



**UFSCAR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CAMPUS DE SÃO CARLOS – SP
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL – PROEF**

MARIA DAS DORES FERREIRA DA SILVA SANTANA

**JOGOS COMPETITIVOS ORIENTADOS PELA METODOLOGIA
CALLEJERA: Possibilidades e desafios para o empoderamento
das meninas nas aulas de Educação Física**

**SÃO CARLOS – SP
2026**



MARIA DAS DORES FERREIRA DA SILVA SANTANA

**JOGOS COMPETITIVOS ORIENTADOS PELA METODOLOGIA
CALLEJERA: Possibilidades e desafios para o empoderamento
das meninas nas aulas de Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Instituto/Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof^o. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior

SÃO CARLOS– SP
2026



Santana, Maria das Dores Ferreira da Silva

Jogos competitivos orientados pela metodologia callejera: Possibilidades e desafios para o empoderamento das meninas nas aulas de Educação Física / Maria das Dores Ferreira da Silva Santana -- 2026.
118f.

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

Orientador (a): Osmar Moreira de Souza Junior

Banca Examinadora: Daniela Godoi Jacomassi, Lilian Aparecida Ferreira

Bibliografia

1. Jogos competitivos. 2. Metodologia Callejera. 3.

Gênero. I. Santana, Maria das Dores Ferreira da Silva. 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 da candidata Maria das Dores Ferreira da Silva Santana, realizada em 09/02/2026.

Comissão Julgadora:

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

Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi (UFSCar)

Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.



RESUMO

SANTANA, Maria das Dores Ferreira da Silva. Título: JOGOS COMPETITIVOS ORIENTADOS PELA METODOLOGIA CALLEJERA: Possibilidades e desafios para o empoderamento das meninas nas aulas de Educação Física. Orientador: Prof^o Dr^o Osmar Moreira de Souza Júnior. Ano de depósito. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2026.

O ponto de partida para esta pesquisa remonta à nossa inquietação diante da baixa participação das meninas nas aulas de Educação Física e das desigualdades de gênero que ainda atravessam as práticas corporais escolares. Para esse estudo nos inspiramos no *Fútbol Callejero*, idealizado para acontecer em três tempos, sendo o primeiro dedicado à construção coletiva das regras e divisão das equipes; o segundo ao jogo propriamente dito, sem árbitros, apenas com a presença de um mediador; e o terceiro destinado ao diálogo pós-jogo, em que os participantes avaliavam se as regras foram cumpridas e se os pilares de cooperação, solidariedade e respeito foram implementados. Partindo desse potencial transformador, as características e os princípios éticos podem ser transportados para outras práticas corporais no contexto escolar, podendo ser reconhecido como Metodologia *Callejera*. Essa abordagem promove processos autogestionados, amplia o protagonismo dos(as) estudantes criando oportunidades para que conflitos, os estereótipos e desigualdades sejam problematizados de forma crítica. O objetivo geral da pesquisa, consiste em analisar os processos educativos emergentes da implementação da Metodologia *Callejera* na abordagem dos jogos competitivos nas aulas de Educação Física para ampliar a participação das meninas de uma turma do 5^o ano do Ensino Fundamental. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, realizada pela análise de uma unidade didática estruturada com jogos competitivos orientados pela Metodologia *Callejera*. A análise dos registros seguiu procedimentos de codificação e categorização, permitindo identificar duas grandes categorias analíticas inspiradas em Paulo Freire, sendo elas, as situações-limite e os inéditos viáveis. Os resultados indicam que os jogos competitivos orientados pela Metodologia *Callejera* contribuíram para ressignificar a competição, democratizar a participação, favorecer a autonomia discente e ampliar a presença ativa das meninas nas aulas de Educação Física, evidenciando o empoderamento feminino como um inédito viável construído no cotidiano escolar. Os resultados dessa pesquisa serão utilizados para a construção de um e-book educacional, para compartilhar estratégias e vivências que possa servir de apoio a outros/as professores/as.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Jogos competitivos, Gênero, Metodologia *Callejera*.



SANTANA, Maria das Dores Ferreira da Silva. Título: JOGOS COMPETITIVOS ORIENTADOS PELA METODOLOGIA CALLEJERA: Possibilidades e desafios para o empoderamento das meninas nas aulas de Educação Física. Orientador: Prof^o Dr^o Osmar Moreira de Souza Júnior. Ano de depósito. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2026.

ABSTRACT

The starting point of this research stems from concerns regarding the low participation of girls in Physical Education classes and the gender inequalities that continue to permeate school-based bodily practices. This study is inspired by *Fútbol Callejero*, originally conceived to take place in three stages: the first dedicated to the collective construction of rules and team formation; the second to the game itself, played without referees and with the presence of a mediator; and the third devoted to post-game dialogue, during which participants assessed whether the rules were respected and whether the principles of cooperation, solidarity, and respect were upheld. Building on this transformative potential, its characteristics and ethical principles can be transposed to other bodily practices in the school context, giving rise to what is referred to as the Callejera Methodology. This approach promotes self-managed processes, expands student protagonism, and creates opportunities for conflicts, stereotypes, and inequalities to be critically problematized. The general objective of the research is to analyze the educational processes emerging from the implementation of the Callejera Methodology in competitive games within Physical Education classes, with the aim of expanding the participation of girls in a fifth-grade class of elementary school. To achieve this objective, a qualitative action-research study was conducted through the analysis of a teaching unit structured around competitive games guided by the Callejera Methodology. Data analysis followed procedures of coding and categorization, allowing the identification of two major analytical categories inspired by Paulo Freire: limit-situations and viable novelties. The results indicate that competitive games guided by the Callejera Methodology contributed to re-signifying competition, democratizing participation, fostering student autonomy, and expanding the active presence of girls in Physical Education classes, highlighting female empowerment as a viable novelty constructed within everyday school practices. The findings of this research will be used in the development of an educational e-book, aimed at sharing strategies and teaching experiences that may serve as support for other teachers.

Keywords: School Physical Education, Competitive Games, Gender, *Callejera* Methodology.



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Crianças na quadra poliesportiva no primeiro tempo que antecede a vivência do Jogo e da elaboração das regras.....	68
Figura 2 - Estudantes em momento de vivência dos jogos.....	69
Figura 4 – Roda de conversa no momento final da aula	69



LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Organização da unidade didática	51
QUADRO 2 – Lista de códigos	57
QUADRO 3 – Categoria de codificação com os respectivos códigos	58



SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	OBJETIVO GERAL	19
3.	REVISÃO DE LITERATURA	20
3.1.	Gênero, escola e Educação Física	20
3.2.	Educação dialógica	29
3.3.	Jogos competitivos	35
3.4.	A Metodologia <i>Callejera</i>	38
4.	PERCURSO INVESTIGATIVO	42
4.1	Território e participantes da pesquisa	43
4.2.	Instrumentos e procedimentos de acesso aos dados	45
4.2.1.	Diários de aula	46
4.3.	A ação da pesquisa – unidade didática	47
4.4.	Procedimento de análise de dados	55
4.4.1.	Organização e leitura dos documentos.....	56
4.4.2.	Codificação dos Materiais	56
4.4.3.	Categorização	56
5.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
5.1.	Situações limites: os desafios que ainda se repetem.....	60
5.2.	Inédito viável: a mudança é urgente	66
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS:	77
	REFERÊNCIAS.....	80
	APÊNDICE A	
	PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA COM APROVAÇÃO DA PESQUISA	83
	APÊNDICE B	
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	84
	APÊNDICE C	
	TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	89
	APÊNDICE D - DIÁRIOS DE AULA	94



AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui é resultado de uma trajetória marcada por muitos desafios, aprendizados e, sobretudo, por pessoas que me inspiraram e caminharam ao meu lado. Este trabalho não é apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também a realização de um sonho que foi sendo tecido com esforço, afeto e resistência.

Agradeço, com profunda admiração e respeito, ao meu orientador, o Professor Doutor Osmar Moreira de Souza Junior, por sua escuta generosa, pelas provocações teóricas e pelo compromisso ético com minha formação. Seu olhar atento e incentivo constante foram fundamentais para que este percurso fosse possível.

À minha família, o meu amor e a minha eterna gratidão. Aos meus pais, Manoel e Tercila, que mesmo com tão pouco acesso à educação formal, me ensinaram sobre sabedoria, dignidade e coragem. Ainda que fisicamente ausentes, sua memória me acompanha em cada conquista. Espero que este título de Mestre em Educação Física honre o legado de luta e esperança que vocês me deixaram.

Ao meu filho, Manuel, que é a maior motivação da minha vida. Que este caminho sirva de exemplo para que ele também acredite em seus sonhos e no poder transformador do conhecimento.

Antônio Luiz Coutinho, meu ex-marido, que desde a graduação acreditou em mim, incentivou meus estudos e esteve presente de forma essencial para que eu chegasse até aqui. Sua parceria e apoio foram fundamentais nesse processo.

Aos meus alunos, que diariamente me desafiam, me ensinam e me inspiram. São vocês que dão sentido à minha prática docente e alimentam em mim o desejo constante de aprender, transformar e resistir. Este trabalho também é por e para vocês.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede (ProEF), a todo o corpo docente, e demais envolvidos/as que persistiram para fazer o programa



acontecer e, em especial, à professora Dra. Suraya Cristina Darido, a quem sinto profunda gratidão, admiração e respeito, aos professores doutores da UNESP Fernanda Moreto Impolcetto, Flavio Soares Alves, Daniela Bento Soares, às coordenadoras do programa, Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso e Dra. Denise de Paula Albuquerque, e aos professores e professoras Doutores e Doutoradas da UFSCar, Ademir Testa Junior, Andréia Cristina Metzner, Daniela Godoi Jacomassi, Evandro Antônio Correa, Fábio Ricardo Mizuno Lemos, Glauco Nunes Souto Ramos, Osmar Moreira de Souza Júnior, Yara Aparecida Couto. Agradeço pelo companheirismo e apoio aos professores/as e alunos/as da 5ª turma da UFSCar e UNESP/Rio Claro, pela troca de experiências, pela ajuda nos trabalhos e pelas caronas nos encontros presenciais, e as amizades que foram construídas.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para que eu permanecesse firme neste caminho, o meu mais sincero agradecimento.

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).



1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar a trajetória no Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), comecei a refletir sobre minha¹ prática docente, e várias questões me levaram a repensar minhas ações na escola. Nasci em uma família bem numerosa e a educação sempre foi vista como uma possibilidade de sairmos da pobreza, fui a primeira mulher da minha família a fazer uma faculdade e me tornar professora, uma conquista que carregava não só um significado profissional, mas também uma esperança de transformação e de quebra de paradigmas. Acreditava que, por ser mulher, minhas práticas escolares poderiam ser mais significativas e inovadoras. No entanto, ao aprofundar meus estudos no Mestrado Profissional, percebi que muitas dessas práticas ainda estavam enraizadas em uma lógica de educação bancária². Essa revelação foi fundamental, pois me permitiu compreender que minha atuação precisava ir além de boas intenções, buscando uma prática mais crítica, participativa e libertadora. Partindo dessas inquietações, começo a problematizar algumas questões.

De acordo com Darido (2012), as propostas de coeducação em ambientes educativos enfrentam diversas dificuldades, sendo necessário que as aulas se tornem espaços de respeito e equidade, garantindo a participação de meninos e meninas em todas as atividades. Contudo, persistem questões culturais que permeiam o ambiente escolar, como a ideia de que esportes de contato são “coisa de menino” e a expectativa social de que meninas devem ser menos competitivas. Essas concepções

¹ Cabe ressaltar que o presente texto irá alternar uma narrativa em primeira pessoa do singular e do plural, tendo em vista que há momentos em que reflete a experiência singular da professora-pesquisadora e outros em que aborda experiências e saberes construídos e comunicados coletivamente com seu orientador e outros/as interlocutores/as literários/as ou pessoais.

² Em sua obra, Paulo Freire define a educação bancária como uma prática pedagógica centrada na transmissão automatizada de conteúdos, na qual o professor é visto como o detentor de todo o saber, enquanto os estudantes assumem um papel passivo no processo educativo. Reconheço que, antes do iniciar o Mestrado Profissional, adotava em minha prática cotidiana posturas autoritárias, que não favoreciam que os estudantes manifestassem suas opiniões ou contribuições, não permitindo o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.



limitam o acesso das alunas às mesmas experiências oferecidas aos colegas, gerando desmotivação, sobretudo em atividades competitivas. Nesse cenário, os espaços escolares são frequentemente compreendidos como territórios predominantemente masculinos, nos quais a valorização da força, da agressividade e da competitividade reafirma uma masculinidade dominante. Como consequência, as meninas acabam sendo colocadas em posição de subalternidade ou exclusão, rotuladas como menos habilidosas ou frágeis. Em jogos mistos, são frequentemente anuladas pelos meninos ou relegadas a funções secundárias, como defesa ou de espectadoras. Diante desse quadro, a coeducação surge como estratégia pedagógica capaz de reconstruir as concepções sobre masculino e feminino, transformando as aulas em espaços de aproximação (Brito; Santos, 2013).

As desigualdades de gênero no contexto escolar são evidentes, com preconceitos e estereótipos que restringem as experiências das meninas. A transmissão cultural influencia as atividades físicas e esportivas, promovendo normas de gênero que estimulam comportamentos mais agressivos nos meninos e desencorajam as meninas de participar dessas atividades. Nesse cenário, é crucial que os/as educadores/as adotem uma abordagem equitativa em suas aulas, evitando atitudes sexistas, como a exclusão das meninas ou a priorização dos meninos nas dinâmicas escolares. Isso é fundamental para a formação de jovens mais respeitosos/as e conscientes das desigualdades de gênero, preparando-os/as para interagir de maneira respeitosa e solidária na sociedade.

Para este estudo abordaremos uma proposta pedagógica inspirada no *Futebol Callejero*, porém não ficaremos restritos ao futebol, extrapolando a estruturação para outras práticas corporais resultando em uma Metodologia *Callejera*. A Metodologia *Callejera* derivada do *Futebol Callejero*, e utiliza em sua implementação os princípios éticos de cooperação, solidariedade e respeito. Valoriza o protagonismo dos estudantes, para isso precisa ser organizada em três tempos, na ausência de árbitros/as e presença de um/a mediador/a, e a organização das equipes deve mistas, a pontuação final deve envolver o jogo jogado e os três princípios éticos (Castro; Ferreira, 2022).



Ainda em Castro e Ferreira (2022) podemos identificar que o *Fútbol Callejero* se estruturou em três tempos: o primeiro dedicado à construção coletiva das regras e divisão das equipes; o segundo ao jogo propriamente dito, sem árbitros, apenas com a presença de um mediador; e o terceiro destinado ao diálogo pós-jogo, em que os participantes avaliam se as regras foram cumpridas e se os pilares de cooperação, solidariedade e respeito foram praticados. Essa estruturação potencializa os valores humanos e promove protagonismo nas comunidades. Com essas possibilidades metodológicas o *Fútbol Callejero* ultrapassa os limites da comunidade e se expande para outros países da América Latina.

O *Fútbol Callejero* busca promover valores como respeito, cooperação e solidariedade entre os/as participantes. Na sua essência, enfatiza a importância do cuidado com o outro, da corresponsabilidade e do protagonismo. Os jogos proporcionam um espaço crítico de aprendizado e ressignificação, no qual os/as participantes definem suas próprias regras e promovem um ambiente colaborativo, caracterizando-se como uma prática inclusiva e igualitária que resgata valores essenciais para a convivência em sociedade (Castro, 2018).

O respeito é avaliado a partir do cumprimento às regras que foram estipuladas e à relação pacífica com o outro, seja do time que é integrante ou da outra equipe. A cooperação é ligada à participação, avaliando se todos tiveram chances igualitárias de jogar. E a solidariedade diz respeito às ações realizadas de modo generoso pelos jogadores, sendo cortês com a outra equipe. (Castro, 2018, p. 48).

Quando pensamos nos espaços pedagógicos é importante criar espaços que priorizem a inclusão e a participação ativa de todos/as os/as alunos/as, que reconheçam e respeitem as diferenças de gênero. Nessa perspectiva trazer elementos do *Fútbol Callejero* para outras práticas corporais podem criar espaços de aula que assegurem a equidade e o respeito, contribuindo para um cenário educativo mais igualitário.

A motivação desta investigação decorre da minha ação como professora, envolvida a mais de uma década com as dinâmicas presentes nas aulas de Educação Física, especialmente no que se refere às dificuldades enfrentadas por alguns estudantes diante de atividades de caráter competitivo. Nesse contexto, essa



pesquisa se propõe a analisar os processos educativos advindos da implementação da *Metodologia Callejera* na condução dos jogos competitivos em aulas de Educação Física. Seu objetivo pedagógico é ampliar a participação das meninas e, simultaneamente, contribuir para a desconstrução de modelos hegemônicos de masculinidade que ainda se fazem presentes nesses espaços escolares.

Nesse sentido, a adoção da *Metodologia Callejera*, fundamentada nos princípios de cooperação, solidariedade e respeito, pode contribuir para a construção de uma cultura escolar mais equitativa, favorecendo a participação crítica e protagonista dos/das estudantes. Além disso, ao propor equipes mistas e práticas que valorizam o diálogo e a corresponsabilidade, essa metodologia abre espaço para questionar e superar padrões de virilidade e competitividade extrema, que historicamente reforçam uma masculinidade dominante e excludente.

Assim, o estudo busca investigar de que maneira essa metodologia pode transformar os jogos competitivos³ em espaços de diálogo, inclusão e diversidade, promovendo práticas que assegurem a equidade de gênero, incentivem a participação ativa de todos/as e desconstruam estereótipos que limitam tanto meninas quanto meninos em suas formas de expressão corporal e social.

A Metodologia *Callejera* promove uma experiência do jogo autogestionado que favorece a participação crítica, autônoma e protagonista dos/das estudantes, bem como pode possibilitar o desenvolvimento de atividades lúdicas que priorizam a participação de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas habilidades atléticas. A adoção dessa abordagem nas aulas de Educação Física tende a criar um ambiente mais acolhedor e colaborativo, no qual as meninas possam se sentir encorajadas a assumir papéis mais ativos (Pereira, 2020).

³ Jogos Competitivos os jogos competitivos se caracterizam pela presença de disputa ou rivalidade entre indivíduos, grupos ou equipes, tendo como objetivo a superação de limites pessoais ou coletivos



Nesse sentido a Metodologia Callejera dialoga diretamente com os princípios e orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ (Brasil, 2018), define as aprendizagens essenciais às quais os/as alunos/as devem ter acesso, garantindo um patamar comum de aprendizagem para todos/as os/as estudantes. Nas aulas de Educação Física os/as estudantes devem ter acesso a diversos conteúdos, como brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventura, diversificando, dessa forma, as experiências em relação à Cultura Corporal de Movimento. Contemplando essas demandas, as aulas de Educação Física devem ser espaços em que os/as estudantes se sintam seguros/as e possam vivenciar as práticas corporais sem pré-conceitos.

É notório que as diferenças entre meninas e meninos são construídas socialmente, extrapolando as questões biológicas. As experiências às quais os/as estudantes são incentivados/as ou negadas podem ter um peso na sua performance escolar e esportiva. A escola precisa, em todas as suas etapas, preparar os/as estudantes para participarem plenamente das atividades, sem rotular, diferenciar ou classificar. Souza Junior e Darido (2003) já indicavam em seus escritos que a construção corporal do masculino e do feminino se dá de formas diferentes, que vão além das questões biológicas. A partir de alguns recortes de nossa experiência docente, acreditamos que diversos aspectos devem ser discutidos nos ambientes educativos, e colaborar para a formação plena dos/das educandos/as. Nesse aspecto, precisamos, enquanto profissionais da educação, considerar as individualidades dos/as nossos/as educandos/as e a partir de aulas contextualizadas e inovadoras, colaborar para uma formação que vá além das questões biológicas, buscando uma educação emancipatória (Freire, 2021b).

Em sua obra Freire (2021b) nos leva à compreensão de que a educação deve ser vista e posta em ação como uma prática para liberdade, nesse aspecto se faz necessário que a ação docente rompa com modelos de ensino voltados para a alienação, nessa trajetória consciente, ocorrerá a transformação dos sujeitos passivos

⁴ BNCC- Sigla do documento normativo Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, que estabelece as aprendizagens básicas para diversos componentes curriculares.



para sujeitos críticos. Quando esse caminho é percorrido, as pessoas podem mudar suas realidades.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é da dominação, implica a negação do homem [mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos [as] homens [mulheres] (Freire, 2021b, p.176).

Nesse aspecto, a educação emancipatória refere-se a uma capacidade intelectual e social, que possibilita modificar não apenas a vida do indivíduo, mas também da sua comunidade. Essa prática não ocorre de forma isolada, ela está profundamente enraizada nas condições concretas da sociedade e busca criar espaços para que a voz dos povos marginalizados, historicamente silenciados e imersos na passividade seja ouvida.

Hooks (2017) fala sobre a importância da diversidade nos ambientes educativos e de uma ação docente engajada. A autora, baseando-se nas concepções freireanas para destacar a educação como uma prática libertadora, evidencia em sua obra a importância do/a professor/a “despir-se” de preconceitos e acreditar que uma prática inovadora pode ser benéfica para a transformação dos/as estudantes. Sabemos que no cotidiano escolar esse é um desafio constante, cabendo também ao/à professor/a criar condições para que essa educação transformadora aconteça efetivamente. A autora nos apresenta uma pedagogia engajada, na qual a ação docente intencional e comprometida se torna fundamental. Nesse aspecto os/as professores/as que adotam esse tipo de ação abraçam o desafio da autoatualização, proporcionando maneiras de engajar os/as estudantes com aulas que criem oportunidades, sejam críticas e contextualizadas, valorizando as expressões dos/as estudantes.

De maneira complementar à pedagogia engajada defendida por Hooks (2017), nos apoiamos em Silva e Bernardes (2007) que apresentam a roda de conversa como uma possibilidade metodológica para a construção de aulas mais dialógicas, em que os/as estudantes possam se expressar e propor ações para romper as desigualdades de gênero. Nessa perspectiva, Pereira (2020), enfatiza que no ambiente escolar as



desigualdades de gênero são recorrentes e que as aulas de Educação Física devem ser planejadas como um espaço de reflexão crítica e de ações que levem a superação dessas desigualdades. Tais questões se relacionam ao fato de que crescemos em uma sociedade em que meninas e meninos são estimulados/as corporalmente de formas distintas ao longo das suas vidas, e podem interferir diretamente na forma como se expressam, compreendem e sentem o mundo.



2. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os processos educativos emergentes da implementação da Metodologia *Callejera* na abordagem dos jogos competitivos nas aulas de Educação Física para ampliar a participação das meninas de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.



3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1. Gênero, escola e Educação Física

Historicamente a Educação Física brasileira não tem tratado as mulheres e as meninas com equidade. Brito e Santos (2013) apontam que tradicionalmente as aulas de Educação Física tendem a reforçar valores ligados à masculinidade, que tendem a moldar os comportamentos que perpetuam práticas que favorecem os meninos ou os mais fortes, isso por sua vez, contribuiu para a manutenção de uma cultura escolar que limita o protagonismo feminino, principalmente em atividades corporais e esportivas, sendo que o direito das meninas de ocupar esses espaços e participar plenamente ainda enfrenta barreiras significativas. Essa competitividade pode intensificar os processos de exclusão entre os/as estudantes, principalmente se as aulas valorizarem excessivamente o desempenho físico.

Brito e Santos (2013) destacam que essas práticas estão diretamente associadas à masculinidade hegemônica, a qual tende a marginalizar outras formas de expressão masculina e dificultar a inclusão de estudantes com menores habilidades esportivas e conseqüentemente de meninas e de meninos que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Nesse contexto as masculinidades hegemônicas valorizam os indivíduos com maior desempenho motor, fazendo com que os/as estudantes com melhor desempenho ocupem um papel central nas aulas de Educação Física, o que contribui para a perpetuação dos processos de exclusão. Contudo esse processo de exclusão e segregação não se limita às relações entre os gêneros, manifestando-se também nos grupos masculinos, quando os meninos que não atendem aos padrões de virilidade ou habilidades esportivas passam a sofrer punições simbólicas e sociais.

Auad (2006) argumenta que a simples existência de escolas mistas não garante a eliminação das desigualdades de gênero. Pelo contrário, sem uma reflexão ativa sobre a valorização igualitária dos gêneros, essas instituições podem aprofundar a separação entre meninos e meninas, cristalizando diferenças hierarquizadas. Por isso, torna-se fundamental compreender o papel da escola na construção das



relações de gênero, questionando desigualdades e expectativas estereotipadas e nesse contexto, a coeducação surge como uma proposta educacional que propõe um conjunto de ações voltadas à desconstrução das ideias tradicionais sobre o feminino e o masculino. Ela implica intervir em situações de preconceito, incentivar igualmente meninos e meninas em diversas atividades e promover a cooperação entre os/as estudantes (Auad, 2006).

O conceito de gênero, popularizado a partir da década de 1970, vai além das explicações biológicas. Trata-se de uma construção histórica e sociocultural que organiza as noções de feminino e masculino com base em relações de poder, e não apenas em características sexuais.

A identidade social é construída a partir dos papéis que a sociedade espera que sejam desempenhados por homens e mulheres. Esses papéis são delimitados com precisão, influenciando diretamente a formação das identidades sociais. Na escola, essas expectativas estereotipadas de feminilidade e masculinidade são prejudiciais a todos/as, pois limitam as aprendizagens e experiências de vida. Crianças e adolescentes são moldados para cumprir papéis predefinidos, como meninas sendo vistas como organizadas e meninos como fortes e competitivos, independentemente de suas inclinações individuais (Auad, 2006).

As definições de gênero podem ser compreendidas como construções sociais que levam os sujeitos a se identificarem como masculinos ou femininos. Diferentemente do sexo, que diz respeito às características anatômicas e fisiológicas que distinguem homens e mulheres, o gênero é resultado de um processo social e histórico. O gênero é uma categoria social que organiza relações baseadas em diferenças percebidas entre os sexos e que está diretamente ligada às relações de poder. Butler (2003) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que o gênero é um construto sociocultural e linguístico, um efeito de normas e discursos que atravessam os corpos e os constituem.

As ideias feministas pós-estruturalistas, que fazem parte de uma corrente de pensamento que questiona verdades fixas e universais, ajudaram a desconstruir a



visão de que o corpo tem um significado natural e imutável. Para essas ideias, o corpo não é apenas algo biológico, mas também é influenciado por símbolos, cultura e história. Ou seja, ele é construído socialmente. Dentro dessa perspectiva, gênero não é algo que a pessoa “é” desde que nasce, mas sim um conjunto de comportamentos e ações que, quando repetidos todos os dias, acabam parecendo naturais (Butler, 2003).

Sabemos, por nossas experiências, que a escola é um espaço marcado por desafios em relação às questões de gênero. Dentre eles, destacam-se a resistência de estudantes e professores/as às mudanças, o reforço de ideias naturalizadas sobre diferenças entre meninos e meninas e a separação de atividades esportivas por sexo. Nesse contexto, entende-se que as aulas de Educação Física devem ultrapassar a mera ocupação do tempo escolar. A coeducação surge como um “inédito viável”⁵ (Freire, 2021b), propondo a participação mista e igualitária, o diálogo, a escuta ativa e o planejamento intencional como caminhos para romper com estereótipos e fomentar a reflexão crítica.

Desta forma, os[as] homens [mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e ao descobrir ou a divisar, mas além delas em relação com elas, o “inédito viável”...No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (Freire, 2021b, p.209)

Freire (2021b), reafirma que a educação libertadora se constrói a partir da superação das condições de opressão e da abertura para novas possibilidades. Nesse horizonte, conceitos como “inédito viável”, “situações-limite”, “conscientização crítica e práxis” constituem categorias fundamentais para compreender o movimento de transformação social e educativa.

O “inédito viável” representa a possibilidade concreta de criar uma realidade diferente daquela marcada pela opressão, apontando para um futuro em que homens

⁵ Inédito viável é um termo utilizado pelo educador Paulo Freire que representa a possibilidade história de transformação e superação das situações-limite, que surge quando as pessoas reconhecem que as situações de opressões podem ser superadas.



e mulheres deixam de ser objetos e passam a ser sujeitos de sua própria história. Essa possibilidade emerge da identificação e superação das “situações-limite”, que são barreiras históricas e sociais impostas pela estrutura de dominação, mas que podem ser transpostas pela ação coletiva e crítica.

Já a conscientização crítica é o processo pelo qual os sujeitos reconhecem essas “situações-limite”, compreendem sua historicidade e desenvolvem a capacidade de agir sobre elas. Esse movimento não se reduz à tomada de consciência, mas exige a práxis, que é a articulação entre reflexão e ação, sendo um caminho para transformar a realidade.

A escola, como espaço histórico e social, reflete e reproduz normas, valores e práticas da sociedade em que está inserida. As relações de gênero, nesse cenário, desempenham um papel central na formação da cultura escolar e nas interações cotidianas entre os sujeitos. As aulas de Educação Física, marcadas historicamente por práticas competitivas e segregadoras, constituem espaços privilegiados para observar como estereótipos de gênero são reforçados ou desafiados (Brito; Santos 2013). Essa reprodução de normas e hierarquias ocorre por meio de diferentes mecanismos institucionais, como regras, currículos, linguagem e formas de avaliação, contribui para a produção de diferenças e desigualdades. Historicamente separou sujeitos e utilizou mecanismos de classificação e hierarquização, como a organização das filas, assentos ou a definição de brincadeiras "adequadas" para cada sexo, reforçando e naturalizando estereótipos (Butler, 2003).

Desde a infância, normas de gênero são instituídas por meio de interpelações sociais, como a nomeação de uma criança como "menino" ou "menina", moldando expectativas e comportamentos (Butler, 2003). Esse processo é reiterado por diversas instituições, incluindo a escola, e pode ser tanto perpetuado quanto problematizado pelas práticas pedagógicas. A separação de atividades por sexo, a associação de determinados esportes a meninos ou meninas e a resistência às propostas que rompem com a normatividade são exemplos de como a escola ainda opera dentro de uma matriz generificada (Pereira, 2020).



Nesse sentido, observamos o quanto a história está presente nas práticas educacionais escolares que, muitas vezes, reforçam o caráter excludente, principalmente com relação às meninas e acabam perpetuando a dominância dos meninos e a ausência “delas” nas atividades corporais, pois, como afirma Pereira (2020, p. 29-30), “as práticas corporais escolares ainda se organizam de forma a privilegiar os meninos, relegando às meninas um papel secundário, o que contribui para a manutenção de desigualdades de gênero”.

Essas práticas não apenas limitam a participação dos/as estudantes, como também reforçam desigualdades estruturais. Conforme Hall (2006), os sujeitos vivenciam a escola a partir de suas múltiplas identidades sociais, como as de gênero, raça, classe, entre outras, ocupando lugares diversos e, por vezes, contraditórios.

No contexto das aulas de Educação Física, ainda predominam práticas tradicionais, com separação por sexo, foco no rendimento esportivo e pouca abertura ao diálogo. A coeducação, entendida como participação conjunta e equitativa entre meninos e meninas, emerge como uma proposta pedagógica com potencial transformador (Pereira, 2020). Inspirando-se em Freire (2021b), podemos conceber essa proposta como um "inédito viável", que exige intencionalidade crítica e compromisso com a emancipação.

Butler (2003) nos lembra que o gênero não é um papel assumido voluntariamente, mas uma norma cultural que atravessa e constitui os sujeitos. Portanto, transformar relações de gênero na escola exige mais do que boas intenções: requer questionar as bases culturais das práticas pedagógicas.

A Educação Física, por seu caráter corporal e coletivo, possui grande potencial para promover práticas pedagógicas coeducativas e inclusivas. No entanto, isso só será possível com a ruptura de modelos tradicionais e a adoção da coeducação como projeto político-pedagógico, em sua pesquisa Pereira (2020) identificou que a aplicação de estratégias que privilegiavam processos coeducativos permitiu o empoderamento discursivo das meninas, ampliando a confiança e levou suas estudantes a enfrentar situações machistas e opressoras.



A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) (Brasil, 1996) assegura a implementação de aulas mistas de Educação Física, na medida em que não estabelece qualquer distinção de gênero para nenhum dos componentes curriculares, a realidade dentro das escolas, evidencia que isso precisa acontecer para além da ocupação dos espaços.

Nessa perspectiva Malvar (2020) destaca que a coeducação contribui para a promoção da equidade e ao respeito das diferenças, em favor de uma escola plural, sugerindo que as turmas de Educação Física também expressem esta diversidade da mesma forma que ocorre nos demais componentes curriculares. Apesar disso, Altmann (2009) argumenta que muitos/as professores/as continuam separando os/as estudantes por sexo, baseando-se na crença de que os meninos possuem uma suposta superioridade física decorrente das transformações da puberdade.

Em contrapartida a essa lógica biológica, Louro (1997), já argumenta que as diferenças entre meninos e meninas não são naturais ou biológicas, mas são construídas social e culturalmente. A escola enquanto espaço de produção de subjetividades, reforça papéis de gênero ao atribuir comportamentos, habilidades e expectativas distintas a meninos e meninas. Assim, meninos são frequentemente estimulados à prática de esportes e atividades corporais, enquanto meninas são orientadas para posturas mais passivas, o que gera desigualdades no desenvolvimento das habilidades motoras (Souza Júnior; Darido, 2003). Nesse contexto, é fundamental compreender o corpo não apenas como um dado biológico, mas também um produto de discursos e práticas sociais que moldam o que se espera de cada gênero.

Superar o uso de argumentos biológicos para justificar a exclusão ou a hierarquização de performances é essencial para a efetivação da coeducação. É papel da escola garantir o acesso igualitário a experiências motoras diversificadas, valorizando tanto diferenças biológicas quanto construções culturais sem transformá-las em barreiras de participação, como apontam Auad, (2006), Pereira (2020), Malvar (2020), Silva (2023), Branquinho (2025).



As aulas de Educação Física devem priorizar aprendizagens significativas e promover a equidade de gênero. Para isso, é importante adotar estratégias pedagógicas como debates, dramatizações, reflexões sobre estereótipos e atividades cooperativas que permitam a rotação de papéis. Assim, aproxima-se da proposta de González e Fensterseifer (2009), que concebem a escola como um lugar onde os sujeitos podem "sentir-se em casa no mundo", por meio do questionamento de identidades, da desconstrução de preconceitos e da ampliação da formação política de meninas e meninos.

As discussões sobre gênero na Educação Física escolar têm evidenciado que, apesar de avanços nas legislações e nos currículos, o ambiente educacional ainda é permeado por práticas que reproduzem desigualdades entre meninos e meninas, especialmente no que se refere à participação nas aulas. Diversas pesquisas têm se dedicado a investigar esse cenário, propondo caminhos para uma prática pedagógica mais crítica, inclusiva e sensível às questões de gênero, como visto em Auad (2006), Pereira (2020), Malvar (2020), Silva (2023), Branquinho (2025).

Ainda nessa perspectiva, podemos citar Auad (2006), que traz importantes contribuições ao tema ao evidenciar que a mera presença física de pessoas de ambos os sexos na escola não garante coeducação. A partir de quatro anos de pesquisa em uma escola pública de São Paulo, a autora demonstra como práticas cotidianas reforçam a separação e a hierarquização de gênero. Ao utilizar o conceito de gênero como ferramenta analítica, o estudo da autora constata que muitas das diferenças observadas entre meninos e meninas são socialmente construídas e se expressam na organização do espaço escolar, nas normas de disciplina, na linguagem e nas atividades propostas.

No pátio escolar Auad (2006) descreve os chamados "jogos de fronteira", nos quais meninos ocupam espaços amplos com atividades mais dinâmicas, enquanto meninas são relegadas a locais restritos e práticas menos visíveis. Essas dinâmicas revelam um "aprendizado da separação", no qual os corpos e movimentos infantis são marcados por hierarquias de gênero desde a infância.



Diante disso, a busca por uma verdadeira coeducação exige transformações em múltiplos níveis. Isso inclui a reformulação curricular, na reestruturação dos espaços escolares, na formação crítica dos/as docentes, na revisão dos materiais didáticos e no incentivo a ações coletivas entre professoras, professores, alunas e alunos. Auad (2006) defende uma escola que alie igualdade ao respeito pelas diferenças, enfrentando os discursos e práticas que naturalizam as desigualdades de gênero.

Castro (2018), por sua vez, propõe uma abordagem baseada na Metodologia *Callejera*, que valoriza saberes populares, práticas corporais periféricas e culturas juvenis. Ao incorporar essas expressões culturais às aulas, a autora promove a ressignificação dos valores hegemônicos presentes no currículo da Educação Física, abrindo espaço para que meninas possam exercer maior protagonismo e autonomia em suas práticas corporais.

Em sua dissertação de mestrado, Pereira (2020) propõe uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva para as aulas de Educação Física, reconhecendo que os corpos não são neutros e estão constantemente atravessados por emoções, memórias e relações de poder. Por meio da escuta sensível e do acolhimento das experiências dos/as estudantes, a autora defende que é possível desconstruir estereótipos de gênero e construir ambientes escolares mais democráticos, nos quais todos/as se sintam pertencentes e respeitados/as.

Já Malvar (2020) analisa a participação das meninas nas aulas de futsal no 6º ano do ensino fundamental. O autor destaca que metodologias como o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e o *Sport Education*, embora tragam avanços técnicos e organizacionais, não enfrentam plenamente as dimensões simbólicas e atitudinais ligadas ao gênero. Relatos de exclusão e constrangimento entre as alunas evidenciam que a superação do sexismo nas aulas de Educação Física requer não apenas mudanças nos conteúdos, mas também uma transformação na postura e no olhar do/a professor/a.



Na mesma perspectiva crítica, Silva (2023) aborda a desigualdade de gênero nas aulas de Educação Física a partir da obra de Paulo Freire. Em sua pesquisa com turmas do 5º ano, utilizando aulas autogeridas, o autor observa que as meninas continuam sendo marginalizadas nas escolhas de participação nos ambientes escolares. O autor verificou ainda que essa marginalização manifesta-se de diversas formas, desde o desinteresse e a resistência em participar de atividades práticas até o sentimento de não pertencimento à cultura corporal de movimento.

Silva (2023) salienta que frequentemente os esportes, entre eles o futebol ou as práticas corporais mais competitivas, perpetuam nos espaços escolares a validação da masculinidade hegemônica, causando a exclusão das meninas, e de outros meninos que não se encaixem nesses padrões de masculinidade. Outro ponto que se destaca em sua pesquisa é a marginalização que pode acontecer através da violência simbólica, como menosprezo, impaciência com erros e comentários irônicos por parte dos meninos, o que fragiliza e afasta as meninas que já se sentem inseguras. Mesmo em aulas mistas, meninos frequentemente não passam a bola para as meninas, ignorando-as ou alegando que elas são menos habilidosas. Em sua dissertação ele compreendeu que a simples formação de turmas mistas não garante igualdade e desenvolveu um trabalho pedagógico intencional, questionando o sexismo estrutural, promovendo a equidade. O uso de rodas de conversa e a problematização das “situações-limite”⁶ possibilitaram a construção de “inéditos viáveis”, que geram transformações possíveis a partir do diálogo, da escuta e da ação pedagógica consciente, levando ao empoderamento e ao enfrentamento das atitudes discriminatórias.

Essas pesquisas revelam um movimento de busca pela superação das desigualdades de gênero na escola, algo que não se limita à inclusão de meninas em atividades tradicionalmente masculinas. É necessário repensar toda a lógica da aula: quem fala, quem escolhe, quem participa e quem é ouvido. As práticas pedagógicas

⁶ Problematização das “situações-limite”- O autor identifica em sua pesquisa diversos fatores condicionantes que se manifestam na realidade dos estudantes, citando entre eles o preconceito como uma barreira, o desvelamento da opressão, o caminho para a autonomia e libertação, e as estratégias pedagógicas de enfrentamento (Silva, 2023).



precisam ser críticas, dialógicas e culturalmente sensíveis, acolhendo as diferenças e promovendo um espaço educacional mais justo e igualitário.

3.2. Educação dialógica

Freire (2021), considera que o diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas uma relação de respeito, reconhecimento mútuo e humanização, que promove a construção coletiva do conhecimento e a transformação social. Essa prática está fundamentada na horizontalidade, na troca de saberes e na práxis, que é a união entre reflexão e ação o que a torna uma ferramenta pedagógica essencial para a emancipação dos sujeitos.

Ao longo da minha experiência profissional, percebi que a dialogicidade deve assumir um papel fundamental nas aulas de Educação Física, pois uma ação docente pautada por essa perspectiva, coloca os/as estudantes no centro do processo educativo. Ao estudarmos a obra de Paulo Freire, compreendemos que o diálogo é o encontro autêntico, mediado pelo mundo, em que as vozes de todos/as são ouvidas e respeitadas. Assim, o/a educador/a deixa de ser o detentor exclusivo do saber para se tornar um/a mediador/a na construção do conhecimento. Como afirma Freire (2021, p. 168), “não é no silêncio que os homens [e mulheres] se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão”.

Essa abordagem se opõe radicalmente à educação bancária, criticada por Freire, que se baseia em uma lógica transmissiva e autoritária. Nesse modelo, o/a professor/a deposita conteúdos prontos nos/as alunos/as, desconsiderando suas experiências e contextos. Essa prática impede o diálogo verdadeiro, reforça a passividade dos/a educandos/as e nega sua autonomia e criatividade (Freire, 2021).

Na Educação Física, ainda é possível observar resquícios desse modelo bancário. Segundo González (2020), é possível identificar três categorias principais de atuação docente que revelam diferentes relações com a dialogicidade. Entre elas, as práticas tradicionais, que são centradas no rendimento esportivo, na seleção dos



mais habilidosos e na competição. Nesse modelo é comum a exclusão dos/as estudantes com menor desempenho físico, pois desconsidera os interesses e saberes dos/as alunos/as, essa ação docente é o reflexo mais direto da lógica bancária dentro da Educação Física Escolar.

Na ação docente onde o desinvestimento pedagógico predomina, pode-se observar uma ausência da mediação docente, e os/as alunos/as escolhem livremente as atividades, mas sem objetivos pedagógicos claros e sem orientação crítica. Apesar de parecer mais livre, esse tipo de prática não promove o diálogo nem o desenvolvimento integral dos/as estudantes (González, 2020).

Em seus escritos, González (2020) sustenta que nas práticas inovadoras, normalmente busca-se romper com os modelos tradicionais e com o descompromisso pedagógico. Essa ação docente, é fundamentada na escuta ativa, na valorização dos saberes dos/as alunos/as e na construção de uma Educação Física reflexiva, contextualizada e crítica. Nessa perspectiva, o/a professor/a atua como facilitador da aprendizagem, promovendo uma formação mais inclusiva e humanizadora. Essas práticas se aproximam da pedagogia freiriana, pois valorizam o diálogo como elemento central do processo educativo.

A proposta freiriana de educação se concretiza por meio de práticas como os “Temas Geradores”⁷ construídos a partir da realidade dos/as educandos/as, e da escuta atenta às suas vivências e saberes. O objetivo é fomentar a conscientização crítica, permitindo que os sujeitos compreendam sua realidade e atuem para transformá-la. Nas palavras de Freire (2021, p. 39), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens [e mulheres] se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Outro conceito essencial na pedagogia freiriana é o do “inédito viável”, já apresentado anteriormente neste trabalho. Trata-se da possibilidade de

⁷ Temas geradores podem ser entendidos na obra do educador Paulo Freire como pontos de partida para o diálogo educativo. Eles emergem da realidade concreta dos sujeitos e servem para problematizar situações de opressão, despertando a consciência crítica e impulsionando a ação transformadora.



transformação mesmo diante de situações-limite, contextos que, à primeira vista, parecem impossíveis de superar. Freire (2021b) afirma que, ao perceber criticamente essas situações, no que chama de “percebido-destacado”, os sujeitos podem agir coletivamente para construir novas realidades. Isso exige esperança ativa, compromisso ético e sensibilidade às condições concretas dos/as educandos/as.

Aplicado à Educação Física, o “inédito viável” convida os/as educadores/as a superar práticas excludentes e a criar espaços de aprendizagem mais democráticos, dialógicos e inclusivos, em que todos/as os/as estudantes tenham voz, sejam ouvidos, tenham vez e participação significativa.

Todos esses fatores nos levam a considerar que ensinar com diálogo é formar sujeitos críticos, conscientes e autônomos. Na Educação Física, isso significa promover aulas que acolham a diversidade, respeitem os ritmos e interesses dos/as alunos/as, e contribuam para sua formação integral, e a dialogicidade, enquanto proposta pedagógica e ética, rompe com a lógica da educação bancária e afirma a potência transformadora da escola, e deve ser incentivada no ambiente escolar (Branquinho, 2025).

Para compreender melhor o conceito de dialogicidade, busco e encontro nos escritos de Hooks (2017) a correlação com a obra de Paulo Freire. Embora nem sempre utilize esse termo específico, a obra da autora está profundamente fundamentada em princípios freirianos, como o diálogo autêntico, o ensino como prática da liberdade e a construção conjunta do conhecimento entre professores/as e alunos/as.

Concordamos com Hooks (2017) que o ato de ensinar não deve ser autoritário, mas sim um processo colaborativo com os/as estudantes, no qual os saberes destes/as sejam valorizados. Para isso, é necessário que os/as professores/as exerçam uma escuta verdadeira, estabelecendo uma relação de reciprocidade no cotidiano escolar. Tal relação pressupõe o reconhecimento dos saberes prévios dos/as estudantes e a transformação do ambiente educativo, seja em sala de aula ou na quadra poliesportiva, em espaços de mobilização, afeto e resistência. Em nosso



cotidiano isso sempre é um dos objetivos, acreditamos que os espaços educativos devem ir além da simples reprodução de práticas corporais tradicionais ou de aulas descontextualizadas e, assim como Hooks (2017), o desenvolvimento da consciência crítica como uma parte essencial da aprendizagem.

Em seus escritos, Hooks (2017) destaca que um dos papéis do/a professor/a é auxiliar os/as estudantes a ultrapassar as fronteiras sociais impostas, permitindo-lhes alcançar a liberdade. Ela defende que a educação, entendida como prática da liberdade, é um modo de ensinar que pode ser aprendido por qualquer pessoa, o que se aproxima diretamente do pensamento de Freire (2021), para quem o ensino deve estar em diálogo com a realidade concreta dos/as educandos/as.

Hooks (2017) também argumenta que a sala de aula deve funcionar como um espaço horizontal de troca, onde os/as professores/as possam aprender com seus alunos/as. Essa visão reflete diretamente a dialogicidade freiriana, baseada na ideia de que o conhecimento é construído coletivamente e não imposto.

Além disso, Hooks (2017) retoma a noção freiriana de que não há prática educativa libertadora sem amor. Para ela, o afeto e o cuidado são indispensáveis no processo pedagógico, estando diretamente ligados à formação de um ambiente baseado no diálogo e no respeito mútuo.

No estudo de Pereira (2020), observa-se que a dialogicidade é um pilar fundamental no trabalho com crianças e adolescentes, especialmente quando o objetivo é promover a conscientização e o empoderamento dos/as estudantes. Em sua dissertação, ela defende que a consciência precede o empoderamento, sendo construída a partir da compreensão da realidade social opressora e do engajamento das pessoas na luta por sua liberdade.

Pereira (2020) destaca que metodologias inovadoras podem ser ferramentas potentes para mediar esse processo de conscientização, conduzindo os/as estudantes a perceber injustiças e desigualdades de gênero para além dos limites das aulas de Educação Física. Nesse sentido, a autora enfatiza o uso das rodas de



conversa como estratégia pedagógica capaz de promover o diálogo e a interação, possibilitando que os/as estudantes compreendam criticamente tanto o jogo quanto as problemáticas de sua realidade.

Inspirada na dialogicidade proposta por Paulo Freire, Pereira (2020) afirma que as rodas de conversa foram essenciais para criar espaços seguros, nos quais os/as estudantes pudessem se expressar livremente e ampliar o debate sobre temas como dominação masculina, violência simbólica, estereótipos sexistas e outras questões que contribuem para desconstruir concepções socialmente estabelecidas sobre os papéis de meninos e meninas.

Para Pereira (2020), a obra de Paulo Freire deve servir como orientadora, ajudando a transformar as escolas em espaços de inclusão, respeito e valorização das diferenças culturais, o que, conseqüentemente, contribui para o combate às desigualdades de gênero. Entretanto, ressalta que o/a professor/a precisa alinhar sua prática ao discurso, superando a chamada “educação bancária” e fomentando a participação e a autonomia dos/as estudantes.

Em suas conclusões, Pereira (2020) verificou que é possível melhorar a interação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física por meio da aplicação dos princípios freireanos, especialmente a dialogicidade, as rodas de conversa e a exploração de temas geradores. Essas estratégias mostraram-se eficazes para promover a conscientização crítica do grupo de estudantes, sobretudo em relação às desigualdades de gênero.

Outras obras elencam a dialogicidade como fundamental no contexto escolar, entre elas a dissertação de Malvar (2020) aponta a roda conversa como uma estratégia pedagógica fundamental para a dialogicidade nas aulas de Educação Física, pois permite que o/a professor/a colete informações, esclareça ideias, esclareça as dúvidas dos/as estudantes. Além de tudo isso, oferece um espaço para diálogos e interações nos quais todos/as podem se enxergar e se expressar. Malvar (2020) aponta o diálogo como uma prática insubstituível, que precisa de professores/as comprometidos e que pensem em uma Educação Física como um



espaço de formação integral, que transcende a mera instrução ou reprodução de movimentos.

O estudo de Branquinho (2025) também aponta que a dialogicidade foi utilizada de forma exitosa, como um recurso eficaz para superar a pouca participação dos/as estudantes nas rodas de conversa, incentivando suas falas e a compreensão de que a escola é um lugar de respeito, apoio e segurança. Aponta ainda que a aplicação da sua unidade didática, pautada na dialogicidade e na Pedagogia Engajada, contribuiu para a conscientização crítica dos/as discentes sobre as desigualdades nas práticas corporais, colaborando com a construção de "pontes" nas relações de respeito, escuta ativa e empatia. Em sua dissertação fica evidenciado que a dialogicidade é apresentada como a pedra angular de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que empodera, humaniza e promove a equidade, permitindo que todos os indivíduos se sintam parte ativa e valorizada do processo de aprendizagem e da sociedade (Branquinho, 2025).



3.3. Jogos competitivos

De acordo com Santos (2017), o jogo pode ser compreendido como uma prática social e um fenômeno cultural que antecede a própria cultura, tendo contribuído para o desenvolvimento da civilização. Nessa perspectiva, o jogo configura-se como uma forma de expressão específica de atividade humana, por meio da qual os sujeitos expressam e interpretam o mundo, de acordo com seus modos de agir e de se organizar socialmente.

Ainda em Santos (2017, apud Huizinga, 2000) é possível verificar que o jogo se manifesta em diferentes expressões culturais, como rituais, cultos, danças, competições e artes, estando profundamente inserido nas relações sociais e na produção de sentidos e significados.

Para Santos (2017), os jogos competitivos se caracterizam pela presença de disputa ou rivalidade entre indivíduos, grupos ou equipes, tendo como objetivo a superação de limites pessoais ou coletivos. Assim, a competição assume um papel central na dinâmica do jogo, orientando comportamentos, expectativas e modos de agir dos sujeitos envolvidos.

Nessa direção podemos entender que as aulas de Educação Física são espaços privilegiados para práticas corporais, em suas diversas formas de codificação e significados sociais. Esses espaços devem garantir aos/às estudantes o acesso a conhecimentos e saberes corporais sistematizados, possibilitando vivências que promovam a experimentação, a apropriação e a problematização crítica dessas práticas de maneira crítica e reflexiva (Brasil, 2018).

Essa compreensão é apontada na BNCC de 2018, que estabelece as aprendizagens essenciais que os(as) estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, reconhecendo a Educação Física como o componente curricular responsável por tematizar as práticas corporais, entre elas, as brincadeiras e os jogos (Brasil, 2018).



A BNCC também define o jogo como uma atividade voluntária, situada em limites de tempo e espaço, marcada pela criação e alteração de regras e pela valorização do ato de brincar em si. Além disso trata da importância de distinguir o jogo como conteúdo específico e como uma ferramenta auxiliar de ensino, quando necessário para provocar situações de aprendizagem (Brasil, 2018).

Freire (2009) argumenta que a educação não pode fragmentar o ser humano em mente e corpo, pois ambos se constituem de forma indissociável. Nessa perspectiva os jogos e brincadeiras são práticas que mobilizam o corpo em sua totalidade, permitindo que a criança experimente o mundo, construam significados e desenvolvam competências essenciais. Para o autor o brincar é sinônimo de aprender, quando a criança se engaja em uma brincadeira, explora regras, papéis sociais e desafios que exigem raciocínio, criatividade e cooperação.

Ainda em Freire (2009) o autor problematiza a presença da competição nos jogos, para o autor a competição não nasce no jogo, mas é nele representada, refletindo valores e relações sociais que extrapolam o espaço da quadra. Nessa perspectiva eliminar a competição não elimina os problemas sociais a ela associados, pois o maior desafio pedagógico é compreender e intervir criticamente na forma como a competição é vivenciada.

Freire (2009) pontua que a competição está presente em qualquer jogo e precisa ser problematizada, nesse aspecto a mediação pedagógica torna-se essencial para que os jogos competitivos assumam um caráter formativo, promovendo inclusão, cooperação e consciência crítica em situações de enfrentamentos e desafios que levem em conta características individuais e situacionais voltadas ao resultado.

(...) o jogo representa, num contexto lúdico, as ações individuais e coletivas das pessoas e da sociedade. Portanto, a competição não nasce no jogo, mas é nele representada. Se a competição assume, na sociedade, o caráter predatório que observamos atualmente, não é por culpa do jogo e nem será suprimido deste o aspecto competitivo que o problema desaparecerá (...) (Freire, 2009, p.136).



É importante refletimos sobre as características dos jogos competitivos. Apesar dos jogos competitivos estarem historicamente associados ao individualismo, e à exclusão e a comportamentos agressivos, a competição e cooperação não devem ser compreendidos como dimensões antagônicas, podendo coexistir no interior das práticas corporais.

Após maiores reflexões fica clara que quando essas práticas corporais são orientadas por valores educacionais, a competição pode favorecer a responsabilidade e o comprometimento com o coletivo, uma vez que a cooperação entre os membros da equipe é condição indispensável para competir com o adversário. Nessa perspectiva, o jogo competitivo pode atuar como um fator motivador para conquistas pessoais e sociais, ao mesmo tempo em que contribui para a aprendizagem de práticas cooperativas, essa compreensão dialoga com Freire (2009), ao afirmar que o jogo representa, em um contexto lúdico, as ações individuais e coletivas das pessoas e da sociedade, sendo a competição uma representação das relações sociais e não sua origem.



3.4. A Metodologia *Callejera*

A escolha pela Metodologia *Callejera*⁸ como eixo estruturante da unidade didática responde diretamente à inquietação gerada pela baixa participação das meninas nas aulas de Educação Física, especialmente em atividades de jogos competitivos⁹. Essa realidade, observada no cotidiano escolar, revela a necessidade de práticas pedagógicas que promovam ambientes mais inclusivos, democráticos e sensíveis às questões de gênero.

É necessário conceituar que a inspiração para a utilização das características e especificidades dessa metodologia, se dão pelas experiências exitosas que o *Fútbol Callejero* obteve em seu país de origem, a Argentina, e sua crescente expansão para outras localidades.

Em Belmonte e Gonçalves Junior (2018) é possível verificar que o *Fútbol Callejero* nasceu na Argentina, no início dos anos 2000, em um contexto de crise econômica e social, nesse cenário as taxas de desemprego aumentaram e os jovens das periferias enfrentavam maiores dificuldades para se adaptar, sendo vistos pela elite adulta como ociosos e sem perspectivas. Diante desse cenário de vulnerabilidade, violência e desemprego, o ex-jogador profissional Fabián Ferraro, junto com Julio Jiménez e Fernando Leguiza, idealizou uma prática que pudesse recuperar o protagonismo juvenil e transformar o futebol em um espaço de convivência e diálogo (Castro; Ferreira, 2022).

Acompanhando a dissertação de Castro (2018) e os escritos de Castro e Ferreira (2022) é possível compreendermos que Fabián Ferraro acreditava no potencial da comunidade em que havia nascido, o bairro de Moreno. Usando seu

⁸ Metodologia *Callejera* – Metodologia que inspira-se na *Fútbol Callejero*, utilizando seus princípios para outras práticas corporais (Castro, 2018).

⁹ Jogos competitivos - Na BNCC de 2018, a unidade temática *Brincadeiras e Jogos* caracteriza essas práticas como atividades voluntárias, realizadas em tempos e espaços determinados, que recebem regras rígidas ou flexibilizadas conforme o acordo coletivo dos participantes. Ao longo desta pesquisa, utilizarei o termo *jogos competitivos* para me referir as atividades que envolvem disputas entre participantes ou grupos (Brasil, 2018).



prestígio como ex-jogador de futebol, Ferraro monta uma equipe com doze adolescentes, o trabalho desenvolvido recuperou o protagonismo entre esses jovens e as primeiras experiências consistiam em jogos organizados entre gangues de rapazes, nos quais a hostilidade era substituída pela vivência coletiva do jogo. Com o tempo, Ferraro percebeu a ausência das mulheres nessas partidas e passou a exigir sua participação, porém inicialmente houve resistência, e a incorporação das meninas foi ampliando-se ao longo dos anos, essas situações levaram seus idealizadores a propor novas regras para promover a integração de gêneros e ampliar o acesso feminino ao esporte (Cavalheiro et al, 2024).

A metodologia criada se estruturou em três tempos: o primeiro dedicado à construção coletiva das regras e divisão das equipes; o segundo ao jogo propriamente dito, sem árbitros, apenas com a presença de um mediador; e o terceiro destinado ao diálogo pós-jogo, em que os participantes avaliam se as regras foram cumpridas e se os pilares de cooperação, solidariedade e respeito haviam sido praticados (Castro, 2018), (Belmonte; Gonçalves Junior, 2018), (Castro; Ferreira, 2022).

Essa configuração inovadora transformou o futebol em uma prática educativa voltada para a inclusão social, a formação de lideranças e a valorização de valores humanos. O sucesso da iniciativa rapidamente ultrapassou os limites da comunidade e se expandiu para outros países da América Latina, consolidando o *Fútbol Callejero* como uma proposta que alia esporte, cidadania e convivência democrática.

Partindo desse potencial transformador concordamos com Castro (2018) que as características e os princípios éticos podem ser transportados para outras situações, principalmente no contexto escolar, e assim como feito pela autora, denominaremos essa transposição de Metodologia *Callejera*.

Essa abordagem autogerida, centrada no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo, permite que os próprios participantes definam regras, negociem conflitos e compartilhem decisões, essa metodologia rompe com padrões tradicionais que frequentemente reforçam desigualdades de gênero, promovendo valores como solidariedade, empatia e corresponsabilidade. Para sua implementação é importante



compreender que sua organização se dê em três tempos distintos que juntos promovem um processo de inclusão social e que vão além da prática pela prática (Castro, 2018).

Complementando os escritos de Castro (2018), verificamos em Belmonte e Gonçalves Junior (2018) os pilares éticos que fundamentam o uso dessa metodologia, sendo eles, o respeito, o companheirismo ou cooperação e a solidariedade. Fica evidenciado que a pontuação final do jogo não se encerra apenas com os gols, sendo complementada pelos pontos conquistados nos pilares. Nesse aspecto, o diálogo entre os/as participantes que acontece no 3º tempo, pode modificar o resultado final da partida que não se resume aos gols marcados no segundo tempo.

O 1º tempo é dedicado à construção das regras, e os/as participantes normalmente formam um círculo para negociar e dialogar sobre as regras da partida. Nessa fase é elencado um/a mediador/a que deve estimular o diálogo e registrar as regras acordadas.

No 2º tempo ocorre o jogo propriamente dito, e deve ser pautado pelas regras construídas no primeiro tempo, o/a mediador/a não atua como árbitro/a, ele/ela apenas deve observar o jogo e fazer anotações sobre as regras construídas estarem ou não sendo aplicadas.

Por fim, o 3º tempo é destinado à mediação, e após o jogo, é feito um novo círculo e os/as participantes fazem a avaliação do jogo, considerando alguns aspectos. O placar do jogo (gols) é convertido em pontos, sendo que a equipe com mais gols ou pontos inicia o 3º tempo com vantagem no placar. Nessa etapa a participação do/a mediador/a é essencial, pois a partir dos apontamentos registrados nos tempos anteriores os pontos relativos aos pilares devem ser distribuídos.

Segundo Castro (2018), a Metodologia *Callejera* é apresentada como uma alternativa metodológica viável para ambientes educativos, destacando-se por seu potencial inclusivo e transformador. Nesse contexto, os pilares e a estrutura do *Fútbol Callejero* podem ser adaptados a outros jogos e práticas corporais competitivas,



oferecendo uma abordagem pedagógica diferenciada para o ensino do esporte ou dos jogos, na Educação Física. Diferentemente do modelo tradicional, que costuma enfatizar a competição, essa proposta valoriza princípios como respeito, solidariedade e cooperação. Além disso, coloca o/a estudante como protagonista do processo educativo, promovendo uma experiência mais significativa e humanizada.

No Brasil, dentre outros territórios, a metodologia foi aplicada no projeto de extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer – Mais que Futebol (VADL-MQF)*, no município de São Carlos (SP). Ao se integrar a outras práticas, como capoeira, ciclismo e música, o projeto atendeu crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Na implementação do projeto, foram realizadas rodas de conversa nas quais foi constatado que os jogos mediados e os momentos de avaliação mostraram que a prática vai além da atividade física, na medida em que promove formação ética, diálogo, inclusão e desenvolvimento humano integral (Belmonte; Gonçalves Junior 2018).

A obra de Paulo Freire pode ser diretamente relacionada à essa metodologia, pois ambas valorizam o saber popular, a escuta ativa e o diálogo como caminho para a libertação. Em práticas onde essa metodologia é utilizada, todos/as os/as participantes têm voz e são ouvidos, ajudando a construir coletivamente as regras, refletem juntos sobre suas experiências e aprendem uns com os outros por meio da convivência.

Como dizia Freire (2021b), trata-se de uma prática para “ser mais”, ou seja, uma ação educativa que contribui para o desenvolvimento humano pleno. Ao integrar corpo, palavra e ação, a Metodologia *Callejera* se apresenta como uma pedagogia popular transformadora, que forma sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.



4. PERCURSO INVESTIGATIVO

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois essa abordagem permite descrever de forma mais clara a complexidade de elementos a serem investigados, além de compreender e classificar esses processos que são dinâmicos, podendo conter variáveis e particularidades dos sujeitos que estão incluídos nesse contexto.

Para Negrine (1999), a base deste tipo de investigação está na descrição, na análise e na interpretação de todas as informações que foram coletadas durante o processo de investigação, para que assim sejam entendidas de uma maneira contextualizada. A análise qualitativa oferece condições de uma mistura de várias estratégias de coleta de dados, sendo que estes, em sua maioria são em formas de palavras ou imagens, tendo uma grande importância a sua análise através de toda a sua riqueza de detalhes (Bogdan; Biklen, 1994).

Dentro das abordagens qualitativas de pesquisa, nosso estudo enquadra-se no escopo da pesquisa-ação. A pesquisa-ação, conforme descrito por Vasconcelos (2006), é um processo metodológico que integra investigação, ação e formação, com o objetivo de promover a conscientização e a transformação social. Desenvolvida ao longo do século XX, essa abordagem foi influenciada por autores como John Dewey e Kurt Lewin, que enfatizaram a importância da interação entre teoria e prática.

Uma das principais características da pesquisa-ação é seu planejamento, que envolve etapas de diagnóstico, ação, avaliação e nova ação. Esse ciclo contínuo possibilita um aprendizado constante e a adaptação às necessidades dos/as participantes, que estão ativamente envolvidos no processo. Além disso, a pesquisa-ação foca na resolução de problemas sociais concretos, buscando promover mudanças efetivas na realidade social (Vasconcelos, 2006).

Um dos objetivos centrais da pesquisa-ação é a produção de conhecimento sobre problemas sociais, a partir de uma abordagem reflexiva e crítica. Por meio de intervenções práticas, busca-se transformar as condições sociais, facilitando um aprendizado contínuo entre pesquisadores/as e participantes. Essa interação



promove a conscientização e a mudança de perspectivas, trabalhando em contextos reais com grupos sociais, em vez de pessoas isoladas. Nesse sentido, promove-se a troca de saberes entre todos os/as envolvidos, enriquecendo o processo de aprendizagem e refletindo a busca por justiça social, associando-se a movimentos socioculturais.

A pesquisa-ação é flexível e adaptativa, podendo ser aplicada em diferentes contextos para fomentar a transformação social. Dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa-ação caracteriza-se pelo levantamento de soluções e possibilidades de ações relacionadas ao objeto de estudo. Assim, pode ser descrita como um processo de transformação da realidade que envolve a participação de todos os sujeitos, configurando-se como uma pesquisa participativa que se estende além dos muros da escola.

4.1 Território e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Campinas, da rede estadual de São Paulo de ensino regular, a qual atende estudantes nos três níveis de ensino (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

Quanto à localização geográfica e o público atendido, a escola está inserida em uma região periférica e atende a aproximadamente 2.750 estudantes distribuídos 67 turmas, sendo 30 turmas do Ensino Fundamental de anos iniciais, 20 turmas do Ensino Fundamental de Anos Finais, 15 turmas de Ensino Médio, e 2 turmas que atendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola mantém essas turmas nos períodos da manhã, tarde e noite.

A escola tem uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especial (AEE), denominada sala de recursos, que no período de desenvolvimento da pesquisa atendia aproximadamente 26 estudantes, envolvendo atividades diferenciadas no contraturno e que tem como objetivo desenvolver habilidades para a vida.



Em relação aos recursos humanos, a escola contava no momento da pesquisa com 102 professores/as, uma equipe gestora formada por (uma diretora, três vice diretores, três coordenadores) e três professores responsáveis pelos equipamentos tecnológicos da escola, 5 cuidadoras de empresas terceirizadas, 8 agentes de apoio, 6 funcionárias da limpeza, 6 cozinheiras, 1 segurança e 4 voluntários que atuam em diferentes espaços da escola.

Sobre a estrutura disponibilizada para as aulas de Educação Física, cabe ressaltar que ao longo do 2º bimestre do ano de 2025, a quadra poliesportiva passou por uma reforma e as aulas tiveram de ser ministradas em outros espaços da escola como pátio e corredores.

Os/as participantes da pesquisa foram estudantes de uma turma do 5º ano do ensino fundamental, composta em média por 40 alunos, com idades entre 10 e 11 anos. A escolha por esse nível de escolaridade se justifica pelo fato de que, nessa etapa, já se torna mais evidente a formação de comportamentos e atitudes influenciados por normas sociais de gênero, configurando-se, portanto, como um momento propício para a realização de intervenções pedagógicas.

A turma analisada apresentou elevada rotatividade ao longo do ano letivo, com constantes movimentações de estudantes. Ao longo de 2025, passaram pela turma um total de 55 estudantes, o que evidencia um fluxo intenso de entradas e saídas. Apesar disso, ao final do ano letivo, a maioria dos/as estudantes permaneceu na turma, que contabilizava 43 alunos/as matriculados, sendo 21 meninos e 22 meninas. Cabe destacar que dois estudantes ingressaram na turma após o início da implementação da unidade didática. Do total de saídas registradas, cinco estudantes foram transferidos para outras instituições, dois foram remanejados para outra turma a pedido das famílias e cinco perderam a vaga em decorrência do excesso de faltas, ultrapassando o limite de 15 ausências consecutivas.

Esse cenário revela uma dinâmica marcada pela alta rotatividade, que impacta diretamente a composição da turma e pode influenciar tanto os processos de ensino



quanto as relações estabelecidas no ambiente escolar, exigindo do docente estratégias de adaptação e acompanhamento contínuo.

4.2. Instrumentos e procedimentos de acesso aos dados

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir do planejamento e implementação de uma unidade didática de jogos competitivos orientados pela Metodologia Callejera. A unidade didática foi organizada em 20 aulas, organizadas em 10 encontros, considerando que as aulas eram duplas. Para o acesso e registro destes dados foram utilizados diários de aula.

Antes do início da pesquisa, cabe ressaltar, também, que foram respeitados todos os princípios éticos que regem uma investigação como esta. Assim, para convidar os/as participantes realizamos a apresentação do projeto de pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis pelos/as estudantes (Apêndice D) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos/às estudantes (Apêndice E), em dois momentos distintos. No caso dos pais e responsáveis realizamos uma reunião para as explicações sobre a pesquisa do projeto. Nestes momentos elucidamos aos/às alunos/as e pais e responsáveis a intenção de realizar uma pesquisa e as etapas de coleta de dados, além de explicitar os objetivos, métodos e meios de análise dos dados e de informar os aspectos éticos que regem a referida pesquisa e a não obrigatoriedade em participar.

Durante estes encontros os/as alunos/as e seus pais e responsáveis foram convidados para participar da pesquisa bem como solicitar o consentimento e assentimento. Cabe ressaltar que a 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 (CAAE) 85588624.8.0000.5504, tendo sido aprovada pelo parecer 7.370.491, em 15 de abril de 2025, conforme pode ser observado no parecer disponível como Apêndice A.



4.2.1. Diários de aula

Os diários de aula constituem um recurso relevante para a investigação educacional, pois permitem aos/às docentes registrar sistematicamente impressões, reflexões e análises sobre o cotidiano escolar. Mais do que simples descrições de atividades, esses registros favorecem a reflexão crítica, a autoanálise e a pesquisa-ação, além de revelar aspectos do currículo oculto que não aparecem nos planejamentos formais.

Nesse sentido, configuram-se como instrumentos centrais tanto para a coleta de dados quanto para a formação docente, articulando descrição, análise e reflexão em um processo contínuo de investigação da prática. Para cumprir essa função, integram duas dimensões complementares: a descritiva, que constrói uma “imagem por palavras” das ações e interações de forma objetiva; e a reflexiva, que elabora interpretações, hipóteses, sentimentos e planejamentos de futuras intervenções. Zabalza (2004) destaca que quem escreve o diário assume simultaneamente os papéis de ator, narrador e pesquisador, participando da ação, relatando os fatos e analisando-os com vistas ao aprimoramento da prática.

O ato de escrever sobre o cotidiano escolar contribui para a conscientização e para a análise dos padrões que estruturam a rotina educativa, permitindo ao/à docente distanciar-se criticamente e ampliar a compreensão de sua própria atuação. Dessa forma, os diários favorecem a identificação de elementos que, no fluxo diário, passariam despercebidos, funcionando como instrumentos de investigação e desenvolvimento profissional.

No contexto da unidade didática aqui analisada, os registros desempenham papel central para compreender como as meninas se posicionam nos jogos, interagem com colegas, se expressam nas rodas de conversa e respondem às propostas pedagógicas. A riqueza dessas narrativas possibilita identificar indicadores de autonomia, empoderamento, cooperação e enfrentamento de estereótipos de gênero, contribuindo para uma análise sensível dos efeitos da intervenção.



De acordo com Zabalza (2004), o diário pode apresentar quatro níveis de reflexão, sendo a escrita descritiva, descrição reflexiva, reflexão com diálogo e reflexão crítica.

Assim, o diário reflexivo reúne descrições detalhadas e interpretações críticas, podendo incluir sentimentos, problemas, ideias e intuições do/a docente. Ao proporcionar autorreflexão, permite explorar a prática, identificar falhas e planejar melhorias, transformando o/a professor/a em pesquisador/a de sua própria ação. Funciona, portanto, como guia para investigar planos de aula, estratégias pedagógicas e práticas educativas, relatando potencialidades e dificuldades encontradas. No âmbito desta pesquisa, mostrou-se fundamental para compreender processos emergentes na implementação da unidade didática voltada ao acolhimento das diversidades, alinhada a uma perspectiva humanizada que busca valorizar as subjetividades envolvidas.

Os diários de aula foram elaborados a partir das anotações realizadas logo após a realização das aulas, durante esse processo tive algumas dificuldades em registrar integralmente todas as falas dos estudantes e isso se reflete na elaboração dos diários.

Na elaboração dos diários, foram utilizados nomes fictícios para identificar os estudantes, garantindo assim o anonimato de todos/as os/as participantes.

4.3. A ação da pesquisa - Unidade Didática

González (2020) destaca a importância de a Educação Física ser tratada com seriedade no contexto escolar, sendo compreendida como um componente curricular dotado de currículo próprio e com uma função educativa. Nessa perspectiva, o autor ressalta a necessidade de que os conteúdos devem ser abordados de forma intencional e sistematizada, para que possam a partir das aulas os/as estudantes possam compreender o mundo.



Nesse sentido cabe à Educação Física tematizar, problematizar e questionar criticamente as manifestações da cultura corporal de movimento, evidenciando a pluralidade de sentidos e significados atribuídos por diferentes grupos sociais (González, 2020).

Ao longo da minha trajetória como professora, tenho buscado ampliar o repertório corporal dos/as estudantes por meio de práticas pedagógicas coerentes com essa concepção. Para isso utilizo frequentemente o jogo em minhas aulas, tanto como unidade temática como orienta a BNCC, quanto como uma estratégia pedagógica que favorece a aprendizagem e a diversificação de experiências dos/as estudantes.

Essa forma de trabalho pedagógico contribuiu para que os/as estudantes com quem interagi como professora, chegassem ao 5º ano tendo uma boa familiaridade com alguns dos jogos elencados nesta unidade didática.

Os jogos selecionados nesta unidade didática foram escolhidos pelos/as próprios/as estudantes, em conversas prévias que antecederam na sua implementação da unidade didática. Esse processo participativo foi significativo, pois fortaleceu o sentimento de pertencimento ao grupo e ampliou o engajamento durante as práticas corporais.

No que se refere a ordem de realização dos jogos, a escolha pela ordem poderia se dar de maneira aleatória e não comprometeria o desenvolvimento deste trabalho, porém quando fomos iniciar a pesquisa, considerei que seria mais adequado iniciarmos com jogos que as crianças tivessem mais familiaridade como o base 4¹⁰,

¹⁰ Jogo Base 4 - O *jogo Base 4* é um jogo pré-desportivo do beisebol, organizado a partir da delimitação de quatro bases marcadas com cones ou objetos similares, distribuídas preferencialmente em meia quadra. No centro dessas bases é posicionado um bambolê, espaço no qual o(a) receptor(a) deve se manter disponível para receber a bola. Utiliza-se uma bola (podendo ser de diferentes modalidades esportivas). Para o desenvolvimento da atividade, a equipe atacante inicia a jogada realizando o lançamento da bola para qualquer parte da quadra e, em seguida, corre com o objetivo de “conquistar” as bases. Simultaneamente, a equipe defensora deve recuperar a bola e conduzi-la até o(a) receptor(a). Quando a bola chega ao receptor, o jogador atacante é considerado “eliminador”, e o próximo integrante



pique bandeira¹¹, queimada e o jogo da velha humano. Essa escolha pretendia favorecer a participação, assim como a compreensão dos jogos escolhidos, contudo a familiaridade dos/as estudantes não se estendia a todos os jogos contemplados na unidade didática, como o futebol generificado, tag rugby ou o cubo mágico.

O desenvolvimento da unidade teve início no dia 06 de agosto de 2025 e se encerrou no dia 22 de outubro de 2025, as aulas eram duplas o que facilitou a vivência dos jogos e das discussões coletivas. Em cada encontro realizamos a vivência de um jogo, com exceção do pique bandeira e queimada que foram realizados em dois encontros.

O pique bandeira foi realizado em dois momentos, especificamente nas aulas 2 e 3. Inicialmente, o jogo foi vivenciado com a construção das regras e a experimentação prática, seguido da roda de conversa, como planejado previamente. Na aula seguinte foi retomado em função da necessidade de utilizar parte do tempo para exibição de vídeos previamente selecionados, considerando que a aula teria um tempo menor disponível para a negociação das regras, acreditava que resgatar o jogo realizado na aula anterior e já conhecido pelos/as estudantes daria maior possibilidade de resgatar os acordos coletivos e realizar a vivência do jogo.

Já na aula 5 e 6, a queimada¹² foi desenvolvida nesses dois encontros, por ser um jogo amplamente conhecido pelas crianças, a etapa de construção coletiva das

da equipe atacante reinicia a jogada. Após a participação de todos os jogadores da equipe atacante, ocorre a alternância dos papéis entre ataque e defesa, sendo contabilizados os pontos para verificar qual equipe obteve melhor desempenho.

¹¹ Pique-bandeira é um jogo tradicional de equipes, no qual os/as jogadores/as têm como objetivo capturar a bandeira localizada no campo adversário e levá-la para seu próprio campo sem serem capturados/as.

¹² A *queimada tradicional* é um jogo popular realizado em espaço delimitado, geralmente uma quadra dividida em dois campos iguais, nos quais os jogadores são organizados em duas equipes. Utiliza-se uma bola, com o objetivo de atingir os adversários por meio de arremessos. O jogador atingido que não



regras demandou bastante tempo, e por essa razão o jogo foi realizado em dois encontros. especialmente devido as diferentes experiencias trazidas pelos/as estudante.

Ao longo da unidade didática foram vivenciados jogos reduzidos¹³ com bola, futebol generificado¹⁴, base quatro, pique bandeira, queimada, *tag rugby*¹⁵, jogo da velha humano¹⁶ e cubo mágico¹⁷, esses jogos foram vivenciados a partir da Metodologia *Callejera*.

A condução das práticas revelou que, embora a Metodologia *Callejera* contemplem princípios de solidariedade, respeito e cooperação, elementos competitivos surgiam durante essas vivências, isso não se dá de forma espontânea,

consegue segurar a bola antes que ela toque o chão é considerado “queimado” e deve sair do campo de jogo, conforme as regras previamente combinadas. Caso o jogador consiga agarrar a bola, a queimada é anulada e ele permanece na partida. O jogo termina quando todos os jogadores de uma equipe são eliminados ou ao final de um tempo determinado, sendo vencedora a equipe que apresentar melhor desempenho.

¹³ Jogos reduzidos referem-se a adaptações de jogos esportivos tradicionais, nas quais são modificados elementos como o número de participantes, o espaço de jogo, as regras ou os materiais utilizados.

¹⁴ Futebol Generificado – Esse jogo foi criado pelo professor doutor Osmar Moreira de Souza Junior em 2010, com o intuito de abordar a partir do futebol ou futsal as desigualdades de gênero existentes em nossa sociedade.

¹⁵ O *Tag Rugby* é um jogo pré-desportivo inspirado no rugby, praticado sem contato físico, no qual a retirada de uma fita (*tag*) presa ao corpo do portador da bola substitui o tackle. O objetivo é avançar no campo por meio de passes e marcar pontos ao ultrapassar a linha de fundo adversária.

¹⁶ Jogo da velha humano: duas equipes correm simultaneamente para buscar peças e posicioná-las em um tabuleiro montado com bambolês (3x3) no centro da quadra. O objetivo é marcar pontos ao construir uma sequência de três peças da mesma cor, na horizontal, vertical ou diagonal, com a troca de jogadores ocorrendo por meio do toque de mão entre colegas da equipe.

¹⁷ Jogo *Cubo Mágico* – A turma é dividida em quatro equipes, e na extremidade oposta da quadra são posicionados quatro bambolês alinhados, cada um contendo 16 bolinhas de quatro cores diferentes. Quando o jogo inicia os estudantes devem correr até os bambolês com o objetivo de organizar as bolinhas de acordo com um critério previamente definido (por exemplo, agrupar por cores), utilizando estratégias coletivas construídas pela própria equipe. Os jogadores podem se revezar nas corridas e na organização das bolinhas, incentivando a cooperação e a tomada de decisão em grupo. Marca ponto a equipe que conseguir organizar corretamente suas bolinhas primeiro.



sendo culturalmente influenciada. Essa característica demandou maior tempo de organização nas aulas para alguns jogos, de modo a contemplar todas as etapas previstas: construção coletiva das regras, vivência prática e análise reflexiva em roda de conversa. Essa ampliação temporal foi necessária, mas também representou um desafio para minha adaptação, pois exigiu que eu flexibilizasse o ritmo previamente estabelecido e aceitasse que o processo pedagógico se constrói de maneira mais lenta e compartilhada.

Quadro 1- Organização da unidade didática

UNIDADE DIDÁTICA: JOGOS CALLEJEROS		
Data	Atividade	Estratégias didáticas
06 de agosto de 2025 Aula 1	Jogo Base Quatro <i>Callejero</i>	<p>Apresentar a proposta da atividade e a explicação sobre a pesquisa.</p> <p>Apresentar a Metodologia <i>Callejera</i> fazendo uma breve contextualização histórica;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceituar os 3 pilares que embasam a metodologia: respeito, cooperação e solidariedade. <p>Vivenciar o jogo a partir da Metodologia <i>Callejera</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir as regras (1º tempo). - Anotar os combinados em um papel para fazer a mediação durante a roda.



		<p>-Proporcionar a vivência do jogo (2ºtempo)</p> <p>Realizar a roda de conversa para a análise do jogo (3ºtempo)</p> <p>Roda de conversa para verificar as impressões dos estudantes sobre a vivência corporal.</p>
<p>13 de agosto de 2025 Aula 2</p>	<p>Vivência do Pique Bandeira <i>Callejero</i></p>	<p>Roda de conversa inicial para que os estudantes reflitam sobre as regras que são utilizadas durante a prática corporal,</p> <p>Organização da turma para definição de papéis e da reorganização das equipes,</p> <p>- Construir as regras (1º tempo). - Anotar os combinados em um papel para fazer a mediação durante a roda.</p> <p>-Proporcionar a vivência do jogo (2ºtempo).</p> <p>Realizar a roda de conversa para a análise do jogo (3ºtempo)</p>
<p>20 de agosto de 2025 Aula 3</p>	<p>Apreciação de vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que significa fazer coisas tipo meninas? (Campanha Always) ● Invisible Players (comercial da ESPN) 	<p>Apreciação de vídeos e pequenos documentários que ajudem a desconstruir os estereótipos de gêneros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que significa fazer coisas



	Retomada do Pique bandeira <i>Callejero</i>	<p>tipo meninas? (Campanha Always).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invisible Players (comercial da ESPN). <p>Vivência do jogo pique bandeira <i>callejero</i>, organizado em três tempos.</p>
27 de agosto de 2025 Aula 4	Vivência do Jogo Futebol Generificado	<p>Apresentar a estrutura e dinâmica do jogo.</p> <p>Vivenciar o jogo.</p> <p>Roda de conversa para verificar as impressões dos estudantes sobre a vivência.</p>
03 de setembro de 2025 Aula 5	Jogo Queimada <i>Callejera</i>	<p>Vivência do jogo queimada <i>callejero</i>, organizado em três tempos.</p> <p>Roda de conversa para verificar impressões dos estudantes a partir da vivência do jogo.</p>
10 de setembro de 2025 Aula 6	Retomada do Jogo Queimada <i>Callejera</i>	<p>Vivência do jogo queimada <i>callejera</i>, organizado em três tempos.</p> <p>Roda de conversa para verificar impressões dos estudantes a partir da vivência do jogo.</p>



<p>17 de setembro de 2025 Aula 7</p>	<p>Jogos com Bola- Futebol <i>Callejero</i></p>	<p>Vivência do jogo utilizando bolas, organizado em três tempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir as regras (1º tempo). - Anotar os combinados em um papel para fazer a mediação durante a roda. - Proporcionar a vivência do jogo (2º tempo). <p>Realizar a roda de conversa para a análise do jogo (3º tempo).</p>
<p>24 de setembro de 2025 Aula 8</p>	<p>Jogo da Velha Humano na perspectiva <i>Callejera</i></p>	<p>Vivência do jogo da Velha Humano, organizado em três tempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1º Tempo com a construção das regras 2º Tempo Vivência do Jogo 3º Tempo Análise do jogo, a partir dos 3 pilares (respeito, cooperação e solidariedade).
<p>01 de outubro de 2025 Aula 9</p>	<p>Jogo Tag rugby na perspectiva <i>Callejera</i></p>	<p>Vivência do jogo <i>Tag</i> rugby, organizado em três tempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1º Tempo com a construção das regras 2º Tempo Vivência do Jogo.



		3º Tempo Análise do jogo, a partir dos 3 pilares (respeito, cooperação e solidariedade).
08 de outubro de 2025 Aula 10	Jogo Cubo Mágico na perspectiva <i>Callejera</i>	Vivência do jogo Cubo Mágico, organizado em três tempos: 1º Tempo com a construção das regras 2º Tempo Vivência do Jogo. 3º Tempo Análise do jogo, a partir dos 3 pilares (respeito, cooperação e solidariedade).

Fonte: Elabora pela autora (2025)

4.4. Procedimentos de análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é o processo de organização sistemática de transcrições dos materiais que foram produzidos durante a pesquisa, como por exemplo, notas de campo e entrevistas. Nesse caso, foi realizada a análise dos diários de aula, produzidos pela professora-pesquisadora.

Os dados da pesquisa foram analisados mediante a análise de categorias de codificação de Bogdan e Biklen (1994), realizadas em três etapas: organização e leitura dos documentos, codificação dos materiais e categorização. A fase de categorização, juntamente com a leitura e a codificação, é crucial para a validação do percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa, sendo todas as etapas interligadas e com o propósito comum de responder às questões orientadoras da pesquisa.



4.4.1. Organização e Leitura dos documentos

Nessa etapa todo material produzido ao longo da pesquisa, foi analisado de forma criteriosa, esse momento é fundamental para perceber as impressões, e as especificidades dos documentos e visa atingir a máxima compreensão dos significados que perpassam os materiais. Para isso foi feita uma leitura profunda, pois a leitura superficial pode comprometer a análise dos dados.

4.4.2. Codificação dos Materiais

Nessa etapa, com o material organizado, procuramos identificar os trechos, os recortes de falas, ideias que se repetem, os comportamentos que se evidenciam nos diários de aula os códigos emergentes. Esses códigos foram gerados à medida que os dados eram organizados e identificamos as regularidades ou os padrões. Assim, elaboramos uma lista bem organizada de códigos, de forma a dialogar com o objetivo da pesquisa, (Bogdan; Biklen, 1994).

4.4.3. Categorização

Essa é a última etapa, na qual buscamos agrupar os dados, considerando o que existia de comum entre eles, tratando também de classificar os elementos, destacando os aspectos mais importantes das notas de campo, formando-se assim as categorias.



5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa categoria discutiremos os resultados obtidos ao longo da pesquisa. A partir da análise dos diários de aula, os códigos encontrados possibilitaram a organização de duas categorias a partir de nosso referencial teórico, para isso buscamos identificar elementos comuns que emergiram das experiências relatadas. Esse processo de categorização permitiu agrupar situações recorrentes e significativas, dando maior consistência à interpretação dos resultados. Assim, foram definidas duas categorias centrais: Situações-limite e Inéditos Viáveis.

As Situações-limite evidenciam os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar, e são expressos nos códigos: desigualdade de gênero, controle centralizado, conflitos, opressões naturalizadas e desorganização. Já a categoria Inéditos Viáveis reúne os indícios de possibilidades de transformação que são expressos nos códigos: propostas de mudança, construção coletiva de regras, mediação e inclusão, entre rodas de conversas problematizadoras, valores éticos, análise da prática, transformação das relações e aprendizagem dialógica. Essas categorias serão apresentadas de forma articulada, evidenciando tanto os limites quanto às potencialidades do processo educativo, e destacando como a práxis crítica pode emergir da vivência escolar, apontando caminhos para a superação das contradições identificadas.

Quadro 2- Listas de códigos

Lista dos códigos elaborados a partir dos diários de aula Codificação dos Materiais (Bogdan; Biklen, 1994)
1. Desigualdade de gênero
2. Controle centralizado
3. Conflitos
4. Opressões cotidianas naturalizadas



5. Desorganização
6. Proposta de mudança
7. Construção coletiva de regras
8. Mediação
9. Inclusão
10. Rodas de conversas problematizadoras
11. Valores éticos
12. Reflexão sobre a prática
13. Transformação das relações
14. Aprendizagem dialógica
15. Empoderamento feminino

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Quadro 3- Categoria de codificação com os respectivos códigos

DIÁRIO	CATEGORIZAÇÃO	
	SITUAÇÕES-LIMITE	INÉDITOS VIÁVEIS
1	<p>Conflitos Desorganização</p>	<p>Mediação Proposta de Mudança Construção Coletiva de regras Rodas problematizadoras Valores éticos Reflexão</p>



2	Conflitos Controle centralizado	Mediação Rodas problematizadoras Valores éticos Reflexão
3	Desigualdade de gênero	Mediação Inclusão Rodas problematizadoras Valores éticos Aprendizagem dialógica Empoderamento feminino
4	Desigualdade de gênero Opressões cotidianas naturalizadas	Proposta de Mudança Rodas problematizadoras Reflexão Articulação teoria e prática Empoderamento feminino
5	Conflitos	Mediação Inclusão Rodas problematizadoras Valores éticos Reflexão Transformação das relações
6	Controle centralizado	Mediação Inclusão Rodas problematizadoras Transformação das relações
7	Desigualdades de gênero	Construção coletiva de regras Inclusão Rodas problematizadoras Valores éticos



		Reflexão Empoderamento feminino
8	Desorganização Conflitos Desigualdades de gêneros	Mediação Inclusão Rodas problematizadoras Valores éticos Transformação das relações Empoderamento feminino
9	Desorganização Conflitos Desigualdades de gêneros	Mediação Inclusão Valores éticos Aprendizagem dialógica Transformação Empoderamento feminino
10	_____	Inclusão Valores éticos Reflexão sobre as práticas Aprendizagem dialógica

Fonte: Elaborada pela professora (2026)

5.1. Situações-limite: os desafios que ainda se repetem....

A escola, como espaço histórico e social, reflete e reproduz normas, valores e práticas da sociedade em que está inserida. Nesse contexto as relações de gênero desempenham um papel central na formação da cultura escolar e nas interações cotidianas entre os sujeitos. Neste sentido, as aulas de Educação Física são marcadas



historicamente por práticas competitivas e segregadoras, e constituem espaços privilegiados para observar como estereótipos de gênero são reforçados ou o contrário, problematizados e transformados (Brito; Santos 2013).

Essa inquietação é algo que pode aparecer em diversos momentos da nossa vida e redirecionar nossas ações, no meu caso possibilitou a busca pela qualificação profissional, me trazendo ao mestrado profissional, onde procuro aprofundar meus conhecimentos e ressignificar minha prática.

Como apontado anteriormente, o objetivo desta pesquisa tem como foco investigar uma metodologia centrada nos/as estudantes, tal objetivo de pesquisa alinha-se com o objetivo pedagógico voltado para ampliar a participação das meninas nas aulas, nesse processo várias situações emergiram, sendo observados nos diários de aula algumas situações de conflito e desorganização que podem ser compreendidos como situações-limite.

Na perspectiva Freire (2021a), as situações-limite são barreiras históricas e sociais impostas por estruturas de dominação, percebidas não como um obstáculo intransponível, mas como um desafio à transformação.

Já nas primeiras aulas foram observadas situações de brigas pela bola, pouca cooperação na defesa, ofensas entre colegas e não cumprimento de combinados, os fragmentos analisados evidenciam situações-limite que silenciosamente acontecem nas aulas de Educação Física.

As capitãs decidiram realizar a brincadeira do pedra papel tesoura, para definir a equipe que começaria a realizar o ataque, fizeram algumas tentativas.... Ajudei as crianças a se posicionarem na área de ataque e a outra equipe que estava sem colete ficou na defesa. As crianças que estavam na defesa estavam inicialmente mais desorganizadas e houve pouca cooperação na primeira rodada, vários alunos brigavam pela recuperação da bola e dessa forma permitiam que a equipe atacante marcasse mais pontos. (Diário 1)

A Ana e a Erica ficaram se ofendendo (mesmo sendo da mesma equipe), após alguns minutos a Lola disse que ficou bem feliz durante a aula porque a equipe dela conseguiu pegar várias vezes a bandeira e ela ajudou bastante, outros(as) alunos(as) falaram que gostaram bastante do jogo, outros(as)



ficaram reclamando dos(as) colegas, alegando que quando eram pegos eles(as) não cumpriram o combinado. (Diário 2)

Algumas dessas situações-limite se repetiam constantemente ao longo da unidade didática, é importante considerar que nesses momentos a ação docente é fundamental para mediar esses momentos, isso pode ser verificado em Brito e Santos (2013) quando apontam que a prática pedagógica deve assumir um papel essencial na mediação de alguns conflitos, sugerindo que uma intervenção consciente pode desconstruir preconceitos e promover o convívio harmonioso entre os/as estudantes.

Foi possível observar que as crianças estão cada vez mais familiarizadas com essa dinâmica, tornando o processo mais rápido e tranquilo. Ainda assim, surgiram alguns apontamentos e reclamações, como colegas que não se dirigiam ao “cemitério” após serem queimados(as). (Diário 5)

Outra situação-limite que precisa ser desconstruída é o controle centralizado no professor, que pode ser compreendido como uma prática tradicional e que desconsidera os conhecimentos dos/as estudantes. Freire (2021b) reforça em sua obra que esse tipo de prática impede o diálogo verdadeiro, reforça a passividade dos/a educandos/as e nega sua autonomia e criatividade. Essa situação limite também foi observada na aplicação da unidade didática, como visto:

Aproveitando a presença da professora polivalente na sala, pedi que ela me ajudasse a indicar duas crianças para colaborarem comigo na escolha das equipes. A professora polivalente indicou a Lola e o Moises para escolherem as equipes, chegando na quadra as crianças começaram a divisão dos times (Diário 5)

Refletindo junto com meu orientador após a intervenção com a unidade didática da pesquisa, ao analisar essa e outras práticas docentes percebemos que ao escolher os capitães ou solicitar que a professora polivalente o fizesse, agi sob a ilusão de que estava "ganhando tempo" para a atividade prática, negligenciando que, na verdade, estava perdendo uma oportunidade valiosa de construção da autonomia dos/as estudantes. Essa atitude, embora pareça inofensiva no fluxo do cotidiano escolar, revela que o processo de desconstrução das práticas bancárias se faz necessário. As práticas que centralizam o controle na figura do/a professor/a acabam reproduzindo um modelo transmissivo que trata o/a estudante como um objeto passivo, contrariando a educação dialógica e libertadora, idealizada por Freire (2021), que preconiza a



humanização e a emancipação por meio da troca horizontal de conhecimentos. Deixar que tais situações se tornem rotineiras sem o devido questionamento fortalece a alienação e impede o desvelamento de opressões naturalizadas no ambiente escolar. A superação dessas práticas bancárias exige a transição para pedagogias engajadas e contextualizadas.

Nesse aspecto, retomo as primeiras leituras realizadas no mestrado e destaco a contribuição de González (2020), ao afirmar que a visão mais tradicional da Educação Física tem perdido força ao longo dos anos. Embora tais práticas não sejam mais legitimadas nos discursos acadêmicos contemporâneos, ainda permanecem presentes no cotidiano escolar, revelando uma contradição entre o que se anuncia teoricamente e o que se concretiza na prática. Essa permanência demonstra que, apesar dos avanços conceituais e metodológicos, a Educação Física ainda convive com modelos excludentes e pouco dialógicos, o que reforça a necessidade de caminhar em direção a propostas pedagógicas que promovam maior equidade, participação e emancipação dos/as estudantes.

Outra situação-limite que precisa ser discutida é a desigualdade de gênero. Segundo Butler (2003) as desigualdades de gênero, como as que acontecem no contexto escolar, são explicadas como construções históricas e socioculturais que organizam as noções de feminino e masculino com base em relações de poder, e não apenas em características biológicas. Auad (2006), por sua vez, aponta que a escola contribui para a produção dessas diferenças por meio de seus currículos, normas de disciplina, linguagem e até na organização física. Estas situações foram encontradas em alguns diários, conforme segue:

(...) durante a discussão, basicamente os meninos tomaram a palavra, demonstrando entusiasmo em compartilhar suas opiniões, enquanto as meninas permaneceram mais caladas. Em alguns momentos, foi necessário incentivar a participação feminina. (Diário 3)

Outro fragmento evidencia o tensionamento entre o reconhecimento e a reprodução das desigualdades de gênero em uma prática que tinha justamente o



objetivo de provocar a conscientização sobre essas desigualdades. Trata-se do Futebol generificado que promove uma divisão de papéis que confere privilégios e poder aos meninos e atribuições e submissão às meninas em um jogo de futebol:

Quando o tema da defesa exclusiva surgiu, uma das meninas comentou que a defesa ficar somente para as meninas, isso deixava o jogo muito difícil, elas comentaram também que os meninos poderiam ter ajudado mais. Outro estudante tentou justificar que a defesa realmente é importante, e que as meninas ficarem responsáveis por essa ação, era uma forma de valorização. A questão da pontuação gerou indignação e uma das meninas afirmou não ter gostado dos pontos realizados por elas valerem apenas menos que os pontos realizados pelos meninos, que os pontos deveriam ter o mesmo valor, pois tanto meninos e meninas haviam se esforçado, e que isso não parecia justo. A conversa durou bastante tempo, mas as argumentações se repetiam no sentido de afirmarem que o jogo foi legal e nenhum aluno fez a transposição do jogo para situações da vida real, por isso acabei fazendo algumas perguntas para verificar se eles(as) achavam que essas situações aconteciam na vida real. Alguns(mas) alunos(as) disseram que o pai e a mãe trabalham fora, e que a noite quando todos estão juntos, quem faz a janta, lava a roupa e os ajuda com a lição é a mãe, enquanto que os pais ficam descansando, ou que no fim de semana os pais vão jogar bola, ou vão pro bar e as mães fazem todo o serviço de casa sozinhas. (Diário 4)

Conforme é possível observar no fragmento do diário, a vivência provocou reflexões sobre o tema da desigualdade de gênero, contrastando falas que reconhecem e criticam essas desigualdades, sobretudo as meninas, ao passo que um menino busca tratar a desigualdade como uma valorização para as meninas, o que remete a uma atitude com sentido de manutenção do privilégio masculino. Ao final do excerto, estudantes reconhecem a reprodução dessas desigualdades nos seus contextos familiares.

Autores como Brito e Santos (2013) apontam que tradicionalmente as aulas de Educação Física tendem a reproduzir comportamentos associados à masculinidade hegemônica, os quais moldam o comportamento dos estudantes. Nesse contexto, a marginalização de certos/as alunos/as não decorre apenas de questões biológicas, mas de uma relação dialética em que o desempenho motor e a competitividade extrema tornam-se filtros de aceitação social. Ao planejar a intervenção da pesquisa, acreditava que algumas aulas desenvolvendo jogos orientados pela metodologia *callejera*, já seriam suficientes para desconstruir esses padrões de masculinidade, porém percebi que esse processo aconteceu, em uma velocidade menor do que a esperada.



Na aula anterior já havíamos combinado que a atividade dessa semana seria o futebol *callejero*, e os(as) estudantes estavam mais animados(as) do que o normal. Quando cheguei na sala eles(as) já haviam montado suas equipes, e vieram até me entregar a sua escalação e sem grandes surpresas as equipes eram basicamente formadas por meninos, e algumas pessoas da sala nem haviam sido elencadas. Precisei conversar sobre isso e ficamos bastante tempo conversando sobre isso. Na sala de aula definimos que teríamos 6 equipes e os “capitães” foram escolhidos de forma aleatória, (as primeiras pessoas que levantaram as mãos), na quadra poliesportiva eles montaram as equipes que deveriam ser mistas. Como planejamos realizar 3 jogos, optamos por termos 3 mediadores(as) diferentes, cada um(a) responsável por realizar as anotações que seriam utilizadas na fase final da aula. As crianças estavam cheias de energia, mas se mostraram bastante organizadas, o que contribuiu para que a aula fosse tranquila e dinâmica. Após orientar os(as) estudantes sobre a necessidade das equipes serem mistas, perguntei às crianças porque essa regra era importante e a Leia comentou que uma das coisas importantes de misturar os times, é deixar o jogo mais justo e dar a oportunidade de todo mundo jogar. A Tabata que era uma das mediadoras disse que muitas vezes os meninos não deixam as meninas jogar e ter essa questão de montar as equipes mistas evita confusões, mas que mesmo assim nem sempre os meninos tocam a bola, ela também comentou que ficou muito feliz de ser a mediadora hoje e que fazer as anotações do jogo é muito legal. Alguns meninos ainda parecem não compreender a importância das equipes mistas e ficaram reclamando de não poderem montar suas equipes do jeito deles, como Thales, Jonas e Moisés. Após as 3 partidas refizemos a roda e as crianças começaram seus apontamentos, dizendo que a aula foi muito boa, mas que queriam ter jogado mais. (Diário 7)

Os mesmos autores Brito e Santos (2013), assim como Pereira (2020) apontam em seus trabalhos que segregação não acontece apenas entre gêneros, mas também dentro dos próprios grupos masculino e feminino. Concordamos com os/as autores/as, acreditando que as escolas precisam ser espaços de intervenção e desconstrução desses preconceitos e compreendemos que esta desconstrução se dá de forma processual e contínua, algo que esta professora-pesquisadora pode constatar no desenvolvimento da pesquisa.

Nesse caminho várias situações acabam repetindo-se nas aulas e geraram o código opressões cotidianas naturalizadas, e foram representadas pelos fragmentos abaixo:

(...) alguns(mas) alunos(as) queriam pegar a bola o tempo todo, sem dar espaço para os(as) demais (...) Apesar de ser uma aula dupla o tempo foi curto, e nem todos(as) conseguiram falar. (Diário 1)



(...) onde resgatei as regras básicas do jogo, esclareci como utilizamos o espaço e delimitamos as áreas de cada equipe (...) Observou-se que os(as) alunos(as) com maior experiência motora preferiam atuar como atacantes, enquanto os(as) menos habilidosos(as), independentemente do gênero, eram frequentemente deixados na defesa. (Diário 2)

(...) durante a discussão, basicamente os meninos tomaram a palavra (...) Em alguns momentos, foi necessário incentivar a participação feminina (...) (Diário 3)

Percebo que as crianças mais habilidosas querem dominar o jogo e que é preciso fazer algumas pausas na aula para lembrá-las do respeito e da cooperação. (Diário 5)

A Tabata que era uma das mediadoras disse que muitas vezes os meninos não deixam as meninas jogar. (Diário 7)

A Leila achou que as pessoas poderiam se ajudar mais, ela disse que os meninos queriam ser superiores. (Diário 8)

Os(As) mediadores(as) têm se apresentado, mas ainda é perceptível que as crianças mais tímidas acabam optando por serem mediadores(as). (Diário 9)

Situações como as observadas já estão tão naturalizadas no cotidiano escolar, que passam despercebidas, reforçando as desigualdades entre as meninas e meninos, e levando a manutenção de uma educação que não transforma, mas que reproduz situações-limite não desejadas na escola. Pereira (2020) ilustra que as práticas corporais escolares ainda são organizadas de modo a privilegiar os meninos, relegando às meninas um papel secundário, cabendo aos professores refletirem sobre sua ação docente. Concordamos com a autora ao afirmar que a ação docente precisa ir além das boas intenções. Nessa perspectiva, a unidade didática permitiu que os/as estudantes vivenciassem jogos competitivos a partir da implementação de uma metodologia pautada em princípios éticos de cooperação, respeito e solidariedade. Essa abordagem garantiu a retomada sistemática das rodas de conversa ao final das aulas, criando espaços nos quais os/as estudantes puderam verbalizar suas impressões sobre as vivências corporais. A regularidade dessas rodas favoreceu a participação de estudantes que anteriormente permaneciam em silêncio, possibilitando que passassem a se expressar e a compreender que, por meio do diálogo e da reflexão coletiva, as aulas poderiam ser transformadas.



5.2. Inéditos viáveis: a mudança é urgente

Nessa categoria discutiremos os inéditos viáveis, para isso retomamos a proposição de Freire (2021a), segundo a qual o inédito viável representa a possibilidade histórica de transformação e superação de realidades marcadas pela opressão. O autor não se refere a algo irrealizável, mas sim a uma solução que, embora ainda não tenha sido concretizada, é vislumbrada como um objetivo a ser alcançado por meio da ação crítica.

Ao realizar a codificação dos diários nove códigos surgiram, entre eles: proposta de mudança, construção coletiva de regras, mediação, inclusão, rodas de conversas problematizadoras, valores éticos, reflexão sobre a prática, transformação das relações, aprendizagem dialógica.

Na categoria anterior discutimos as situações-limite e algumas se destacam e dialogam com o objetivo geral da pesquisa, ao desenvolvermos nossa unidade didática sobre os jogos competitivos orientados pela metodologia *callejera*, me preparei para os desafios que surgiriam, sobretudo no que diz respeito à minha própria postura docente, estando acostumada a conduzir as atividades de forma mais diretiva, precisei me adaptar a uma lógica menos autoritária, em que as decisões sobre os jogos e suas regras emergiam do diálogo com os/as estudantes, e essa ação ainda está em processo.

Quando os jogos competitivos foram apresentados, observei que as crianças ficaram animadas, nesse momento foi importante resgatar suas vivências anteriores, reforçando as situações em que os jogos competitivos aconteceriam, assim como a importância da construção das regras e do comprometimento com a realização das atividades.

Nos primeiros encontros podemos perceber que os jogos competitivos vivenciados a partir da metodologia *callejera* possibilitaram a superação de situações-limite e a concretização de inéditos viáveis, isso se torna possível pela organização dos tempos da aula que valorizam os acordos coletivos. A estrutura da metodologia organiza as aulas em três tempos distintos, sistematiza as práticas e essa organização se tornou fundamental nas aulas.

No primeiro tempo os/as participantes reúnem-se em círculo para a construção coletiva das regras da partida e a divisão das equipes, que devem ser obrigatoriamente

mistas para promover a integração entre gêneros. No segundo tempo realiza-se a prática corporal propriamente dita, pautada pelos combinados anteriores e caracterizada pela ausência de árbitros, contando apenas com a presença de um/a mediador/a que observa e anota se os valores éticos estão sendo cumpridos. O terceiro tempo destina-se ao diálogo pós-jogo, no qual os/as participantes avaliam o desempenho atitudinal e decidem coletivamente a pontuação final (Castro, 2018).

Figura 1: Crianças na quadra poliesportiva no primeiro tempo que antecede a vivência do Jogo e da elaboração das regras.



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 2: Estudantes em momento de vivência dos jogos.



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 3: Roda de conversa no momento final da aula.



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora



Durante as vivências dos jogos, minhas intervenções ocorreram de forma mais pontuais, com o objetivo de garantir a segurança de todos/as os/as estudantes e assim evitar situações de risco e acidentes. Para além disso, procurei incentivar ao máximo de protagonismo dos/as estudantes, buscando desconstruir práticas pedagógicas que tradicionalmente centralizava o poder apenas na minha figura de professora. Esse processo exigiu reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas, principalmente para evitar conduções autoritárias ou excessivamente diretivas, abrindo espaço para a valorização das experiências dos/as estudantes e do diálogo.

Ao final de cada jogo vivenciado os/as estudantes eram chamados a construir uma nova roda, esses espaços permitiu a análise das vivências, o questionamento das práticas e ajustes e esses momentos trouxeram várias informações e contribuições:

A maioria limitou-se a comentar que o jogo foi “legal” e “divertido”. No entanto, também surgiram falas importantes apontando que nem todos(as) respeitaram as regras ou os combinados estabelecidos previamente, o que gerou certo desconforto entre alguns(mas) colegas (...) Esse aspecto evidencia a necessidade de continuar trabalhando com os(as) estudantes não apenas a prática do jogo, mas também a valorização dos acordos coletivos, do respeito mútuo e da escuta ativa, de modo que todos(as) possam se expressar e participar de forma mais equilibrada nas próximas atividades. (Diário 1)

Durante a roda de conversa ao término da atividade, foi possível perceber um ambiente mais calmo e organizado em comparação às aulas anteriores. (...) Gradativamente as crianças estão demonstrando maior disposição para ouvir umas às outras e respeitar os combinados previamente estabelecidos. (Diário 3)

Nos primeiros encontros, os meninos tendiam a monopolizar a palavra, exigindo maior intervenção docente para garantir que as meninas também fossem ouvidas. Além disso, muitos/as estudantes inicialmente limitavam-se a respostas superficiais, como afirmar que o jogo foi apenas “legal” ou “divertido”, sendo necessário fazer perguntas que extraíssem respostas mais elaboradas. Gradativamente, com a implementação da unidade didática as rodas de conversa foram se tornando uma rotina, na qual não apenas se decidia a pontuação final da partida, mas também abriu espaço para que os/as estudantes refletissem criticamente sobre suas vivências. Nessas rodas, o debate pode inclusive alterar o resultado dos



pontos marcados no primeiro tempo, demonstrando que o diálogo é capaz de superar a lógica meramente competitiva e instaurar práticas mais justas e colaborativas.

Apesar desses encontros terem sido essenciais para criar ambientes seguros, nos quais as meninas pudessem se expressar livremente, questionar opressões e desafiar estereótipos que historicamente as relegaram a papéis secundários, percebo que algumas situações poderiam ter sido mais discutidas, como a desvalorização do trabalho feminino, que é reproduzida em situações de quadra, quando as meninas são colocadas em papéis secundários, ou se veem obrigadas a agir apenas na defesa ou quando se tornavam apenas espectadoras. Episódios como estes mostram como a ação do/a professor/a é fundamental na problematização das situações de dominação masculina e violência simbólica.

Assim, a roda de conversa revela-se como prática pedagógica que vai além da transmissão de informações, ela humaniza, promove a equidade e fortalece o encontro autêntico entre os sujeitos, constituindo-se como um espaço dialógico de formação integral e emancipadora.

A adoção da Metodologia *Callejera*, fundamentada nos princípios de cooperação, solidariedade e respeito, ressignifica a competição ao transformá-la em um espaço crítico de aprendizado, inclusão e convivência democrática, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma cultura escolar mais equitativa, favorecendo a participação crítica e protagonista dos/das estudantes. Além disso, ao propor equipes mistas valoriza-se o diálogo e a corresponsabilidade, essa metodologia abre espaço para questionar e superar padrões de virilidade e competitividade extrema, que historicamente reforçam uma masculinidade dominante e excludente.

Esse momento também evidenciou que os(as) alunos(as) estão construindo uma consciência crítica sobre o jogo, reconhecendo avanços na organização e apontando desafios relacionados à cooperação e ao respeito às regras. As falas expressaram preocupação com justiça, inclusão e valorização de todos(as), não apenas dos(as) mais habilidosos(as). (Diário 5)



Essa vivência democrática se concretiza, sobretudo, na forma como a metodologia organiza os tempos da aula e valoriza os acordos coletivos. Os relatos das estudantes demonstraram como a estrutura coletiva de organização e o respeito mútuo às normas se diferenciam das experiências anteriores vivenciadas pelos/as estudantes em aulas tradicionais. Essa percepção também foi expressa ao destacarem a organização dos tempos, a clareza das regras e o respeito mútuo como elementos centrais para a inclusão e o engajamento nas aulas, pois permitiram que os/as estudantes participassem ativamente das decisões e reflexões sobre as aulas, fortalecendo a sensação de pertencimento, estimulando a vontade de participação.

A aula foi marcada por tranquilidade, energia positiva e engajamento coletivo, mas também revelou desafios relacionados à equidade de gênero e à participação efetiva de todos(as). O papel dos(as) mediadores(as) foi fundamental para organizar os jogos e estimular a reflexão. O processo mostra avanços importantes na autonomia da turma e na construção de uma consciência crítica sobre cooperação e respeito, ainda que seja necessário continuar trabalhando a inclusão real das meninas nas jogadas. (Diário 7)

Ao longo das aulas é perceptível o engajamento dos(as) estudantes e que as rodas de conversa tem ajudado muito na melhora das atitudes, algumas meninas ainda tem dificuldades em termos de manejo de bola ou na elaboração de estratégias, os meninos que tem algumas dificuldades em se enturmar ao ter a opção de montar as equipes interagiram mais e aparentemente estavam bem felizes durante a participação nos jogos. (Diário 9)

Ao longo da unidade didática os/as estudantes estavam bem engajados nas atividades propostas e a participação das meninas melhorou, sendo uma realidade em todas as aulas. A observação das aulas mostrou que quando oferecidas metodologias inclusivas e atividades diversificadas, as meninas se engajam ativamente, rompendo com estereótipos e reafirmando sua participação nas aulas de Educação Física. Esse resultado dialoga diretamente com o objetivo geral da pesquisa que consiste em analisar os processos educativos emergentes da implementação da Metodologia Callejera na abordagem dos jogos competitivos nas aulas de Educação Física para ampliar a participação das meninas nas aulas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.



Além de favorecer a melhora do engajamento dos/as estudantes, foi possível verificar que durante as atividades emergiram situações de empoderamento das meninas, vivenciadas pelas estudantes ao longo da implementação dos jogos *callejeros*. Esses momentos puderam ser observados em diferentes aulas, revelando diversas transformações na participação das meninas.

Para compreender essas experiências, é necessário discutir o conceito de empoderamento, que segundo Berth (2018, apud Pereira, 2020), pode ser configurado como um processo coletivo de conscientização, autoavaliação, ação crítica, orientado para a superação das relações de poder estabelecidas em determinados ambientes (Berth 2018, apud Pereira, 2020). Esse processo requer conscientização do seu papel histórico, social e político, bem como o reconhecimento das opressões estruturais que atravessam o tempo e ainda são reproduzidas na sociedade, e no caso desta pesquisa, no ambiente escolar.

Em sua pesquisa Pereira (2020) aponta que esse processo de empoderamento passa pela dimensão individual envolvendo autoconhecimento, a autoavaliação e o controle de si, para posteriormente serem refletidas na coletividade.

Quando os indivíduos se tornam pessoas empoderadas isso pode ser observado na dimensão coletiva, na união para transformar as situações de opressões vivenciadas. Assim o empoderamento não se limita as mudanças individuais, consolidando-se no coletivo e no questionamento das desigualdades que se naturalizam no cotidiano.

Ao analisar os diários de aula podemos observar algumas situações que mostram situações de empoderamento das meninas:

Logo no começo, alguns comentaram que acharam estranho o fato de as meninas só poderem atuar na área de enfrentamento depois de um tempo. “Por que não desde o início?”, questionou uma estudante, enquanto outro acrescentou: “Parece que já colocaram uma regra pensando que as meninas não são capazes de enfrentar”. Por outro lado, algumas das meninas que estavam na defesa relataram que gostaram de estar na defesa, mas não gostaram de ter de sair para o ataque. Quando o tema da defesa exclusiva surgiu, uma das meninas comentou que a defesa ficar somente para as meninas, isso deixava o jogo muito difícil, elas comentaram também que os meninos poderiam ter ajudado mais.... A questão da pontuação gerou indignação e uma das meninas afirmou não ter gostado dos pontos realizados por elas valerem apenas menos que os pontos realizados pelos



meninos, que os pontos deveriam ter o mesmo valor, pois tanto meninos e meninas haviam se esforçado, e que isso não parecia justo... Eles(as) conseguem perceber algumas situações que aconteceram durante a aula, e que elas foram injustas. E de forma coletiva conseguiram pensar em estratégias para tornar as próximas dinâmicas mais justas. (Diário 4)

Nesse sentido a análise dos diários, nos permitiu identificar situações concretas em que esse processo de empoderamento das meninas se tornou visível, evidenciando como as experiências vividas nas aulas podem contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica.

No excerto anterior é possível compreender que as meninas estão atentas às injustiças que acontecem ao longo da aula, ao mesmo tempo que questionam as regras, argumentando que essas regras poderiam ser ajustadas para garantir uma participação mais igualitária entre todos/as os/as estudantes. Fica claro que as desigualdades foram observadas, levando as meninas a compreender que existe uma situação que precisa ser resolvida, nesse aspecto o empoderamento aconteceu quando elas verbalizam que a pontuação gerou indignação, e que seria melhor que em situações futuras essa questão fosse revista. Ao mesmo tempo, conseguem visualizar outras situações dentro da aula que permitam que elas assumam papéis de liderança, entre elas, é citada a situação de “mediadora”. Uma das estudantes, aponta que essa situação dentro da aula lhe causou bastante alegria e de certa forma possibilitou visibilidade durante a aula e que sua atuação foi fundamental para o desenvolvimento do terceiro tempo.

Dentre as situações observadas, as meninas relataram sentimentos de empoderamento ao se voluntariarem para ocupar papéis de liderança, como o de capitãs das equipes ou como mediadoras nos jogos. É possível perceber, que as situações de empoderamento começam a surgir nas aulas, pautadas por situações de questionamento por parte das estudantes, que surgiram a partir do diálogo em uma roda de conversa, que foram relatadas nos diários de aula.

A Tabata que era uma das mediadoras disse que muitas vezes os meninos não deixam as meninas jogar e ter essa questão de montar as equipes mistas



evita confusões, mas que mesmo assim nem sempre os meninos tocam a bola, ela também comentou que ficou muito feliz de ser a mediadora hoje e que fazer as anotações do jogo é muito legal. (Diário 7)

A Leila achou que as pessoas poderiam se ajudar mais, ela disse que os meninos queriam ser superiores, mas que o uso dos princípios da metodologia callejera ajuda os(as) estudantes a ficarem mais conscientes, se ajudarem mais e deixarem todos(as) participarem. Com o passar do tempo, a dinâmica melhorou, os(as) estudantes começaram a organizar melhor o jogo e os pontos passaram a surgir. A cada jogada, os coletes eram recolocados nos lugares corretos (dentro do tabuleiro) e as equipes passaram a traçar estratégias, tornando o jogo mais tranquilo e estruturado. Percebi ao longo da aula alguns pontos positivos, como o engajamento dos(as) alunos(as), o desenvolvimento de estratégias e a participação equilibrada entre meninos e meninas. Também está ficando mais evidente a autonomia da turma, que já consegue definir líderes e mediadores(as) para organizar as equipes. Por outro lado, alguns problemas ainda aparecem na organização inicial, sendo necessário uma conversa mais direcionada com a turma e relembrar a importância da cooperação entre os(as) colegas e às questões de respeito e igualdade de gênero. (Diário 8)

Esse apontamento mostra a importância do/a professor/a estar atento as estratégias que escolhe ou que aponta para as escolhas das equipes e a distribuição dos papéis que os estudantes desempenham durante a aula, essas decisões podem ter impacto nas experiências formativas dos/as estudantes. Quando escutamos verdadeiramente os/as estudantes, fica mais fácil compreender como a consciência crítica se forma a partir das experiências, articuladas entre o convívio e o diálogo entre as pessoas (Freire, 2022).

Antes de começar essa unidade didática, muitas das meninas se afastavam das atividades, eu sentia que tinha como professora uma responsabilidade muito grande em pensar em novas práticas que pudessem desconstruir esses comportamentos e colaborar para que todos/as os/as estudantes se sentissem pertencentes e valorizados nas aulas, esse processo está acontecendo e pode ser visto no diário abaixo, quando a aluna indica sua relevância na atividade.

Daniela observou que meninos e meninas participaram igualmente, e Joseane disse que mesmo sem a bola conseguiu contribuir bloqueando algumas jogadas, mostrando que cada um tinha uma função importante. Mara acrescentou que ninguém ficou de fora, já que até quem não gosta muito de correr pôde participar passando a bola. (Diário 9)



Pereira (2020) aponta em sua pesquisa a importância do empoderamento discursivo, que se manifesta na constatação de práticas machistas, dos discursos excludentes e dos estereótipos associados. Quando isso se torna realidade, as meninas ocupam seu lugar de fala e conseqüentemente se tornam mais críticas sobre a sua importância nas aulas. É possível correlacionar que quando o empoderamento discursivo acontece, isso se reflete na ampliação da participação nas práticas corporais, que são realizadas dentro da quadra.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire (2021b, p. 12), em *Pedagogia da autonomia*, inicia sua obra afirmando que “*formar é mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*”, nos alertando sobre a importância da responsabilidade ética em nossa ação docente. Aproveitei essas ideias para dar o tom a esse trabalho que desenvolvi com uma das minhas turmas em 2025.

A análise das vivências registradas ao longo dessa unidade didática mostrou que a Metodologia *Callejera* favoreceu a transformação dos espaços de aula em ambientes diversificados que vão além da prática pela prática. Os diários revelam que jogar, conversar sobre o jogo, alterar regras, pensar sobre injustiças e criar outras possibilidades de convivência foi um processo constante de ler e reler a própria realidade, conforme preconizado por Freire (2021b).

Ao longo das aulas, ficou evidente que a participação das crianças foi atravessada por tensões, conflitos, entusiasmo e descobertas. A animação inicial foi gradativamente dando espaço para reflexões importantes sobre cooperação, respeito e equidade. Em outros momentos, a necessidade de mediação docente mostrou que autonomia não nasce pronta, sendo construída aos poucos, com tentativas, falhas, escuta e persistência, mostrando que não é possível ensinar sem aprender.

A Metodologia *Callejera* se mostrou significativa porque rompe com práticas tradicionais que normalmente chegam prontas pelos/as professores. No momento em que optei por uma metodologia que permitiu que as regras fossem construídas pelo grupo, os conflitos puderam emergir em um ambiente seguro e as crianças se reconheceram e foram reconhecidas como autoras nesse processo. Outro ponto que precisa ser destacado, foi quando as crianças repensaram a forma de distribuir pontos, quando apontaram injustiças, quando pediram igualdade de participação ou denunciaram desigualdades de gênero, demonstraram que estavam aprendendo não apenas a jogar, mas a refletir sobre sua realidade.



As questões de gênero que estavam naturalizadas e muitas vezes passavam despercebidas no cotidiano escolar, ganharam visibilidade quando foram trazidas para a roda de conversa. As meninas passaram a reivindicar mais espaço, alguns meninos reconheceram atitudes injustas, e o próprio grupo propôs mudanças que foram discutidas e colocadas em prática.

Fiquei muito satisfeita quando percebi que transformar o jogo em um espaço de discussão, onde todos/as pudessem ter voz, ressignificou minha ação docente, colaborando para entender que as práticas pedagógicas precisam estar comprometidas com a liberdade e com a superação das opressões, dentro e fora da quadra.

Do ponto de vista docente, os registros também mostraram desafios importantes, o desafio de manter coerência entre princípios e práticas, garantir espaço de diálogo dentro do tempo curto das aulas, evitar que a autoridade vire autoritarismo e buscar formas reais de democratizar as decisões da turma são situações-limite que precisam ser problematizadas e projetadas como inéditos viáveis consolidados no cotidiano, a partir da reflexão crítica e para a reinvenção da própria prática.

(...) os professores com atuações caracterizadas por práticas inovadoras percebem a transformação da área como um espaço de abertura. Novas possibilidades de sustentar suas práticas, assim como maior respaldo para defender o lugar da disciplina, logo, o próprio lugar na escola – isto é, a Educação Física e seu professor como parte do projeto escolar e não mais como algo e alguém que apenas está lá (...) (Gonzales, 2020, p. 138-139) .

Outro aspecto importante é que a participação das meninas me surpreendeu positivamente, elas passaram a assumir papéis de liderança, a participar com mais segurança e a se colocar de forma mais natural durante as atividades.

É claro que, mesmo com todos os cuidados, ainda surgem conflitos e desafios, a pesquisa-ação se mostrou essencial, permitindo a compreensão que toda ação docente precisa ser intencional e pode ser ressignificada.

A implementação dessa unidade didática trouxe conquistas, como a ampliação da participação das meninas e dos meninos que não se enquadram no modelo de



masculinidade hegemônica nas aulas de Educação Física. Concluímos este estudo constatando que não se trata de uma conclusão, pois este é um tema de inesgotável relevância no contexto da Educação Física escolar e na prática docente de professores e professoras em constante processo de formação.



REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula Albuquerque; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

ALTMANN, Helena. **Gênero e corporeidade**: reflexões sobre a Educação Física. Campinas: Autores Associados, 2009.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 12 maio 2025.

BELMONTE, Mauricio; GONCALVES JUNIOR, Luiz. **Futebol Callejero**: nascido e criado no Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2018. Disponível em: https://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S218274352018000200008. Acessado em 09 de setembro de 2025.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994, p. 150-195.

BRANQUINHO, Paola Amorim. **Educação Física que não escolhe, acolhe**: pedagogia engajada para a diversidade. Dissertação (Mestrado em Educação para Física) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. **Masculinidades na Educação Física escolar**: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235–246, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/masculinidades-e-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2025

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Ligia Estronioli de. **A construção de valores orientada pela metodologia Callejera na Educação Física Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) UNESP, Bauru, 2018.

CASTRO, Ligia Estronioli de; FERREIRA, Lilian Aparecida. **Futebol Callejero**: Uma primeira análise praxiológica. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, v. 26, n. 3, p. 70-85, set./ dez., 2022. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/futebol-callejero-uma-primeira-analise-praxiologica/>. Acesso em: 15 setembro, 2025.



CAVALHEIRO, Claudionor Nunes; MARCELINO, Valéria de Souza; NEUENFELDT, Derli Juliano. **Futebol callejero como estratégia metodológica para a formação humana:** um estudo de revisão bibliográfica. *Revista Cocar*, Belém, v. 21, n. 39, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8819>. Acesso em: 26 de novembro de 2025.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola:** Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1º Edição especial do centenário. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 1ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar:** entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Seffner; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Corpo, gênero e sexualidade na Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

MALVAR, Antonio Jorge Martins. **A Participação das Meninas nas Aulas de Educação Física:** dilemas de um professor no ensino do futsal. - 2020. 114f. Tese (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2020.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na**



Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p. 61-93.

PEREIRA, Ana Cristina Gabriel. **Ensaio de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de Educação Física:** impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas- 2020. 191f. Tese (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2020.

SANTOS, Simone Castro dos. **Jogos cooperativos e jogos competitivos:** manifestações de suas características em um ambiente educativo. 2017. 128f. Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de Piracicaba, 2017.

SILVA, Leandro de Carvalho da. **Entre situações-limites e inéditos viáveis:** Problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física- 2023. 100f. Tese (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Roda de conversas:** Excelência acadêmica é a diversidade. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007.

SOUZA JÚNIOR, Osmar M.; DARIDO, Suraya C. **Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física.** Motriz, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 143-151, Set-Dez. 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/09JOS.pdf>. Acesso em: 30 agosto, 2024.

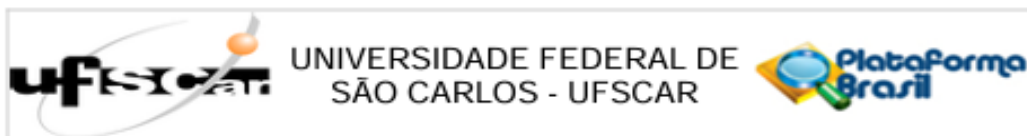
VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Perspectivas de pesquisa-ação: investigar, atuar, formar.** Revista de C. Humanas, v. 6, n. 2, p. 223-238, jul./dez. 2006.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES, Luiz Neto. Brincadeiras e Jogos. In: DARIDO, Suraya Cristina (org). **Educação Física Escolar:** compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.p 35-48.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula.** Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2004.



APÊNDICE A PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA COM APROVAÇÃO DA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOGOS COMPETITIVOS ORIENTADOS PELA METODOLOGIA CALLEJERA: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DO EMPODERAMENTO DE MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: MARIA DAS DORES FERREIRA DA SILVA SANTANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85588624.8.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.509.185

Apresentação do Projeto:

Título da pesquisa: JOGOS COMPETITIVOS ORIENTADOS PELA METODOLOGIA CALLEJERA: Estratégias didáticas para a construção da autonomia e do empoderamento de meninas nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental Pesquisadora responsável: Maria das Dores Ferreira da Silva Santana

CAAE: 85588624.8.0000.5504

Número do Parecer: 7.370.491

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa, consiste em analisar os processos educativos decorrentes da implementação da metodologia callejera na abordagem dos jogos competitivos nas aulas de Educação Física para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



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)

JOGOS COMPETITIVOS ORIENTADOS PELA METODOLOGIA CALLEJERA:

Desafios para o empoderamento das meninas nas aulas de Educação Física

Eu, Maria das Dores Ferreira da Silva Santana, 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 seu/sua filho/filha menor de idade sob sua responsabilidade a participar da pesquisa **“JOGOS COMPETITIVOS ORIENTADOS PELA METODOLOGIA CALLEJERA: Desafios para o empoderamento das meninas nas aulas de Educação Física”**, orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

Vivemos em uma sociedade onde as mulheres frequentemente enfrentam dificuldades para exercer seus direitos, e essa realidade também se reflete nas escolas. As propostas de coeducação (MENINAS E MENINOS JUNTOS) em ambientes educativos enfrentam barreiras, sendo essencial que as aulas se tornem espaços de respeito, permitindo a participação igualitária de meninos e meninas em todas as atividades. Contudo, questões culturais ainda impactam significativamente essa equidade, limitando o acesso das meninas a experiências semelhantes às dos meninos e resultando em desmotivação, especialmente nas atividades competitivas, um fenômeno comum nas aulas de Educação Física.

Além disso, muitas vezes são utilizadas apenas metodologias tradicionais, que não garantem um ambiente inclusivo, levando à desmotivação. Considerando a importância da escola como espaço de transformação, esta pesquisa pretende investigar as razões da baixa participação das meninas nas aulas de Educação Física e explorar uma metodologia inovadora, denominada Metodologia Callejera. Os participantes terão a oportunidade de participar de atividades práticas utilizando essa metodologia, que incentiva a definição de regras pelos próprios alunos, promovendo valores como respeito, cooperação e solidariedade. As atividades serão realizadas em um ambiente seguro e inclusivo, com o intuito de ressignificar a experiência das meninas nas aulas de Educação Física.



Seu filho/filha menor de idade está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa, por ser um aluno regularmente matriculado(a) no 5º ano do ensino fundamental I, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. A pesquisa consiste na análise dos processos educativos decorrentes da implementação da Metodologia Callejera na abordagem dos jogos competitivos nas aulas de Educação Física para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, com análise dos registros das práticas e discussões em rodas de conversas, que discutirá as principais impressões sobre as vivências realizadas em cada unidade didática, que serão realizadas durante o ano. Todas estas atividades acontecerão no momento de aula que são oferecidas normalmente durante as semanas.

A pesquisadora 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. A pesquisadora 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, como por exemplo, quedas, torções, lesões ou outras ocorrências que possam afetar, mesmo que minimamente, a integridade física seu/sua filho/filha menor de idade, haja vista que serão estudadas as práticas corporais que já ocorrem regularmente na escola e são atividades próprias das aulas de Educação Física escolar. Seu filho/filha menor de idade terá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Pensando em diminuir a incidência dos riscos, e diminuir os acidentes que possam comprometer mesmo que minimamente a integridade física dos participantes, durante a participação no projeto de pesquisa, a pesquisadora organizará os materiais que serão utilizados previamente, orientando os estudantes sobre o uso adequado dos mesmos. Durante todas as aulas, haverá um kit de primeiros socorros no espaço em que as aulas de Educação Física acontecerão. Além desses cuidados, será oferecido suporte emocional por parte da professora/pesquisadora, assim como da equipe gestora, caso alguma criança que se sinta desconfortável, e precise de apoio emocional. Além das estratégias apresentadas serão adotadas algumas ações para viabilizar uma comunicação objetiva com responsáveis dos participantes, que podem se dar preferencialmente pelos meios de comunicação oficiais da escola (cadernos de recados, grupos de WhatsApp e comunicação via telefone oficiais da escola).

Os temas abordados na pesquisa e as perguntas que serão feitas não serão invasivos à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, desconforto e constrangimento como resultado da exposição de opiniões pessoais, relacionadas aos acontecimentos das atividades práticas, como situações de tensionamento, performance, atitudes e participação. Importante destacar que a pesquisadora estará atenta 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 seu/sua filho/filha menor de idade sintam-se desconfortáveis com a situação terá a liberdade de não participar das atividades quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

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 ambiente escolar.

Para os estudantes participantes do projeto, os benefícios são diversos e significativos: Entre eles a quebra de estereótipos de gênero, promovendo uma cultura de igualdade e respeito nas aulas de Educação Física, que podem extrapolar para outros espaços. A Metodologia Callejera também pode encorajar as meninas a se expressarem e tomarem decisões, desenvolvendo a autoconfiança e desenvolver habilidades sociais, fortalecer o trabalho em equipe, criando um ambiente escolar mais equitativo, onde todos os alunos se sentem valorizados, independentemente de seu gênero.

A participação do seu/sua filho/filha é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento seu/sua filho/filha poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência seu/sua filho/filha 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. Seu/sua filho/filha 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 a pesquisadora principal (**Prof^a Maria das Dores Ferreira da Silva Santana**) através do telefone (19) 97110-3393 ou pelo e-mail mdssantanaestudante@ufscar.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu/minha filho/a menor de idade, 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.



O CEP é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos).

Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

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

Contato do pesquisador:

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

Pesquisadora Responsável: Maria das Dores Ferreira da Silva Santana

Endereço: Rua Altair Aparecido Coelho, nº424- Jardim São Domingos Campinas São Paulo

Contato telefônico: (19) 97110-3393 e-mail: mdssantanaestudante@ufscar.com
local e data: _____

Osmar Moreira de Souza Júnior
Professor Orientador
PROEF/UFSCar

Maria das Dores F. da S. Santana
Professora Pesquisadora 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

Assinatura do participante

Nome do(a) participante

APÊNDICE C - 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)

JOGOS COMPETITIVOS ORIENTADOS PELA METODOLOGIA CALLEJERA:
Desafios para o empoderamento das meninas nas aulas de Educação

Eu, Maria das Dores Ferreira da Silva Santana, 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 “JOGOS COMPETITIVOS ORIENTADOS PELA METODOLOGIA CALLEJERA: Desafios para o empoderamento das meninas nas aulas de Educação Física”, orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

Vivemos em uma sociedade onde as mulheres frequentemente enfrentam dificuldades para exercer seus direitos, e essa realidade também se reflete nas escolas. As propostas de coeducação (MENINAS E MENINOS JUNTOS) em ambientes educativos enfrentam barreiras, sendo essencial que as aulas se tornem espaços de respeito, permitindo a participação igualitária de meninos e meninas em todas as atividades. Contudo, questões culturais ainda impactam significativamente essa equidade, limitando o acesso das meninas a experiências semelhantes às dos meninos e resultando em desmotivação, especialmente nas atividades competitivas, um fenômeno comum nas aulas de Educação Física.

Além disso, muitas vezes são utilizadas apenas metodologias tradicionais, que não garantem um ambiente inclusivo, levando à desmotivação. Considerando a importância da escola como espaço de transformação, esta pesquisa pretende investigar as razões da baixa participação das meninas nas aulas de Educação Física e explorar uma metodologia inovadora, denominada Metodologia Callejera. Os participantes terão a oportunidade de participar de atividades práticas utilizando essa metodologia, que incentiva a definição de regras pelos próprios alunos, promovendo valores como respeito, cooperação e solidariedade. As atividades serão realizadas em um ambiente seguro e inclusivo, com o intuito de ressignificar a experiência das meninas nas aulas de Educação Física.



convidado **VOCÊ** A participar dessa pesquisa, por ser um (a) estudante regularmente matriculado(a) no 5º ano do ensino fundamental I, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. A pesquisa consiste na análise dos processos educativos decorrentes da implementação da Metodologia Callejera na abordagem dos jogos competitivos nas aulas de Educação Física para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, com análise dos registros das práticas e discussões EM rodas de conversas, que discutirá as principais impressões sobre as vivências realizadas em cada unidade didática, que serão realizadas durante o ano. Todas estas atividades acontecerão no momento de aula que são oferecidas normalmente durante as semanas.

A pesquisadora 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. A pesquisadora 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, como por exemplo, quedas, torções, lesões ou outras ocorrências que possam afetar, mesmo que minimamente, a integridade física seu/sua filho/filha menor de idade, haja vista que serão estudadas as práticas corporais que já ocorrem regularmente na escola e são atividades próprias das aulas de Educação Física escolar. Você terá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Pensando em diminuir a incidência dos riscos, e diminuir os acidentes que possam comprometer mesmo que minimamente a integridade física dos participantes, durante a participação no projeto de pesquisa, a pesquisadora organizará os materiais que serão utilizados previamente, orientando os estudantes sobre o uso adequado dos mesmos. Durante todas as aulas, haverá um kit de primeiros socorros no espaço em que as aulas de Educação Física acontecerão. Além desses cuidados, será oferecido suporte emocional por parte da professora/pesquisadora, assim como da equipe gestora, caso alguma criança que se sinta desconfortável, e precise de apoio emocional. Além das estratégias apresentadas serão adotadas algumas ações para viabilizar uma comunicação objetiva com responsáveis dos participantes, que podem se dar preferencialmente pelos meios de comunicação oficiais da escola (cadernos de recados, grupos de WhatsApp e comunicação via telefone oficiais da escola).

Os temas abordados na pesquisa e as perguntas que serão feitas não serão invasivos à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, desconforto e constrangimento como resultado da exposição de opiniões pessoais, relacionadas aos acontecimentos das atividades práticas, como situações de tensionamento, performance, atitudes e participação. Importante destacar que a pesquisadora estará atenta 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 você 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.

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 ambiente escolar.

Para os estudantes participantes do projeto, os benefícios são diversos e significativos: Entre eles a quebra de estereótipos de gênero, promovendo uma cultura de igualdade e respeito nas aulas de Educação Física, que podem extrapolar para outros espaços. A Metodologia Callejera também pode encorajar as meninas a se expressarem e tomarem decisões, desenvolvendo a autoconfiança e desenvolver habilidades sociais, fortalecer o trabalho em equipe, criando um ambiente escolar mais equitativo, onde todos os alunos se sentem valorizados, independentemente de seu gênero

A sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa ou desistência 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 você tem 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. Você 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 a pesquisadora principal (**Prof^a Maria das Dores Ferreira da Silva Santana**) através do telefone (19) 97110-3393 ou pelo e-mail mdssantanaestudante@ufscar.com



Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da 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.

O CEP é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

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

Contato do pesquisador:

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):
Pesquisadora Responsável: Maria das Dores Ferreira da Silva Santana

Endereço: Rua Altair Aparecido Coelho, nº424- Jardim São Domingos Campinas São Paulo

Contato telefônico: (19) 97110-3393 e-mail: mdssantanaestudante@ufscar.com

Local e data: _____

Osmar Moreira de Souza Júnior
Professor Orientador
PROEF/UFSCar

Maria das Dores F. da S. Santana
Professora Pesquisadora 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

Assinatura do participante

Nome do(a) participante



APÊNDICE D - DIÁRIO DE AULA

Os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios

DIÁRIO DE AULA 1

NOME DA ESCOLA: E.E.PROFª CELESTE PALANDI DE MELLO

TURMA: 5º ANO C

DATA: 06/08/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 8:40

HORÁRIO DE FINALIZAÇÃO: 10:20

NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 38

NÚMERO DE MENINAS: 17

NÚMERO DE MENINOS: 21

QUAL AULA DA UNIDADE DIDÁTICA FOI OBSERVADA:

Aula 1- Realizamos o Jogo Base Quatro Callejero

RELATO DESCRITIVO DA AULA:

Essa turma apresenta um total de 43 estudantes matriculados, sendo 21 meninos e 22 meninas. Ao longo do 2º semestre, passaram por essa sala 55 estudantes, dos quais 5 foram transferidos para outras escolas, 2 foram remanejados para outra turma a pedido da família e 5 perderam a vaga por causa do excesso de faltas não comparecimento, acumulando mais de 15 faltas consecutivas.

Durante o desenvolvimento da unidade didática, foram entregues 55 termos de livre consentimento e assentimento (TCLE e TALE) às famílias, e ao final 38 estudantes devolveram a documentação assinada. Apesar disso, todos(as) os(as) alunos(as) da turma participaram das atividades propostas, demonstrando envolvimento e adesão ao processo pedagógico.

A aula teve início na sala, onde realizei a chamada e expliquei aos(às) estudantes qual atividade seria realizada na quadra. Fiz as orientações e fomos à quadra poliesportiva onde deixei coletes, cones, 1 bambolê e uma bola.

Antes de começarmos, reuni os(as) alunos(as) e expliquei como seria a dinâmica. Usei a lousa para desenhar a estrutura do jogo, para mostrar como o jogo deveria acontecer, e como a movimentação em direção às bases funcionaria.



Também detalhei a importância das equipes serem mistas e equilibradas, reforçando que essa decisão deveria ser coletiva.

Como era a primeira aula da implementação da unidade didática foi necessário apresentar a metodologia Callejera destacando que além de jogar, seria essencial que os(as) estudantes escolhessem juntos(as) quem seria o(a) mediador(a), responsável pelas principais marcações durante a partida. Expliquei ainda que a pontuação não dependeria apenas de quem marcasse mais pontos, mas sim de três valores fundamentais: cooperação, solidariedade e respeito. Nessa parte gastei bastante tempo para explicar isso aos(as) estudantes (aproximadamente 20 minutos).

Para facilitar a dinâmica e diferenciar as equipes, já deixei na quadra coletes para os(as) alunos(as) utilizarem durante o jogo e diferenciar as equipes, levei também cones para fazer as marcações das bases na quadra e os(as) estudantes me ajudaram a fazer a distribuição dessas quatro bases.

Os estudantes me ajudaram a posicionar os cones que simboliza as bases na quadra, e as crianças se organizaram e elencaram duas capitães, que para essa aula foram a Júlia e a Daniela, elas conversaram e a primeira decisão que tomaram foi a opção do uso do colete (isso foi necessário pois só havia um jogo de coletes), a partir desse momento começaram a definir as equipes, após a organização das equipes a Lola apontou que gostaria de ser a mediadora e ficou mais próxima de mim. As capitãs decidiram realizar a brincadeira do pedra papel tesoura, para definir a equipe que começaria a realizar o ataque, fizeram algumas tentativas e após a Lorena marcar mais pontos a equipe dela ficou no ataque. Ajudei as crianças a se posicionarem na área de ataque e a outra equipe que estava sem colete ficou na defesa. As crianças que estavam na defesa estavam inicialmente mais desorganizadas e houve pouca cooperação na primeira rodada, vários alunos brigavam pela recuperação da bola e dessa forma permitiam que a equipe atacante marcasse mais pontos. Foi possível observar que nas primeiras rodadas as equipes perderam a contagem dos pontos e não haviam estabelecido uma organização para definir como seria a contagem dos pontos, porém nas rodadas seguintes os/as alunos começaram a perceber a importância de cooperar, de respeitar as regras que foram elaboradas na primeira etapa da aula, e o jogo ficou mais dinâmico, com a diferenciação das jogadas em que



a bola era lançada em em diferentes pontos da quadra, exigindo que a equipe defensora precisasse se organizar constantemente.

O jogo ficou bem dinâmico e todos/as participaram assumindo papéis de responsabilidade.

Foi bastante desafiador não poder intervir diretamente durante a execução, mas em alguns momentos precisei fazer pausas para esclarecer dúvidas sobre o desenvolvimento do jogo. No final, voltamos para a roda de conversa, onde os(as) alunos(as) refletiram sobre o jogo.

Durante a roda de conversa, os(as) estudantes tiveram algumas dificuldades em relação à construção do placar, pois eles(as) se perderam com a contagem diversas vezes. Foi necessário um momento mais longo para que todos(as) pudessem se expressar, já que alguns(mas) reclamaram que colegas não se esforçaram ou que houve empurrões na fila. O(A) mediador(a) relatou que observou brigas nas duas equipes e que alguns(mas) alunos(as) queriam pegar a bola o tempo todo, sem dar espaço para os(as) demais. Isso impactou negativamente na pontuação, que não foi tão boa quanto poderia. Após as orientações coletivas, os(as) estudantes retomaram a discussão e conseguiram redistribuir os pontos de acordo com a metodologia, valorizando cooperação, solidariedade e respeito.

Esse momento de distribuir os pontos gerou algumas dificuldades, espero que na próxima aula esse processo seja mais tranquilo.

OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES A PARTIR DA RODA DE CONVERSA FINAL:

Durante a roda de conversa final, foi possível perceber que poucos(as) alunos(as) se sentiram à vontade para compartilhar suas percepções de forma mais aprofundada. A maioria limitou-se a comentar que o jogo foi “legal” e “divertido”. No entanto, também surgiram falas importantes apontando que nem todos(as) respeitaram as regras ou os combinados estabelecidos previamente, o que gerou certo desconforto entre alguns(mas) colegas.

Após a vivência do jogo, questionei os(as) estudantes na roda se eles consideravam a dinâmica justa e se todos(as) colaboraram. Neste momento, Tales e Lola que se destacaram na participação da aula, correriam bastante para recuperar a bola e davam dicas aos seus colegas sobre em que local da quadra a bola deveria



ser jogada para fazerem mais pontos (durante a atividade, quiseram falar um pouco, propuseram que a atividade pudesse ser organizada por tempo e não por pontos, também nesse momento alguns(mas) estudantes, entre eles(as) a Helena e a Eva que reclamou bastante que não era ouvida e que pegou pouco na bola, o Valter disse que ele pegou a bola e que se esforçou bastante. Como no começo do jogo precisei direcionar e organizar a composição das equipes, perguntei ao grupo como achavam que poderia ficar mais divertido e equilibrado o processo de montar as equipes, estimulando-os(as) a refletirem sobre diferentes possibilidades de organização e da importância das equipes serem mistas e também equilibradas.

Esse aspecto evidencia a necessidade de continuar trabalhando com os(as) estudantes não apenas a prática do jogo, mas também a valorização dos acordos coletivos, do respeito mútuo e da escuta ativa, de modo que todos(as) possam se expressar e participar de forma mais equilibrada nas próximas atividades. Apesar de ser uma aula dupla o tempo foi curto, e nem todos(as) conseguiram falar, percebi que eles(as) queriam repetir as mesmas queixas e que a questão dos pilares da metodologia e as questões de gênero não foram discutidas. Aproveitei a finalização da atividade e entreguei a folha de atividade para que eles(as) pudessem registrar com calma as suas impressões sobre a aula.



DIÁRIO DE AULA 2

NOME DA ESCOLA: E.E.PROF^a CELESTE PALANDI DE MELLO

TURMA: 5º ANO C

DATA: 13/08/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 8:40

HORÁRIO DE FINALIZAÇÃO: 10:20

NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 38

NÚMERO DE MENINAS: 18

NÚMERO DE MENINOS: 20

QUAL AULA DA UNIDADE DIDÁTICA FOI OBSERVADA:

Aula 2 - Pique Bandeira *Callejero*

RELATO DESCRITIVO DA AULA:

Sempre inicio a aula na sala, explicando a dinâmica ou atividade que será realizada e realizando a chamada. Nesse dia, apresentei aos(às) estudantes o jogo pique-bandeira na perspectiva *callejera*. Em seguida, pedi que se organizassem no corredor de forma tranquila, embora tenha sido necessário chamar a atenção de algumas crianças que se empurravam e se provocavam. Após a organização, seguimos para a quadra, onde resgatei as regras básicas do jogo, esclareci como utilizamos o espaço e delimitamos as áreas de cada equipe.

As crianças estavam entusiasmadas para começar, disputando quem seria capitão(ã) e quem escolheria os times, aproveitei que a professora polivalente ainda estava na sala e pedi para que ela indicasse os(às) capitães(ãs), que foram Ana e Cris. Durante o jogo, houve grande envolvimento, mas também dificuldades na escolha de estratégias. Observou-se que os(as) alunos(as) com maior experiência motora preferiam atuar como atacantes, enquanto os(as) menos habilidosos(as), independentemente do gênero, eram frequentemente deixados na defesa. Em alguns momentos, os(as) mais experientes não demonstraram solidariedade e chegaram a ser desrespeitosos(as), o que exigiu pausas para reorganização e reforço das regras coletivas.

Ao final da dinâmica, após a roda de conversa e a distribuição dos pontos, dos(as) 38 estudantes presentes, 37 aceitaram e concordaram com a pontuação. Apenas uma aluna demonstrou insatisfação, saindo da quadra irritada e empurrando



uma colega de equipe. Ela foi chamada para uma conversa individual, a fim de refletir sobre sua atitude e compreender a importância do respeito mútuo. Espera-se que na próxima aula esse comportamento não se repita, favorecendo um ambiente mais colaborativo e saudável para todos(as).

Quando finalizamos o jogo, chamei os(as) estudantes para fazer a roda final, eles(as) estavam bem empolgados, alguns(mas) estavam reclamando pois não gostaram de perder o último ponto, pois depois de várias vivências perceberam que os(as) estudantes mais habilidosos não estavam preocupados em fazer a marcação dos(as) menos habilidosos(as), após perceber essa distração o Alan foi bem calmamente e pegou a bandeira e atravessou o campo com a bandeira do seu oponente, enquanto na outra equipe seus membros ficavam brigando entre si para trazer a bandeira, isso durou um bom tempo, enquanto as crianças que estavam na defesa ficaram distraídas. A roda final ficou muito centrada em resolver as discussões dos(as) colegas. A Ana e a Erica ficaram se ofendendo (mesmo sendo da mesma equipe), após alguns minutos a Lola disse que ficou bem feliz durante a aula porque a equipe dela conseguiu pegar várias vezes a bandeira e ela ajudou bastante, outros(as) alunos(as) falaram que gostaram bastante do jogo, outros(as) ficaram reclamando dos(as) colegas, alegando que quando eram pegos eles(as) não cumpriram o combinado, que foi sentar, isso foi repetido diversas vezes.

OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES A PARTIR DA RODA DE CONVERSA FINAL:

A aula foi bem agitada, os(as) estudantes estavam bem engajados(as) e nesse dia apenas a Léia não participou da aula, pois estava com uma crise de asma (ela ficou sentada esperando a sua família chegar), os(as) demais estudantes participaram de forma ativa. Apesar de ser um jogo conhecido pelas crianças, a aula foi desafiadora, com bastante conflitos e discussões, isso ficou evidente no comportamento de alguns(mas) estudantes, que ainda não compreenderam os pilares da metodologia callejera, mas também por desafios relacionados à organização coletiva, respeito às regras e convivência. Esses aspectos evidenciam a necessidade de continuar trabalhando valores como cooperação, solidariedade e empatia, de modo a favorecer um ambiente mais colaborativo e saudável nas próximas vivências.



DIÁRIO DE AULA 3

NOME DA ESCOLA: E.E.PROFª CELESTE PALANDI DE MELLO

TURMA: 5º ANO C

DATA: 20/08/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 8:40

HORÁRIO DE FINALIZAÇÃO: 10:20

NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 35

NÚMERO DE MENINAS: 16

NÚMERO DE MENINOS: 19

QUAL AULA DA UNIDADE DIDÁTICA FOI OBSERVADA:

Aula 3 – Apreciação de pequenos vídeos (Invisible Players (comercial da ESPN), O que significa fazer coisas tipo meninas? (Campanha Always), para reflexões sobre questões de gênero e retomada do jogo do pique bandeira Callejero.

RELATO DESCRITIVO DA AULA:

Essa aula teve início na sala. Fui recebida com vários abraços e após acalmar os(as) estudantes já realizei a chamada, expliquei que na parte inicial da aula iríamos assistir a dois vídeos e que apenas a segunda aula seria na quadra. Não antecipei sobre o que seria o vídeo, pois gostaria de ver como eles(as) reagiriam ao assisti-los. Informei que se sobrasse tempo retornaríamos à quadra para jogar o pique bandeira mais uma vez.

Ao chegar na sala de aula do quinto ano C, os(as) alunos(as) estavam calmos(as), porém muito ansiosos. Assim que abri a porta recebi um misto de energia positiva dos(as) estudantes, pois eles davam gritinhos de alegria, alguns(mas) mais animados já levantaram para me abraçar e perguntar qual atividade faríamos na quadra, após dar bom dia e pedir para que os(as) estudantes se acalmassem, informei que nessa aula estava previsto que assistiríamos a dois vídeos e depois conversaríamos na quadra sobre as opiniões deles(as). Após essa informação realizei a chamada, haviam 35 alunos(as) na sala, sendo 16 meninas e 19 meninos. Após dadas as orientações e os muitos abraços, surgiram algumas reclamações dos(as) alunos(as) que queriam descer logo para a quadra e que argumentavam que eu poderia passar o vídeo em outro dia. O computador da escola já estava em sala, pois nesse dia a professora polivalente já havia deixado o equipamento previamente



instalado, o que colaborou significativamente com a atividade (em nossa escola, a tv fica instalada, mas o professor precisa pegar equipamentos previamente na sala de tecnologia ou levar o próprio equipamento).

O vídeo apreciado inicialmente foi o Invisible Players¹⁸, elaborado pela ESPN. Neste primeiro vídeo, assim que os(as) alunos(as) perceberam que se tratava de um estádio (espaço de prática de esportes) e que começou a passar cenas de esportes e algumas pessoas estavam falando nomes de atletas como Neymar, Medina etc., eu precisei parar o vídeo, pois os(as) estudantes ficaram pulando e precisei chamar a atenção para que eles parassem para prestar atenção no vídeo. Por esse motivo, foi necessário pausar o vídeo duas vezes.

O segundo vídeo apreciado foi o Like a Girl - O que significa fazer as coisas Tipo Menina², elaborado Always BR. Quando começamos a ver esse vídeo as crianças inicialmente riram dos exemplos e foi possível observar que o semblante das crianças foi mudando durante a apreciação do vídeo.

As crianças assistiram com atenção e, em alguns momentos, trouxeram opiniões que me surpreenderam, quando compartilharam relatos de situações da vida pessoal.

No segundo vídeo, que abordava a expressão “fazer algo como uma menina”, normalmente associada à fragilidade e incapacidade, percebi que os(as) estudantes ficaram mais silenciosos(as) e reflexivos(as). Quando abri espaço para comentários, alguns meninos afirmaram que antes pensavam que “fazer como uma menina” significava ser fraco/a, mas que haviam mudado de opinião ao perceber que as mulheres também podiam jogar tão bem quanto os homens.

As meninas, inicialmente mais caladas, foram incentivadas a participar e uma delas destacou que o vídeo mostrava que as meninas podiam ser fortes e realizar

¹⁸ O vídeo publicitário da ESPN, intitulado "Invisible Players" (Jogadores Invisíveis), foi uma campanha de 2016 criada para promover o lançamento do portal espnW Brasil. A campanha tinha como objetivo destacar o preconceito de gênero no esporte, mostrando como as pessoas frequentemente associam atletas de elite apenas a homens.

² Essa campanha foi lançada em 2014, tendo como objetivo mudar a percepção negativa que as pessoas tinham da expressão “como uma garota”. O vídeo da campanha mostrava pessoas de todas as idades sendo convidadas a fazer coisas “como uma garota”, como correr ou jogar bola.



qualquer coisa. Outro aluno acrescentou que, na sua visão, as mulheres podiam ser o que quisessem.

Apesar da receptividade e das falas de apoio, percebi que muitas argumentações se repetiam, revelando que ainda há espaço para aprofundar o debate e ampliar a diversidade de pontos de vista.

Foi necessário realizar algumas pausas ao longo da exibição dos vídeos, considerei importante abrir espaço para ouvir as impressões dos(as) alunos(as), estimulando a reflexão coletiva. Para isso, utilizei algumas perguntas norteadoras, como: “Vocês se surpreenderam ao perceber, no primeiro vídeo, que aquelas belas jogadas também podiam ser realizadas por mulheres?” e “Vocês conhecem essas jogadoras?”.

As respostas dos(as) estudantes foram bastante diversas, a maioria dos/das alunos reconheceu os nomes dos atletas masculinos principalmente vinculados ao futebol, das atletas do gênero feminino a qual as jogadas estavam associadas, a única que foi realmente reconhecida pelos/as alunos/as foi a Marta Vieira. No primeiro vídeo foram citados alguns nomes de jogadores, percebi que nesses momentos os/as estudantes queriam falar que também conheciam e admiravam esses atletas, e nenhum nome diferente surgiu além dos nomes que apareceram no vídeo. Nesse momento, alguns meninos se manifestaram dizendo: “Ah, essa eu conheço, é a Marta, ela joga muito bem!” ou ainda “Ela é a melhor jogadora do Brasil”. Já em relação às outras atletas, muitos comentaram: “Nunca vi essas jogadoras antes”. Percebi que os(as) estudantes conhecem poucos(as) atletas de modo geral.

Outro ponto observado foi que, durante a discussão, basicamente os meninos tomaram a palavra, demonstrando entusiasmo em compartilhar suas opiniões, enquanto as meninas permaneceram mais caladas. Em alguns momentos, foi necessário incentivar a participação feminina, perguntando diretamente: “E vocês, meninas, o que acharam das jogadas?” ou “Vocês conhecem alguma dessas jogadoras?”, para que também pudessem expressar suas impressões e se sentir incluídas na reflexão coletiva.

Na segunda aula, descemos para a quadra e demos continuidade ao jogo de pique bandeira callejera, retomando previamente as conversas sobre os problemas observados nas aulas anteriores. Nas primeiras rodadas foi possível observar que as



crianças se esforçaram para realizar a proteção da bandeira e criar estratégias para o ataque ser bem sucedido, mas algumas crianças precisavam ser lembradas de respeitar a área, e outras tinham de ser lembradas a respeitar as regras construídas na primeira etapa da aula. Nas demais rodadas o jogo ficou mais dinâmico e o mediador foi realizando várias anotações que seriam compartilhadas na roda de conversa. Para essa aula o mediador Jonas, e conseguimos realizar cinco partidas, nas quais foi possível acompanhar o andamento do jogo e perceber avanços na cooperação e no respeito entre as equipes. No fim da aula, enquanto organizávamos a roda de conversa, notei que as crianças estavam mais calmas e que a distribuição dos pontos ocorreu de forma tranquila, respeitando os combinados estabelecidos anteriormente.

OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES A PARTIR DA RODA DE CONVERSA FINAL:

Durante a roda de conversa ao término da atividade, foi possível perceber um ambiente mais calmo e organizado em comparação às aulas anteriores. Considerando que nas aulas anteriores, as crianças apresentaram certa dificuldade na distribuição dos pontos, muitas vezes querendo resolver tudo rapidamente ou discutindo sobre quem tinha razão, os registros feito pelo/a mediador/a foram importante nessa etapa. Gradativamente as crianças estão demonstrando maior disposição para ouvir umas às outras e respeitar os combinados previamente estabelecidos.

A distribuição dos pontos ocorreu de forma tranquila, sem grandes conflitos, o que evidenciou avanços na compreensão coletiva sobre regras e convivência.

As falas dos(as) estudantes refletiram tanto o entusiasmo pela prática quanto a consciência sobre a importância da cooperação. Alguns apontaram que o jogo hoje fluiu de forma mais calma e que tivemos menos conflitos nas equipes, enquanto outros reconheceram que precisaram se controlar para não gerar mais brigas e confusões. Notei também que os(as) alunos(as) começaram a valorizar mais o papel do(a) mediador(a), entendendo sua função como essencial para manter o equilíbrio entre as equipes.



DIÁRIO DE AULA 4

NOME DA ESCOLA: E.E.PROFª CELESTE PALANDI DE MELLO

TURMA: 5º ANO C

DATA: 27/08/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 8:40

HORÁRIO DE FINALIZAÇÃO: 10:20

NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 37

NÚMERO DE MENINAS: 21

NÚMERO DE MENINOS: 16

QUAL AULA DA UNIDADE DIDÁTICA FOI OBSERVADA:

Aula 4 -Vivência do Jogo Futebol Generificado

RELATO DESCRITIVO DA AULA:

Antes de dar início a essa atividade, expliquei a dinâmica do jogo, nessa aula estavam presentes 37 crianças, sendo 21 meninas e 16 meninos (considerando a quantidades de alunos a turma foi dividida em 6 equipes), na quadra havia separado 2 kits de coletes para as equipes que estavam jogando e diversos cones pequenos para fazer a marcação nas áreas privada (fundo de quadra).

Equipe A- 3 meninos e 3 meninas

Equipe B- 3 meninos e 3 meninas

Equipe C- 3 meninos e 3 meninas

Equipe D- 3 meninos e 3 meninas

Equipe E- 2 meninos e 4 meninas

Equipe F- 2 meninos e 5 meninas

Esse jogo segue a mesma dinâmica do futsal, considerando que na escola temos a quadra poliesportiva, optei por organizar a vivência seguindo a estrutura do futsal. O jogo utiliza a área do futsal e colocamos cones na área de fundo do gol, separando 3 grupos de cones, totalizando 12 cones em cada equipe, simulando uma estrutura de boliche. As meninas que estão na defesa não podem sair da área e são as responsáveis pela defesa, em caso de pontos (que a equipe adversária derrube



algum cone), as meninas devem fazer a reposição da bola e só depois fazer a arrumação do cone derrubado. Os meninos que estão na área de ataque devem fazer a troca de passes e tentar marcar pontos, derrubando os cones que contabilizam um ponto cada. Nessa primeira fase do jogo, as meninas que estão na defesa não podem deixar a área de defesa, após algum tempo de jogo, as meninas podem atuar na área de ataque, porém a defesa continua sendo responsabilidade exclusiva delas, e os pontos anotados por elas valem metade dos pontos dos meninos.

Assim que chegamos na quadra as crianças me ajudaram a fazer a organização do jogo, e os cones foram distribuídos no fundo de quadra e retornei a estrutura do jogo. Após a organização das equipes, chamei as duas primeiras equipes para jogar e distribuí os coletes, as meninas foram para o fundo da quadra e o jogo começou. Lembrei as equipes que as meninas não poderiam marcar pontos na primeira fase do jogo. O jogo fluiu de forma bem tranquila, mas sem pontos (nenhum cone foi derrubado). Após alguns momentos fiz a primeira alteração na regra que as meninas precisavam atuar no ataque e tentar fazer a defesa dos alvos. Durante a atividade, poucos pontos foram marcados pela turma. As meninas, demonstrando bastante iniciativa, foram várias vezes para a linha de frente na tentativa de pontuar, mas esse movimento acabava deixando a defesa desprotegida, o que resultou em muitos contra-ataques. Nessas situações, os meninos aproveitaram melhor as oportunidades e acabaram sendo responsáveis pela maioria dos pontos.

Após todas as crianças terem feito a vivência do jogo, iniciamos uma roda de conversa para que eles(as) pudessem compartilhar suas impressões. Logo no começo, alguns comentaram que acharam estranho o fato de as meninas só poderem atuar na área de enfrentamento depois de um tempo. “Por que não desde o início?”, questionou uma estudante, enquanto outro acrescentou: “Parece que já colocaram uma regra pensando que as meninas não são capazes de enfrentar”. Por outro lado, algumas das meninas que estavam na defesa relataram que gostaram de estar na defesa, mas não gostaram de ter de sair para o ataque.

Quando o tema da defesa exclusiva surgiu, uma das meninas comentou que a defesa ficar somente para as meninas, isso deixava o jogo muito difícil, elas comentaram também que os meninos poderiam ter ajudado mais. Outro estudante tentou justificar que a defesa realmente é importante, e que as meninas fiquem



responsável por essa ação, era uma forma de valorização. A questão da pontuação gerou indignação e uma das meninas afirmou não ter gostado dos pontos realizados por elas valerem apenas menos que os pontos realizados pelos meninos, que os pontos deveriam ter o mesmo valor, pois tanto meninos e meninas haviam se esforçado, e que isso não parecia justo. A conversa durou bastante tempo, mas as argumentações se repetiam no sentido de afirmarem que o jogo foi legal e nenhum aluno fez a transposição do jogo para situações da vida real, por isso acabei fazendo algumas perguntas para verificar se eles(as) achavam que essas situações aconteciam na vida real. Alguns(mas) alunos(as) disseram que o pai e a mãe trabalham fora, e que a noite quando todos estão juntos, quem faz a janta, lava a roupa e os ajuda com a lição é a mãe, enquanto que os pais ficam descansando, ou que no fim de semana os pais vão jogar bola, ou vão pro bar e as mães fazem todo o serviço de casa sozinhas.

Por fim, surgiram propostas de mudança e um/a dos estudantes disse que seria melhor se todos pudessem jogar em qualquer posição e os pontos tivessem o mesmo valor.

OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES A PARTIR DA RODA DE CONVERSA FINAL:

Apesar dos(as) estudantes terem conseguido refletir após a prática corporal percebi pouca maturidade e que algumas crianças nem perceberam que existe a questão da desvalorização do trabalho feminino na sociedade. Eles(as) conseguem perceber algumas situações que aconteceram durante a aula, e que elas foram injustas. E de forma coletiva conseguiram pensar em estratégias para tornar as próximas dinâmicas mais justas.



DIÁRIO DE AULA 5

NOME DA ESCOLA: E.E.PROF^a CELESTE PALANDI DE MELLO

TURMA: 5º ANO C

DATA: 03/09/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 8:40

HORÁRIO DE FINALIZAÇÃO: 10:20

NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 36

NÚMERO DE MENINAS: 19

NÚMERO DE MENINOS: 17

QUAL AULA DA UNIDADE DIDÁTICA FOI OBSERVADA:

Aula 5 - Jogo Queimada Callejera

RELATO DESCRITIVO DA AULA:

Para essa atividade, separei um jogo de coletes e uma bola de iniciação esportiva (bola macia).

Na aula de Educação Física, os(as) alunos(as) estavam bastante eufóricos e me receberam com alegria, muitos(as) vieram correndo, me deram abraços e ficaram inquietos para saber qual atividade iríamos fazer na quadra. Após esse momento inicial fiz a chamada e, em seguida, expliquei a dinâmica do jogo da queimada, destacando e resgatando os princípios da metodologia *callejera*, que valoriza a participação, a cooperação e a construção coletiva das regras. Aproveitando a presença da professora polivalente na sala, pedi que ela me ajudasse a indicar duas crianças para colaborarem comigo na escolha das equipes.

A professora polivalente indicou a Lola e o Moises para escolherem as equipes, chegando na quadra as crianças começaram a divisão dos times (normalmente essa parte da aula é tranquila, mas leva vários minutos). Após a distribuição dos coletes o Joaquim se voluntariou para ser o mediador e fazer o registro da aula. As equipes se posicionaram e os primeiros “mortos” começaram a lançar a bola para queimar os oponentes, o jogo foi bem dinâmico. A equipe liderada por Lola, identificada pelos coletes, conseguiu queimar mais jogadores(as) e levou vantagem para a segunda fase de distribuição dos pontos. Foi possível observar que as crianças estão cada vez mais familiarizadas com essa dinâmica, tornando o processo mais rápido e tranquilo. Ainda assim, surgiram alguns apontamentos e reclamações, como colegas que não se dirigiam ao “cemitério” após serem queimados(as). Percebo que as crianças mais



habilidosas querem dominar o jogo e que é preciso fazer algumas pausas na aula para lembrá-las do respeito e da cooperação. Lola comentou que gostou de escolher o time, mas percebeu que alguns colegas ficaram chateados por não serem escolhidos logo. Já o Moises pontuou que escolher o time demorou um pouco, se tivesse sido mais rápido eles poderiam brincar mais. O mediador disse que algumas pessoas no cemitério ficaram brigando pela bola e isso fazia as equipes perderem tempo, outros(as) comentaram que não gostaram, pois pegaram pouco na bola e foram logo queimados.

OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES A PARTIR DA RODA DE CONVERSA FINAL:

A roda de conversa final revelou que os(as) estudantes estão gradativamente desenvolvendo maior autonomia. Apesar das dificuldades, a grande maioria da turma manteve-se engajada e, mesmo diante de algumas reclamações, todos(as) participaram ativamente. Em outros momentos, era comum que algumas meninas e meninos pedissem para se sentar, mas percebo que isso não tem acontecido, o que demonstra maior envolvimento coletivo.

Esse momento também evidenciou que os(as) alunos(as) estão construindo uma consciência crítica sobre o jogo, reconhecendo avanços na organização e apontando desafios relacionados à cooperação e ao respeito às regras. As falas expressaram preocupação com justiça, inclusão e valorização de todos(as), não apenas dos(as) mais habilidosos(as). Assim, a roda de conversa reforçou o caráter pedagógico da metodologia callejera, que transforma o jogo em um espaço de reflexão e de construção coletiva.



DIÁRIO DE AULA 6

NOME DA ESCOLA: E.E.PROF^a CELESTE PALANDI DE MELLO

TURMA: 5º ANO C

DATA: 10/09/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 8:40

HORÁRIO DE FINALIZAÇÃO: 10:20

NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 38

NÚMERO DE MENINAS: 20

NÚMERO DE MENINOS: 18

QUAL AULA DA UNIDADE DIDÁTICA FOI OBSERVADA:

Aula 6- Jogo de Queimada Callejera

RELATO DESCRITIVO DA AULA:

Na primeira aula, discutimos a importância da cooperação e do respeito às regras. Nesse momento, resgatamos a participação dos(as) alunos(as) responsáveis pela formação das equipes e pela escolha do(a) mediador(a). Além disso, aproveitei a oportunidade para reforçar o valor das regras do jogo, optando por conduzir a atividade de forma dialogada, o que favoreceu a compreensão coletiva e a construção compartilhada do processo.

Na retomada do jogo, utilizei coletes e bola de iniciação esportiva. Os(As) alunos(as) chegaram mais tranquilos(as) e organizados(as), aguardando a explicação com atenção. Fiz a chamada e retomei as regras do jogo da queimada, reforçando os princípios da metodologia callejera, para isso a primeira parte da aula optei por perguntar aos(às) estudantes o que eles(as) achavam sobre como deveria ser a participação dos(as) colegas na dinâmica da aula. A fala de um dos estudantes foi bem interessante, pois ele disse que o ideal é que todos na quadra fossem esforçados e fizessem o seu melhor, desde a escolha das equipes.

Então perguntei o que eles(as) achavam sobre a cooperação e a maioria respondeu que cooperar é ajudar o seu colega, principalmente para que sua equipe desse o melhor, um dos alunos da sala disse que a cooperação é importante na vida como ajudar um colega com a dificuldade em fazer uma lição, a ajudar as pessoas com frio, e alguns alunos até mencionaram a situação de ajuda humanitária que



passou na tv nos últimos meses. Quando perguntei aos(às) estudantes sobre o respeito no jogo a maioria mencionou que na aula anterior ficou muito chato quando os colegas eram “queimados” e não iam ao cemitério, reclamaram que quando eu fazia a arbitragem eles respeitavam, mas que nos últimos dias isso foi mais complicado, e que algumas pessoas não eram verdadeiras. Essa questão precisou ser bastante falada, e após várias rodadas, reforçamos o compromisso de respeito às regras. Chamei a Ana (pois percebi ao longo das aulas uma boa assimilação dos jogos e uma postura de liderança) e pedi a ela para me ajudar a desenhar na lousa a vivência da queimada e a importância das áreas de cemitério.

Já definimos na sala os(as) estudantes que fariam a escolha das equipes com a ajuda da professora polivalente que o Alvaro e a Beth porque esses(as) alunos(as) eram novos(as) na escola e ela achou que seria uma boa oportunidade desses(as) estudantes se enturmarem. Para essa aula perguntei se a Agatha poderia ser a mediadora e ela aceitou, após esses encaminhamentos fomos à quadra.

Durante o jogo, os(as) alunos demonstraram maior respeito às regras e cooperação entre si. Os(As) estudantes com mais habilidosos(as) se mostraram mais conscientes da necessidade de incluir os(as) colegas, e os “mortos” foram para o cemitério sem tantas reclamações. O clima foi mais calmo e organizado, permitindo que todos participassem de forma equilibrada. Acredito que isso se deu principalmente por causa da conversa anterior com a turma.

OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES A PARTIR DA RODA DE CONVERSA FINAL:

Na roda de conversa, os(as) alunos reconheceram que a aula foi mais organizada e que conseguiram brincar com mais tranquilidade. Comentaram que o tempo de escolha dos times foi menor e que isso aumentou o tempo de jogo.



DIÁRIO DE AULA 7

NOME DA ESCOLA: E.E.PROF^a CELESTE PALANDI DE MELLO

TURMA: 5º ANO C

DATA: 17/09/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 8:40

HORÁRIO DE FINALIZAÇÃO: 10:20

NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 34

NÚMERO DE MENINAS: 16

NÚMERO DE MENINOS: 18

QUAL AULA DA UNIDADE DIDÁTICA FOI OBSERVADA:

Aula 7 - Futebol Callejero

(Havia duas opções de atividade basquete e futebol, e de forma coletiva os alunos escolheram o futebol).

RELATO DESCRITIVO DA AULA:

Na aula anterior já havíamos combinado que a atividade dessa semana seria o futebol callejero, e os(as) estudantes estavam mais animados(as) do que o normal. Quando cheguei na sala eles(as) já haviam montado suas equipes, e vieram até me entregar a sua escalação e sem grandes surpresas as equipes eram basicamente formadas por meninos, e algumas pessoas da sala nem haviam sido elencadas. Precisei conversar sobre isso e ficamos bastante tempo conversando sobre isso.

Na sala de aula definimos que teríamos 6 equipes e os “capitães” foram escolhidos de forma aleatória, (as primeiras pessoas que levantaram as mãos), na quadra poliesportiva eles montaram as equipes que deveriam ser mistas. Como planejamos realizar 3 jogos, optamos por termos 3 mediadores(as) diferentes, cada um(a) responsável por realizar as anotações que seriam utilizadas na fase final da aula. As crianças estavam cheias de energia, mas se mostraram bastante organizadas, o que contribuiu para que a aula fosse tranquila e dinâmica.

Após orientar os(as) estudantes sobre a necessidade das equipes serem mistas, perguntei às crianças porque essa regra era importante e a Leia comentou que uma das coisas importantes de misturar os times, é deixar o jogo mais justo e dar a oportunidade de todo mundo jogar. A Tabata que era uma das mediadoras disse que muitas vezes os meninos não deixam as meninas jogar e ter essa questão de



montar as equipes mistas evita confusões, mas que mesmo assim nem sempre os meninos tocam a bola, ela também comentou que ficou muito feliz de ser a mediadora hoje e que fazer as anotações do jogo é muito legal. Alguns meninos ainda parecem não compreender a importância das equipes mistas e ficaram reclamando de não poderem montar suas equipes do jeito deles, como Thales, Jonas e Moises Após as 3 partidas refizemos a roda e as crianças começaram seus apontamentos, dizendo que a aula foi muito boa, mas que queriam ter jogado mais. O Leonardo disse que na equipe dele ninguém brigou pela bola e que ele se preocupou em tocar a bola para todas as pessoas da equipe, que o time dele não fez gol, mas que jogaram bonito. Os(As) mediadores(as) foram relatando as ocorrências dos jogos anotados e então foram feitas as distribuições dos pontos, foi comentado que mesmo com as equipes mistas tinha menina que se esquivava das jogadas, ou que quando recebia a bola já passava rapidamente para algum menino.

OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES A PARTIR DA RODA DE CONVERSA FINAL:

A aula foi marcada por tranquilidade, energia positiva e engajamento coletivo, mas também revelou desafios relacionados à equidade de gênero e à participação efetiva de todos(as). O papel dos(as) mediadores(as) foi fundamental para organizar os jogos e estimular a reflexão. O processo mostra avanços importantes na autonomia da turma e na construção de uma consciência crítica sobre cooperação e respeito, ainda que seja necessário continuar trabalhando a inclusão real das meninas nas jogadas.



DIÁRIO DE AULA 8

NOME DA ESCOLA: E.E.PROF^a CELESTE PALANDI DE MELLO

TURMA: 5º ANO C

DATA: 24/09/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 8:40

HORÁRIO DE FINALIZAÇÃO: 10:20

NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 35

NÚMERO DE MENINAS: 17

NÚMERO DE MENINOS: 16

QUAL AULA DA UNIDADE DIDÁTICA FOI OBSERVADA:

Aula 8 - Jogo da velha humano na perspectiva callejera

RELATO DESCRITIVO DA AULA:

No jogo da velha humano utilizamos 11 bambolês, desses 9 foram usados para demarcar um tabuleiro no meio da quadra, os dois bambolês que sobraram foram direcionados no fundo da quadra com coletes amarrados, uma cor para cada equipe. Além disso, utilizamos dois cones para separar as equipes. Para a atividade uma pessoa de cada equipe deveria correr até o fim da quadra, pegar um colete e colocar no tabuleiro, após esse movimento o corredor deveria “bater” na mão do(a) colega e este deveria realizar outra jogada. O ponto era conquistado quando uma das equipes conseguia realizar uma sequência de três, seja na horizontal, vertical ou diagonal. Em alguns casos as equipes poderiam fazer alguma jogada que terminasse em “velha” e ninguém marcava ponto. Quando isso acontecia as equipes deveriam reorganizar o tabuleiro e o jogo continuava.

A aula foi bem animada, nas primeiras jogadas as crianças estavam bem agitadas e acabaram jogando vários coletes fora dos bambolês, de forma que nos primeiros minutos não houve marcação de pontos, após alguns momentos a organização do jogo melhorou e os pontos começaram a surgir, a cada ponto as crianças arrumaram os coletes nos respectivos lados. Os(As) alunos(as) começaram a traçar estratégias e o jogo transcorreu de forma tranquila

As crianças aparentemente já compreendem a dinâmica das aulas, após as explicações ou a retomada das regras da atividade, já definimos os(as) possíveis líderes da atividade e que são responsáveis pela escolha das equipe e o(a) mediador



já tem sido definido. Essa parte precisa de bastante mediação, principalmente por se tratar de uma sala bem numerosa

O Valter disse que a brincadeira foi legal, mas que na equipe dele faltou respeito, alguns dos colegas se empurravam e quando alguém jogava o colete no tabuleiro e errava, algumas das pessoas ficavam irritadas e ofendiam os/as colegas, chamando-os/as de “burros/as”, e que nem todos estavam se ajudando, com relação às meninas que estavam na sua equipe ele disse que todas participaram igualmente.

O Marcos disse que gostou muito da brincadeira, mas afirmou também que faltou organização em sua equipe e por isso nem todos(as) participaram. Segundo Matheus, alguns faziam corpo mole ou não se esforçavam tanto quanto ele.

A Leila achou que as pessoas poderiam se ajudar mais, ela disse que os meninos queriam ser superiores, mas que o uso dos princípios da metodologia callejera ajuda os(as) estudantes a ficarem mais conscientes, se ajudarem mais e deixarem todos(as) participarem.

Com o passar do tempo, a dinâmica melhorou, os(as) estudantes começaram a organizar melhor o jogo e os pontos passaram a surgir. A cada jogada, os coletes eram recolocados nos lugares corretos (dentro do tabuleiro) e as equipes passaram a traçar estratégias, tornando o jogo mais tranquilo e estruturado.

Percebi ao longo da aula alguns pontos positivos, como o engajamento dos(as) alunos(as), o desenvolvimento de estratégias e a participação equilibrada entre meninos e meninas. Também está ficando mais evidente a autonomia da turma, que já consegue definir líderes e mediadores(as) para organizar as equipes. Por outro lado, alguns problemas ainda aparecem na organização inicial, sendo necessário uma conversa mais direcionada com a turma e lembrar a importância da cooperação entre os(as) colegas e às questões de respeito e igualdade de gênero.

OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES A PARTIR DA RODA DE CONVERSA FINAL:

A roda de conversa foi fundamental para que os(as) alunos(as) refletissem sobre suas atitudes e transformassem a experiência em aprendizado coletivo.



DIÁRIO DE AULA 9

NOME DA ESCOLA: E.E.PROF^a CELESTE PALANDI DE MELLO

TURMA: 5º ANO C

DATA: 08/10/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 8:40

HORÁRIO DE FINALIZAÇÃO: 10:20

NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 37

NÚMERO DE MENINAS: 21

NÚMERO DE MENINOS: 16

QUAL AULA DA UNIDADE DIDÁTICA FOI OBSERVADA:

Aula 9- Tag rugby na perspectiva callejera

RELATO DESCRITIVO DA AULA:

O tag rugby é um jogo semelhante ao rugby tradicional, em que não existe contato físico, sendo que os jogadores devem utilizar tags na cintura. Na aula optei por utilizar coletes que simularam as tags, expliquei às crianças que o importante era não segurar a bola por muito tempo e não tocar/empurrar os seus oponentes e que a bola deveria ser passada até ultrapassar a linha de fundo da quadra. As crianças estavam mais organizadas e a aula fluiu de forma bem tranquila.

A dinâmica transcorreu de forma tranquila e organizada. Os(As) alunos(as) compreenderam rapidamente as orientações e respeitaram as regras, o que favoreceu o bom andamento da atividade. Houve boa circulação da bola, cooperação entre os colegas e atenção ao posicionamento em quadra. A ausência de contato físico contribuiu para que todos(as) participassem com segurança, tornando a aula inclusiva e agradável.

Durante a roda de conversa, os(as) alunos(as) compartilharam suas impressões sobre o jogo. Anderson destacou que gostou de passar e receber a bola, ressaltando que todos(as) puderam jogar juntos(as). João comentou que achou divertido porque ninguém empurrava, apenas retirava o colete, o que tornava a brincadeira mais justa. Daniela observou que meninos e meninas participaram igualmente, e Joseane disse que mesmo sem a bola conseguiu contribuir bloqueando algumas jogadas, mostrando que cada um tinha uma função importante. Mara



acrescentou que ninguém ficou de fora, já que até quem não gosta muito de correr pôde participar passando a bola.

OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES A PARTIR DA RODA DE CONVERSA FINAL:

Ao longo das aulas é perceptível o engajamento dos(as) estudantes e que as rodas de conversa tem ajudado muito na melhora das atitudes, algumas meninas ainda tem dificuldades em termos de manejo de bola ou na elaboração de estratégias, os meninos que tem algumas dificuldades em se enturmar ao ter a opção de montar as equipes interagiram mais e aparentemente estavam bem felizes durante a participação nos jogos. Os(As) mediadores(as) têm se apresentado, mas ainda é perceptível que as crianças mais tímidas acabam optando por serem mediadores(as). Tento estimular que os(as) alunos(as) mais habilidosos também se ocupem na mediação, mas nem sempre eles(as) se predispõem a serem mediadores(as).



DIÁRIO DE AULA 10

NOME DA ESCOLA: E.E.PROF^a CELESTE PALANDI DE MELLO

TURMA: 5º ANO C

DATA: 22/10/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 8:40

HORÁRIO DE FINALIZAÇÃO: 10:20

NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES: 35

NÚMERO DE MENINAS: 18

NÚMERO DE MENINOS: 17

QUAL AULA DA UNIDADE DIDÁTICA FOI OBSERVADA:

Aula 10- Cubo mágico na perspectiva callejera

JOGO/ATIVIDADE COMPETITIVA:

Jogo Cubo Mágico na perspectiva Callejera

RELATO DESCRITIVO DA AULA:

Para a realização da atividade, os alunos foram divididos em quatro equipes mistas. O espaço da quadra foi organizado em quatro filas e na extremidade oposta da quadra foram posicionados 4 bambolês com bolinhas de 4 cores diferentes (vermelha, azul, amarela, verde) foram separadas 16 bolinhas para cada equipe. Para o início da atividade cada equipe recebeu 4 bolinhas de cada uma das cores. A primeira criança deve correr até os bambolês e arrumar uma cor por vez, a equipe que tiver suas 16 bolinhas arrumadas, marca ponto. As regras foram explicadas com clareza: cada equipe deveria organizar suas peças/bolinhas de forma estratégica, buscando completar uma sequência de cores.

A aula transcorreu de forma animada e organizada. Os(As) alunos(as) compreenderam rapidamente a proposta e se engajaram na atividade. Cada jogada exigia atenção, estratégia e cooperação entre os(as) colegas. Houve momentos de disputa equilibrada, mas sempre dentro das regras estabelecidas. A ausência de contato físico e a valorização da coletividade permitiram que todos(as) participassem com segurança e entusiasmo. A dinâmica favoreceu o raciocínio lógico, a tomada de decisão e o trabalho em equipe.



Durante a roda de conversa, os(as) alunos(as) compartilharam suas impressões sobre o jogo e destacaram aspectos importantes da atividade. Heloisa disse ter gostado do jogo pois teve a chance de jogar e que ninguém ficou de fora. O Gilmar complementou dizendo que foi divertido pensar nas cores e organizar junto com a equipe, parecia um quebra-cabeça. Já Joaquim ressaltou que as corridas eram importantes, mas mesmo os/as estudantes que não eram tão velozes podiam ajudar, o Pedro observou que os meninos e meninas participaram juntos e todo mundo respeitou as regras. A Ana expressou que quando todos colaboram o jogo funciona melhor. Esses relatos evidenciam a boa participação da turma, o respeito às regras e a valorização da inclusão e da cooperação entre todos(as).

OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES A PARTIR DA RODA DE CONVERSA FINAL:

A atividade desenvolveu várias habilidades, exigindo que as equipes criassem estratégias para ganhar o jogo. Os(As) alunos(as) reconheceram a importância da participação coletiva e perceberam que cada função dentro do jogo era essencial para o sucesso da equipe. Fica muito evidente ao longo dessas aulas que as crianças conseguem compreender a importância dos tempos, e do(a) mediador(a) para o bom andamento do jogo.