a se comportar de maneira mais passiva durante os jogos.

Após essa conversa com Formiga, notei um dos problemas presentes principalmente para os alunos/as surdos/as de que a falta de comunicação com os colegas dificultam o desenvolvimento principalmente nas práticas coletivas. Prontamente perguntei para a turma, sobre de que maneiras poderíamos superar essas situações problemas relacionados com os colegas surdos/as. Cristiane respondeu:

- Acho que deveríamos aprender mais Libras, assim conseguimos nos comunicar mais com eles.

Carlitos argumentou:

- Acho que poderia ter mais tempo nos jogos para a Rebeca (Intérprete que acompanha os/as alunos/as surdos/as) dar mais informações para eles/as.

Respondi Carlitos e lançando uma nova pergunta para a turma “Sendo uma escola que tem alunos/as surdos/as, não deveria ser realmente ensinado para todos/as?” Casagrande respondeu dizendo que se lembrava de quando estava na 4<sup>o</sup> série a sua professora regente em parceria com a intérprete da turma ensinava Libras para todos/as, e isso proporcionou o pouco que tinha aprendido e isso o fazia comunicar às vezes com alguns colegas surdos/as.

Expliquei para a turma sobre a importância de aprender Libras para diminuir essas barreiras. Após minha explicação a intérprete Rebeca disse que se comprometeria em ensinar alguns sinais básicos para todos/as terem uma comunicação com os surdos/as. A



mesma citou que levaria o caso para a direção e tentaria negociar junto com o professor de Português um momento da aula a ser destinado a isso.

Como tínhamos menos tempo de aula disponível e muitos alunos estavam impacientes, propus então que os minutos restantes da aula seriam destinados para que pudessem vivenciar e treinar o voleibol, sendo uma das duas modalidades escolhidas pela turma. Perguntei se alguém teria mais alguma coisa a falar ou comentar e orientei que na próxima aula tentaríamos novamente realizar um segundo ensaio para se apropriarem da metodologia callejera. Solicitei a Cássio e Neto para buscarmos os materiais (rede e bola de voleibol) e então foi destinado o restante do tempo para vivenciarem a modalidade.



**Diário 6 - (29/09/2025)**

Assim que os/as alunos/as começaram a chegar à quadra notei uma grande ansiedade pela turma. Alguns alunos/as começaram a me abordar perguntando qual seria a atividade a ser realizada. Hortência me perguntou se poderíamos começar com a competição no dia, sendo que na próxima semana ela não estaria presente na aula. Gabi Zanotti disse “Da pra começar hoje sim professor, somente reforçar no primeiro tempo as regras certinho.” Outros colegas que estavam próximos começaram a reforçar o coro pelo início da competição. A ansiedade da turma era evidente. Convoquei a turma para nos reunirmos no centro da quadra para uma breve conversa. Foi perceptível um desânimo por alguns alunos/as, por quererem vivenciar logo a atividade prática.

Assim que todos se sentaram reforcei a importância desse diálogo inicial para o desenvolvimento da aula. Apresentei que tinha a intenção de ser breve nas explicações para termos um tempo maior de prática. Como a turma estava agitada com algumas conversas paralelas, aproveitei para realizar a chamada, como forma de tentar acalmá-los. Estavam presentes 28 alunos.

Comecei explicando os pontos positivos que observei na execução do ensaio utilizando a metodologia Callejera e principalmente da nossa última aula, uma roda de conversa sobre competitividade. Como tinha alguns alunos/as que não estavam presentes na última aula, expus que o jogo da Bandeirinha mesmo com o problema ocorrido no terceiro tempo, teríamos que analisar a sua pouca quantidade de reclamações de trapaças, em relação ao jogo tradicional que tem a figura de um árbitro na partida. Gabi Zanotti corroborou com o meu diálogo dizendo ser importante ter essa metodologia.

Vampeta disse que deveria ser organizada melhor essa questão de regras para não acontecer os problemas que tiveram na última aula, pois ficou difícil saber quem venceu a partida. Garro começou a reclamar das atitudes da colega Maurren na última aula. Como a mesma não estava presente, ressaltei que não podemos tirar a razão da colega em dialogar no terceiro tempo do jogo, pois o objetivo desta metodologia seria proporcionar um momento de reflexão e de diálogo sobre as condutas decorrentes no jogo.

Memphis disse que poderia ter um árbitro e ele que determinaria a pontuação extra. Respondi dizendo que se fosse dessa maneira poderíamos descaracterizar essa



metodologia, que uma de suas potências é de que cada jogador reflita nas suas condutas e dialogue no terceiro tempo. Colocando a figura do árbitro que vai determinar a pontuação, poderia gerar uma prática autoritária e dificultar a nossa avaliação das atitudes decorrentes do jogo.

Expliquei que na aula do dia, o objetivo seria realizar novamente mais um ensaio. Argumentei que nesse novo ensaio as chances do seu desenvolvimento ser melhor seriam maiores, pela própria apropriação da turma pela metodologia. De prontidão, Sissi disse que poderíamos realizar novamente a bandeirinha, opinião protestada por Vampeta, dizendo que já estava enjoada da bandeirinha. Casagrande propôs jogarmos Tapembol, prática que recebeu boa aceitação dos colegas presentes.

Como queria que a turma dessa vez tivesse uma vivência maior na prática principalmente para se apropriarem da metodologia callejera, já orientei a turma que jogariam o Tapembol conforme a maioria propôs. Prontamente Tamires se ofereceu para escolher time. Gabi Zanotti sugeriu que poderiam ser utilizadas as equipes da competição. Ronaldo argumentou “Nesse jogo não temos chances de vencer, só tem lerdão.” Nisso alguns alunos/as começaram a debater o posicionamento do Ronaldo, demonstrando insatisfação pela maneira que o mesmo tratou os colegas de equipe. Neto sugeriu para eles mesmos tirarem as equipes, pois fazia tempo que não escolhiam.

Como pretendia realizar uma atividade de aquecimento, propus a seguinte idéia para turma. Iria propor como aquecimento a brincadeira Mãe da Rua, seria quatro rodadas, e a última pessoa a ser pega em cada rodada teria o direito de escolher os times, ou de escolher alguém para o seu lugar de escolha. Após a minha sugestão foi observada a animação de alguns alunos/as. Também foi explicado que nessa vivência da mãe da rua não teria a figura de um árbitro para fiscalizar as posturas e condutas dos jogadores.

Dei o comando para começar o jogo, e o último que chegasse até a área do outro lado da quadra seria a mãe da rua, todos correram. As quatro rodadas aconteceram de maneira exemplar, sem atitudes de trapaças no jogo, onde todos/as respeitaram as regras do jogo. Ao fim da quarta rodada foram liberados para tomarem água.

No caminho até tomar água, perguntei a Tamires se estava animada para a competição, a mesma me respondeu positivamente. Apresentou alguns motivos de estar animada como “Meu último ano na escola e quero aproveitar”, “Nas duas últimas interclasses não participei



porque não estava confortável com muitas pessoas assistindo.” Vic que estava do nosso lado disse que também estava gostando dessa ideia de competição, sendo que “utilizar pontuação de respeito pode diminuir o desrespeito dos colegas comigo, porque sou ruim na maioria dos esportes.”

Após todos voltarem do momento destinado a tomarem água, solicitei que os quatro alunos se reunissem para escolher os times: Rivellino, Hugo Souza, Memphis e Rayssa Leal. Nesse momento, a aluna Portilho me abordou dizendo que não poderia participar da aula por questões médicas, e portanto solicitei se a mesma poderia me auxiliar na organização das equipes. Pedi que Portilho pegasse uma folha do caderno e uma caneta e me acompanhasse no momento de divisão das equipes.

Os quatro alunos que iriam participar da escolha dos times se reuniram de maneira isolada dos demais colegas e começaram a fazer a divisão respeitando o sorteio realizado previamente. Na escolha foi determinado ser alternado a escolha por rodada de um menino em uma rodada e na outra rodada uma menina. Ficou organizada a divisão de 3 times com 6 jogadores e um time com 7 jogadores. Foi realizado novamente um sorteio para determinar quais equipes iriam começar o jogo. No processo desse sorteio para verificar quais equipes iriam começar jogando, Rivellino me abordou dizendo que seria interessante realizar um mini torneio, já que teríamos disponível 4 equipes para jogar. Gabi Zanotti e Marta gostaram da ideia, reforçando a sugestão de Rivellino.

Perguntei para o restante da turma expondo a possibilidade de realizarmos um mini-torneio, e muitos responderam positivamente, sem opiniões contrárias. Solicitei para os alunos que auxiliaram no processo de divisão das equipes para escolherem um nome, utilizando como referência as equipes de futebol. Hugo Souza escolheu Flamengo, Rayssa Leal Corinthians, Rivellino Barcelona e Memphis São José.

Após a realização dos sorteios dos confrontos, ficou determinado os seguintes confrontos: Corinthians jogaria com São José e Flamengo jogaria com Barcelona. Foi definido por ordem de sorteio que iria começar com o confronto entre Corinthians e São José.

As duas equipes se reuniram para realizar o primeiro tempo definindo as regras. Memphis sugeriu que utilizássemos as regras que estavam acostumados a jogar nas aulas de educação física. Questionei que precisava ser definido o tempo de jogo. Vampeta sugeriu



por tempo (20 minutos por jogo), ressaltei que talvez seria muito tempo para as outras duas equipes ficarem de fora, Vampeta tornou a responder dizendo “Como a nossa escola tem duas quadras podemos fazer um jogo nessa e a outra semifinal na outra quadra.” Rayssa Leal disse que assim talvez iria perder a emoção do torneio, não teria pessoas assistindo. Mempis sugeriu que diminuísse o tempo para 10 minutos. Vampeta discordou dizendo ser pouco tempo. Então sugeri que fosse 15 minutos. Alguns alunos responderam positivamente com a sugestão. Definidas as regras, demos início ao segundo tempo com a vivência do jogo.

Durante o desenvolvimento desse primeiro jogo não foram observadas atitudes desrespeitosas dos alunos. Nesse dia, preferi que eu fosse o único mediador nos três tempos do jogo, a fim de facilitar o entendimento da turma referente a essa dinâmica de mediação.

Um detalhe observado por mim aconteceu quando a aluna Formiga acertou acidentalmente um tapa nas costas do colega Carlitos, que estava na equipe adversária. A mesma, instantaneamente, parou a jogada e pediu desculpa pelo ocorrido.

Quando acabou o período de jogo, sugeri que as equipes se reunissem para contabilizarmos a pontuação. Alguns alunos começaram a pedir para tomar água. Por estarmos nesse dia na quadra próxima ao bebedouro, solicitei para tomarem água e voltarem logo para não atrasar o terceiro tempo e os demais jogos. Alguns alunos foram e outros decidiram não ir.

Após todos voltarem da água, as duas equipes se reuniram e começamos a contabilizar a pontuação. A equipe do São José fez 12 gols e a equipe do Corinthians fez 7. Então foi creditado 2 pontos para o São José e 1 para o Corinthians. No quesito Respeito quando perguntado pelos alunos, todos concordaram que as duas equipes mereciam pontuação extra. No quesito Cooperação todos os dois times também receberam pontuação extra. Já na pontuação de Solidariedade, quando perguntado se teve algum ato solidário com o adversário, nenhum aluno respondeu que teve. Disse que observei em um lance que Formiga acabou sendo solidária quando se acidentou com Carlitos, e parou a jogada demonstrando preocupação com o colega, pedindo desculpa. Vampeta disse:

- Se for assim eu vou começar a agredir o adversário e pedir desculpas para ganhar pontos.



Sissi respondeu:

- Mas no caso se for intencional você pode perder pontos de respeito.

Reforcei a fala de Sissi dizendo que acidentes acontecem nas práticas coletivas e que você pedir desculpa e se preocupar com a situação do seu colega ou adversário pode sim ser considerado um ato solidário. Disse também que essas pontuações extras que irão fazer a diferença no desempenho da equipe na classificação.

Cristiane me perguntou se teria premiação nesta competição. Respondi que pretendia premiar as equipes, mas que o maior prêmio pode ser a conscientização de alguns colegas referente ao respeito e a solidariedade.

Então o final desse primeiro jogo ficou: 4 a 4.

Rayssa Leal me perguntou:

- E agora professor como desempata o jogo?

Na hora pensei e respondi:

- Como hoje temos apenas o caráter de vivenciar e explorar essa metodologia, como teve empate na quantidade de pontos, vamos classificar pra final a equipe que fez maior quantidade de gols, no caso o São José.

Essa definição não gerou revolta por parte da equipe que perdeu, talvez nem tinham percebido que tinham empatado na soma dos pontos.

Reunimos então as outras duas equipes para o próximo confronto: Flamengo e Barcelona. Bem parecido com o jogo anterior, ficou definido que seriam utilizadas as regras que a turma já conhecia, e o período do tempo de jogo similar do anterior (15 minutos). Times postos, o jogo começou.

Nesse jogo não foi observado nenhum ato de desrespeito e solidariedade. Observei apenas que os meninos da equipe do Barcelona estavam dando preferência para tocar entre eles. Após o final do período de jogo e todos tomarem água, reunimos as equipes para contabilizar os pontos. A equipe do Flamengo fez 15 gols e a equipe do Barcelona fez 10 gols, portanto Flamengo recebeu 2 pontos e Barcelona 1 ponto. Categoria Respeito as duas equipes concordaram em receber a pontuação, no quesito solidariedade não foi citado nenhum ato, portanto nenhuma equipe recebeu. Já na categoria Cooperação, prontamente as duas equipes disseram que mereciam receber. Nesse momento questionei a equipe do Barcelona, perguntando: “Todas as meninas se sentiram incluídas no jogo? Sentiram que



estavam fazendo parte do jogo?”. As meninas não responderam, mas Pedro que era da equipe adversária (Flamengo) relatou que realmente as meninas quase não jogaram, e os meninos tinham preferência entre eles. Casagrande da equipe do Barcelona respondeu:

- Elas nem reclamaram, e tocamos sim. Se for assim, vocês também não merecem receber pontos porque várias vezes não foram “parceiros” das meninas nas jogadas.

Reforcei que essa categoria dizia em relação a participação de todos/as, sobre sentir que participaram efetivamente do jogo. Perguntei novamente às meninas da equipe, e nenhuma contestou dizendo que sentiu que não participou. Portanto, os dois times disseram que mereceriam receber pontuação extra nesta categoria. Na contagem da categoria Solidariedade não foi contabilizado ponto para nenhuma equipe. Então no final do jogo o placar ficou em Flamengo 3 Barcelona 2.

Como o período da aula estava chegando ao final por conta dos diálogos principalmente do terceiro tempo, propus para as equipes que os jogos de terceiro lugar e final mantivessem as regras dos jogos anteriores, para pouparmos o primeiro tempo de cada jogo. Então ficou definido também que seriam jogos curtos de 10 minutos para não comprometer o andamento e desenvolvimento do mini torneio até o final da aula.

Começou o confronto de terceiro lugar entre Corinthians e Barcelona. Durante o jogo, os alunos Neto (Corinthians) e Rivellino (Barcelona) se colidiram acidentalmente, sendo que Neto ficou irritado pela postura do colega em não ter pedido desculpa. No mesmo momento alguns colegas que estavam assistindo de fora disseram: “Vai perder ponto de respeito.” Carlitos que era do time de Rivellino (Barcelona) disse:

- Pede desculpa para ganharmos ponto de solidariedade, seja esperto”.

Após a fala de Carlitos, Rivellino se prontificou a pedir desculpas, mas Neto não aceitou alegando que o mesmo estaria fazendo com intenções de ganhar pontos. Sissi, que estava na equipe de Rivellino (Barcelona) alegou que seu companheiro de time pediu desculpas, fez a sua parte e que mereceriam receber a pontuação de solidariedade no final. Tentei orientá-los para nesse tempo se preocuparem em jogar, e que o momento propício para dialogar sobre essas questões seria após o final do segundo tempo de jogo. O jogo voltou a acontecer.

Após o final do tempo foi reunido os participantes para contabilizar os pontos. A equipe do Corinthians fez 8 gols e a equipe do Barcelona 6, portanto Corinthians receber 2 pontos e



Barcelona 1. No quesito Respeito ao serem indagados se as duas equipes mereceriam receber a pontuação extra, Neto disse que a equipe do Barcelona não merecia pelo ocorrido com ele. Sissi contestou o argumento do seu colega adversário dizendo que Rivellino se prontificou a pedir desculpa e que Neto faltou com respeito em não aceitar. Nesse momento outros colegas começaram a querer falar ao mesmo tempo, reforçando a pontuação somente para sua equipe em detrimento da outra. Por se tornar um momento incomunicável, pedi a palavra e perguntei novamente, como poderíamos resolver a pontuação nesse quesito, sem prejudicar o tempo do próximo jogo. Rivellino disse que os dois times então não mereceriam pontuação de respeito. Alguns alunos assinalaram positivamente por essa postura, menos Neto que se sentiu injustiçado, sendo perceptível através de suas lamentações como “Ele que não pede desculpas e eu que faltou com respeito”.

No quesito solidariedade, Sissi disse que sua equipe mereceria a pontuação pelas desculpas de Rivellino ao Neto. No mesmo momento Neto disse:

- Se for assim vou parar de jogar, eles também não merecem receber.

Sócrates reforçou o posicionamento do seu colega de equipe “Não merece receber porque só pediu desculpas quando foi avisado pelo Carlitos, isso não vale, tem que vir de coração”.

Portanto Sissi sugeriu que ambas equipes não recebessem a pontuação extra de solidariedade, sugestão sendo aceita por alguns colegas que assinalaram positivamente. Na categoria coletividade as duas equipes consentiram em receberem as pontuações extra, terminando o jogo então com placar de Corinthians 3 Barcelona 2.

Após foram convocadas as duas equipes finalistas para realizar o último confronto do Tapembol, São José e Flamengo. O jogo ocorreu sem observação de atos de falta de respeito e de solidariedade Também foi observado uma boa participação coletiva de todos/as no jogo. Após o final do segundo tempo as duas equipes se reuniram para contabilizar os pontos. São José fez 10 gols e Flamengo 6, portanto São José recebeu 2 pontos e Flamengo recebeu 1 ponto. No quesito respeito e cooperação, as duas equipes concordaram que mereciam receber cada uma a pontuação e na categoria solidariedade que não mereceriam receber por não ter acontecido nenhum ato. Portanto, o final do jogo ficou São José 4 pontos e Flamengo 3 pontos. Por estarmos no final do tempo de aula não tive a possibilidade de reunir todos/as para ouvi-los e/ou apontar as situações que mais me

chamaram atenção no decorrer do mini-torneio. Me despedi da turma dizendo para virem preparados para tentarmos começar a competição na próxima aula.

**Figura 14:** Vivência do Tapembol utilizando a metodologia Callejera.



**Fonte:** Acervo do autor.



**Diário 7 - (06/10/2025)**

No dia anterior tinha chovido bastante, portanto alguns alunos ao chegarem na quadra ficaram em dúvidas se realmente iria ter a possibilidade de começarmos a vivenciar as competições. Gabi Zanotti disse que poderia ter aula na quadra sim, que a mesma se prontificou a auxiliar em buscar o rodo com as funcionárias da limpeza e ajudar na secagem da quadra. Na mesma hora Casagrande brincou dizendo que a mesma queria ganhar ponto extra por solidariedade sem ter começado o jogo. Maurren respondeu Casagrande dizendo que essa pontuação só valeria no período que estava acontecendo o jogo. Marta que estava perto disse que seria interessante ter as pontuações no decorrer do jogo também a fim de incentivar a ter um clima mais amigável entre os colegas. Respondi que essas situações poderiam ser dialogadas entre todos/as, e se concordássemos poderíamos adotar essas medidas. Em relação a quadra estar molhada atrás de alguns dos gols, disse que poderíamos secar pois a chuva já tinha parado, e que isso não estragaria a experiência. Como Gabi Zanotti tinha solicitado para secar a quadra, pedi para que ela mesma buscasse 4 rodos para adiantarmos esse processo.

Enquanto Gabi Zanotti e mais duas colegas foram buscar os rodos, esperei conversando com os alunos de maneira individual, buscando identificar quais eram as suas sensações e o que esperavam sobre a competição. Nesse momento tentei contato com os alunos que geralmente não participavam muito ativamente nas rodas de conversa coletivas. De início abordei Carlitos perguntando sobre o que ele estava achando da proposta da competição até o momento. Carlitos me respondeu:

- Espero ser legal, pelo menos na queimada que eu gosto de jogar. Voleibol, futebol e outras modalidades não gosto muito.

Perguntei novamente se ele gostava das competições tradicionais de interclasse e se ele teve a oportunidade de participar, e se não costumava participar quais os motivos. Carlitos respondeu:

- Interclasse não gosto porque tem uma galera que não respeita. Fico nervoso quando tem essa pressão, por isso não jogo.



Durante a resposta de Carlitos, Cássio chegou próximo de nós. Cássio quis saber do que estávamos conversando. Aproveitei para fazer a mesma pergunta para Cássio sobre as competições tradicionais. Cássio respondeu:

- Gosto porque não tem aula, mas jogar não ligo muito, tem muito “fominha”.

Continuei perguntando se ele já participou de alguns. Cássio respondeu:

- O último que participei foi no 6° ano, quando teve queimada. Estava no 6°B, era mais *dahora* os colegas. Depois que me mudaram de turma ficou mais chato jogar.

Enquanto conversava com Cássio, Gabi Zanotti e seus colegas chegaram e começaram a secar a quadra. Aproveitei esse momento que ainda tinha e fui conversar com a aluna surda Formiga. Pedi auxílio para a intérprete Rebeca que me fez as traduções Português-Libras. Perguntei para Formiga se estava animada com a competição, se gostou dos times, das modalidades, da forma que está acontecendo. Formiga respondeu que gostou dos times, e por ter caído no mesmo time do Marcelinho, outro aluno surdo, ficou mais confiante por saber que vai ter algum colega para comunicar. Estendi a pergunta questionando sobre a escolha das modalidades, se a mesma gostou. Formiga me respondeu que sobre as modalidades não estaria muito confiante, porque não se sentia “muito boa” nessas modalidades. Aproveitei e também perguntei sobre o que ela achou da metodologia Callejera. Formiga respondeu dizendo que dessa maneira anima participar porque não tem muita briga. Como Marcelinho estava próximo, pedi para a intérprete Rebeca perguntar a ele se no processo de escolha das modalidades ele se sentiu acolhido pelo grupo e como foi o processo pela experiência dele. Marcelinho respondeu dizendo que ele e Formiga sugeriram práticas, e que adorou que a queimada foi escolhida, uma das modalidades que ele sugeriu junto com sua equipe. Formiga que continuava próximo da nossa conversa disse que mesmo não se considerando boa em esportes pretendia participar de tudo para ganhar nota. Respondi para Formiga dizendo que além da nota, a participação dela na competição e/ou práticas corporais era um exemplo de resistência e busca de espaço para a cultura surda, sendo que nas vivências de práticas corporais a cultura ouvinte acaba tomando posse das diretrizes dos jogos, e por não terem sugestões aceitas pela comunidade ouvinte acaba gerando uma situação de opressão para os/as surdos/as.



Enquanto conversava com os/as alunos/as surdos, Vampeta me avisou que já tinha terminado de secar a quadra, e se disponibilizou a ajudar em pegar algum material no almoxarifado de educação física.

Solicitei que Vampeta esperasse para definir qual a primeira modalidade que iríamos realizar na competição naquele dia para então buscar o material. Avisei a turma para reunirmos no centro da quadra. Nesse dia foi mais fácil e rápido para reunir a turma, os próprios colegas convocaram os demais. Ao estarem todos no centro da quadra, começaram as primeiras dúvidas: “Hoje vai começar a competição ou vai ser teste novamente?”. Outras dúvidas surgiram como: “O que vai ser a aula hoje?”. Aproveitei para responder que poderíamos dar início na competição através da avaliação da aula anterior, sobre a apropriação da metodologia callejera. Perguntei então a todos/as qual modalidade poderíamos começar entre as duas que foram escolhidas: Queimada ou voleibol. Prontamente vários alunos/as levantaram um coro para iniciar com a Queimada. Perguntei para os/as demais se estavam de acordo, e responderam positivamente.

Então orientei para que os mediadores se reunissem com seus colegas de equipe enquanto ia junto com Vampeta e Cássio buscar os materiais no almoxarifado. Busquei a minha lousa portátil, o meu flipchart, os coletes e a bola de queimada.

Com a ajuda da aluna Rayssa Leal escrevi no flipchart a lista das equipes com os nomes de cada jogador. Solicitei que os mediadores de cada equipe pegassem os coletes da sua respectiva cores e entregassem para seus colegas de equipe. Também solicitei que se reunissem em um canto da quadra para discutirem sobre táticas e estratégias para a vivência do jogo.

Após alguns minutos aguardando os/as alunos/as identificarem quais eram suas equipes, reuni os mediadores Garro (Vermelho), Gabi Zanotti (Verde) e Casagrande (Amarelo) para realizar o sorteio dos confrontos. Em comum acordo, os/as mediadores/as aceitaram a sugestão de Garro em realizar o sorteio em 2 ou 1, sendo que a equipe que fosse sorteada ficaria o primeiro jogo de próximo. Nesse sorteio a equipe vermelha foi sorteada, e portanto ficou de fora do primeiro jogo, que foi realizado entre verde e amarela. Então orientei para a equipe vermelha ficar fora da quadra de jogo aguardando, e solicitei para as demais equipes amarela e verde se reunirem no centro da quadra. Enquanto as duas equipes se reuniam, perguntei aos alunos da equipe vermelha se todos iriam jogar a



queimada. Após perguntar, dois alunos vieram até mim, Debinha e Balbuena, dizendo que não gostariam de jogar. Balbuena se ofereceu para ajudar ou a possibilidade de desempenhar outros papéis além de jogar. Apresentei para os dois a possibilidade de fazerem parte da equipe de outra maneira, como anotar os scouts, ser técnico/a auxiliando os colegas com orientações. De início Balbuena se animou com a possibilidade de anotar os scouts da partida, pontuações que ocorrem nos jogos, e Debinha de imediato não esboçou nenhuma reação. Indaguei-a novamente se gostaria de ser técnica, mas por conta da sugestão da sua colega Sissi que disse que ela poderia ser a primeira jogadora a começar no morto, Debinha decidiu que iria participar jogando.

Após essa breve conversa com a equipe vermelha, voltei a me reunir com as equipes verde e amarela. Reforcei o compromisso com a metodologia Callejera, de discutir as regras nesse primeiro tempo para um bom desenvolvimento do jogo. Lembrei a todos/as que não haveria árbitro no jogo, somente o professor e um dos mediadores da equipe para me auxiliar nas observações que decorrerem no jogo e que serão discutidos no terceiro tempo.

Neto perguntou:

- Mas definir que regras professor? Queimada jogamos desde a primeira série.

Respondi que mesmo sendo do conhecimento da maioria, a Queimada por se tratar de um jogo pode ter várias vertentes, vários jeitos de serem jogados dependendo do local. Dei exemplo da regra que considera algumas partes do corpo como “fria”, e perguntei quais partes seriam consideradas frias. Gabi Zanotti respondeu “Vamos fazer o de sempre, mão e cabeça apenas.” Marta sugeriu que o pé também fosse considerado frio. Respondi dizendo que o pé sendo considerado frio poderia deixar o jogo mais monótono, mais difícil de queimar e mais complicado para os próprios jogadores saber se queimou ou não. Maurren reforçou a minha visão, dizendo que poderia fazer o jogo ficar muito longo.

Com as regras previamente acordadas, os integrantes de cada equipe começaram a se posicionar em quadra. Somente nesse momento em que as duas equipes estavam divididas em seu lado da quadra que a aluna Duda Sampaio me indagou:

- Professor na equipe amarela tem dois jogadores a mais do que o nosso.

Tinha notado desde o início essa diferença na quantidade de jogadores, mas preferi não intervir para demonstrarem a importância de acordar as regras nesse primeiro tempo. Após a indagação de Duda Sampaio, eu disse a todos/as que seria interessante se reunirem



novamente para dialogar sobre como se daria a situação de uma equipe estar com mais integrantes do que a outra. Alguns alunos reclamaram por ter que atrasar o jogo. Reforcei novamente a importância desse diálogo inicial no primeiro tempo, e que isso serviria de aprendizado para se atentarem sobre todos os aspectos e elementos que pertencem ao jogo.

Quando a maioria dos jogadores começaram a se reunir, a mediadora Gabi Zanotti disse:

- Dá duas vidas pra nós, daí está certo.

Rivellino responde:

- Não tem que dar vida não, tem pessoa do seu time que não quer jogar, igual a Duda Sampaio.

Duda Sampaio interviu:

- Estou ajudando como técnica do meu time, estou participando.

Casagrande disse:

- Tira dois do nosso time então.

Perguntei então ao Casagrande se tirar os colegas do time talvez não seria contraditório com um dos princípios da nossa competição em evitar exclusões. Casagrande respondeu:

- Tira somente os que não querem jogar.

Nisso, Hortência da equipe de Casagrande levantou a mão como se não quisesse jogar.

Gabi Zanotti sugeriu:

- Não tira elas, coloca essas duas pessoas já no morto, pelo menos eles participam e igualam a quantidade de jogadores.

Alguns alunos como Casagrande, da equipe adversária, concordaram. Então Hortência e Wladimir que se disponibilizaram de maneira voluntária foram ao morto para igualar a quantidade de jogadores.

Os/as alunos/as foram orientados a se posicionarem para o início do jogo. Após alguns minutos deu-se início ao jogo com posse da bola com a equipe Amarela. Durante o decorrer desse primeiro jogo não foram observados nenhum ato de falta de respeito ou de solidariedade. O jogo acabou com 12 minutos, quando todos/as os/as integrantes da equipe verde foram queimados/as.



Após alguns minutos do fim do segundo tempo, as duas equipes se reuniram para contabilizar a pontuação do jogo. O diálogo nesse confronto aconteceu de maneira tranquila, sem contestações sobre as pontuações atribuídas, onde as duas concordaram que deveriam receber a pontuação extra de Respeito e Cooperação, e que não mereciam receber ponto de Solidariedade, ficando o placar do jogo em 4 a 3 para a equipe Amarela.

Após esse jogo, os mediadores do Verde e Amarelo se reuniram para sortear no par ou ímpar qual equipe enfrentaria a equipe vermelha. Nesse sorteio a equipe verde foi a vencedora. Portanto o segundo confronto ficou definido entre Vermelho e Verde.

Para esse segundo jogo, o primeiro tempo de acordarem as regras acabou sendo mais fácil e rápido por concordarem em utilizar as mesmas regras do jogo anterior. Nesse jogo a equipe vermelha tinha um jogador a mais, e por isso começou com dois jogadores no morto. Após alguns minutos deu-se início ao segundo confronto do dia. Nesse jogo também não foi observado nenhuma atitude de falta de respeito. O que foi observado nesse jogo foi uma atitude solidária da aluna Marta, que durante o momento que queimou uma integrante da equipe vermelha, acabou entregando a bola para equipe adversária por engano, e a mesma devolveu a bola e disse para Millene que havia sido queimada retornar para o campo dos vivos. Além desse ato de solidariedade, não foram observadas nenhum ato a mais e, após 15 minutos o jogo se encerrou com todos jogadores da equipe verde sendo queimados.

Depois de alguns minutos do fim do segundo tempo, as equipes se reuniram para contabilizar os pontos do confronto. As pontuações de Respeito as duas equipes receberam, mas quando chegou na pontuação de Solidariedade começaram as primeiras situações problemas. Os próprios colegas da equipe verde citaram o exemplo da atitude da aluna Marta, reivindicando o seu ponto extra na categoria. Nisso, alguns alunos da equipe vermelha começaram a questionar que também foram solidários com o adversário durante o jogo, criando algumas situações que de fato não ocorreram. Expliquei que eles não estavam perdendo pontos se não fizessem atos solidários, somente deixariam de ganhar pontuações extras. Por não ser observado nenhuma dessas atitudes até mesmo por colegas da mesma equipe, somente foi atribuído ponto de Solidariedade para a equipe verde.

Quando fomos contabilizar a pontuação de cooperação, Neto, da equipe verde, contestou que alguns colegas da equipe vermelha não participaram efetivamente do jogo. Membros da equipe vermelha também questionaram que alguns integrantes da equipe verde



também não entraram em quadra para participar. A discussão começou a ganhar altas proporções, até que Gabi Zanotti sugeriu que nenhum dos dois times ganhassem o ponto nessa categoria. Perguntei se todos estariam de acordo, e ninguém se manifestou. Então nesse jogo o placar final ficou em 3 a 3.

No terceiro e último confronto entre as equipes amarela e vermelha, o primeiro tempo aconteceu de maneira rápida, pela compreensão sobre as regras do jogo que foram acordadas anteriormente. Após alguns minutos e dos times se posicionarem, o jogo começou.

Não foi observado nenhum ato de solidariedade nesse jogo, apenas uma atitude de falta de respeito do aluno Carlitos, integrante da equipe vermelha. Carlitos acabou ofendendo com palavrão e mostrou o dedo do meio ao ser queimado por Neto. Na mesma hora alguns alunos da equipe amarela que estavam de fora começaram a apontar a atitude desrespeitosa do colega. Após 11 minutos o jogo acabou com todos os integrantes da equipe vermelha sendo queimados.

Depois de se reunirem para a contabilização dos pontos, não aconteceram questionamentos sobre a atitude desrespeitosa de Carlitos. Na soma da pontuação da categoria Cooperação aconteceram algumas contestações. Nesse momento aconteceram algumas acusações entre ambos os times de que tiveram colegas que não jogaram ou participaram efetivamente. Nesse momento quis lembrar como deveríamos pontuar nessa categoria, sugerindo tentarmos ouvir os colegas que estariam sendo considerados excluídos ou participantes do jogo, para tentarem analisar se eles se sentiam pertencentes a equipe durante o jogo. Cássio sugeriu:

- Acho que o certo seria fazer novamente o jogo porque muitos não sabiam disso.

Hortência reforçou a sugestão de Caio:

- Professor, vamos fazer a queimada semana que vem novamente, e daí vamos nos atentar melhor sobre isso.

De principio, gostei da ideia de vivenciarem a queimada novamente, por ser um jogo que a maioria participa e o engajamento deles na atividade foi bastante interessante. Então finalizamos a contabilização das pontuações contabilizando ponto na categoria Cooperação apenas para a equipe vermelha, sendo que foi observado que todos jogadores da sua

equipe participaram em algum momento do jogo. O placar final desse confronto ficou em 3 a 2 para a equipe amarela.

Por fim, somei as pontuações deste primeiro dia, e deixei a disposição no flipchart para todos verem, Amarelo com 7 pontos, Verde com 6 e Vermelho com 5. Reforcei que na próxima aula iremos vivenciar novamente a queimada a fim de possibilitar oportunidades para melhorarem os elementos dos pilares da metodologia callejera. Orientei também a importância desses pilares que seria um diferencial nessa nossa competição. Após alguns minutos os alunos se dirigiram a sala de aula para a aula com o próximo professor.

**Figura 15:** Vivência do jogo da Queimada.



**Fonte:** Acervo do autor.



**Diário 8 - (20/10/2025)**

Nesse dia, deixei anotado no flipchart e disponível bem próximo à quadra a classificação da nossa competição. Assim que os alunos foram chegando e observando, começaram as primeiras dúvidas referentes à programação da aula. Respondi aos alunos e alunas que a programação seria realizar mais uma rodada de queimada, conforme havíamos discutido e decidido no final da aula anterior. Como não tínhamos tido aula na semana anterior por conta do feriado destinado ao dia dos professores, de início notei uma dificuldade de alguns em lembrarem o que havia acontecido no último encontro.

Para não demorar muito o processo de organização e para que conseguíssemos um tempo maior de jogo, principalmente no terceiro tempo de cada partida (os diálogos), já orientei os mediadores e mediadoras a entregarem os coletes com suas respectivas cores para os colegas de equipe.

Depois de alguns minutos, convoquei a turma para uma breve roda de conversa, explicando dessa vez para todos os objetivos da aula. Comecei ressaltando a importância do diálogo para que possamos tomar decisões coletivas de maneira democrática. Relembrei os fatos da aula anterior e expliquei o motivo de estarem vivenciando novamente a queimada, detalhando o que cada categoria da metodologia callejera preza. Após a explicação, perguntei se alguém ainda tinha dúvida ou sugestão, mas ninguém se propôs a falar. Por fim, pedi que fosse realizado um sorteio para definir quais equipes começariam jogando. Foi feito um dois ou um e as equipes verde e vermelha ganharam; portanto começaram a partida.

Após alguns minutos de organização, o jogo deu-se início. Dessa vez, observou-se uma facilidade maior dos alunos em acordarem as regras, muito provavelmente devido à experiência das aulas anteriores. Nesse primeiro confronto, a equipe verde estava com dois jogadores a mais e, por isso começou com três integrantes no "morto". Após o posicionamento, deu-se início ao jogo.

No decorrer dessa primeira partida não foi observado nenhum ato de falta de respeito com os adversários ou colegas, mas notou-se uma atitude de solidariedade do aluno Gamarra, da equipe vermelha, que parou uma jogada após acertar a bola no rosto de um adversário. Pablo prontamente parou e se desculpou com o colega, oferecendo-o plena



atenção e cuidado. Após 11 minutos, a partida foi encerrada quando a equipe verde queimou todos os integrantes da equipe vermelha. Assim que o jogo acabou, alguns alunos/as foram beber água e, ao retornarem realizamos a contabilização dos pontos.

Quando começou a contagem dos pontos das equipes, iniciou a soma das categorias respeito e cooperação. Nessas duas categorias, todos concordaram que as duas equipes mereciam receber as pontuações extras. Contudo, ao contabilizar a categoria solidariedade, ninguém se manifestou quando questionados se houve algum ato do tipo no decorrer do jogo. Nesse momento, tentei lembrá-los do ocorrido com Gamarra. É interessante notar que nem mesmo ele se lembrava do ato no momento da contabilização. Talvez o mesmo, e até os alunos ainda não tivessem entendido totalmente o que a categoria solidariedade abrangeria. Expliquei novamente a importância de realizar atos solidários como forma de somar pontos extras para suas equipes. Portanto, esse primeiro jogo terminou com o placar empatado em 4 a 4. Assim que foi decretado o placar do jogo alguns alunos/as ainda pareciam que também não tinham compreendido como o jogo terminou com um empate. Expliquei novamente o motivo que se deu esse resultado, e responderam com algumas citações do tipo “Tem que ficar *ligado* nesses pontos”, “É meio roubado desse jeito”.

Após a contagem, perguntei qual equipe enfrentaria a amarela. Após um sorteio de "par ou ímpar", definiu-se que seria a equipe verde. Notei que a cada jogo, o entendimento dos alunos sobre os processos de cada confronto aumentava. Foi mais fácil e rápido porque nesse momento, preferiram utilizar as mesmas regras da partida anterior, as quais foram lembradas pelos próprios integrantes da equipe verde. Nesse confronto, a verde tinha apenas um integrante a menos, sendo assim, a amarela começou com dois jogadores no "morto".

O jogo começou e, durante a partida, observou-se uma atitude desrespeitosa do aluno Neto, da equipe verde. Após pedir a bola para sua colega Cristiane, ele se irritou porque ela não passou a bola para ele; e no lance seguinte, o adversário recuperou a bola e o queimou. Neto ofendeu Julia chamando-a de “Sua lerda, horrível até na queimada”. No mesmo instante, alguns alunos da equipe amarela nos alertaram sobre o ato de desrespeito ocorrido. Relembrei-os de que deveriam focar em jogar naquele momento, deixando para discutir as categorias da metodologia callejera no terceiro tempo.



Também foi observada nesse confronto uma situação de solidariedade da aluna Hortência com o colega da outra equipe, Ronaldo. Ela o auxiliou após uma queda em um dos lances. A ação foi notada e até comentada pela equipe vermelha, que assistia de fora. O jogo terminou aos 13 minutos, com a vitória da equipe amarela por dois pontos (ao queimar todos da verde).

No terceiro tempo, as equipes se reuniram, exceto Neto, que saiu nervoso da quadra. Após tentar trazê-lo de volta, sem sucesso, dei início à contabilização para não atrasar o último confronto. Na pontuação de respeito foi decidido de maneira unânime que a equipe verde não receberia o ponto extra devido à atitude de Neto. Hugo Souza, integrante da equipe verde, reclamou da postura do colega de time "Desse jeito não seremos campeões por conta de vocês, acho injusto isso".

Tentei explicar que a importância do pensamento coletivo era maximizada nessa competição, onde nossas atitudes geram consequências não apenas para nós, mas para todo o grupo. Ao somarmos o ponto de cooperação, Tamires questionou:

- O Neto ofendeu sua colega de equipe, portanto não mereceriam receber ponto de cooperação.

Gabi Zanotti respondeu:

- Mas a cooperação só serve se todo mundo jogou.

Hortência rebateu:

- Mas você tratar mal um colega do time não deveria ser considerado cooperação.

Outros integrantes da equipe verde, como Marta, reforçaram: "Está certo, professor, ofendeu do jeito que foi e não merece ponto de cooperação, é minha opinião". Analisei os argumentos e como a maioria concordou, decidi não atribuir o ponto de cooperação à equipe verde. Já na categoria solidariedade a maioria concordou que a equipe amarela merecia receber a pontuação por conta da atitude de Hortência com Ronaldo. Assim, o placar ficou em 4 para a amarela e 2 para a verde.

Por fim, iniciou-se o terceiro e último confronto. As equipes decidiram manter as mesmas regras. A equipe vermelha tinha um jogador a mais e começou com dois no "morto". O jogo transcorreu tranquilamente, sem incidentes. A partida terminou aos 14 minutos com a vitória da equipe vermelha. Na reunião final, ambas as equipes concordaram em receber o ponto

de respeito, mas admitiram que não mereciam os pontos de solidariedade e cooperação. Após a soma, o placar final ficou em 3 a 2 para a equipe vermelha.

Com o auxílio da aluna Cristiane, somamos todas as pontuações. O flipchart ficou disponível à mostra para todos/as. A classificação final do dia mostrava na liderança a equipe amarela com 13 pontos, e as equipes verde e vermelha empatadas em segundo com 12 pontos. Antes de dispensá-los, orientei que na próxima aula antes de iniciarmos o voleibol, faremos um breve diálogo sobre os pontos positivos e negativos desse primeiro dia de competição. Após isso, os alunos foram liberados.

**Figura 16:** Diálogo no primeiro-tempo da Queimada.



**Fonte:** Acervo do autor.



## Diário 9 - (27/10/2025)

Assim que chegaram à quadra, os alunos começaram a me perguntar se realmente iríamos vivenciar o voleibol na aula do dia. Expliquei que essa era a nossa programação. Enquanto os estudantes chegavam, solicitei a ajuda dos mediadores para organizar a quadra, colocando o mastro e a rede, além de buscarem os coletes para distribuir às equipes.

Ao retornarmos à quadra com os materiais, iniciamos a organização a fim de otimizar o tempo e realizar uma breve conversa inicial, avaliando como estava o andamento da nossa competição. Após alguns minutos para instalar a rede e escrever a classificação no *flipchart*, solicitei novamente que os mediadores entregassem os coletes aos integrantes de seus times, e pedi que todos se reunissem no centro da quadra para as orientações sobre a prática do dia.

Comecei perguntando se cada equipe teria quantidade suficiente de integrantes para o jogo. A maioria respondeu positivamente. Cristiane comentou: “A Debinha nem faltou hoje por causa do voleibol, professor.” Debinha era uma aluna que não tinha comparecido às últimas aulas. Hugo Souza completou dizendo que o voleibol deveria ser jogado por ser um dos esportes favoritos da turma.

Devido à empolgação inicial, passei às orientações sobre as regras. Estabeleci que cada equipe se enfrentaria pelo menos uma vez e que, se o tempo permitisse, faríamos uma rodada extra. Os jogos seriam realizados por tempo (20 minutos cada) para garantir o confronto entre todos. Portilho sugeriu: “Quando chegar a 15 pontos, podemos ir trocando de lado.” Perguntei se todos concordavam e a maioria aceitou. Expliquei também que, para termos jogos mais equitativos, o saque deveria ser realizado apenas por baixo. Gabi Zanotti e Marta sentiram-se incomodadas. Gabi Zanotti questionou:

- Mas por que não pode, professor? Sacar por cima não é tão ‘apelão’ assim.

Marta sugeriu:

- Poderia ser um saque por cima e outro por baixo, alternando.

Casagrande entrevistou dizendo:

- Mas a equipe que enfrentar vocês leva desvantagem, porque vocês farão um ponto atrás do outro.

Pedi a palavra e ressaltéi que além de ser uma competição, não poderíamos



esquecer a importância da participação ativa de todos. Expliquei que, dependendo do saque, o jogo perderia a dinâmica, pois nem todos têm familiaridade com a modalidade. Casagrande concordou:

- Faz assim mesmo, professor, saque por baixo somente; assim fica fácil para todo mundo recepcionar.

Realizamos o sorteio para definir a ordem das partidas. Solicitei aleatoriamente um integrante de cada equipe para um "dois ou um"; a equipe que saísse primeiro aguardava o segundo confronto. A equipe amarela ficou para a próxima rodada. Solicitei que as equipes verde e vermelha se posicionassem. Nesse intervalo até o início do jogo, perguntei quais integrantes da equipe amarela não jogariam. Balbuena e Rayssa Leal disseram que não queriam. Rayssa Leal explicou que preferia atuar como técnica, orientando os colegas. Balbuena apenas disse que não gostaria de jogar e permaneceu sentado.

Perguntei ao mediador Casagrande quem seriam os primeiros colegas a entrar jogando. Ele começou a selecionar alguns nomes, e eu questionei por que os outros ficariam de fora. Casagrande respondeu:

- Eles vão ficar para a próxima, mas iremos trocar quando chegar a 10 pontos.

Debinha, que não estava na lista inicial de Casagrande, estava ao lado. Perguntei se ela concordava com a escolha do colega. Por ser tímida, ela somente disse que sim. Ao questionar o motivo, ela respondeu que não queria suar e talvez nem jogaria. Casagrande prontamente reagiu:

- Mas vôlei fica praticamente parado, e você pode sair depois. Participa só para ganharmos o ponto de cooperação.

Indaguei Casagrande sobre como ele entendia essa categoria de pontuação. Ele explicou:

- Entendo que, se entrou em quadra e participou, já conta. Seria bom avisar os times para não ter o mesmo problema que houve na queimada.

Respondi Casagrande pontuando que a cooperação vai além da presença física: é participar e sentir que contribuiu efetivamente com a equipe.

Apressei o posicionamento das equipes e realizamos o "par ou ímpar" para definir qual equipe começaria em posse da bola no início do jogo. Relembrei a importância dos pilares da metodologia e como as pontuações seriam fundamentais para a classificação.



Nesse primeiro jogo, atuei como mediador junto com Casagrande. Como não havia um árbitro oficial, observamos os acontecimentos que influenciariam a pontuação no terceiro tempo. Cristiane e Rayssa Leal ficaram responsáveis pelo placar, enquanto Balbuena anotou os *scouts* (maiores pontuadores) por curiosidade própria.

A partida ocorreu sem atitudes de falta de respeito. Após 20 minutos, a equipe vermelha venceu por 21 a 16. Reunimos as equipes para contabilizar os pontos. No terceiro tempo do jogo, na categoria respeito, ambas equipes concordaram em ganhar o ponto extra. Na categoria solidariedade em comum acordo, nenhuma pontuou. Na categoria cooperação, houve uma situação-problema. Quando perguntei à equipe verde se mereciam o ponto, Carlitos, da equipe vermelha, contestou dizendo que a colega Duda Sampaio não jogou. Duda Sampaio argumentou que foi técnica, mas Carlitos afirmou que ela apenas ficou de pé, sem orientar. Sissi defendeu que Duda Sampaio ajudou nas trocas, o que foi negado pelos adversários. Maurren, da equipe vermelha, acrescentou que a equipe verde não merecia o ponto pois Wladimir também não jogou, alegando que ele entrou por menos de dois minutos. Wladimir, que é surdo, respondeu através da intérprete que jogou. Gabi Zanotti, da equipe verde, revidou:

- O Cássio ficou sentado e não jogou, então vocês também não merecem o ponto.

Como o debate se intensificou, pedi a palavra para resolvermos a situação-problema. Relembrei o que caracteriza a cooperação. Gabi Zanotti sugeriu:

- Professor, por que hoje não fazemos diferente? Ganha ponto de cooperação somente quem entrou em quadra e participou.

Duda Sampaio indignou-se:

- Aí que não iremos ganhar ponto, não quero entrar em quadra.

Sissi apoiou Gabi Zanotti, dizendo que isso incentivaria a jogar. Expliquei que, nesta competição, os alunos podem assumir outros papéis além de jogar, o que é um diferencial. Vampeta propôs:

- Não dê o ponto para nenhuma equipe, porque ambas tiveram pessoas que não jogaram.

A maioria concordou com a sugestão de não pontuar as duas equipes nesse quesito. Com a situação problema resolvida, orientei os/as alunos/as a tomarem água e já se preparem para o próximo jogo.

Enquanto bebiam água, sorteamos quem enfrentaria a equipe amarela; a equipe verde



venceu o sorteio. Maurren me abordou sugerindo o uso da caixa de som, que eu havia utilizado com o 8º ano. Liguei o aparelho e os alunos escolheram músicas animadas.

Antes do início do próximo jogo, verifiquei se haveria novas regras, mas todos concordaram em manter as anteriores. Reforcei a importância da cooperação e da participação de todos/as. Nesse confronto, Garro me auxiliou na observação do jogo, enquanto Portilho e Rayssa Leal anotaram o placar. Balbuena continuou anotando os *scouts*.

Nesse jogo não houve atos de desrespeito. Durante o jogo, perguntei à equipe vermelha, que estava de fora, se gostaram da música. Vampeta comentou:

- Agora animou, está com cara de interclasse.

Maurren completou:

- Não parece aula de Educação Física, o clima fica diferente.

Durante a conversa, Gamarra confessou que estava até dançando dentro da quadra por conta da música, e que isso o animou a jogar.

Após 19 minutos, a partida terminou com vitória da equipe verde por 26 a 17. Após o intervalo para tomarem água, somamos os pontos. Desta vez, ambas as equipes admitiram prontamente que não mereciam o ponto de cooperação, pois alguns integrantes não jogaram. Gabi Zanotti disse:

- Enquanto todo mundo não se conscientizar que se não participar do jogo não ganha ponto vai continuar assim.

Somados os pontos, o placar final do confronto foi 3 pontos para o verde e 2 para o amarelo.

Por fim, a equipe vermelha enfrentou a equipe amarela. Gabi Zanotti, mediadora da equipe verde, me acompanhou na mediação e observação do jogo. O jogo foi tranquilo em questões relacionadas à falta de respeito. Foi observado num certo momento que Hortência alertou Rivellino sobre sua forma de comemorar, para não perderem ponto de respeito. Observamos dois atos de solidariedade: Hortência da equipe amarela acertou acidentalmente o rosto de Vic da equipe vermelha, num lance que as duas disputaram uma bola próximo da rede, e prontamente, Hortência parou a jogada e acompanhou para lavar o rosto da colega, cedendo seu lugar em quadra. Outro ato ocorreu quando a equipe vermelha cedeu um ponto duvidoso para evitar discussões. Nesse lance após o saque de Gamarra a bola caiu nos limites da quadra da equipe amarela. Imediatamente cada equipe começou a



dizer que o ponto era para sua equipe. Casagrande disse:

- Foi ponto nosso, a marca da bola está visível.

Cássio respondeu:

- Pode perguntar para o professor, ele estava do lado. Foi ponto nosso né professor.

Como estava próximo de onde a bola caiu, consegui ver claramente que o ponto era da equipe vermelha. Mas como não queria interferir na situação problema e descaracterizar a metodologia não opinei. Garro então sugeriu para sua equipe:

- Dá o ponto para eles, não tem problema, conseguimos recuperar depois, Cássio.

- Portanto foi cedido o ponto para a equipe adversária.

Após 20 minutos a partida encerrou com vitória da vermelha por 22 a 20. Na contagem de pontos, a equipe amarela solicitou o ponto de solidariedade pela atitude de Hortência, o que foi aceito. Sobre o ponto cedido pela equipe vermelha, Casagrande questionou:

- Se for assim, todo jogo vou dar um ponto só para ganhar ponto de solidariedade.

Expliquei que avaliamos a intenção: se for espontâneo para ajudar o fluxo do jogo vale, se for algo proposital para ganhar o bônus, não. Decidiu-se que ambos mereciam o ponto. Sissi disse:

- Os dois times foram solidários, e o professor viu e confirmou, então não tem o que reclamar.

Após a soma, o placar final ficou em 4 para a equipe vermelha e 3 para a equipe amarela.

Com o tempo curto, encerramos as atividades. Alunos ajudaram a guardar o material enquanto eu somava a classificação geral: Vermelha (19 pts), Amarela (18 pts) e Verde (17 pts). Expus o resultado na saída da quadra e informei que, na próxima aula, definiremos as outras duas modalidades da competição.

**Figura 17: Vivência do Voleibol**



**Fonte:** Acervo do autor.



**Diário 10** - (03/11/2025)

Nesse dia, deixei na frente do portão da quadra a classificação da nossa competição e, assim que os alunos foram chegando solicitei que se reunissem no centro da quadra. Alguns alunos começaram a me perguntar se haveria mais uma rodada de voleibol. Respondi dizendo que a ideia era escolhermos mais duas modalidades, a fim de que os colegas que ainda não vivenciaram as práticas das últimas aulas pudessem participar também.

Após alguns minutos, os alunos sentaram em círculo no centro da quadra. Já iniciei a nossa roda de conversa sendo direto sobre quais seriam os objetivos da aula: escolher as outras duas modalidades da competição. Também não deixei de parabenizar o empenho de alguns alunos em querer participar e se dedicar em prol da sua equipe. Perguntei o que eles estavam achando da competição até o momento. Maurren disse:

- Acho que está sendo bacana porque a pontuação de Respeito faz com que tenha disciplina no jogo.

Marta continuou com a mesma visão da colega: “É verdade, estamos jogando sem juiz ainda.”

Dessa vez perguntei aos alunos surdos o que estavam achando. Formiga respondeu dizendo que, embora não gostasse de participar da prática, a competição estava sendo interessante, pois sua participação ajuda sua equipe na contagem dos pontos. Wladimir, outro aluno surdo, disse que estava tranquilo, mas que queria a inclusão do futebol como modalidade.

Expliquei para todos/as que o diálogo do dia seria fundamental para que pudessem escolher as modalidades preferidas pelos colegas que ainda não vivenciaram as práticas da competição (no caso, a Queimada e o Voleibol). Casagrande disse: “Para o Balbuena jogar, então, terá que ter campeonato de STOP ou tabuada”. Alguns alunos riram da colocação de Casagrande. Respondi dizendo que o objetivo era utilizar como referência os parâmetros adotados na escolha das primeiras duas modalidades: priorizar modalidades coletivas e que tenham relação com práticas corporais de movimento.

Perguntei se poderíamos realizar o processo de escolha igual ao da última vez, em que as equipes se reuniram e anotaram suas preferências, mas com a diferença de que a escolha final seria coletiva, com todos participando, diferentemente da última, em que



somente os mediadores participaram. A maioria concordou. Solicitei, então, aos mediadores que se reunissem junto com os integrantes da sua equipe em algum espaço da quadra, e mediassem o diálogo dando a oportunidade para todos/as sugerirem as modalidades do seu agrado. Reforcei o compromisso de definirem coletivamente uma quantidade reduzida de modalidades para facilitar o nosso futuro processo de escolha com toda a turma.

Após cerca de 10 minutos, solicitei que os alunos se reunissem no centro novamente. Pedi que a equipe amarela citasse as escolhidas: Bandeirinha, Badminton e Truco. A vermelha citou apenas Futebol e Badminton; a verde citou Kin-ball e Tapembol. Ao colocar no flipchart, ficou perceptível que nenhuma modalidade foi unânime, mas a única escolhida por duas equipes foi o Badminton. Perguntei à equipe verde o que achavam do Badminton e se ele poderia fazer parte da competição. Prontamente Gabi Zanotti respondeu:

- Por mim acho que pode ser, nem lembramos do Badminton.

Quando escrevi o nome no quadro, ouvi alguns alunos comentando: “Nossa, tinha Badminton também”. Assim, a primeira modalidade escolhida foi o Badminton. Hugo Souza me perguntou se seria em dupla ou individual; respondi que definiríamos no dia, dependendo da quantidade de competidores.

Voltando para a escolha da segunda modalidade, começou a dificuldade em achar algo que agradasse a todos. Incentivei os alunos a buscarem uma resolução. Duda Samapiao disse:

- Poderia colocar a Bandeirinha, já jogamos antes da competição.

Murren respondeu:

- Daí vai ficar sem graça jogar o mesmo jogo novamente.

Cássio sugeriu escolhermos mais do que duas modalidades:

- Poderia ter mais modalidades, assim todos irão participar, acho que duas é muito pouco até para quantidade de pontos.

Respondi Cássio explicando que o nosso período pedagógico estava limitado e que mais modalidades comprometeriam o andamento do projeto. Dessa vez, perguntei ao aluno Sócrates, que raramente participa oralmente. Ele sugeriu sortear as modalidades. Assim que ele respondeu, Balbuena, que também costuma ter uma postura mais tímida nas rodas de conversa, sugeriu fazer uma votação.



Enquanto eu "filtrava" as sugestões, propus diminuirmos a lista retirando as práticas já vivenciadas ou as que tinham pouca adesão. Logo responderam: "Tira bandeirinha e truco". Como ninguém foi contrário, ficaram na lista apenas Futebol, Tapembol e Kin-ball. Alguns perguntaram: "Como é o Kin-ball mesmo?". Yume ajudou: "Aquele esporte com a 'bolona' de pilates, que joga todo mundo ao mesmo tempo". Muitos ficaram animados: "Esse é da hora!", "Por mim pode ser".

Antes de definir o Kin-ball, achei que seria interessante analisar as possibilidades das outras práticas corporais. Pedi a palavra para analisarmos o Futebol. Algumas meninas reclamaram, como Cristiane:

- O ruim do futebol é que somente os meninos jogam.

Sissi disse:

- Se for futebol, não jogo, porque os meninos são muito bons.

Rivellino sugeriu separar masculino e feminino:

- Faz um jogo só de meninos e outro jogo só de meninas, ai fica equilibrado o nível.

Gabi Zanotti rebateu:

- Assim não tem graça, quero jogar com os meninos também.

Garro sugeriu que a participação das meninas fosse livre, na questão de quantidade por time:

- Se a menina quiser jogar com meninos fica livre, pode ter jogadoras a mais no time também.

Após a sugestão de Garro alguns alunos/as começaram a reclamar da possibilidade de jogar meninos e meninas juntos. Essas sugestões dadas pelos meninos estava inferiorizando a capacidade das meninas em jogar futebol. Intervi lembrando que um dos princípios da competição é a democracia e o direito de todos participarem e que em ambos os gêneros têm pessoas com mais habilidade e pessoas com menos habilidade para jogar futebol. Indaguei então:

- O futebol seria um esporte democrático para este grupo específico agora? A divisão por gênero não iria contra nossos princípios?

Casagrande defendeu que o futebol é democrático por ser fácil de jogar, mas ponderei que a discrepância de níveis de habilidade poderia tornar a experiência desmotivante para



alguns, ao contrário de outras práticas, onde haveria mais equidade. Gabi Zanotti reforçou que o legal era jogarem todos ao mesmo tempo, sem separação de gêneros.

Focamos então no Tapembol e Kin-ball. Marta preferiu o Kin-ball por oferecer menos risco de se machucar:

- Acho que entre os dois oferece mais segurança para nós, meninas.

Rivellino perguntou:

- Na verdade não me recordo das regras do Kin-ball, o tapembol é bem mais fácil porque parece com o futebol.

Expliquei ao Rivellino, que o Kin-ball envolvia três equipes simultâneas e que o objetivo era não deixar a bola tocar o chão após o ataque da equipe adversária.

Sissi levantou outra questão que não tínhamos nos atentado até o momento, de que o Tapembol foi praticado igual a Bandeirinha, antes da competição, e que por isso também deveria ser tirado da lista de possibilidades. Após a fala de Sissi alguns colegas reforçaram o coro em apoio à inclusão do Kin-ball.

Confesso que gostei da ideia de incluir o Kin-ball, principalmente por ser um esporte alternativo, que têm um potencial de gerar um interesse maior nos alunos/as, sem contar que nesse esporte as três equipes se enfrentam ao mesmo tempo. Perguntei se poderíamos incluir o Kin-ball, mas ressalttei que seria realizado um simples ensaio para relembrar as regras do jogo. Muitos alunos responderam animados como Hugo Souza:

- Poderíamos fazer hoje mesmo um jogo do Kin-ball para treinar.

Concordei com a sugestão de Hugo Souza, e como tinha tempo de aula disponível solicitei que quem fosse vivenciar o Kin-ball passasse o nome para a aluna Sissi, que estaria com o meu celular utilizando o aplicativo de sortear times.

Enquanto iam organizando o sorteio das equipes, fui buscar a bola de pilates. Após o sorteio, fizemos a vivência do Kin-ball sem utilizar a metodologia Callejera; o objetivo da vivência era relembrar as regras e a dinâmica do jogo.

Após pegar a bola de pilates e coletes, os times foram sorteados via aplicativo. Após alguns minutos até se organizarem em quadra deu-se o início do jogo. No início da prática, alguns alunos ainda não tinham se apropriado do objetivo, mas, com o passar das jogadas e com as instruções, foram relembrando. Com o decorrer do jogo, os alunos também foram se

apropriando do sistema de pontuação e compreendendo algumas maneiras de utilizar estratégias.

Esse ensaio com o Kin-ball foi importante para lembrarem as regras e se apropriarem de estratégias; foi fundamental para verem que é uma modalidade inclusiva e, pela animação da turma, um esporte divertido. Ao final da aula, disse que iríamos tentar realizar o Badminton na próxima aula e deixar o Kin-ball para finalizar a nossa competição, por ser um esporte bastante imprevisível e que pode gerar bastante empolgação para o resultado da classificação final. Me despedi dos alunos/as escutando depoimentos do tipo: “Pensei que seria chato, mas é legal!”. Nesse dia, saí contente em ver o empenho de alguns colegas em escolherem modalidades diferentes das tradicionais, que privilegiam somente aqueles que têm altas habilidades.

**Figura 18:** Ensaio de vivência do Kin-ball.



**Fonte:** Acervo do autor.



**Diário 11 - (10/11/2025)**

Nesse dia estava chovendo e, como esperado, alguns alunos chegaram à quadra perguntando se iríamos começar com o Kin-ball, já que gostaram de vivenciá-lo na última aula. Como argumento, utilizei também que algumas partes da quadra estavam molhadas, o que poderia atrapalhar o andamento do jogo de Kin-ball; o Badminton, por ser mais concentrado no meio da quadra, seria mais seguro.

Novamente, fiz questão de colocar a classificação da competição anotada no flipchart, bem próximo à entrada da quadra. Após alguns minutos, solicitei que os alunos se reunissem de maneira rápida no centro para realizar a chamada e explicar como seria o desenvolvimento do Badminton.

Os alunos se reuniram, fiz a chamada como de costume e comecei a explicar a dinâmica da competição. Nesse dia, vieram cerca de 22 alunos, uma quantidade reduzida provavelmente por conta da chuva. Apresentei a ideia de realizar a competição em duplas, quebrando o caráter de esporte individual. Pedi para que cada equipe formasse suas duplas para verificar a quantidade de confrontos. Após alguns minutos e de muita insistência, as duplas começaram a se apresentar. Uma das alunas, Vic, disse que estava com problemas médicos e não poderia jogar; pediu então se poderia me auxiliar a fim de ganhar nota. Solicitei-a que me acompanhasse, e na companhia dela comecei a anotar as duplas na minha lousa portátil.

As equipes verde e vermelha organizaram três duplas cada. Já na equipe amarela, ficaram definidas duas duplas. Nessa equipe amarela, um dos alunos, Ronaldo, ficou sozinho sem a dupla para jogar. Pedi para reunir os participantes para tentarmos ajustar essa condição: se Ronaldo jogaria sozinho ou se haveria a possibilidade de incluí-lo em outra dupla. Prontamente, Neto sugeriu:

- Poderia colocar alguém da equipe dele para jogar duas vezes.

Garro respondeu:

- Mas não pode ser muito bom, porque daí fica injusto.

Ronaldo disse que se pudesse jogaria sozinho. Enquanto acontecia essa discussão, Sócrates se propôs a fazer dupla com Ronaldo. É importante frisar que Sócrates ainda não tinha se manifestado sobre jogar, ou não tinha entendido que precisava formar duplas. Com



as duplas organizadas, amarrei a fita zebraada no travessão de cada gol, de forma a dividir a quadra em mini-quadras, utilizando as linhas do voleibol como referência. Peguei as petecas e as raquetes e as distribuí para que os alunos pudessem explorar o material antes da competição.

O Badminton era uma das modalidades tematizadas com a turma no segundo bimestre, por isso não haveria tanta necessidade de enfatizar conceitos ou técnicas para o jogo. Durante esse período de exploração, Maurren me pediu para buscar a caixa de som e ligar alguma música, para ficar animado como no dia do voleibol. Pedi à mediadora Tamires que buscasse a caixa para colocarmos uma trilha animada.

Após alguns minutos de exploração e com os confrontos organizados, reuni a turma para explicar o processo. Esclareci que todas as duplas enfrentariam as demais e que, para o jogo ser dinâmico e cumprirmos o cronograma, não realizaríamos o primeiro tempo da metodologia callejera em cada confronto, a menos que fosse necessário em alguma particularidade, para que as equipes adaptem algumas regras. Enfatizei que o nosso primeiro tempo estava sendo aquele momento de explicação geral. Disse também que o terceiro tempo seria indiscutível, pois ele seria fundamental para contabilizar os pontos. Também orientei que no final, as pontuações de todos os jogos seriam somadas à classificação geral. Vampeta me perguntou se a categoria Respeito valeria, ou somente a vitória no jogo. Respondi que o Respeito era primordial, e que a Solidariedade e a Cooperação também eram importantes, mas que em comum acordo, poderíamos adaptar para um melhor andamento. Perguntei aos alunos o que acharam dessa colocação. Casagrande respondeu:

- Acho que pode deixar somente o Respeito, os outros quase não pontuam mesmo.

Marta disse:

- Acho que, se for pontuar as outras categorias, o jogo ficaria muito demorado.

Hugo Souza acrescentou:

- Poderia deixar do jeito que está, senão confunde.

Através da fala de Hugo Souza, compreendi que modificar a metodologia naquele momento poderia gerar problemas. Apenas sugeri que, assim que acabassem o confronto, as duplas se reunissem rapidamente para somarem as pontuações de Respeito,



Cooperação e Solidariedade. Expliquei as limitações de cada mini-quadra teria uma pontuação de 21 pontos para definir o vencedor do segundo tempo. A maioria concordou. Orientei então as primeiras duplas a se posicionarem para darmos início aos confrontos. A música na caixa de som criou um clima bem descontraído. Perguntei aos alunos que esperavam sua vez se estavam gostando da música; surgiram respostas como “Fica mais animado” e “Deveria ter música em toda aula”.

Os jogos aconteceram simultaneamente. Para os alunos/as que estavam sem jogar esperando sua vez ou que não queriam jogar, sugeri que acompanhassem os jogos para auxiliar na contagem de pontos. Portanto, praticamente todos os jogos tinham colegas auxiliando na contagem. No decorrer dos jogos foram observadas algumas situações problemas sobre dúvidas relacionados a pontos, mas não aconteceu nenhuma situação de falta de respeito nesses casos. Foi observado que através do diálogo os/as alunos/as resolveram essas questões, utilizando as vezes quando necessário o colega que estava na contagem dos pontos como um suporte para tirarem essas dúvidas. Após cada confronto, as duplas se reuniam para contabilizarmos os pontos da metodologia callejera.

Nesse dia, foram realizados 15 confrontos. Não foram observados atos de falta de respeito, e alguns pontos de solidariedade foram destacados na contabilização, principalmente em relação a cederem pontos para o adversário por conta da dúvida. Mesmo após o fim de todos os chaveamentos, alguns alunos queriam continuar jogando, demonstrando o grande interesse da modalidade pela turma. Enquanto jogavam de maneira amistosa, aproveitei o momento e, na companhia da aluna Cristiane, calculamos os pontos de cada equipe: a vermelha obteve 29 pontos; a amarela, 27; e a verde, 24.

Ao somar com a classificação geral, a equipe vermelha ficou na liderança com 48 pontos, a amarela em segundo com 45 e a verde em terceiro com 41 pontos. Deixei a classificação atualizada no flipchart próximo à saída da quadra.

No horário do término da aula, recolhi os materiais e reuni a turma. Orientei que na próxima aula vivenciaríamos o Kin-ball e que esse esporte teria grande potencial de modificar a tabela. Os integrantes da equipe vermelha responderam animados; já na equipe verde o aluno Neto comentou:

- Já era, professor, o time verde é muito ruim.

Prontamente, tentei corrigir Neto sobre essa postura desrespeitosa e reiterei que o Kin-ball poderia mudar todo o cenário atual. Me despedi da turma animado para a última etapa da competição.

**Figura 19:** Vivência do Badminton.



**Fonte:** Acervo do autor.



**Diário 12 - (17/11/2025)**

Nesse último dia programado para encerrar as competições, alguns alunos chegaram à quadra olhando a classificação e comentando; outros passavam direto sem olhar. Deixei, como sempre, a classificação disponível e anotada no flipchart, posicionado próximo ao portão de acesso. Para otimizar o tempo, deixei os materiais prontos e disponíveis na quadra, coletes e a bola de pilates. Após alguns minutos, solicitei que os mediadores entregassem os coletes aos integrantes das suas equipes, a fim de iniciarmos a última prática da nossa competição. Depois de muita insistência, reunimo-nos no centro da quadra para os primeiros avisos e para dar início ao primeiro tempo do confronto.

Iniciei explicando à turma e enaltecendo a importância da competição do dia, ressaltando que o resultado poderia ser modificado dependendo do desempenho de cada um. Romarinho me perguntou:

- Professor, assim que acabar essa competição, vai ter o interclasse de futsal?

Entendi no momento, que a preocupação dele ainda estava com a competição tradicional de confronto entre turmas, e quis responder de uma maneira que não fosse rude. Tentei dizer que, além do interclasse, a nossa competição estava proporcionando boas experiências e que, certamente quando ocorressem as competições tradicionais poderíamos realizar análises comparativas entre os dois modelos. Vampeta insistiu: “Mas vai ter interclasse, professor?”. Respondi positivamente.

Passado esse assunto, voltei a falar sobre o Kin-ball. Reforcei as regras e a importância de utilizar estratégias. Expliquei que, se fosse necessário adaptar alguma regra, o momento propício seria agora, dado a importância desse primeiro tempo de jogo. Cássio sugeriu:

- Poderia manter a regra de deixar chutar a bola ao invés de ter que rebater com as mãos.

Compreendi a necessidade dessa alteração, pois, no Kin-ball, o ataque é realizado com um soco na bola; a adaptação para o chute tornaria o jogo mais viável e facilitaria a participação de alguns. Essa adaptação na regra foi sugerido por mim no final da última aula de ensaio do Kin-ball.

Frisei novamente a importância dos pilares Respeito, Cooperação e Solidariedade. Gabi Zanotti perguntou sobre a pontuação:



- Como vai ser a pontuação? Porque, se forem poucos pontos, não vai mudar muito a tabela.

Sugeri uma pontuação diversificada para esta última prática, em que cada ponto marcado no jogo seria somado diretamente à classificação geral. A maioria respondeu positivamente. Indaguei a Gabi Zanotti, que também concordou com a minha sugestão. Prossegui reforçando que, no Kin-ball, duas equipes podem receber pontos ao mesmo tempo, e que isso deveria ser considerado na estratégia.

Durante o nosso primeiro tempo, notei que alguns alunos estavam ansiosos para jogar, querendo apressadamente o fim desse primeiro tempo. Finalizei dizendo que, como o Kin-ball permite momentos de descanso durante o seu desenvolvimento, o jogo teria a previsão de 30 a 40 minutos, variando conforme o estresse físico gerado. A maioria concordou. Essa escolha visava garantir tempo para a contagem final dos pontos no terceiro tempo de jogo.

Após a explicação, orientei que as equipes se espalhassem e realizassem um sorteio de "dois ou um" para determinar quem iniciaria com a bola. Dos 25 alunos presentes, observei que apenas Balbuena e Duda Sampaio ficaram fora da quadra sem querer jogar. Balbuena já segurava caderno e caneta, esperando instruções para as anotações dos scouts. Duda Sampaio me abordou oferecendo ajuda. Perguntei se ela não preferia instruir seu time, mas ela respondeu:

- Meu time provavelmente não terá chances de ser campeão, acho melhor ajudar na organização.

Tentei incentivá-la demonstrando que através do Kin-ball teriam possibilidade de vencer a competição, mas a mesma se recusou a jogar. Solicitei, então, que me ajudasse no registro das pontuações. Como ela tinha dúvidas sobre o processo, pedi que me acompanhasse junto com uma lousa portátil.

Antes de começar a valer os pontos, realizamos três rodadas de teste para que os alunos sanassem dúvidas e Duda Sampaio, que estava me auxiliando, compreendesse a dinâmica de pontuação. Nesse período tentei incentivar Balbuena a jogar, mas ele recusou. Perguntei se ele havia se sentido acolhido nas sugestões de modalidades, e ele me respondeu:



- Joguei mesmo apenas Queimada por ser o único jogo que gosto, sugeri Stop e Uno. Os meus colegas aceitaram mas na hora de escolher com todo mundo ninguém quis.

Perguntei novamente se sentia-se frustrado por isso, Balbuena respondeu:

- Só de estar acompanhando a competição já estava valendo a pena.

Como Duda Sampaio estava próxima fiz a mesma pergunta sobre a frustração, Duda Sampaio respondeu:

- Eu não ligo de não jogar, prefiro participar auxiliando os colegas. Dando dicas eu faço parte da equipe.

Nesse momento, Vic sugeriu que pegasse a caixa de som porque “Deixa o jogo bem animado”. Ela e Rayssa Leal foram buscar a caixa de som na secretaria. Conectamos a uma rádio local e começamos de fato o jogo.

Foram necessárias quatro rodadas de teste até que todos entendessem o sistema de jogo e a sua dinâmica. A partida oficial começou com a equipe verde. Durante a vivência e desenvolvimento do jogo em si, observou-se a apropriação das regras e momentos de descontração. Poucas situações problemáticas aconteceram no jogo, dentre as poucas o que mais acontecia estava relacionado a dúvidas sobre a dinâmica do jogo, principalmente quando confundiam a cor da equipe que estava sendo atacada. Todas essas situações eram resolvidas explicando as regras para os colegas que estavam com algumas dúvidas.

No decorrer do jogo, inicialmente a equipe vermelha liderava, mas não tinha percebido até essa altura que a melhor estratégia seria atacar a equipe amarela, que era a líder da classificação geral. A amarela, por sua vez, tentava combinar jogadas com a vermelha para atacar apenas a equipe verde, mas, quando a verde não recuperava a bola, tanto a vermelha quanto a amarela pontuavam. Essas combinações direcionadas a atacar somente a equipe verde acabou surgindo de maneira natural sem comunicação entre as equipes.

Com 25 minutos pausei o jogo para alertá-los sobre essa lógica, lembrá-los da dinâmica de pontuação do Kin-ball e da classificação geral da competição. Após a explicação, os alunos compreenderam: “Temos que atacar o amarelo, não o verde”. Após 2 minutos para tomarem água, o jogo reiniciou com uma postura diferente. A equipe amarela adotou estratégias de posicionamento e ataque eficazes, criando uma disparidade de pontos.

Não foram observados atos de desrespeito. A solidariedade foi observada quando Casagrande colidiu com Maurren e os colegas pararam o jogo imediatamente, demonstrando preocupação com a colega. Outro ato solidário observado foi da equipe vermelha, que doou um ponto para a verde após o aluno Neto escorregar ao tentar recuperar a bola.

O jogo se estendeu até os 51 minutos. Mesmo após o fim alguns alunos/as queriam continuar o jogo. O placar final foi: 35 pontos para a Amarela, 30 para a Verde e 22 para a Vermelha. Após o descanso, reunimo-nos para somar os pontos de Respeito, Cooperação e Solidariedade. Atribuímos um ponto de Respeito e Cooperação para cada equipe; na Solidariedade, apenas Vermelha e Verde pontuaram, sem contestações. No total do dia, a Amarela somou 37 pontos, a Verde 33 e a Vermelha 25.

Com o auxílio de Duda Sampaio, apresentei a classificação final: Amarelo em 1º (82 pontos), Verde em 2º (74 pontos) e Vermelho em 3º (73 pontos). Alguns comemoraram publicamente, outros discretamente. Romarinho e Carlitos sugeriram que houvesse mais modalidades para tentar mudar o resultado. Expliquei que, na próxima aula, encerraríamos a experiência com uma roda de conversa avaliativa. Fiquei feliz com o contentamento da turma, exemplificado pela fala de Millene:

- A atividade mais legal foi hoje, professor, deveria ter mais. Seria até mesmo interessante se tivesse interclasse de Kin-ball.

Apesar dos pedidos para estender a competição, mantive o cronograma para não comprometer o planejamento bimestral. Despedi-me dos alunos e eles seguiram para a próxima aula.

**Figura 20:** Vivência do Kin-ball.



**Fonte:** Acervo do autor.



### Diário 13 - (03/12/2025)

Como estávamos praticamente no final do ano letivo, e a escola contava com as últimas provas externas da Secretaria Municipal de Educação, além dos encerramentos de atividades e passeios, o cronograma final da nossa competição sofreu alterações. Nas duas últimas semanas, em que estava programada a realização de uma roda de conversa final para avaliar, junto aos/as alunos/as, os impactos, as experiências e os processos educativos que emergiram durante a nossa competição, aconteceu uma prova externa no dia 24/11 e um passeio programado para as turmas dos 9º anos no dia 01/12. Portanto, combinei com o professor de Português, se teria a possibilidade de utilizar a sua aula na quarta-feira 03/12, para realizar uma intervenção com a nossa roda de conversa. Após a confirmação do professor, passei duas vezes na turma, nos dias 01 e 02/12, avisando sobre a nossa dinâmica e reforçando a importância de não faltar.

Combinei com os estudantes de nos encontrarmos na quadra, em vez da sala de aula. Assim que cheguei à escola, fui à sala de Português buscá-los. Ao começar a analisar o cenário e os presentes, notei que, mesmo com os meus avisos, tivemos uma quantidade razoável de alunos em comparação ao total de matriculados. Dos 30 alunos, 18 estavam presentes, incluindo os três estudantes surdos. Participaram da roda de conversa os mediadores Hugo Souza e Gabi Zanotti (equipe verde), Casagrande (equipe amarela) e Garro (equipe vermelha).

Solicitei que sentassem no centro da quadra, como fizemos em grande parte da competição. Após se acomodarem, cumprimentei a todos/as e agradei pela participação nessa etapa e pelo empenho demonstrado em todo o projeto. Iniciei explicando a importância desse momento, explicitando que o objetivo era avaliar o que foi possível aprender durante a vivência dessa competição dialógica. Reforcei que nossos diálogos deveriam focar nos processos, e não apenas nas pessoas.

Apresentei o "objeto de fala", uma bolinha de tênis, e expliquei a dinâmica de que quem estivesse com a bolinha teria o momento de fala. Comecei pedindo que cada um descrevesse em uma palavra, o que mais sentiu durante a competição. Antes disso, solicitei que Vinicius escrevesse no flipchart as palavras citadas. Surgiram termos como: Confiança, Alegria, Diversão, Trabalho em equipe, Espírito vencedor, Respeito, Solidariedade,



Felicidade, Nervosismo, Ansiedade, Agitação e Comemoração. Alguns alunos acabaram repetindo palavras, mesmo sendo estimulados a encontrar novas sensações. Isso foi mais difícil principalmente para os alunos surdos, que estavam posicionados entre os últimos a falar; além disso, as barreiras de comunicação na tradução Português/Libras dificultaram a tradução de alguns sentimentos específicos. Após todos falarem, expliquei que esses sentimentos foram proporcionados pelo envolvimento da turma e que, através dessas sensações, poderíamos avaliar os processos que a prática nos proporcionou.

Após essa primeira rodada, guiei a conversa direcionando perguntas para cada equipe, estimulando que qualquer integrante respondesse, não apenas os mediadores. Perguntei à equipe amarela como se organizaram para as tarefas e se a divisão funcionou. Casagrande iniciou respondendo:

- Por já conhecer os colegas por conta das aulas de Educação Física, ficou fácil de montarmos a equipe nos jogos, principalmente por saber quem é bom em cada esporte. Então a nossa organização foi assim.

Portilho, da mesma equipe, completou:

- Igual no meu caso, professor: não sou boa em voleibol, daí, no próprio dia do voleibol, joguei pouco somente para ganharmos o ponto de cooperação.

Assim que ela encerrou, Gabi Zanotti, da equipe verde, relatou a experiência de seu grupo:

- O nosso também foi tranquilo, porque os próprios colegas que não se sentiam confiantes deixavam os outros participarem.

Comentei que, naturalmente, quem tem pouca familiaridade ou habilidade em determinada prática pode acabar se afastando, mas indaguei se isso foi imposto ou se partiu da livre vontade de ceder a vaga. Gabi Zanotti respondeu:

- No nosso time ninguém reclamou, foi tranquilo; além do mais, o único esporte que necessitava que alguém ficasse de fora foi o voleibol, no restante todos poderiam participar ao mesmo tempo.

Maurren, da equipe vermelha, confirmou:

- Somente no voleibol tivemos que deixar colegas de fora, mas no restante todo mundo participou.



Devolvi a pergunta para a turma querendo saber como foi a divisão de tarefas durante o jogo, principalmente quanto à adoção de estratégias e táticas. Duda Sampaio, da equipe verde, disse:

- Na equipe verde eu fiquei 'de fora' sem jogar, mas ficava auxiliando e dando dicas.

Hugo Souza confirmou a resposta da colega, dizendo que isso ajudou em alguns momentos, como no Kin-ball que necessitava de estratégias para uma melhor pontuação.

Interessante ver até o momento a maturidade da turma nos processos dialógicos, não sendo necessário a utilização do objeto de fala para organizar a vez de falarem. Continuei a nossa roda de conversa dessa vez com o foco para investigar se os alunos/as surdos se sentiram pertencentes as duas equipes. Iniciei direcionando a pergunta para Formiga que respondeu dizendo pertencer a equipe pelo fato da sua 'simples' participação contabilizou ponto de cooperação. Wladimir respondeu dizendo que gostou e achou que foi igual nas aulas de educação física, não viu diferença. Primeiramente Marcelinho respondeu dizendo que gostou de participar das modalidades, e que teve mais respeito por parte dos colegas de equipe.

Prossegui realizando uma pergunta de maneira geral para a turma “Como vocês procuraram se comunicar com os colegas surdos durante o jogo?”

Após essa pergunta alguns alunos/as começaram a querer responder ao mesmo tempo, portanto voltei com o objeto de fala para facilitar o nosso diálogo. Como Gabi Zanotti tinha sido a primeira aluna a levantar a mão entreguei a ela o objeto de fala, e a mesma citou:

- O Wladimir estava no nosso time, quando precisava a Rebeca (Intérprete) realizava as traduções.

Devolvi a pergunta questionando em quais momentos que aconteciam essas intervenções junto com Rebeca, Gabi Zanotti respondeu:

- Aconteceu mais quando escolhemos as modalidades e também quando utilizamos algumas estratégias, igual o que aconteceu no Kin-ball.

Carlitos pediu o objeto de fala, e disse:

- Com a Formiga e o Marcelinho tivemos a ajuda do Gamarra para comunicar com eles. Mas na escolha das modalidades a Rebeca nos ajudou.

Nesse momento Rebeca pediu a palavra e disse que praticamente os momentos de diálogo com os colegas surdos/as aconteceram através dela, demonstrando que as barreiras



de comunicação dificultam um diálogo dos/as surdos/as com os colegas ouvintes. Aproveitei e perguntei de maneira geral para os três alunos/a surdos/a se essas barreiras de comunicação atrapalham o seu entendimento em algumas estratégias ou até mesmo nos diálogos com outros colegas. Fromiga respondeu que se sentiu confortável em participar da competição por estar na mesma equipe do Marcelinho, que é surdo, facilitando a sua socialização e entendimento de algumas práticas no decorrer dos jogos. Sofia completou expondo que essa aproximação com surdos e afastamento com colegas ouvintes acontece em todos os momentos que estão na escola.

Continuei a roda de conversa indagando dessa vez sobre a resolução das situações problemas. Perguntei como eles analisam a utilização do diálogo nas resoluções das situações problemas que aconteceram, e como isso pode auxiliá-los em outras situações cotidianas. Dessa vez poucos alunos se propuseram a responder, e então propus que quem responder poderia escolher algum outro colega e entregar o objeto de fala, passando o momento de fala. Como Duda Sampaio tinha se disposto a perguntar primeiro começou argumentando:

- Acho que mesmo tendo momentos difíceis em alguns jogos, a conversa foi importante para não ter briga. Foi interessante que de alguma forma foi resolvido.

Assim que Duda Sampaio respondeu, Gabi Zanotti pediu para a colega passar o objeto de fala, e assim fez. Gabi Zanotti começou expondo sua visão:

- Com o passar do tempo foi melhor ter diálogo com algumas pessoas. Acho que ficar fazendo isso toda hora parece que nos acostumou.

Assim que Gabi Zanotti falou, ressaltei que a nossa prática de em todos os momentos propiciar os diálogos auxilia na apropriação de alguns costumes, e isso pode ser notado desde o início da competição até agora no final. Pedi para Gabi Zanotti escolher um colega e entregar o objeto de fala. Gabi Zanotti então passou para Millene, que mesmo com timidez começou a argumentar:

- Acho que o ponto de respeito ajudou a que não tivesse confusão nessas situações.

Prontamente Millene já passou o objeto de fala para Cássio que disse:

- Problema que mesmo assim tem colegas que não sabem respeitar e quer levantar a voz na hora de conversar, daí acaba virando discussão.



Após a resposta de Cássio comecei a perguntar para a turma se não tivesse a pontuação de Respeito talvez não teríamos situações problemas com mais frequência ou até mesmo maiores. Imediatamente alguns alunos responderam positivamente, ressaltando a importância dessa categoria para um bom desenvolvimento e um ambiente mais agradável a todos/as. Pedi para que Cássio escolhesse alguém para responder esse questionamento, então Cássio escolheu Wladimir que disse concordando que se não tivesse essa categoria muitos colegas talvez nem participariam.

Continuei nesse momento tentando compreender se avaliaram que a competição foi democrática, e proporcionou a participação de todos/as. Hortência levantou a mão e disse:

- A possibilidade de escolher a modalidade proporcionou que todo mundo participasse de alguma modalidade.

Duda Sampaio continuou a resposta da colega:

- Eu joguei mesmo somente a queimada, mas nos outros eu ajudei a minha equipe, então acho que participei de alguma forma.

Devolvi a pergunta para turma para analisarem se algum colega não participou de nenhuma modalidade. A maioria respondeu que pelo menos alguma prática corporal todos/as participaram, e mesmo quem não jogou pode desempenhar outros papéis.

Indaguei sobre a questão da premiação, se o fato de não ser entregue medalhas ou troféus influenciava a percepção deles referente a competição. Sissi respondeu:

- Pra mim não influencia, nem liguei que não tivesse medalha.

Garro respondeu:

- Tenho muitas medalhas do Judô, parece que é algo que só tem graça na hora que recebe, depois fica esquecido, então para mim não influencia.

Casagrande argumentou:

- Acho que as atividades foram mais interessantes do que receber medalha de campeão, é só um detalhe.

Nesse momento outros colegas conversavam ao mesmo tempo. Pedi a palavra e apresentei a minha opinião sobre premiação, expondo que a medalha pode simbolizar uma conquista e nos fazer lembrar determinada vivência, mas que às vezes acaba caindo no esquecimento, e por isso o mais valioso dessa competição seria a experiência e as situações que aconteceram durante o seu desenvolvimento.



Continuei o nosso diálogo trazendo para a reflexão deles/as uma comparação com as práticas de competições tradicionais e a competição que eles vivenciaram. Para essa resposta pedi que dissessem em uma frase a diferença entre os dois tipos de competição, utilizando as suas percepções e sensações no decorrer da competição. Para essa pergunta solicitei que fosse utilizado o objeto de fala e que todos/as respondessem para anotar e realizar uma tabela com as respostas. Assim que iam respondendo, fui anotando todas as respostas conforme a tabela abaixo:

**Quadro 7:** Percepção dos/as alunos/as sobre a competição vivenciada.

ALUNO(A)	FRASE RESUMINDO A DIFERENÇA ENTRE OS DOIS TIPOS DE COMPETIÇÃO
Portilho	“Na competição de verdade você fica com medo de errar e te xingar, aqui foi de boa.”
Duda Sampaio	“A diferença é que hoje a gente não precisou jogar pra se sentir parte do grupo.”
Rayssa Leal	“No tradicional como a interclasse só os melhores jogam.”
Gabi Zanotti	“A competição comum estimula somente em pensar em ganhar, aqui por ter respeito o clima ficou mais leve.”
Cristiane	“Achei tranquilo porque não tinha pressão.”
Garro	“Na competição tradicional o objetivo apenas é vencer.”
Marta	“Os pontos extras muda a nossa postura no jogo”
Carlitos	“Na tradicional o melhor humilha o pior, com o respeito obriga a tolerar.”
Cássio	“Vejo que a maior diferença é que nos jogos não tinha rivalidade entre as equipes, diferente do que acontece nas interclasses”
Rivellino	“Diferente da interclasse e dos Jogos Escolares essa competição é mais fácil de jogar por não ter torcida pressionando.”
Vic	“Dá pra participar de outras maneiras além de jogar.”
Maurren	“Unir a nossa escolha com as pontuações de respeito foi diferente.”



Hugo Souza	“Competição normal queremos somente ganhar, e quando perde parece que dói mais.”
Formiga	“Nessa competição não tinha pressão em querer ser campeão”
Marcelinho	“Poder escolher as modalidades foi interessante.”
Wladimir	“É mais tranquilo para jogar do que a interclasse.”
Cristiane	“Acho que a única diferença é que não tem pressão, lembra bastante a aula de Educação Física.”
Sissi	“Particularmente gosto da tradicional por ser mais emocionante, nessa era mais tranquilo.”

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Após anotar a fala de todos/as fiz uma breve análise geral das respostas, ressaltando que após a vivência desse tipo de competição facilitou verificar as diferenças presentes nos dois modelos. Também ressaltei que a competição tradicional realmente carrega em si uma pressão que pode afetar a performance dos seus participantes, e que dependendo pode afastá-lo de querer vivenciar determinada prática corporal ou das vivências de competição. Finalizei esse assunto lembrando os benefícios do diálogo para a resolução de problemas e a importância de utilizarmos o respeito em todas as nossas situações no dia-a-dia.

Como o tempo de aula destinado pelo professor de português estava acabando, finalizei a roda de conversa com todos/as dizendo uma palavra para completar a seguinte frase: “O meu maior ganho nessa competição foi.” Escrevi no flipchart essa frase e pedi para responderem passando o objeto de fala. Enfatizei a importância de tentarem encontrar palavras e que não repetissem o que o colega já falou, mas mesmo assim alguns alunos/as principalmente os últimos a responderem encontraram dificuldades e acabaram repetindo alguns termos. Como resposta surgiram as seguintes palavras: ganhar, participar, jogar, competir, respeitar, cooperar, tolerar, ajudar, ser campeão, liderar, ajudar o professor, cooperar com o time, aprender e divertir.

Assim que responderam, agradei a turma novamente pela participação desse projeto, citei o desenvolvimento que observei da turma e em especial alguns alunos/as nas situações coletivas, principalmente nas situações dialógicas. Também ressaltei o avanço no respeito às regras do jogo que aconteceu no decorrer da competição, demonstrando que



sem a figura de um árbitro não foi necessário intervir na maioria das situações problemas, e que o próprio ato dialógico foi fundamental para resolverem esses problemas. Finalizei dizendo estar muito feliz dessa experiência e que essa participação deles/as será importante para as futuras competições a serem realizadas na escola. Perguntei se alguém gostaria de dizer algo, mas ninguém se disponibilizou. Por fim liberei a turma para se encaminhar novamente até a sala de português, e assim, eles/as foram.