

Priscilla Monteiro Daniel

**UMA EXPERIÊNCIA COM O FÚTBOL CALLEJERO EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: os pilares da convivência**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – vinculado a Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Priscilla Monteiro Daniel

Orientadora: Prof. Dr. Kátia Lúcia Moreira Lemos

Belo Horizonte

2024

D184e Daniel, Priscilla Monteiro
2024 Uma experiência com o Futebol Callejero em uma Escola Municipal de Belo Horizonte: Os pilares da convivência. [manuscrito] / Priscilla Monteiro Daniel – 2024. 93 f.: il.

Orientadora: Katia Lucia Moreira Lemos

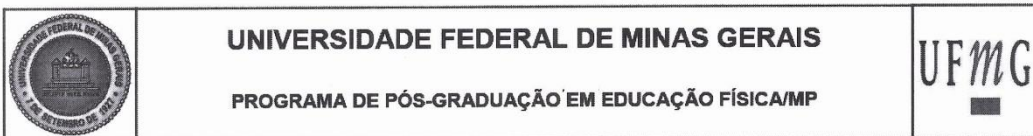
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 63-65

1. Metodologia de estudo – Teses. 2. Futebol - Belo Horizonte – Teses. 3. Saber escolar – Teses. I. Lemos, Katia Lucia Moreira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 796.332(815.1)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Antônio Afonso Pereira Júnior, CRB 6: nº 2637, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA PRISCILLA MONTEIRO DANIEL

Realizou-se, no dia 29 de agosto de 2024, às 09:00 horas, Mini auditorio EEFFTO, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 34ª (trigésima quarta) defesa de dissertação, intitulada *Uma experiência com o Futebol Callejero em uma Escola Municipal de Belo Horizonte: os pilares da convivência*, apresentada por PRISCILLA MONTEIRO DANIEL, número de registro 2022668477, graduada no curso de EDUCACAO FISICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Katia Lucia Moreira Lemos - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Ivana Montandon Soares Aleixo (UFMG), Prof(a). Vagner Miranda da Conceição (Faculdade Pitágoras).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

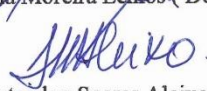
Reprovada


A versão final da dissertação, devidamente corrigida, deverá ser entregue até 60 dias após sua defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2024.


Prof(a). Katia Lucia Moreira Lemos (Doutora)


Prof(a). Ivana Montandon Soares Aleixo (Doutora)


Prof(a). Vagner Miranda da Conceição (Doutor)

Dedico este trabalho a todos os meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e ao meu pai pelos anos de dedicação para que eu pudesse chegar até aqui. Aos meus alunos, pelas trocas e compartilhamentos diários (você me ensinam muito mais do que eu posso um dia chegar a ensinar pra vocês). A todos os meus amigos e colegas de profissão, especialmente à equipe de Educação Física do Colégio Santo Agostinho. Ao Sarandeiros, especialmente ao Professor Gustavo Côrtes, responsável pela minha inscrição no processo seletivo do mestrado. Aos amigos do Transborda, obrigada por segurarem a onda sempre. Paula Debien, pelas consultorias acadêmicas, Barbara Barreto, pelo incentivo e motivação, Helena (tamo junto). Todos vocês, de alguma forma, fizeram parte da construção desse trabalho.

RESUMO

A relação conflituosa entre os alunos sempre foi um grande ponto de incômodo em meu trabalho como docente. Nas aulas de Educação Física, especificamente, fatores como constante interação física dos alunos, competitividade em algumas atividades, percepções de injustiças, necessidade de trabalho em equipe, realização das atividades em espaços externos, diferenças de habilidades e maior exposição de habilidades individuais, expectativa de desempenho e performance e outros, criam um ambiente educativo dinâmico e repleto de oportunidades para o desenvolvimento pessoal e social, mas também propenso a conflitos. Pensando em uma estratégia educacional para a construção de valores e auxílio na resolução de conflitos, essa pesquisa propõe a utilização do *Fútbol Callejero* em aulas de Educação Física. O *Fútbol Callejero* é uma metodologia argentina que apresenta uma proposta diferente na forma de se jogar futebol, na qual o foco principal é o desenvolvimento de valores, autonomia e a inclusão. No *Fútbol Callejero*, é necessário muito mais que gols para se vencer uma partida: os critérios de definição da equipe vencedora estão relacionados ao cumprimento de três pilares durante a partida: Cooperação, Solidariedade e Respeito. A presente pesquisa-ação, qualitativa, foi realizada por meio de coleta de dados através da construção de diários de campos, construídos ao longo de 7 aulas. Para análise de dados, foram estabelecidas 3 categorias: Cooperação, Solidariedade e Respeito. Após análise dos dados, concluímos que o *Fútbol Callejero* é uma eficaz alternativa de metodologia inovadora a ser utilizada em aulas de Educação Física. Identificamos no *Fútbol Callejero* a capacidade de promover o desenvolvimento de reflexões acerca de valores regidos pelos pilares *Callejero*, bem como possibilitar a construção de um ambiente de inclusão, e a formação de saberes atitudinais.

Palavras-chave: Fútbol Callejero; Metodologias ativas; Conflitos; Saberes atitudinais

ABSTRACT

The conflictual relationship between students has always been a significant concern in my work as an educator. In Physical Education classes, specifically, factors such as constant physical interaction among students, competitiveness in some activities, perceptions of unfairness, the need for teamwork, conducting activities in outdoor spaces, differences in skills, greater exposure of individual abilities, expectations of performance, and others, create a dynamic educational environment full of opportunities for personal and social development but also prone to conflicts. With the aim of fostering values and assisting in conflict resolution, this research proposes the use of Fútbol Callejero in Physical Education classes. Fútbol Callejero is an Argentine methodology that offers a unique approach to playing soccer, where the main focus is on the development of values, autonomy, and inclusion. In Fútbol Callejero, winning a match requires more than just scoring goals: the criteria for determining the winning team are based on the adherence to three pillars during the game: Cooperation, Solidarity, and Respect. This qualitative action-research study was conducted through data collection via field diaries over the course of 7 classes. Data analysis focused on three categories: Cooperation, Solidarity, and Respect. After analyzing the data, we concluded that Fútbol Callejero is an effective innovative methodology for use in Physical Education classes. We identified that Fútbol Callejero promotes reflections on values governed by its pillars and facilitates the creation of an inclusive environment, contributing to the development of attitudinal knowledge.

Keywords: Fútbol Callejero; Active Methodologies; Conflicts; Attitudinal Knowledge

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Figura 1 – Metodologias ativas de ensino	25
QUADRO 1-	Unidade Didática	38
QUADRO 2-	Unidades de significado	43
GRÁFICO 2-	Unidades de significados relativas aos pilares do Fútbol Callejero	44
QUADRO 3-	Regras elaboradas para o pilar Cooperação	45
GRÁFICO 3-	Unidades de Significados da categoria ‘Solidariedade’	51
QUADRO 4-	Regras elaboradas para o pilar Solidariedade	52
QUADRO 5-	Regras elaboradas para o pilar Respeito	57

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Objetivo Geral	15
1.2 Objetivo Específico	16
2. MARCO TEÓRICO	16
2.1 Conflito na escola e nas aulas de Educação Física.....	16
2.2 Metodologias ativas para uma uma educação inovadora	22
2.3 A dimensão atitudinal da Educação Física	26
2.4 Fútbol Callejero: caminhos para uma Educação Física transformadora	27
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	35
3.1 O campo do jogo.....	36
3.2 Os jogadores.....	36
3.4 O que usamos para jogar.....	37
3.5 As “fotos” que tiramos	42
3.6 Contando para a comunidade.....	43
4- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	43
4.1 Cooperação	44
4.2 Solidariedade	50
4.3 Respeito	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
APÊNDICES	67

1. INTRODUÇÃO

Minha história de encantamento com a educação física se inicia ainda em meu período de educação básica, enquanto discente em uma tradicional escola do município de Belo Horizonte, o Colégio Batista Mineiro. Nessa escola, tive a oportunidade de ter grandes professores de educação física, que no início dos anos 2000, ofereciam uma educação bastante alinhada com o movimento renovador da educação física escolar. Foi então que tive meus primeiros contatos com diferentes modalidades esportivas, ginástica, esportes adaptados, lutas, brincadeiras, natação, dança, etc. E a cada novo conteúdo apresentado nas aulas, eu me empolgava mais e mais com as práticas. Contrariando o comportamento esperado para qualquer aluno que espera a semana toda pela aula de Educação Física, eu adorava toda vez que o professor ou professora chegava dizendo que a aula era em sala. Não que eu não gostasse da parte prática, da quadra, nada disso. Mas aqueles assuntos todos me interessavam tanto, que eu adorava ficar ouvindo o professor falar sobre eles. Outro fator importante para a consolidação da minha relação com prática corporais, foi ter feito parte dos cursos noturnos de esportes e dança folclórica, que eram oferecidos pela escola na parte da noite. Em especial, as aulas de dança folclórica foram um ponto decisivo na minha formação. Neste ponto, ainda com treze anos de idade, ao descobrir que o universo da dança fazia parte da Educação Física, eu me apaixonei e decidi que queria seguir os passos daqueles mestres que eu tanto admirava, e me tornar uma professora de Educação Física.

Anos depois, ao ingressar como discente no curso de Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais, de cara senti grande afinidade pelas disciplinas do campo da educação, e não tive dúvidas em seguir pelo caminho da licenciatura, pois era onde meus olhos brilhavam. À altura da conclusão do curso e obtenção do título de licenciada em Educação Física, eu me sentia preparada e com energia para mudar o mundo por meio da educação. Após algumas tentativas sem sucesso de ingresso no mercado de trabalho, a primeira oportunidade de assumir uma sala de aula surgiu com a convocação para um concurso público que havia prestado anos antes. Em outubro de 2017, então, eu iniciava a minha carreira docente. Confiante na minha formação e no título que portava, eu não podia imaginar nem

metade dos desafios que enfrentaria ao assumir o cargo de professora em uma Escola Municipal de Belo Horizonte.

Primeiro dia na escola. Chego e mal tenho tempo para conhecer o espaço. Sou apresentada a alguns colegas de trabalho, e em poucos minutos a diretora me entrega um caderno em branco, algumas canetas para quadro e fala: que ótimo que você chegou, estamos com poucos professores hoje, vou te colocar no 6º ano B e depois conversamos. Para esse primeiro dia, não havia feito nenhum tipo de planejamento, pois esperava ser recebida com uma reunião para primeiras orientações. Vamos ao 6º B. Subo as escadas, abro a porta e me apresento aos alunos. Peço para que todos se apresentem também, quero demonstrar interesse em conhecê-los. Observo que aquela sala de aula não se parecia nem um pouco com as que eu havia frequentado na minha vida escolar. Fazia muito calor, e os alunos haviam acabado de chegar do recreio (informação relevante para todos aqueles que já pisaram em uma sala de aula do 6º ano depois do recreio). Pergunto o nome de um dos alunos e ele me responde: “Gustavo.” Os outros alunos começam a rir. Pergunto o motivo dos risos e ninguém responde. Minutos depois, olhando a lista de chamada, percebo que não há nenhum Gustavo naquela sala. Confronto o aluno, e ele se recusa a dizer seu nome verdadeiro. Me sinto desrespeitada e começo um enorme sermão sobre como os alunos deveriam se comportar. ‘Como assim esses meninos vão me fazer de boba, por nada? Eu estou aqui tentando fazer o meu melhor!’ Que falta de respeito! Saio da sala frustrada e com medo de voltar no dia seguinte.

Estar frente a frente com aqueles sujeitos me olhando fixamente com olhos que esperavam alguma orientação, era aterrorizante. Aquele contexto escolar de vulnerabilidade social me desafiava e me desnudava de todo conhecimento, toda formação acadêmica, experiência de estágio, cursos e seminários, horas e horas de leitura, tudo. Não demorou muito para que eu me desse conta de que minha formação não seria suficiente para a vida real: eu não estava preparada. O desejo de colocar em prática tudo aquilo que eu havia aprendido na faculdade, atropelou as nuances que paradoxalmente gritavam na minha frente. O desejo de cumprir com as habilidades e objetos de conhecimento propostos pela BNCC, aplicar metodologias inovadoras, seguir os preceitos de concepções renovadoras da educação física, e com isso demonstrar meu valor enquanto docente, me impediram de perceber que os aportes teóricos-científicos, apesar de ocuparem um importante lugar de legitimação

do conhecimento, não seriam suficientes se não acompanhados por um olhar de “educação da sensibilidade e da subjetividade humana” (Vago, 2009, p. 12).

Outro grande desafio do início da minha carreira foi o caráter solitário do meu exercício docente, uma vez que eu era a única professora de educação física da escola. Não ter colegas da área para conversar, trocar e pedir ajuda, foi bastante desafiador, uma vez que eu não tinha uma referência na qual me ancorar. Enquanto professora novata, eu buscava a validação do meu trabalho através de uma exacerbada valorização da teoria. Acreditava que seria reconhecida pelos meus pares de trabalho como uma boa professora, se enchesse o quadro de anotações e depois fosse vista corrigindo enormes pilhas de provas. Uma sensação de insatisfação muito forte me acompanhava, ao mesmo tempo que lentamente me dava conta de que meus esforços não estavam sendo suficientes para realmente sensibilizar e envolver aqueles alunos de forma significativa em seus processos educacionais. O compromisso desses alunos com a educação e sua própria formação era engolido pela urgência de sobrevivência a um ambiente escolar por muitas vezes hostil e pouco acolhedor. A maioria deles estavam preocupados em criar estratégias para se defender de todos os rastros da violência presentes em cada esfera do ambiente escolar: na relação professor-alunos, na relação com a gestão, na relação com os materiais e recursos disponíveis na escola e principalmente na relação entre seus próprios pares. A partir dessa percepção, pude observar grande dificuldade por parte desses jovens para lidar com esses vínculos adoecidos, que transparecem em uma enorme dificuldade na formulação do discurso por parte dos alunos para resolução de conflitos, além da ausência de lideranças positivas entre os alunos, que assumam o lugar de mediadores para restabelecimento da convivência harmônica. Em relação a presença dessa atmosfera de violência, Barbieri afirma que:

A hostilidade é comumente estimulada por meio do convívio em ambientes violentos, os alunos absorvem para si a atmosfera ali presente e o único modo que encontram de se expressar é por meio da agressividade, ofensas e humilhações contra os colegas, professores e os funcionários da instituição. (Barbieri, 2021, p. 01).

Foram passando-se meses, um ano, dois anos e as experiências adquiridas me fizeram desenvolver habilidades docentes que me possibilitaram uma ampliação do olhar acerca do meu papel enquanto professora e do papel da Educação Física na

vida daqueles estudantes. Fui ganhando confiança e cada vez mais me aproximando dos alunos. Conhecê-los melhor foi fundamental para refinamento e percepção das necessidades desses estudantes. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire aborda a importância de se conhecer o contexto dos sujeitos do processo para uma educação libertadora. "O educador deve partir do contexto concreto em que os educandos vivem. É na relação dialógica com este contexto que a prática educativa se faz e se refaz." (Freire, 1987, p. 81)

Durante a pandemia de 2020, me dediquei à minha formação continuada através da realização de vários cursos, participação em seminários e webnários, congressos, etc. Em um desses cursos, promovidos pelo canal do Youtube "Canal da Educação Física" tive a oportunidade de assistir a uma live na qual o professor e pesquisador Mauricio Belmont, nos apresentava uma Metodologia de Educação Popular, surgida na Argentina, que me chamou muita atenção. O *Fútbol Callejero* me parecia ser uma interessante alternativa como ferramenta para desenvolvimento de algumas habilidades e saberes atitudinais que eu identificava como necessárias e urgentes em minha prática docente. Me lembro de ter pensado que gostaria de conhecer um pouco mais a fundo sobre o tema, a fim de colocar em prática em minhas aulas, quando retornássemos às aulas presenciais. O fim da quarentena trouxe consigo novos desafios e oportunidades de trabalho. Passei a fazer parte do quadro de docentes de uma tradicional escola privada de Belo Horizonte, da qual eu ainda faço parte até o presente momento. Nessa escola, pela primeira vez, eu tinha, ao meu lado, uma equipe de professores de Educação Física trabalhando em conjunto e pensando a Educação Física. Produzindo de forma coletiva os planejamentos, projetos, avaliações, etc. Fazer parte de uma equipe de Educação Física, pela primeira vez, foi o início de uma nova fase em minha carreira: eu me tornei uma professora muito mais confiante e motivada. Neste período, foi lançado o edital para a terceira turma do Proefe e eu senti que era o momento oportuno para realização de um mestrado profissional.

Quando iniciei meu percurso no Mestrado Profissional em Educação Física, eu já identificava que meu interesse de pesquisa estava alinhado com tais inquietações expostas anteriormente: as atitudes agressivas e a falta de respeito e diálogo mediante situações de conflito durante as minhas aulas, sempre foram motivo de grande angústia no meu dia a dia na escola. Durante esse anos iniciais de docência, então, surgiram muitas perguntas as quais eu ainda não conseguia responder, e

esses questionamentos acabaram tornando-se arestas não aparadas no fazer docente, gerando certa incompreensão e grande dose de frustração todas as inúmeras vezes que uma aula precisava ser interrompida para que eu pudesse mediar os copiosos conflitos que surgissem, comprometendo a qualidade das práticas didático/pedagógicas propostas. Apesar da ótima formação recebida ao longo do curso de Educação Física, a Universidade não me preparou para lidar com essa grande e importante demanda de mediação de conflito entre os alunos. Para Oliveira (2018), são vários os fatores que podem originar conflitos nas aulas de educação física, como a possibilidade de escolha da prática a ser realizada, o processo de seleção dos membros de cada equipe, ou a comparação de resultados/desempenho.

Para além do prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a sensação de fracasso docente se estabelecia em virtude do insucesso das minhas intervenções em cessar este ciclo de conflitos e violência entre os alunos durante as aulas. Apesar de interromper momentaneamente a adversidade entre os pares, tais intervenções não surtiam efeito como prática educacional, uma vez que possuíam caráter emergencial, e não se aproximavam de uma prática preventiva ou de conscientização que conduzisse os estudantes a um lugar de autonomia e preparação para serem capazes de lidarem com os conflitos de forma ética.

Ao me deparar com as provocações do mestrado, iniciei minha busca pela famosa “pergunta”, que seria ponto de partida para minha investigação. Uma das disciplinas realizadas logo no início do curso, “Problemáticas da educação física” propôs o estudo de algumas metodologias ativas, e uma das metodologias apresentadas era o *Fútbol Callejero*, que eu já havia tido contato, como mencionado anteriormente. A metodologia em questão já havia me chamado bastante atenção no primeiro contato, e dessa vez, com o olhar de pesquisadora, iniciei uma investigação mais profunda sobre o tema. No *Fútbol Callejero*, segundo Belmonte (2019), a intenção é que os jovens possam transcender a utilização do diálogo como principal ferramenta de resolução de conflito para situações além das vivenciadas no jogo proposto pela metodologia. Foi então que, percebendo ser possível estabelecer um paralelo entre minhas inquietações docentes e o propósito desta metodologia, elegi o *Fútbol Callejero* enquanto objeto de estudo da presente pesquisa.

Outro fator decisivo na eleição dessa metodologia enquanto objeto de estudo dessa dissertação de mestrado, foi a popularidade do futebol enquanto prática esportiva no Brasil. A relevância do futebol nas sociedades contemporâneas é

amplamente reconhecida, considerando sua influência cultural e identitária, seu impacto econômico, seu papel na inclusão social, seus benefícios para a saúde e bem-estar e seu valor como forma de entretenimento. O futebol é um elemento central na cultura de muitas nações (especialmente no Brasil), promovendo orgulho e pertencimento. Socialmente, facilita a integração entre seus praticantes ou mesmo espectadores, além de proporcionar benefícios físicos e mentais significativos aos seus praticantes. Além disso, é atualmente, uma das formas de entretenimento e lazer mais populares e acessíveis: “Sendo o futebol uma das mais importantes manifestações da cultura de massas é fácil constatar o impacto que tem no cotidiano das sociedades e na vida dos indivíduos.” (Nolasco, 2015, p. 32). Rossini (2012), afirma que a popularidade do *Fútbol Callejero* faz dele uma ferramenta eficaz para a intervenção social em comunidades vulneráveis ou marginalizadas.

Para Castro (2018), parte do sucesso e popularidade mundial do futebol se deve à sua fácil implementação e baixo custo, se comparado a outros esportes (cuja prática necessita de equipamentos não tão acessíveis). A autora também cita a diversidade de locais onde o esporte é praticado (que vão desde ruas, praças e terrenos baldios até ginásios mais sofisticados) como um importante fator de popularidade enquanto atividade de lazer, diversão ou desempenho.

A escolha por utilizar esse esporte como pano de fundo para a prática da Metodologia *Callejera* neste presente estudo, partiu da hipótese de que os alunos ficariam bastante motivados e dispostos a participar. A intenção foi também se aproveitar da paixão nacional pelo futebol para expor os alunos a um contexto dentro das aulas de Educação Física, no qual viessem a emergir situações conflituosas para registro e posterior análise. É importante destacar que na escola onde foi realizada essa pesquisa, a nomenclatura futebol é utilizada para fazer-se referência à prática também do futsal, uma vez que a escola não possui estrutura física para prática do futebol (campo).

1.1 Objetivo Geral

Esta pesquisa busca compreender os efeitos emergentes de uma vivências de *Fútbol Callejero* nas aulas de Educação Física, no que concerne à construção de

valores e saberes atitudinais. Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos de 12 a 15 anos de idade, dos Anos Finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano), matriculados na Escola Municipal Maria das Neves, em Belo Horizonte.

1.2 Objetivo Específico

A presente pesquisa resultará na elaboração de um Recurso Educacional no formato de um vídeo: "Guia prático de *Fútbol Callejero* para professores de Educação Física". Esse vídeo tem como objetivo a disseminação de tal metodologia, a fim de que professores de Educação Física consigam aplicar o *Fútbol Callejero* como ferramenta pedagógica em suas aulas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Conflito na escola e nas aulas de Educação Física

A palavra conflito geralmente vem acompanhada de uma conotação negativa, relacionada à violência, confronto e tensão. Em uma busca ao dicionário *Houaiss*, encontramos como definição para a palavra conflito: “1 Embate de pessoas que lutam. 2 Alteração. 3 Barulho, desordem, tumulto. 4 Conjuntura, momento crítico. 5 Pendência. 6 Luta, oposição (...)” (Houaiss, 2001, p. 797). Em dicionário Aurélio (2018), foi encontrada a seguinte definição: “1 Luta, combate. 2 Guerra. 3 Enfrentamento. 4 Oposição entre duas ou mais partes. 5 Desavença entre pessoas, grupos. 6 Divergência, discordância de ideias, de opiniões” (Aurélio, 2018, p. 45).

Entretanto, o conflito muitas vezes pode ser uma “força impulsora para as interações sociais” (Silva *et al.*, 2022), e o ponto de partida para a promoção de mudanças e transformações necessárias para que determinada situação ou contexto se transforme em um ambiente democrático, inclusivo e com equidade de condições para todos. Na concepção do sociólogo e filósofo alemão Simmel (1983), o conflito poderia ser visto como uma forma legítima e inevitável de interação social, inerente a todas as relações humanas. Para o autor, a concepção negativa de conflito é limitada, uma vez que defende a natureza ambivalente dos conflitos, dos quais podem emergir, além das consequências negativas, como destruição e ao rompimento de relações, também pode resultar em consequências construtivas e integradoras. “O conflito está assim destinado a resolver dualismos divergentes; é um modo de conseguir algum tipo de unidade (...)” (Simmel, 1983, p. 122).

Em contraposição à idéia de conflito enquanto condição inerente à condição humana proposta por Simmel (1983), Marques (2019), aponta que a consciência moral e intelectual, bem como a condição de conflito não são inatas ao ser humano, sendo formadas no que tange ao contexto social no qual se está inserido. O autor também afirma que, provocados por divergências de interesses entre indivíduos ou grupos, existem duas categorias de conflito, os intrapessoais e os interpessoais. Granja (2011), corrobora com a visão proposta por Marques (2019) de conflito enquanto fenômeno social, de origem diretamente ligada ao contexto em questão. O autor também reforça a ideia de que, a depender da forma como será tratado, o conflito pode ser destrutivo, ou construtivo no sentido de se transformar em uma oportunidade para desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, Granja (2011) propõe três possíveis formas de intervenção em situações conflituosas: a transformação de conflitos autônoma, dialogada e imposta. Na ‘transformação de conflitos autônoma’, “(...) as partes são capazes de se comunicar entre si por meio do diálogo, e pela facilitação de

uma reunião pelas partes envolvidas no conflito (forma mínima de intervenção).” (Granja, 2011, - tradução livre). Já na ‘transformação de conflitos dialogada’, (...) as partes envolvidas necessitam de uma figura que as escute (...)” (Granja, 2011, - tradução livre). O terceiro e último tipo de intervenção, denominado pelo autor ‘transformação de conflitos imposta’, “(...) está composta em primeiro lugar pela mediação (...), com um compromisso prévio das partes em aceitar a solução proposta.” (Granja, 2011, - tradução livre).

Por ser uma condição recorrente nas relações humanas, o conflito irá se apresentar em todas as etapas do desenvolvimento humano e em todos os ambientes de convivência social, inclusive nas escolas. A escola se constitui enquanto instituição central na formação educacional e social dos indivíduos, e nela aprende-se boa parte do necessário para o exercício da cidadania e convívio em sociedade. Nesse sentido, o ambiente escolar desempenha um papel crucial no processo de socialização das crianças e dos jovens, possibilitando interações com seus pares em um ambiente estruturado, no qual serão capazes de desenvolver habilidades essenciais para convivência em sociedade, como percepção de coletividade e cooperação. Para Durkheim (1987), a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento acadêmico, mas também um espaço onde os indivíduos aprendem normas sociais e valores culturais. Pode-se dizer que parte desse aprendizado se dá por meio das interações cotidianas entre pares no ambiente escolar, que podem se dar em diversos momentos da rotina escolar: na entrada ou saída, na sala de aula, no recreio, na troca de professores entre uma aula e outra, em atividades extracurriculares, durante as aulas fora da sala de aula (como educação física e artes) e outros.

Frente a esse universo de interações interpessoais, a escola, “(...) constituída por sujeitos imersos em redes de relações, tramas sociais de acordos, confrontos e interesses (...)” (Silva *et al.*, 2022, p. 11), acaba configurando-se como uma pequena amostra da sociedade e reproduzindo suas dinâmicas sociais. Logo, a escola também não está imune aos conflitos, que emergem de forma natural, dado a complexidade das relações entre diversas pessoas com diferentes características, identidades, crenças e valores familiares, interagindo em um ambiente comum. Para Schmitt (2020), os conflitos que ocorrem no ambiente escolar podem ser classificados em: conflitos da escola e conflitos na escola. A autora afirma que os conflitos da escola geralmente estão associados a comportamentos de indisciplina, desobediência, desacato a autoridade do professor e transgressão de regras. “(...) as manifestações

de indisciplina atuam sobre as condições necessárias para as aprendizagens coletivas, afetando o desenvolvimento da relação pedagógica e interferindo no processo de ensino-aprendizagem dos saberes na escola.” (Schmitt, 2020, p. 21).

Os conflitos *da* escola então, caracterizam-se muitas vezes como eventos que interferem diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, e nesse sentido, é indicado que os docentes atuem de forma efetiva e formativa frente a esses eventos, a fim de se restabelecer um ambiente propício para atividades pedagógicas. No entanto, a autora observa que essa atuação docente frente aos conflitos da escola é muitas vezes negligente, insuficiente ou mesmo inexistente, uma vez que a formação docente muitas vezes, não abrange um preparo para lidar com o tema no dia a dia escolar. Já os conflitos *na* escola, são caracterizados por Schmitt como comportamentos contrários às condições de uma convivência harmoniosa. “Como conflitos na escola, pode-se citar as incivildades que, a grosso modo, seriam manifestações de indisciplina que não têm relação com as regras impostas pela escola.” (Schmitt, 2020, p. 23). Para a autora, soma-se a esse *hall* de conflitos *na* escola outras formas de violência como preconceito, discriminação e *bullying*.

“Nesse espaço com sujeitos ativos, inúmeros impasses surgem nas relações cotidianas; os conflitos se intensificam, as convergências e divergências de opiniões se constroem” (Silva *et al.*, 2022). Conseqüentemente, um dos tipos de conflitos comuns na escola é o conflito interpessoal entre pares. Muitas vezes, esses conflitos interpessoais entre crianças e adolescentes podem se manifestar por meio de violência psicológica ou mesmo física. Foi feita uma busca online por dados e estatísticas acerca de notificações oficiais relacionadas a ocorrências escolares na cidade de Belo Horizonte junto à Guarda Municipal de Belo Horizonte, Polícia Militar de Minas Gerais e Secretaria de Segurança de Minas Gerais. No entanto, no site de nenhuma das instituições citadas é disponibilizado estatísticas de ocorrências escolares. Em ligação com a Guarda Municipal de Belo Horizonte, foi esclarecido que essas informações da Patrulha Escolar (setor responsável pelas ocorrências em escolas municipais) não são disponibilizadas (o motivo não foi informado). Encontrou-se, no site do Jornal O Tempo, uma publicação na data de 06 de novembro de 2023, contendo dados coletados pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (Sejusp-MG). Nesta reportagem, afirma-se que 184 casos de lesão corporal e agressão em instituições de ensino públicas e privadas em Minas Gerais, foram registradas de janeiro a agosto no ano de 2023.

Inspirado por uma assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1999, o governo brasileiro, em 2014, com a parceria conjunta do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e da Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (Enasp), produziu um documento com o intuito de apresentar possibilidades para a mediação de conflitos nas escolas em formato de um guia prático para educadores. Este documento defende a ideia de “aprender a conviver” como um dos pilares da educação. “(...) aprender a conviver significa habilitar-se para o respeito nas relações humanas, para a cooperação, para o exercício de uma boa comunicação e para o gerenciamento positivo dos conflitos.” (Brasil, 2014, p. 07). Na visão dos autores desse documento, os conflitos na escola, quando tratados de forma inovadora, são parte do processo formativo dos alunos:

As práticas restaurativas nos levam a lidar com os conflitos de forma diferenciada: desafiando os tradicionais padrões punitivos. Passamos a encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade. São mudanças de modelos de cultura, de paradigmas e de práticas que permitem uma melhoria nos relacionamentos, contribuindo para a construção de cultura de paz nas escolas. (Brasil, 2014, p. 12)

Os conflitos entre alunos podem se manifestar de diversas formas, influenciados por uma variedade de motivos: diferenças de personalidade, mal-entendidos, divergências de interesses e opiniões, diferenças individuais, competição por recursos, ou mesmo questões de identidade e pertencimento no grupo social escolar. Para Chrispino (2007), soma-se a essa lista: brigas, rivalidade entre grupos, discriminação, bullying, uso de espaços e bens, namoro, assédio sexual, perda ou dano de bens escolares, eleições (de variadas espécies).

A Educação Física é um componente curricular da educação básica que apresenta uma natureza única frente aos outros componentes curriculares. Sua dinâmica de funcionamento por si só rompe com a lógica da coerção corporal da sala de aula fordista, na qual os alunos estão sentados e enfileirados, enfrentando grande restrição de interação social e corporal, visando aumento de produtividade. Para Foucault (1987), a escola, em seu funcionamento, se manifesta enquanto instituição disciplinadora e repressora, no sentido de que emprega diversas técnicas de controle e disciplina para regular, disciplinar e normalizar os corpos, tais como a vigilância constante, a organização dos espaços e o controle do tempo.

“A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (...) A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. (...) Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (...) Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. (...) Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas.” (Foucault, 1987, p. 173)

Sob essa perspectiva, então, pode se afirmar que a Educação Física, enquanto componente curricular escolar, proporciona, em detrimento de outros componentes curriculares, um maior leque de possibilidades de vivências: maior dinamicidade tanto em termos de conteúdo quanto de dinâmica de ensino, constante interação física dos alunos, fator competitividade em algumas atividades, percepções de injustiças, necessidade de trabalho em equipe, realização das atividades em espaços não convencionais (áreas externas como ginásios, campos, quadras), diferenças de habilidades e maior exposição de habilidades individuais, expectativa de desempenho e performance, e outros. Todos esses fatores, somados à grande adesão da Educação Física por parte dos alunos, criam um ambiente educativo dinâmico e multifacetado, repleto de oportunidades para o desenvolvimento pessoal e social, mas também propenso a conflitos. Compreender esses pontos de tensão é essencial para que educadores possam criar estratégias eficazes para minimizar conflitos e garantir um ambiente seguro, acolhedor e inclusivo nas aulas de Educação Física. Para Marques (2019) a transformação do conflito em oportunidade aprendizado só é possível caso se reconheça a presença deste:

“(...) a mediação pedagógica dos conflitos pelo professor é essencial para que ocorram mudanças nos comportamentos dos estudantes. Não negar a existência dos conflitos nas aulas é um importante passo para que ele seja desenvolvido de maneira educativa e que os professores desenvolvam estratégias de mediação nas aulas.” (Marques, 2019, p. 30)

Buscando na literatura estudos que explicassem relações entre Educação Física e a produção de conflitos entre pares, encontramos a pesquisa de Oliveira e Silva (2018), que trata das intervenções pedagógicas realizadas pelos docentes de Educação Física diante de situações de conflito ocorridas durante as aulas. Neste estudo foi observado que os professores frequentemente negligenciavam os conflitos vigentes na tentativa de silenciá-los, a fim de que pudessem ser finalizados. Durante uma aula de Educação Física, nem sempre o cenário é favorável a uma intervenção atenciosa dos professores no sentido de mediação, no entanto, a negação dos conflitos nas aulas impede que emergja o caráter educativo que o conflito pode adquirir quando mediado de forma intencional pelo professor. Para Schmitt (2020), o caráter peculiar das aulas de Educação Física, frente às outras disciplinas, uma vez que essas aulas “(...) proporcionam vivências da cultura corporal de forma lúdica e prazerosa que desencadeiam uma série de emoções (...)” (Schmitt, 2020, p. 13), incita a ocorrência de conflitos. Schmitt defende a ideia de Educação Física enquanto componente curricular com condições favoráveis à implementação de projetos que tratem dos conflitos de forma intencional e pedagógica, no sentido de promover discussões e reflexões que busquem o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma convivência harmoniosa. “Dadas as peculiaridades da Educação Física, essa disciplina tem plenas condições para comportar um projeto de mediação de conflitos durante as aulas.”(Schmitt, 2020, p. 15). A autora identifica um fator limitante para a intervenção pedagógica frente aos conflitos por parte dos professores: a falta de formação necessária e também de certa resistência de alguns professores que, comumente, agem no sentido de suprimir e impedir o conflito, no lugar de dar a este um gerenciamento positivo, de forma que impacte como uma ação formativa e educativa.

2.2 Metodologias ativas para uma uma educação inovadora

As últimas décadas foram marcadas por intenso avanço tecnológico, mudança de paradigmas sociais e culturais, alta velocidade e democratização de informações, entre tantas outras mudanças. Muitas coisas mudaram e continuam mudando, de forma que chegamos a um ponto irreversível em termos de avanços tecnológicos. O mundo mudou, e com isso passou a exigir novas habilidades para nos adequarmos a ele. A

escola, como espaço de formação e preparação de sujeitos para ocuparem seu lugar no mundo enquanto cidadãos, está em busca dessa adequação ao novo mundo, na tentativa de contemplar as evoluções da humanidade. “ (...) a escola tem a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações.” (Berbel, 2011, p. 06). Ainda de acordo com o autor: “A complexidade crescente dos diversos setores da vida (...) tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo (...)” (Berbel, 2011, p. 06). No entanto, o que percebemos é que a instituição escolar de uma forma geral, apesar de seus esforços para adequar-se às novas demandas de formação, segue reproduzindo alguns modelos educacionais datados de décadas remotas, como a clássica forma de organização das salas de aulas com os alunos sentados em fileiras e voltados para o professor.

Além de se caracterizar como uma forma de controle dos corpos, essa sala de aula ainda hoje majoritariamente utilizada nas escolas de todo país, reforça a figura do professor como personagem principal no processo educacional, e exime o aluno de qualquer tipo de co-produção de conhecimento, acomodando-os a uma postura passiva diante do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Berbel (2011): “Na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção da autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos”(Berbel, 2011, p. 10).

Este modelo educacional centrado na figura do professor, no qual o conhecimento é transmitido ao aluno de forma vertical, configurando-se como uma doação dos que detém o saber para os que não os detém (Freire, 1987). Tal modelo educacional, apontado por Paulo Freire como “educação bancária”, mostra-se em completa falta de correspondência com a realidade e necessidades dos nossos alunos do século XXI, que exige a superação da percepção do professor como autoridade única e máxima do saber e do processo de aprendizagem. “Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação.” (Freire, 1987, p. 38).

A incompatibilidade observada entre o modelo de educação tradicional e as novas demandas dos educandos, reflete-se em uma frequente falta de interesse dos alunos pelo processo educacional, que pode se materializar em forma de apatia,

rebeldia e outros comportamentos que os mantêm distanciados do percurso autônomo da construção e consolidação de saberes. Em busca de possíveis soluções para esse tipo de problema, muitos professores têm recorrido a inovações educacionais que consideram a centralidade do discente e suas necessidades e particularidades como parte importante do processo de aprendizagem.

“A implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades” (Berbel, 2011, p. 20).

A contemporaneidade da educação no século XXI enfatiza a necessidade de dinamismo e engajamento ativo por parte dos educadores para promover uma aprendizagem significativa. Movendo-se além da tradicional monotonia e imobilismo, o professor assume um papel facilitador e guia, explorando uma variedade de estratégias educacionais que incentivam os alunos a pensarem de forma crítica e a se tornarem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem desafia os estudantes a se desenvolverem integralmente, não apenas absorvendo conhecimento, mas também aplicando-o de maneira criativa e reflexiva, promovendo assim um crescimento autônomo e contínuo ao longo de sua jornada educacional.

Nessa perspectiva então, muitos educadores têm lançado mão da utilização das metodologias ativas em educação, a fim de garantir “buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes.” (Diesel, Baldez e Martins, 2017, p. 08). Para os autores, são sete os princípios que orientam as metodologias ativas de ensino: o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem; Autonomia; Reflexão; Problematização da realidade; Trabalho em equipe; Inovação; Professor como facilitador e mediador.

Figura 1 – Metodologias ativas de ensino



Fonte: Diesel, Baldez e Martins (2017)- Disponível no Site: www.impulsiona.org

O princípio do aluno com centro do processo de ensino e aprendizagem, diz respeito à evolução da figura do estudante como mero expectador do processo educacional, para protagonista, assumindo a responsabilidade sobre seu próprio aprendizado. “A partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, (...) o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula (...)” (Diesel, Baldez e Martins, 2017, p. 21). A autonomia, para eles, também se relaciona com a postura ativa e engajada do aluno frente ao seu processo de construção de conhecimento. A autora afirma que os princípios de reflexão e problematização da realidade são indissociáveis, uma vez que ambos os conceitos contribuem para a contextualização e aplicação prática do conhecimento: “ No contexto da sala de aula, problematizar implica em fazer uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela.” (Diesel, Baldez e Martins, 2017, p. 23). O Trabalho em equipe é defendido pela autora como a substituição do modelo de aula expositiva no qual os alunos são impedidos de interagirem entre si, para um modelo educacional no qual a interação social entre os pares é incentivada, para que os alunos possam se expressar e se posicionar diante das situações que irão emergir dessas interações. (Diesel, 2017). A inovação, para esses autores, é o princípio norteador para superação das metodologias tradicionais de ensino. No que concerne ao princípio do professor enquanto mediador e facilitador, esses autores descreve a importância da atuação

docente como ponte para construção do conhecimento, a fim de se alcançar a formação crítica e autônoma do indivíduo.

Essa proposta dinâmica e participativa da educação, também encontra eco na Educação Física, onde a possibilidade de movimento não apenas complementa, mas enriquece o processo educacional. As interações entre os alunos durante as atividades coletivas, somado ao aumento do grau de autonomia e liberdade corporal nas aulas (em comparação com outros componentes curriculares que são realizados em sala ainda em modelo clássico de sala de aula), colocam a Educação Física em um lugar privilegiado no campo da educação. A partir de sua natureza dinâmica, a Educação Física, se constitui enquanto um componente curricular com grande potencial para o desenvolvimento de habilidades como autonomia, capacidade de reflexão crítica, participação ativa dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem, formação humana e construção de valores, como veremos no tópico seguinte.

2.3 A dimensão atitudinal da Educação Física

A educação física, enquanto componente curricular legítimo no ambiente escolar, desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes por meio do desenvolvimento de competências que englobam dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. A Base Nacional Comum Curricular, define competência como “(...) mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania (...)” (Brasil, 2018 p.10).

Os saberes atitudinais, para Darido (2012), são “normas e atitudes, podem ser vivenciadas e discutidas, entre outras: a cooperação, a solidariedade, a inclusão, a relação de gênero, a ética, a pluralidade cultural e a resolução de conflitos” (Darido, 2012, p.65). O autor sugere a necessidade de se trabalhar os conhecimentos atitudinais de forma intencional. Segundo Darido (2012), historicamente a Educação Física prioriza o aprimoramento dos conhecimentos procedimentais, e comumente o desenvolvimento da dimensão atitudinal acontece nas aulas de Educação Física de forma espontânea. A autora defende, no entanto, que o desenvolvimento de tal dimensão seria mais eficaz se desenvolvido com intencionalidade, como objetivo da aula. Dada a intencionalidade do trabalho com a dimensão atitudinal, é necessário

que se crie estratégias de avaliação para verificação da aprendizagem dos conceitos atitudinais. Para Zabala (1998), o maior indicativo de aprendizado atitudinal, é o posicionamento dos alunos diante de situações conflituosas. Em contextos nos quais eventualmente haverá situações de conflito, pode-se observar se o aluno é capaz de manter uma atitude positiva com seus pares em relação ao ocorrido. Para viabilizar essa avaliação, Zabala (1998) sugere a observação em situações específicas, como passeios, recreio e práticas esportivas.

A prática de esportes e jogos na Educação Física oferece um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores e habilidades para o convívio harmônico em sociedade. Ao participar de atividades coletivas, os estudantes são incentivados a respeitar regras, a lidar com vitórias e derrotas de maneira saudável, ter tolerância e respeito com os níveis de habilidade e particularidades de cada indivíduo, e a colaborar com seus colegas para alcançar objetivos comuns. Darido (2012) apresenta possíveis conteúdos para o tratamento da dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física:

“Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto. Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência. Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo. Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.” (Darido, 2012, p. 53)

Pode-se afirmar, então, que através de suas práticas pedagógicas, a Educação Física possibilita a construção de saberes atitudinais essenciais para a convivência em sociedade. Esses saberes incluem valores como respeito, cooperação e solidariedade, essenciais para o convívio no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

2.4 Fútbol Callejero: caminhos para uma Educação Física transformadora

Criado na Argentina em meados da década de 90 em Moreno, um bairro periférico da Grande Buenos Aires, no *Fútbol Callejero* fazer gols não é o mais importante para se vencer uma partida. Sua proposta inicial tinha como objetivo a construção de “(...) um espaço de protagonismo e de diálogo entre jovens, em uma sociedade onde a violência estrutural atravessava todas as relações familiares, no bairro, na escola, na comunidade(...)” (Rossini, 2012, p. 09). Ainda de acordo com Rossini (2012), o ponto de partida do *Fútbol Callejero* é a estrutura do futebol tradicional, que é completamente ressignificada pela metodologia, no sentido de que se converte em uma ferramenta de transformação social através da recuperação dos valores humanos.

Trata-se de uma metodologia desenvolvida pelo professor e ex-jogador Fabian Ferraro, no início dos anos 90. Com o intuito de ajudar os jovens do seu bairro, Moreno, iniciou um projeto transformador na sua comunidade ao começar a treiná-los com o objetivo de afastá-los da violência local. Utilizando sua experiência e paixão pelo esporte, ele reuniu esses jovens em um time de futebol (que viria a se chamar *Defensores del Chaco*, em referência a comunidade paraguaia fortemente presente em Moreno), proporcionando-lhes uma alternativa saudável e construtiva às adversidades do cotidiano periférico. Outra frente de ação do projeto foi a formação de líderes juvenis para orientar e formar os iniciantes no projeto, e esses líderes mais tarde se tornariam peça importante da *Metodologia Callejera*, atuando como mediadores.

À medida que o projeto ia crescendo, sentiu-se a necessidade de se construir um espaço seguro e estruturado onde os participantes do projeto pudessem realizar suas atividades. Assim iniciou-se um movimento social, encabeçado por Fabian, e abraçado por toda a comunidade, em prol da construção de um centro esportivo e cultural em Moreno, e esse foi o ponto de partida para muitas outras conquistas frente ao poder público para a comunidade. A iniciativa do professor não apenas ofereceu uma válvula de escape para a violência, mas também fomentou o espírito de equipe, a disciplina e a solidariedade entre os participantes, impactando positivamente toda a comunidade e criando um legado duradouro de esperança e oportunidade na comunidade de Moreno. “Conforme se pode observar o Fútbol Callejero se apresenta como proposta crítica, ligada às classes populares e voltada especialmente aos/às jovens moradores de periferias urbanas empobrecidas.” (Varotto *et al.*, 2018)

Nesse sentido, o Fútbol Callejero tem promovido a configuração das organizações de base utilizando o esporte como ferramenta popular para a integração, e abordando as diversas problemáticas que apresentam os diferentes territórios, com o objetivo de recuperar aqueles direitos da população que foram retirados. (Rossini, 20118, p. 76)

Em determinada altura, com o projeto já em desenvolvimento, Ferraro vai assistir a uma partida entre times juvenis que pertenciam a grupos geograficamente antagônicos, responsáveis por episódios de violência nas ruas de Moreno e arredores. O que o professor pôde identificar em tal ocasião, foi a suspensão da atmosfera e episódios de conflitos e violência em prol da partida de futebol. Nesse momento, começa a se desenhar o que viria a ser *Fútbol Callejero*. Para Rossini (2012), o futebol é a porta de entrada para um trabalho mais profundo e elaborado. Diante disso, foi-se desenhando então, as estratégias metodológicas do *Fútbol Callejero* como conhecemos atualmente. Pode-se dizer que a metodologia abarcou tantas questões para além da técnica (tais como inclusão, formação de lideranças, igualdade de gênero, etc) que acabou se configurando não somente como uma metodologia esportiva, mas muito além: um movimento social, uma “(...) ferramenta para atrair e mobilizar a juventude moradora de uma periferia empobrecida de Buenos Aires (Argentina) para lutarem por seus direitos e interesses.” (Belmonte, 2019, p. 45).

Um dos fatores responsáveis pelo sucesso do *Fútbol Callejero*, além do fato de estabelecer “interfaces com o futebol” (Belmonte, 2019), o esporte mais popular do mundo, é a forma como foi pensado e organizado. Basicamente, o *Fútbol Callejero* se organiza em três tempos, nos quais a prática divide espaço com o diálogo e a reflexão: formulação de regras, prática do jogo e definição coletiva da equipe vencedora. Segundo Belmonte (2019), o *Fútbol Callejero* se configura como:

(...) partida de futebol fundamentada por três valores que são chamados de “Pilares” – “Respeito”, “Cooperação” e “Solidariedade” que, junto aos gols, também são mote de pontuação; formação de equipes mistas (homens e mulheres jogam juntos); presença de um Mediador ou Mediadora em lugar de um árbitro/a; divisão de uma partida em três tempos – “1º Tempo” (momento em que os/as jogadores/as combinam as regras da partida), “2º Tempo” ou “tempo de bola rolando” (desenvolvimento do jogo de futebol pautado pelas regras/acordos estabelecidos no momento anterior) e “3º Tempo” ou “Mediação” (momento final no qual o/a mediador/a facilita o diálogo entre os jogadores e jogadoras tematizando as situações e atitudes manifestadas durante o jogo e, consensualmente, definem o resultado final da partida) (Belmonte, 2019, p. 81).

A divisão do jogo em três tempos (diferente do futebol convencional), permite a realização de todas as etapas propostas, o que inclui prática, reflexão e diálogo. Isso garante o cumprimento do real propósito do *Fútbol Callejero*, que está muito além de ser somente uma prática esportiva com fim em si mesma. Nesse sentido, para Belmonte (2019), a intenção é que os jovens possam transcender a utilização do diálogo como principal ferramenta de resolução de conflito para situações além das vivenciadas no jogo proposto pela metodologia.

Como afirmado acima por Belmonte, o primeiro tempo de uma partida de *Fútbol Callejero* consiste em uma roda de conversa inicial, na qual os jogadores elaboram, de forma coletiva, as regras que estarão em vigor naquela partida. É importante que a elaboração de regras seja um movimento de tentativa de instauração de equidade ou pelo menos diminuição de desigualdade entre os participantes, podendo ser propostas ideias por todos os jogadores. Além disso, tais regras devem estar alinhadas com três pilares propostos pela Metodologia *Callejera*: Cooperação, Solidariedade e Respeito. Neste estudo, durante a coleta de dados e aplicação da metodologia, faremos uma pequena adaptação não prevista nas normas do *Fútbol Callejero*, visando maior assimilação dos pilares: durante o primeiro tempo, a definição de regras será direcionada de forma que os alunos devam elaborar duas regras que façam sentido para cada um dos pilares. Serão então ao total, seis regras por partida.

Na metodologia *Callejera*, Cooperação diz respeito a todos aqueles comportamentos na interação dentro do próprio time, junto a seus companheiros de equipe. Para Rossini (2012), por Solidariedade, entende-se aquele conjunto de ações que diz respeito ao comportamento dos participantes em relação aos seus adversários de jogo. Já o pilar Respeito, pode ser entendido como uma postura de forma geral diante do jogo, com o cumprimento das regras combinadas no primeiro tempo, honestidade, e respeito com todos os envolvidos. Encontramos ainda, em Belmonte (2018), outra interpretação para cada um dos pilares:

- Respeito: a outrem e aos acordos e regras combinados pelos(as) participantes durante toda a prática;
- Cooperação: entre todos e todas participantes da prática, em oportunidades equitativas de receber a bola, de participar das jogadas, de se engajarem no ataque e/ou na defesa, enfim, de plenamente jogar;
- Solidariedade: ações empreendidas na tentativa de tornar o jogo mais justo e equilibrado, dirimindo as diferenças e contribuindo com o bom andamento da partida (Belmonte, 2018, p. 82).

Nesse ponto, é possível estabelecer um paralelo entre a metodologia do *Fútbol Callejero* e os preceitos de uma educação transformadora enquanto prática para liberdade. Para Paulo Freire (1996), o respeito à autonomia do educando é um dever ético daqueles que cumprem o papel de educadores, fundamental para a coerência do saber. Freire (1996), afirma ainda que é através do exercício da autonomia que a liberdade vai sendo construída no processo educacional, visto que a esta vai aos poucos, ocupando os espaços antes ocupados por dependências. O processo de definição das regras do jogo proposta pelos próprios participantes (educandos), possibilita a criação de um espaço-tempo de exercício de autonomia, à medida que os alunos se veem como responsáveis pelas decisões que impactarão na qualidade de participação de todos os sujeitos envolvidos no processo. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.” (Freire, 1996, p. 41).

Após elaboração e acordância de regras entre os participantes, inicia-se o segundo tempo. Nesta etapa do jogo, coloca-se em prática todas as regras acordadas, com a bola no pé. Durante o segundo tempo, é importante a presença atenta de um mediador, que irá registrar possíveis intercorrências que possam acontecer ao longo da partida. Os mediadores recebem uma formação de jovens lideranças para que se possa exercer esse papel de forma idônea, autônoma, e imparcial. É importante ressaltar que no *Fútbol Callejero*, o mediador não cumpre a função de árbitro, colocando-se como intermediário entre os jogadores e as regras acordadas anteriormente. É necessário que se faça uma observação sobre a aplicação do *Fútbol Callejero* na presente pesquisa: optou-se, neste trabalho, por não abordar a esfera da formação de lideranças (mediadores), devido a necessidade de se fazer um recorte discursivo e de investigação, uma vez que uma dissertação não contemplaria um leque temático tão extenso. Nesse caso, optou-se por manter a professora nessa figura de mediadora e condutora da metodologia, mas com o cuidado de se preservar a autonomia e o protagonismo estudantil nos processos educativos.

Para o terceiro tempo, convoca-se novamente uma roda de conversa, com o intuito de se estabelecer o placar final da partida, que se diferencia bastante da lógica competitiva do futebol convencional: “O jogo valoriza não somente os gols, mas também o respeito pelas regras.” (Rossini, 2012, p. 34)

Mais uma vez, a figura do mediador aparece, resgatando as situações ocorridas no jogo e convidando as equipes a uma reflexão sobre os 3 pilares do *Fútbol Callejero*: Cooperação, Solidariedade e Respeito. Cada pilar simboliza um ponto no placar final, e esses pontos são somados a pontuação referente aos gols marcados no jogo: no *Fútbol Callejero*, quem faz mais gol no decorrer do segundo tempo, soma dois pontos (independente do saldo de gols), e quem tem menos saldo de gols, soma um ponto ao placar.

Ao realizar uma pesquisa a fim de localizar artigos que abordassem o *Fútbol Callejero* aplicado em contexto escolar, foram localizados algumas publicações anteriores. Em sua dissertação de mestrado intitulada 'Processos educativos emergentes de uma unidade didática com o Fútbol Callejero nas aulas de Educação Física', Grifoni (2020) objetiva analisar, a partir da aplicação de uma unidade didática de Fútbol Callejero (composta por 16 encontros) em aulas de Educação Física, quais processos educativos relacionados aos saberes atitudinais emergem dessa experiência. Em sua pesquisa-ação, Grifoni pautou seu caminho metodológico na Sistematização de experiência proposta por Jara-Holliday. A coleta de dados se deu por meio de rodas de conversas e confecção de diários de aula. A partir disso, foram geradas 3 categorias de discussão e análise.

A primeira categoria "Com o Fútbol Callejero as meninas podem jogar de igual para igual" discute as relações de gênero e o protagonismo feminino durante a experiência proposta. O autor identificou que, em um primeiro momento, as meninas foram excluídas da prática pelos meninos, que sinalizaram descontentamento ao terem que jogar com as meninas. Algumas meninas se recusaram a participar da atividade a princípio, alegando 'medo' e 'bloqueio'. Após esse momento inicial, observou-se que algumas meninas foram pouco a pouco se integrando ao grupo e tendo uma participação mais efetiva. Dessa forma, o autor conclui que o *Fútbol Callejero* "(...)torna-se uma estratégia interessante, visando o enfrentamento de um quadro de exclusão por parte das meninas durante as aulas (...)" (Grifoni, 2020), e ainda pode proporcionar "(...) reflexões acerca das discussões de gênero dentro e fora do ambiente escolar." (Grifoni, 2020, p. 59).

Na segunda categoria de análise, "Eles escolhem só os bons, só os caras", é possível observar a reprodução de um fenômeno muito comum em aulas de Educação Física que se configuram como uma abordagem esportivista: a exclusão não somente da meninas, como também daqueles alunos menos habilidosos para as práticas

esportivas em geral. Especialmente em aulas de prática de futebol, o fator competição cria uma divisão entre os alunos valorizados por suas habilidades e aqueles excluídos, frequentemente subestimados nesse contexto. A competitividade e o individualismo foram visíveis na escolha dos times e nas interações durante os jogos. Os alunos menos habilidosos frequentemente foram deixados de fora, gerando sentimentos de insatisfação e exclusão. A intervenção visava superar esse cenário propondo novas experiências e práticas para incluir todos os alunos, promovendo valores como solidariedade e respeito, e observou-se que após a roda de conversa guiada pelo professor, a turma foi construindo percepções de coletividade e solidariedade, e pouco a pouco, notou-se uma melhora nesse aspecto durante as aulas seguintes nas práticas de *Fútbol Callejero*.

A terceira e última categoria de análise, “Com a prática do *Fútbol Callejero*, hoje todos estão mais unidos, não tem divisão, todos ficaram amigos” , visa destacar a evolução dos alunos no que concerne a internalização e aprendizado de valores e saberes atitudinais propostos pelo *Fútbol Callejero*. Notou-se que no início do processo, era muito comum “(...) atitudes relacionadas à falta de solidariedade e respeito mútuo, principalmente nas situações competitivas de jogo.” (Grifoni, 2020, p. 84). O fenômeno observado ao longo desta vivência com os alunos, foi o estabelecimento de uma relação mais respeitosa e cuidadosa entre os pares. O autor identifica que esse avanço foi oportunizado pela possibilidade de construção de diálogo oferecida na Metodologia *Callejera*, no momento de discussão de resultado do jogo.

O trabalho conclui positivamente acerca da utilização do *Fútbol Callejero* enquanto recurso educacional na aulas de Educação Física:

“Com base em nossas análises, identificamos que a prática do Fútbol Callejero pode propiciar espaços de relações humanizadas pautadas pelo diálogo, promovendo o exercício da solidariedade, empatia, cooperação e do respeito, se constituindo em uma estratégia eficaz para tratar pedagogicamente os saberes atitudinais através do esporte nas aulas de Educação Física.” (Grifoni, 2020, p. 61)

Outra publicação encontrada que dialoga bastante com a pesquisa aqui apresentada, é o artigo intitulado “*Fútbol Callejero* na Educação Física Escolar: processos educativos emergentes de uma intervenção”, de autoria de Varotto (2018)

e outros autores. Neste estudo, foi realizada uma intervenção com a aplicação do *Fútbol Callejero* em uma turma do 4º ano do ensino fundamental. O objetivo do estudo foi compreender processos educativos que emergem da prática social da mediação do *Fútbol Callejero* na Educação Física Escolar. Para coleta de dados, foram construídos diários de campos durante a experiência de aplicação do *Fútbol Callejero*. Três categorias de análise foram originadas em conformidade com a metodologia de análise de dados da fenomenologia, com a organização de categorias temáticas.

A primeira categoria abordada, “Para valer o gol a bola tem que passar por todos da equipe”, conta sobre a apresentação da metodologia do *Fútbol Callejero* é apresentada aos estudantes juntamente com a origem do esporte, e suas particularidades e diferenças em relação ao futebol convencional. Em seguida há um diálogo entre pesquisadores e alunos para a construção das regras do jogo de forma coletiva, com os alunos sugerindo e aprovando novas normas. Por exemplo, ao sugerir que carrinhos resultem na perda de pontos, todos os estudantes concordam, mostrando um processo democrático de decisão. Outra regra adicionada é a da comemoração coletiva, necessária para validar um ponto, destacando os pilares de respeito, cooperação e solidariedade.

O diálogo, o respeito, a compreensão e o estímulo à tomada de decisão coletiva foram processos educativos que foram possíveis de destacar nesta categoria, a partir da análise da convivência entre os/as participantes e os educadores (Varotto *et al.*, 2018).

A segunda categoria, “O mais importante não é o gol e sim os valores”; é uma análise dos discursos que surgiram durante a realização do terceiro tempo da partida, no qual define-se um vencedor de acordo com o cumprimento das regras acordadas, postura colaborativa, solidária e de companheirismo. Foram feitas duas perguntas para os participantes: como tinha sido a experiência dessa metodologia para eles, e como eles poderiam ajudar colegas com dificuldade no jogo. Para Varotto e autores (2018), a partir das respostas obtidas, notou-se um grande envolvimento dos participantes no processo de construção de autonomia a partir da vivência do *Fútbol Callejero*.

Na terceira categoria apresentada no artigo, “Estaria melhor se eu tivesse jogado”, debateu-se sobre a participação das meninas nos jogos. Nos primeiros encontros, os participantes identificaram que as meninas não tiveram as mesmas oportunidades de participação, não estando assim, em situação de equidade se comparado aos meninos. Autores e participantes concluíram que ao longo da experiência, essa diferença foi sendo superada e a equidade entre os gêneros foi sendo estabelecida de forma gradual.

Ao final, os autores concluem que “(...) no decorrer da intervenção envolveram a construção de processos educativos, tais como, diálogo igualitário, respeito mútuo, estímulo à autonomia (...)” (Varotto *et al.*, 2018, p. 11), apontando assim os processos educativos possíveis em uma experiência com o *Fútbol Callejero*.

Embasados na literatura acima consultada, iniciaremos o processo metodológico de coleta e análise de dados, partindo da hipótese de que a metodologia do *Fútbol Callejero* pode ser utilizada nas aulas de Educação Física enquanto estratégia educacional, visando construção de saberes atitudinais e valores de convivência.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente pesquisa, possui caráter qualitativo e nesse sentido, pretende cumprir o propósito de “(...) estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem.” (Yin, 2016, p.7). Ainda segundo o autor, “(..) a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais- as condições sociais, institucionais e ambientais em que a vida das pessoas se desenrolam”. (Yin, 2016, p.10).

Pode-se dizer que o primeiro método utilizado neste estudo foi o trabalho de campo, e este começou muito anteriormente ao início da escrita deste projeto, uma vez que, por se tratar de uma pesquisa locada em meu próprio ambiente de trabalho, traz em si um caráter de inquietações muito anteriores a escolha do tema da dissertação. O autor Yin (2016), cunha o termo “Trabalho de campo primeiro” justificando esta etapa precoce da pesquisa qualitativa. “Seguindo-se essa linha de raciocínio, um pesquisador qualitativo preferiria que as condições da vida real e as perspectivas dos outros ajudassem a definir as subseqüentes questões e delineamento do estudo.” (Yin 2016, p.59).

O estudo irá alternar e fluir entre duas variações de metodologia pertencentes à pesquisa qualitativa: a pesquisa-ação e o estudo de observador-participante. A primeira variação citada, “Enfatiza a adoção de um papel ativo por parte do pesquisador ou uma colaboração ativa com os participantes da pesquisa” (Yin, 2016, p. 34). O estudo de observador-participante, por sua vez, “Conduz pesquisa de campo em que o pesquisador se coloca no ambiente real que está sendo estudado.” (Yin, 2016, p. 59).

A abordagem foi a observação participante que se caracterizou como uma observação não estruturada, ou seja, nossa observação não teve indicativos predeterminados, foi ativa em situações concretas e teve uma atenção contínua e seletiva em nosso objeto de estudo, o mais descritivo possível e com o registro das informações.

Essa pesquisa, portanto, tem por objetivo narrar a aplicação da metodologia *Fútbol Callejero* nas aulas de educação, e discutir seus desdobramentos. Tais discussões serão feitas com base na análise de dados coletados com a ajuda do seguinte instrumento: diário de campo. Os diários de campo foram redigidos logo após a finalização de cada aula. As aulas ocorreram com uma frequência de duas vezes semanais, às quartas e sextas feiras.

3.1 O campo do jogo

Essa pesquisa, de cunho qualitativo, objetiva o relato de experiência desta pesquisa-ação. O campo de pesquisa será a Escola Municipal Maria das Neves, localizada na Rua Piranga, 39, Bairro São Lucas. A escola citada faz parte da Rede Municipal de Belo Horizonte, e é meu espaço de trabalho na docência desde outubro de 2017.

3.2 Os jogadores

Quanto aos participantes, esta pesquisa contou com a participação de aproximadamente trinta alunos cursando os Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Belo Horizonte, na Escola Municipal Maria das Neves, que foram

convidados a vivenciarem a Unidade Didática proposta nas aulas de Educação Física. A média de idade dos sujeitos participantes é de 12 a 14 anos.

3.3 As regras indiscutíveis

Após entrega e devolução dos termos (Termos de Assentimento Livre e Esclarecido- TALE e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE), foi acordado com os alunos que, com o intuito de assegurar o anonimato dos sujeitos, lhes seriam atribuídos nomes fictícios. Os nomes dos participantes foram alterados para nomes fictícios. Também foi entregue e assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para todos os responsáveis legais por esses sujeitos participantes do estudo.

3.4 O que usamos para jogar

O instrumento para coleta de dados escolhidos na presente pesquisa, foi o diário de campo. Minayo (2019), define o diário de campo como o principal instrumento de trabalho de observação, no qual se registra todas as informações observadas de determinado contexto. Nesta pesquisa, a coleta de dados se deu por meio de construção de diário de campo durante a vivência de uma unidade didática de Futebol Callejero nas aulas de educação física. A construção dos diários de campo, que contou com os registros de observação da própria pesquisadora, e também com a transcrição dos áudios das rodas de conversa com os participantes, incluídos nos próprios diários de campo. O cronograma de aplicação da metodologia abarca ao todo 7 aulas, em uma sequência didática estruturada a partir de habilidades previstas para o sétimo ano do ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular, tendo como aporte os Esportes como Unidade temática e os Esportes de Invasão enquanto Objeto de Conhecimento.

Quadro 1- UNIDADE DIDÁTICA

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
-------------------------	-------------------------------	--------------------

Esporte	Esportes de invasão (Futebol Callejero)	(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
		(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.
		(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

AULA 01

Descrição da proposta: Apresentação da pesquisa, do tema e da sequência didática.

Atividade 1- O que é mestrado? Explicar o que é uma pesquisa acadêmica e apresentar um panorama geral sobre como funciona a coleta de dados em uma pesquisa. Apresentação do cronograma da pesquisa.

Atividade 2- Explicação e entrega dos termos de consentimento (TALE e TCLE).

Atividade 3: Prática de futebol tradicional, sem direcionamento/ intervenção.

Número de participantes presentes: 27

Diário de campo I

AULA 02

Descrição da proposta: Prática de futebol “livre”.

Atividade 1- Prática de futebol. Deixar que os alunos se organizem e pratiquem o futebol da maneira mais livre e espontânea possível (mínimo de orientação e direcionamento).

Atividade 2- Roda de conversa sobre a aula.

Número de participantes presentes: 29

Diário de campo II

AULA 03

Descrição da proposta: Introdução ao Fútbol Callejero

Atividade 1- Retomada da última aula. Conversa sobre a prática de futebol.

Atividade 2- Introdução ao Futebol Callejero: vídeos e explicação da metodologia e seus pilares.

Atividade 3- Escolher com a turma, uma regra que possibilite a maior participação de todos os alunos no jogo.

Atividade 4- Prática do futebol, com a regra definida pela turma.

Número de participantes presentes: 28

Diário de campo III

AULA 04

Descrição da proposta: Prática do Futebol Callejero.

Atividade 1- Divisão das equipes.

Atividade 2- Prática do Futebol Callejero.

Atividade 3- Roda de conversa.

Número de participantes presentes: 24

Diário de campo IV

AULA 05

Descrição da proposta: Prática do Futebol Callejero.

Atividade 1- Divisão das equipes.

Atividade 2- Prática do Futebol Callejero.

Atividade 3- Roda de conversa.

Número de participantes presentes: 28

Diário de campo V

AULA 06

Descrição da proposta: Metodologia Callejera: outras possibilidades.

Atividade 1- Divisão das equipes.

Atividade 2- Prática da Queimada Callejera.

Atividade 3- Roda de conversa.

Número de participantes presentes: 29

Diário de campo VI

AULA 07

Descrição da proposta: Avaliação.

Atividade 1- Explicação da avaliação: a nota será decidida coletivamente, prezando pelo protagonismo dos participantes.

Atividade 2- Decisão coletiva da nota.

Atividade 3- Roda de conversa final sobre a vivência.

Número de participantes presentes: 29

Diário de campo VII



3.5 As “fotos” que tiramos

O procedimento escolhido para interpretação e compreensão dos dados coletados a partir da análise dos diários de campo que foram produzidos após as intervenções, foi a organização de categorias temáticas e posterior análise de conteúdo do tipo temática por frequência (Bardin, 1977). Os dados foram codificados por relevância de frequência e agrupados em três categorias, que já haviam sido pré-estabelecidas: ‘Cooperação’, ‘Solidariedade’ e ‘Respeito’. A fase de preparação dos dados inclui anotação e registro de todas as observações da pesquisadora e posterior transcrição dos áudios das rodas de conversa realizadas durante as aulas. Na escuta dos áudios gravados durante as intervenções, relembrei os acontecimentos observados e construí diários de campo. Nesse processo foi utilizado um programa de transcrição de áudio. A análise de dados amparada na abordagem qualitativa, para Barros (1990), são os estudos apresentados de forma discursiva e oral, com organização de dados, análise de conteúdo ou ainda interpretação de categorias. As categorias estabelecidas para análise nesse estudo, foram: ‘Cooperação’, ‘Solidariedade’ e ‘Respeito’.

Para melhor visualização e localização das unidades de significados pertencentes a cada categoria (presentes nos diários), foi elaborado um quadro no qual a primeira coluna se refere a cada um dos diários (numerados em ordem cronológica com algarismos romanos), a linha horizontal se refere a cada uma das três categorias de análise, e nas linhas abaixo encontra-se a localização das unidades de significados de cada categoria em cada diário. As unidades de significado também foram nomeadas pela ordem que foram citadas nos diários.

Quadro 2- Unidades de significado

	Cooperação	Solidariedade	Respeito
Diário I	1, 3, 4	6	5, 7
Diário II	3, 9	1, 2, 4, 6	5, 7, 8, 10

Diário III	9	1, 5, 6, 8	2, 3, 4, 7
Diário IV	2, 4, 11, 12, 13	1, 6, 10	3, 5, 7, 8, 14, 15
Diário V	1, 2, 5, 12, 14, 15, 16, 18	3, 4, 6, 9, 17	7, 8, 10, 11, 13, 19, 20
Diário VI	2, 4, 6	1	3, 5
Diário VII	1, 2	3, 4, 5	6, 7

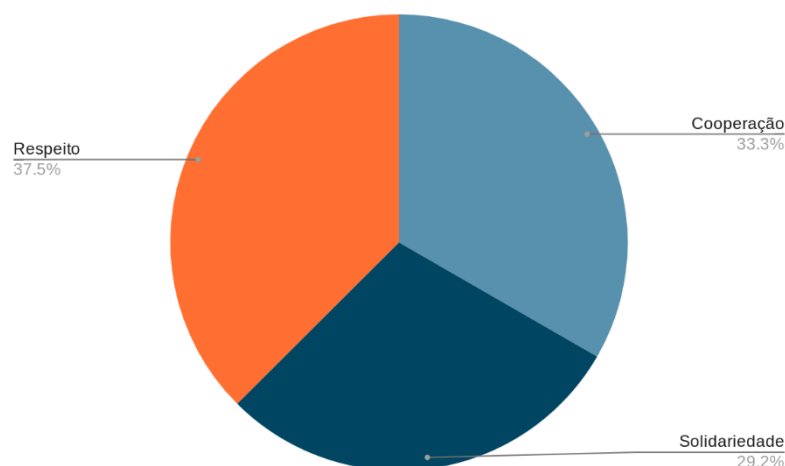
3.6 Contando para a comunidade

Na próxima seção deste trabalho, durante análise de dados e discussão de resultados, os excertos retirados dos diários serão identificados da seguinte forma: os Diários foram identificados pela letra D, seguida de um algarismo romano que representa o número daquele diário em ordem cronológica de confecção. As categorias temáticas podem ser representadas por C para 'Cooperação', S para 'Solidariedade' e R para 'Respeito'. Em seguida, um numeral irá representar a ordem que esta unidade de significado aparece naquele diário em específico. Por exemplo: o código (DIIS7) se refere ao terceiro Diário, categoria temática 'Solidariedade', unidade de significado de número 7.

4- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após diversas leituras dos sete diários de campo confeccionados, foram sendo destacadas todas as unidades de significados relativos a cada uma das categorias temáticas: 'Cooperação', 'Solidariedade' e 'Respeito'. Obtivemos os seguintes dados percentuais de frequência de aparição para cada uma das categorias:

Gráfico 2- Unidades de significados relativas aos pilares do Fútbol Callejero



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

De todas as unidades didáticas identificadas nos Diários de campo, 37.5 % foram identificadas como parte da categoria 'Respeito', 33.3 % como parte da categoria 'Cooperação', e 29.2% integrando a categoria 'Solidariedade'. A seguir, iremos analisar cada uma dessas três categorias temáticas presentes nos diários de campo, bem como suas unidades de significados e a relação que cada uma dessas categorias estabelece com o Fútbol Callejero.

4.1 Cooperação

A primeira categoria de análise, "Cooperação", objetiva apontar o papel do *Fútbol Callejero* no desenvolvimento e consolidação do valor Cooperação, um dos pilares que regem a metodologia em questão. No dicionário Aurélio (2018), não foi encontrada nenhuma definição para Cooperação, mas sim para sua forma verbal no modo infinitivo, 'Cooperar': "1 Trabalhar em comum; colaborar. 2 Auxiliar, ajudar, colaborar." (AURÉLIO, 2018, P. 266). Na metodologia Callejera, a Cooperação está orientada como um valor que concerne a postura dos sujeitos participantes em relação aos membros de sua própria equipe, ou ainda "(...) oportunidades equitativas de receber a bola, de participar das jogadas, de se engajarem no ataque e/ou na defesa, enfim, de plenamente jogar;" (BELMONTE, 2018). Para análise, iremos nos ater a última concepção apresentada. A prática do *Fútbol Callejero* foi o ponto central da Unidade Didática aplicada nas aulas de Educação Física como meio de obtenção e coleta de dados. Durante essa prática, que ocorreu em algumas aulas da sequência didática, foram elaboradas algumas regras, de forma coletiva pelo grupo de alunos, para o Pilar

Cooperação. O quadro abaixo reúne as regras criadas nas aulas de número IV, V e VI, e foram retiradas dos respectivos diários.

Quadro 3- Regras elaboradas para o pilar Cooperação

	Regras elaboradas para o pilar Cooperação
Diário IV	Incentivar as pessoas da equipe mesmo quando elas errarem.
	A bola deve passar por todos do time para o gol ser válido.
Diário V	Incentivar as pessoas da equipe mesmo quando elas errarem.
	A bola deve passar por todos do time para o gol ser válido.
	Ao final do jogo, todos os jogadores devem ter tocado pelo menos 3x na bola.
Diário VI	As jogadas devem ser alternadas entre meninos e meninas, independente de quem pegar a bola.
	Não xingar o colega quando for queimado.

Os excertos abaixo são relativos ao momento de elaboração das seguintes regras: 'A bola deve passar por todos do time para o gol ser válido' e 'Ao final do jogo, todos os jogadores devem ter tocado pelo menos 3x na bola'.

Trecho 1:

Quais são as sugestões de vocês para o pilar Cooperação?

Vanessa: Acho que tinha que ser obrigatório tocar a bola pras meninas, Se não for assim, a gente não consegue jogar.

Professora: Você acha que os meninos só incluiriam vocês no jogo com uma regra obrigatória?

Várias meninas respondem que sim, e alguns meninos reclamam.

Hugo: Mas tipo assim, professora, eu acho que tinha que ser pra todo mundo essa regra, não só pras meninas, porque eu também nem pego na bola.

Caio: Uai, então faz que tem que passar a bola no pé de todo mundo.

Professora: E como nós iremos controlar isso? Tem que passar a bola no pé de todo mundo uma vez só na partida?

Caio: Para fazer o gol então. Pra valer o gol tem que passar por todo mundo do time. (DIVC2)

Trecho 2:

Raquel manifesta sua insatisfação sobre a postura de alguns alunos em relação à regra elaborada sobre a bola ter que passar por todos para o gol ser considerado válido.

Raquel: Tipo assim, aquela regra lá de ter que passar a bola no pé de todo mundo pro gol valer é bom, mas tipo que foi meio fake sabe? Porque o pessoal que sabe jogar futebol muitas vezes só passavam a bola pra gente que não sabe, só pra poder fazer o gol, mas nenhum deles dava condição da gente também tentar fazer gol. Muitas vezes eles passavam a bola pra gente e já mandavam a gente devolver. Aí acho que foi meio fake.

Yasmin: É, tinha que deixar a bola mais tempo com as pessoas ou então mais vezes.

Rodrigo: Então põe aí que a bola tem que passar três vezes pelo menos em todo mundo.

Professora: Três vezes para valer o gol?

Rodrigo: Aí não né fessora, aí fica impossível. To falando no jogo todo. Todo mundo tem que ter encostado na bola pelo menos três vezes até o final do jogo. (DVC3)

Os trechos acima evidenciam certa preocupação dos alunos com a inclusão e participação equitativa no jogo, destacando a necessidade de todos terem oportunidades iguais de receber a bola e se engajar nas jogadas. Vanessa sugere que seja obrigatório passar a bola para as meninas, pois, sem uma regra explícita, elas não conseguem se envolver no jogo. Essa proposta revela uma percepção de exclusão baseada em gênero, indicando que as alunas sentem que não são naturalmente incluídas pelos colegas do sexo masculino. Em seguida, como a fala de Hugo, que expressa sentir-se igualmente excluído, nota-se a necessidade de uma regra que beneficie e possibilite a participação de todos, independente do gênero. Caio propõe uma solução, sugerindo que a bola deve passar por todos os jogadores do time antes que um gol possa ser validado. Essa regra está intrinsecamente ligada ao pilar da cooperação, pois promove oportunidade de participação igualitária entre todos os envolvidos. Rossini (2012), afirma que uma vantagem do *Fútbol Callejero* frente ao futebol convencional, é seu caráter inclusivo, uma vez que as habilidades esportivas deixam de ser um fator excludente.

O segundo trecho foi retirado do diário de número V, ocasião na qual já havia ocorrido uma partida de *Fútbol Callejero* na aula anterior. A fala da aluna Raquel destaca uma crítica importante sobre a implementação da regra ‘A bola deve passar por todos do time para o gol ser válido’, que havia sido elaborada na aula anterior. A participante aponta que, embora a regra tenha sido estabelecida com a intenção de promover inclusão de todos no jogo, na prática foi um pouco diferente. Raquel observa que os jogadores mais habilidosos apenas passavam a bola para aqueles menos habilidosos, como ela, para cumprir a regra formalmente, mas não ofereciam uma verdadeira oportunidade para que esses jogadores contribuíssem de maneira significativa para o jogo. Rodrigo propõe uma modificação, sugerindo que cada jogador deve tocar na bola pelo menos três vezes ao longo do jogo, o que poderia aumentar a participação ativa e significativa de todos.

A crítica de Raquel reflete uma experiência onde as regras foram seguidas de maneira superficial, sem um compromisso real com o pilar Cooperação. Essa passagem pode sugerir que alguns dos jogadores estavam cumprindo com as regras estabelecidas para se beneficiarem da pontuação posteriormente estabelecida para o cumprimento de cada um dos três pilares. Nota-se então que em um primeiro momento (a primeira experiência com a prática do *Fútbol Callejero* na sequência de aulas), mesmo com a implementação de regras na tentativa de equiparação de diferenças de oportunidades de participação, ainda se mostra necessário uma reflexão mais profunda sobre como garantir que todos os participantes tenham oportunidades genuínas de engajamento e desenvolvimento, e não apenas uma participação simbólica ou superficial. A discussão dos alunos não só evidencia uma conscientização sobre a importância da Cooperação, mas também revela os desafios de colocar em prática esse princípio de maneira que realmente promova a equidade e a inclusão plena de todos os participantes.

Em alguns momentos do jogo, observou-se que alguns alunos já conseguiam perceber a repetição de antigos hábitos:

“Um dos times tenta chutar a bola a gol, mas a bola desvia para fora. Um jogador do outro time grita: - Não ia valer mesmo! A bola não passou em todo mundo do seu time.” (DIVC11).

Nos excertos a seguir, fica perceptível a incorporação gradual do pilar ‘Cooperação’ no modo de agir dos alunos ao longo da vivência da Unidade Didática:

“(...) no início meio que foi difícil jogar tendo que ajudar os colegas, mas na segunda aula eu acho que já foi bem mais fácil e bem mais de boa. Eu fiquei feliz de poder ajudar algumas pessoas, achei doido.” (DVIIC1).

Na última roda de conversa de avaliação do processo, em discussão sobre a nota que a turma deveria receber, referente ao pilar ‘Cooperação’, um dos alunos faz a seguinte afirmação:

Guilherme: Eu acho que de zero a cinco, é cinco. Eu nunca tinha jogado futebol assim nas aulas de Educação Física. Eu acho que no início o pessoal tava fazendo só na obrigação mesmo, mas depois acho que todo mundo foi aprendendo mesmo a ajudar a equipe, a passar a bola, essas coisas. (DVIIC2)

Apesar dos desafios enfrentados, as regras sugeridas pelos alunos e a reflexão coletiva demonstram uma crescente conscientização sobre a importância da Cooperação como um valor fundamental para a criação de um ambiente inclusivo, de forma a assegurar que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam usufruir igualmente das práticas corporais nas aulas de Educação Física. Para Marques (2019), a adaptação e alteração das regras oficiais das práticas esportivas é um recurso aconselhável como estratégia para ampliação da participação dos alunos nas aulas de Educação Física, bem como reduzir ou eliminar conflitos provenientes de situações de exclusão no contexto das aulas.

Durante o terceiro tempo do Futebol Callejero, no qual se delibera coletivamente a equipe vencedora, foi possível observar a percepção, por parte dos alunos, do aumento da Cooperação entre as equipes (e conseqüentemente o aumento das participações mais equitativas e efetivas), através de comentários como: “No geral teve muito mais cooperação que em um jogo normal.” (DIVC8)

*Lara: Assim, em relação a passar a bola por todos antes de fazer gol, eu acho que funcionou. Porque querendo ou não, os meninos que sabem jogar eram obrigados e pelo menos tocar a bola pra quem não sabe jogar tão bem. Eu pelo menos peguei na bola umas quatro vezes, e eu nunca pegava na bola antes. Foi até legal, teve uma hora que eu até tentei chutar pra fazer o gol.
Professora: E você se sentiu incluída?*

Lara: Sim, eu senti que estava participando do jogo de verdade. (DIVC7)

No trecho acima, é possível notar o sentimento de satisfação e pertencimento da aluna em sua experiência pessoal de prática do *Fútbol Callejero*. Lara destaca que, por conta do estabelecimento da regra, 'A bola deve passar por todos do time para o gol ser válido', os jogadores mais habilidosos foram obrigados a incluir aqueles com menos habilidade, como ela mesma, no jogo. Isso permitiu que ela, que raramente tinha oportunidades de participar das jogadas, tivesse a chance de participar ativamente, inclusive tentando marcar um gol. A experiência positiva de Lara, ao sentir-se incluída e valorizada no jogo, exemplifica como a implementação de regras que fomentam a cooperação entre os pares, pode transformar a dinâmica de participação em uma aula de Educação Física, promovendo o engajamento e a participação ativa dos estudantes, independente de seu grau de habilidade em práticas esportivas.

A vivência da Metodologia Callejera teve uma percepção positiva por parte dos alunos também no formato de "Queimada Callejera", na qual foram aplicados os princípios norteadores do Fútbol Callejero também em uma partida de queimada:

Larissa: Eu acho que deu certo professora, tanto no futebol quanto na queimada, porque você entra no jogo sabendo que sua equipe vai deixar você jogar e vai passar a bola pra você. Quando é jogo normal, pra mim, dá um desânimo de entrar no jogo porque eu já sei que vou ficar parada lá sem fazer nada mesmo... Então quando você entra sabendo que também ninguém pode te xingar, é melhor. (DVIC5)

No trecho acima, Larissa afirma a eficácia das regras estabelecidas para o pilar de 'Cooperação'. A aluna destaca que a implementação dessas regras garantiu que todos os membros, sabendo que receberiam a bola, não se sentissem excluídos. Isso contrasta com a experiência negativa que ela descreve nos "jogos normais", onde havia certa resistência em participar, por conta da exclusão já esperada. Além disso, a menção de que ninguém pode ser "xingado" sugere a criação de um espaço seguro, onde os participantes se sentem respeitados e encorajados a participar sem medo de críticas negativas. Assim, essas regras não apenas promovem a cooperação em termos de interação com a bola, mas também fomentam um clima de respeito e

suporte mútuo, elementos essenciais para uma verdadeira cooperação e um ambiente educacional saudável.

Após leitura e análise dos dados referente à categoria de análise ‘Cooperação’, observa-se que a prática de regras cooperativas no *Fútbol Callejero* não apenas melhora a experiência individual dos alunos, mas também fortalece o senso de comunidade e colaboração entre eles.

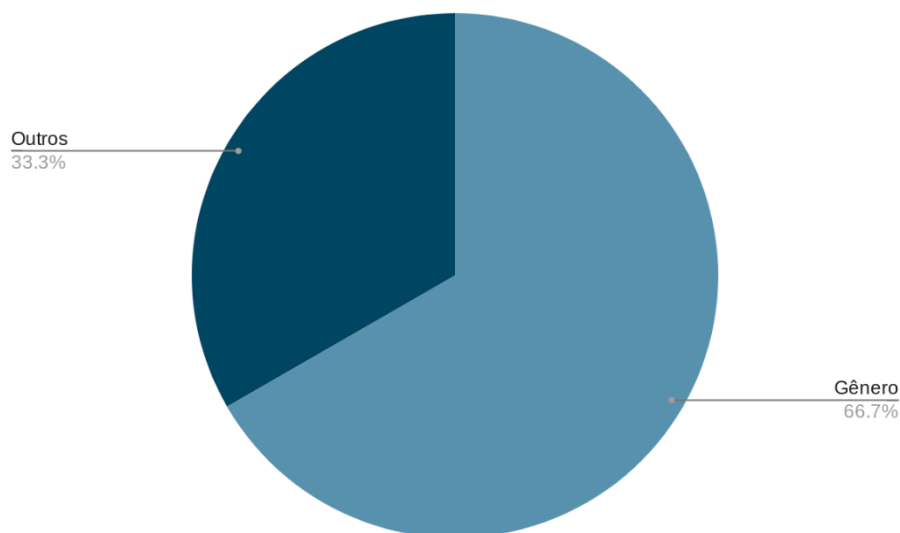
Para Darido (2012), se configura como desenvolvimento da dimensão atitudinal do ensino: a propensão a uma participação cooperativa nas atividades em grupo, bem como a valorização de atitudes não discriminatórias e excludentes no que diz respeito a níveis de habilidade. Portanto, de acordo com a análise feita nesta seção, é factível afirmar que o *Fútbol Callejero*, em seu pilar ‘Cooperação’, pode atuar enquanto ferramenta para desenvolvimento de valores e saberes atitudinais. Além disso, foi possível observar, através dos depoimentos, o aumento de engajamento dos alunos que normalmente não se envolviam nas aulas. Para Gutierrez (2016), a cooperação entre pessoas de diferentes níveis de habilidades técnicas e o caráter inclusivo, fazem do *Fútbol Callejero* um espaço de construção de diálogo e democracia. Pode-se afirmar que a elaboração coletiva de regras referentes ao pilar ‘Cooperação’, além de promover o aumento da autonomia e participação do estudante em seu processo educacional, proporciona a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor, que tende a proporcionar oportunidades mais equitativas para todos no jogo.

4.2 Solidariedade

A segunda categoria de análise, ‘Solidariedade’, visa apontar o papel do *Fútbol Callejero* no desenvolvimento e consolidação do valor Solidariedade, um dos pilares que regem a metodologia *Callejera*. No dicionário Aurélio (2018), foi encontrada a seguinte definição para Solidariedade: “1 Laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes 2 Apoio a causa, princípio de outrem 3 Sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses dum grupo social, duma nação ou da humanidade” (Aurélio, 2018, p. 747). Na metodologia *Callejera*, a Solidariedade está orientada como um valor que concerne a postura dos sujeitos participantes em relação aos membros da equipe adversária, ou ainda: “Ações empreendidas na tentativa de tornar o jogo mais justo e equilibrado, dirimindo as diferenças e contribuindo com o bom andamento da partida.” (Belmonte, 2018). Foram reunidas todas as unidades de

significados da categoria temática ‘Solidariedade’ e feito um levantamento acerca do subtema dessas unidades de significado. A partir dessa análise, foi gerado o gráfico abaixo:

Gráfico 3- Unidades de Significados da categoria ‘Solidariedade’



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

O gráfico aponta que 33.3% das unidades de significado representam 66.7% das unidades de significado encontradas na categoria ‘Solidariedade’, estão relacionadas a conflitos de gênero. Dada a relevância pela alta frequência de menções, nessa seção iremos nos ater a discussão da questão de gênero dentro da categoria de análise ‘Solidariedade’.

O quadro abaixo reúne todas as regras relacionadas ao pilar ‘Solidariedade’ elaboradas de forma coletiva durante o primeiro tempo das diversas práticas do *Fútbol Callejero*. Essas regras foram criadas nas aulas de número IV, V e VI, e foram retiradas dos respectivos diários.

Quadro 4- Regras elaboradas para o Pilar Solidariedade

	Regras elaboradas para o Pilar Solidariedade
Diário IV	Meninos não podem roubar a bola das meninas.
	Sempre parar o jogo quando o adversário pedir falta.

Diário V	Meninos não podem roubar a bola das meninas.
	Sempre parar o jogo quando o adversário pedir falta.
	Ajudar o adversário quando se machucar.
Diário VI	Não mirar na cabeça de propósito.
	Não provocar o adversário.

Observa-se que a primeira regra elaborada, logo na primeira ocasião de prática do *Fútbol Callejero*, é: “Meninos não podem roubar a bola das meninas.” Essa regra foi elaborada na aula de número III, anterior à prática do *Fútbol Callejero*. Nessa aula, após uma discussão sobre como os alunos se sentiam nas aulas de Educação Física cujo conteúdo era o futebol, foi levantada a possibilidade de se jogar o futebol agregando-se essa regra. É interessante observar que a regra em questão foi proposta por um menino:

Alguém tem alguma sugestão de alguma regra que possa ser interessante pra aula de hoje?

Lucas: Ter que deixar as meninas jogarem

Professora: Elas já vão jogar na aula de hoje, como vocês vão fazer então pra elas participarem de verdade do jogo?

Miguel: E se for assim, que não pode roubar a bola das meninas? Só menina pode roubar a bola de outra menina. (DIIIS8)

A regra se manteve também na aula de número V, na qual o *Fútbol Callejero* é praticado pela segunda vez. No trecho acima, Lucas sugere a necessidade de "deixar as meninas jogarem", reconhecendo a existência de uma dinâmica desigual onde as meninas, geralmente, têm menos oportunidades de participação efetiva. A professora reforça essa preocupação, questionando como garantir a verdadeira participação das meninas. A proposta de Miguel, "não pode roubar a bola das meninas, só menina pode roubar a bola de outra menina", busca criar uma regra que motive e garanta a participação das meninas no jogo. Ao impedir que os meninos roubem a bola das meninas, a regra proposta visa nivelar as oportunidades de jogo, criando um espaço seguro e encorajador para a participação das meninas. Essa ação é uma

demonstração clara do pilar da solidariedade, pois os alunos estão ativamente tentando eliminar desigualdades apontadas e fomentar um ambiente inclusivo e igualitário. A proposta é significativa porque reconhece e tenta diminuir as disparidades de gênero que podem existir em uma prática de futebol, um esporte tradicionalmente dominado por meninos. Assim, a regra não apenas favorece a participação mais equitativa das meninas, mas também promove uma compreensão mais profunda de justiça e empatia entre os alunos.

Para compreendermos as relações de gênero no futebol no Brasil, faz-se necessário uma contextualização: a prática deste esporte por mulheres foi vetada por decisão presidencial durante 38 anos. Com isso, a regulamentação do futebol feminino no Brasil aconteceu apenas em 1979 (Brasil, 2018). Para Moraes e Varotto (2018), a famosa afirmação de que “somos o país do futebol”, seria mais verdadeira se adicionada uma pequena informação: “somos o país do futebol masculino”. Esse histórico de proibição, aliada a uma cultura de machismo estrutural, ainda provoca impactos e faz com que até hoje as mulheres enfrentem adversidades para a prática do futebol em diversos espaços (Knijnik, 2015), inclusive nas escolas. Os dois trechos abaixo, retirados dos diários de campo desta pesquisa, exemplificam algumas dificuldades e desafios enfrentados pelas meninas em relação à prática do futebol em ambiente escolar:

Trecho 1:

Após alguns minutos, duas alunas se animam e pedem para entrar no jogo. Os meninos autorizam e elas ficam na “de fora”, na fila de espera para a próxima partida. Me aproximo e pergunto para uma delas o motivo dela ter pedido permissão para os meninos para entrarem no jogo. Faço uma provocação e pergunto se eles eram os donos da bola. Ela me diz que perguntou porque eles já estavam jogando anteriormente. Continuo com a provocação e respondo que tudo bem, mas que na aula todos tinham o mesmo direito de participar, e a quadra não era de quem chegasse primeiro. Observo como aquele acontecimento, somado à organização espacial que se configurou (meninos na quadra e meninas no corredor), ilustra uma afirmação de que a quadra é um espaço dominado pelas figuras masculinas, e as meninas estão à margem. (DIS6)

Trecho 2:

*Pergunto se elas percebem que eles se acham os donos da quadra, e todas dizem que sim.
Professora: E vocês acham isso justo?- Provoco.
Marina: Não, porque as meninas também podem jogar.- Responde em tom de protesto.
Professora: Então porque você aceita isso?”.
Marina: Porque não dá pra discutir, eu não gosto de discussão. Quando a gente fala que quer jogar futebol, eles ficam irritados... Porque meio que eles*

só querem jogar com os meninos mesmo, pq a gente tipo que não tem muita experiência em jogar futebol, sabe? (DIIS2)

Os excertos acima evidenciam a dinâmica de gênero presente em uma aula de Educação Física, em que as alunas enfrentam desafios para se integrarem de forma igualitária. No primeiro trecho, duas meninas pedem permissão aos meninos para entrar na partida, o que revela uma internalização de uma hierarquia implícita onde os meninos são vistos como "donos da quadra". A professora questiona essa dinâmica, sugerindo que a quadra é de todos e que todos têm o mesmo direito de participar. A observação da organização espacial, com os meninos na quadra e as meninas no corredor, simboliza a marginalização feminina nesse contexto, ilustrando uma estrutura de poder que favorece os meninos enquanto detentores da prática esportiva.

Já no segundo trecho, a professora continua provocando reflexões para a aluna, que expressa um sentimento de injustiça. Contudo, ela menciona a relutância em enfrentar essa situação devido ao desconforto com possíveis discussões e à percepção de estar sofrendo certa exclusão por parte dos meninos. De acordo com Knijnik (2018), são perceptíveis as situações de opressão, exclusão e discriminação para com as mulheres no contexto do futebol.

“Os meninos nunca chamam a gente pra jogar mesmo. (...) Às vezes a gente até quer jogar, mas eles não escolhem a gente. (...) Eles não dão a chance das meninas tocarem na bola. Só eles fazem o gol.” (DIIS5).

Situações como essas, carregadas de motivações discriminatórias, ilustram a desigualdade de gênero e a falta de solidariedade, onde as meninas se sentem desencorajadas a participar plenamente devido à falta de acolhimento e ao preconceito reproduzido pelos meninos, acerca de suas habilidades no futebol.

Durante a unidade didática de *Fútbol Callejero*, observou-se algumas mudanças na percepção das meninas em relação à prática de futebol:

Digo que antes de iniciarmos, gostaria de saber como as meninas se sentiram na última aula, já que nós havíamos feito uma primeira experiência de uma prática de futebol com uma regra criada pelo grupo, e essa regra visava uma maior participação das meninas no jogo.

Sara: Nossa professora, foi muito doido. Eu nunca tinha jogado um jogo inteiro assim, na verdade acho que eu nunca tinha jogado nada, toda vez que era futebol na aula de educação física, eu só entrava no jogo porque era obrigada e ficava em pé no meio da quadra igual um poste. Mas na última aula eu joguei de verdade e até quase fiz um gol.

Professora: Que bom Sara, e você acha que a regra estabelecida foi o que te ajudou a conseguir jogar?

Sara: Com certeza. Se não fosse a regra eu não ia nem tentar, porque eu já sei que os meninos não passam pra gente e nem deixam a gente ir tipo levando a bola, eles já vem e roubam a bola da gente na hora. (DIVS1)

O excerto acima nos mostra que já na primeira experiência com o *Fútbol Callejero*, foi possível notar uma melhora na qualidade da participação das meninas no jogo. No trecho apresentado, a aluna Sara compartilha sua experiência na aula de *Fútbol Callejero* com uma regra criada para aumentar a participação das meninas no jogo (a aluna se refere à regra: ‘Meninos não podem roubar a bola das meninas’). Ela menciona que anteriormente, durante as aulas de educação física nas quais o futebol era o conteúdo, ela se sentia excluída e desmotivada, pois raramente tinha a oportunidade de jogar de verdade. No entanto, com a implementação da nova regra, Sara relata ter participado ativamente, chegando até a quase marcar um gol. A regra mencionada por Sara permitiu que as meninas tivessem a chance de realmente jogar, ao garantir que os meninos não pudessem monopolizar a bola ou excluí-las das jogadas.

Essa experiência destaca a importância das regras criadas no *Fútbol Callejero* para o pilar ‘Solidariedade’, que busca equilibrar as diferenças de habilidades entre os gêneros. É importante aclararmos que essa notória diferença de habilidade esportiva (principalmente no futebol) entre meninos e meninas, é um fator culturalmente construído ao longo de décadas, sob a égide do privilégio masculino de acesso a experiências no âmbito dos esportes. A prática da Solidariedade, neste caso, envolve ações concretas para reduzir as desigualdades de gênero e criar um espaço onde todos os participantes tenham as mesmas oportunidades de se envolver e contribuir com o jogo. Rossini (2012), aponta que o *Fútbol Callejero* se configura como um espaço privilegiado em detrimento do futebol tradicional. O autor aponta a lógica competitiva e excludente em relação às mulheres presente no futebol tradicional, e afirma ser o *Fútbol Callejero*, uma oportunidade única para as mulheres estarem em par de igualdade com os homens na prática deste esporte. Para Belmonte, Gonçalves Junior e Souza Junior (2018), a Metodologia *Callejera* apresenta grandes possibilidades de empoderamento feminino no âmbito esportivo. Outro ponto que merece destaque foi a mudança observada no comportamento dos meninos, que aos poucos foram incorporando as novas regras às suas ações durante os jogos, em uma postura mais empática e solidária:

Luana: Verdade. Eles também não roubaram a bola das meninas. Os meninos do outro time respeitaram essa regra e deixaram as meninas ficar com a bola, então foi bom pra gente conseguir jogar porque a gente sabia que não ia vir nenhum menino em cima da bola pra tomar a bola da gente. Eu até consegui correr uns dez segundos com a bola, eu nunca tinha conseguido isso antes. (DVS17)

Com análise dos excertos apresentados nessa seção, pode-se afirmar que o *Fútbol Callejero*, tem uma atuação efetiva no que diz respeito ao pilar ‘Solidariedade’, cumprindo com a premissa de tentativa de se criar um ambiente mais equilibrado e equalitário para a prática do futebol. Especificamente, notou-se certo êxito na tratativa de conflitos de gênero, uma vez que houve integração significativa das meninas nas partidas. O estabelecimento de regras que garantam a inclusão de todos os jogadores, independentemente de gênero ou habilidade, é essencial para a promoção de uma prática esportiva mais justa e equilibrada, demonstrando um compromisso com a solidariedade e a equidade.

4.3 Respeito

A última categoria de análise, ‘Respeito’, visa apontar o papel do *Fútbol Callejero* no desenvolvimento e consolidação do valor Respeito, um dos pilares que regem a metodologia *Callejera*. No dicionário Aurélio (2018), foi encontrada a seguinte definição para o verbo Respeitar:

1 Tratar com reverência ou acatamento; honrar. 2 Dar atenção ou importância; considerar. 3 Não agir contrariamente a (decisão, orientação, regra); acatar. 4 Agir de modo que não fira, não prejudique ou não ofenda (alguém), ou não destrua (algo). 5 Admitir a existência ou o valor de; reconhecer. (Aurélio, 2018, p. 702).

Na metodologia *Callejera*, o pilar ‘Respeito’ pode ser entendido como “Respeito: a outrem e aos acordos e regras combinados pelos(as) participantes durante toda a prática” (Belmonte, 2018). O quadro abaixo reúne todas as regras relacionadas ao pilar ‘Solidariedade’ elaboradas de forma coletiva durante o primeiro tempo das diversas práticas do *Fútbol Callejero*. Essas regras foram criadas nas aulas de número IV, V e VI, e foram retiradas dos respectivos diários.

Quadro 5- Regras elaboradas para o Pilar Respeito

	Regras elaboradas para o Pilar Respeito
Diário IV	Não xingar nenhum participante do jogo.
	Ser honesto com as regras do futebol.
Diário V	Não xingar nenhum participante do jogo.
	Ser honesto com as regras do futebol.
	Não chegar empurrando o colega.
Diário VI	Não ofender nenhum participante.
	Dizer a verdade quando for queimado.

A leitura do Diário de campo I nos mostra que na primeira aula da Unidade Didática, na qual os alunos puderam praticar o futebol livremente (sem intervenção pedagógica), houve alguns conflitos entre os jogadores:

Após alguns minutos, outros dois meninos que estavam no jogo se juntam a esse grupo e começam a brincar de dar passes entre eles nesse espaço fora da quadra. Pergunto o motivo deles não estarem em quadra com os outros meninos e eles respondem: José: Ah não fessora, os caras apelam demais. O Hugo entrou com falta pra cima de mim, eu falei que foi falta o cara fica teimando que não foi. Todo mundo viu que foi, o cara é mentiroso demais. Quero nem jogar mais não. (DIR5)

Neste excerto, a fala de José evidencia um conflito gerado por uma falta cometida durante o jogo, a qual não foi reconhecida pelo participante Hugo. Esse fato gerou insatisfação e abandono da partida por parte de José. A situação evidencia também a importância da figura do mediador no *Fútbol Callejero*, cuja função é viabilizar o diálogo entre os jogadores, trazendo à tona reflexões sobre as atitudes dos participantes durante o jogo e em relação ao cumprimento dos três pilares. (Belmonte,

2018). Este incidente entre os alunos, no qual Hugo comete uma falta e se recusa a admiti-la, destaca a relevância da honestidade e do respeito às regras para a realização de uma partida de futebol sem a ocorrência de conflitos entre os pares, ou pelo menos sem a evolução desses conflitos para situações de briga e consequente desmotivação, levando ao abandono de jogo. Algumas vezes, quando não se consegue resolver o conflito por meio de diálogo, ou quando não há a intervenção de um mediador, a situação pode evoluir para uma violência física, como observado no trecho abaixo:

Nos minutos finais da partida, Iago e Caio entram em conflito por conta de um lance polêmico, proferindo xingamentos e palavrões de forma mútua e se desafiando a um embate físico: “Cai pra mão então se você tem coragem” (DIR5).

Pode-se observar, ainda nas aulas iniciais na Unidade Didática, uma significativa falta de capacidade de dialogar entre os alunos:

*Isaac: E também professora, tem gente que fica roubando o jogo todo. Tem gente que não aceita que é falta, ou então, quando a bola sai, a pessoa fala que não saiu e continua jogando normal, sendo que todo mundo viu que saiu.
 Professora: E o que vocês fazem quando acontece uma situação dessa?
 Issac: Nós briga né fessora...
 Professora: Briga como?
 Issac: ah, fala palavrão, chama o outro pra mão, xinga, fica provocando.
 Professora: E você se sente bem xingando assim um colega seu?
 Issac: Eu não, mas eu só xingo porque me xingam também. (DII10)*

Ao ser questionado sobre como lidavam com situações de conflito no jogo (quando discordam em relação a algum lance da partida), Isaac responde que a reação mais comum é a briga, o que revela ausência de diálogo e falta de habilidades necessárias para manejo de conflitos de maneira saudável e respeitosa. Para Darido (2012), as interações respeitosas entre adversários envolve a resolução de problemas e conflitos com diálogo. A prática de resolução de conflitos por meio do diálogo e não da agressão, é um aspecto central do pilar respeito, sendo a capacidade de dialogar é uma habilidade crucial para as aulas de Educação Física, que garante que todos os alunos se sintam incluídos e respeitados, melhorando assim a experiência esportiva coletiva.

Para Schmit (2020), um caminho possível para a construção de uma cultura de paz e consequente diminuição de atos de violência, estaria na valorização do diálogo,

por meio de mediação de conflitos e construção coletiva de regras. Essa é a proposta da metodologia Callejera, e ao longo da vivência da Unidade Didática proposta, pôde-se notar certo avanço em relação a fatores ligados à convivência e ao respeito entre os sujeitos participantes. Esse avanço pode ser observado no trecho abaixo, no qual os alunos propõem a elaboração de uma regra que poderia auxiliar o cumprimento do pilar 'Respeito' durante o jogo.

O que vocês poderiam colocar como regra para ter uma relação respeitosa com os adversários?

Hugo: Tem que parar de ficar provocando né?

Alex: É, ficar zoando, essas coisas.

Otávio: E também professora, podia expulsar todo mundo que fizesse falta;

Alex: Aí não né, às vezes a falta é sem querer.

Otávio: Mas os caras fazem falta e ficam falando que não foi falta.

Maria: Então podia ter que parar toda vez que for falta, e deixar a pessoa cobrar a falta.

Daniel: Mas aí os caras vão ficar fingindo que foi falta toda hora.

Professora: pessoal, a ideia é muito boa. Vamos contar também com a honestidade de todos em pedir falta apenas quando houver uma falta de verdade (DIVR5).

No trecho apresentado, observa-se uma preocupação dos alunos em estabelecer regras que promovam o respeito entre os jogadores durante a partida. Hugo sugere a necessidade de cessar as provocações, bastante comuns em partidas de futebol. Otávio propõe uma medida mais rígida, com a expulsão como consequência para todas as faltas, mas Alex ressalta que nem todas as faltas são intencionais. A discussão evolui para a necessidade de honestidade dos jogadores ao reconhecer faltas, com a professora encorajando essa prática como uma forma de garantir o respeito mútuo e a justiça no jogo. A construção coletiva das regras relacionadas ao pilar 'Respeito', tende a minimizar os conflitos, tornando a interação entre os participantes mais saudável e agradável.

Vemos, no excerto a seguir, outro exemplo das possibilidades que a metodologia *Callejera* oferece frente a construção do valor Respeito enquanto conhecimento atitudinal:

José: Tipo assim, parece que foi mágica que você fez viu fessora, porque eu nunca vi a gente jogar queimada sem ficar todo mundo brigando e apelando no final. Foi muito diferente.

Helena: Acho que tava todo mundo mais de boa, e também o pessoal não queria perder né, então no fundo se você xingasse ou brigasse com uma pessoa, sua equipe perdia ponto. (DVIR5)

O excerto foi retirado da aula de número VI da Unidade Didática, na qual foi proposto o uso da metodologia Callejera na brincadeira “Queimada”. No excerto, José destacou a transformação positiva no comportamento dos alunos durante a prática da queimada, mencionando que, diferente das experiências anteriores, não houve brigas ou grandes conflitos durante o jogo. Helena complementa a observação de José ao atribuir a mudança de comportamento ao desejo dos alunos de evitar que a equipe perdesse o ponto atribuído ao pilar ‘Respeito’, que ocorreria em caso de comportamento inadequado como xingamentos e brigas. Não obstante o fato da mudança de comportamento não estar atrelada a uma real assimilação e internalização da importância do pilar ‘Respeito’, acreditamos que este é um primeiro e importante passo na construção de valores nas aulas de Educação Física.

Também pode-se notar a melhora no cumprimento do pilar ‘Respeito’ na fala de uma participante durante a realização da avaliação da experiência vivida com a Unidade Didática do *Fútbol Callejero*. Foi pedido que os alunos estabelecessem uma nota de zero a cinco para cada um dos pilares, na qual zero significava que não houve nenhuma melhora no cumprimento dos pilares, e cinco representava o cumprimento dos pilares de maneira plena:

Paula: Respeito a gente pode ficar com 3,5 eu acho. Não, 4. Porque assim, melhorou muito sabe. Em comparação com antes, melhorou muito. Mas eu acho que teve vezes que as pessoas só não brigavam porque sabiam que ia perder o ponto de Respeito. Mas pelo menos já melhorou. A turma brigava muito antes. Principalmente na queimada, nossa. Toda aula tinha alguém que saía xingando, ou chorando. O povo apelava demais. Depois dessas aulas acho que todo mundo ficou mais de boa. Às vezes dava vontade de xingar e eu lembrava que não podia e não falava nada. (DVIIIR4)

A aluna afirma sua percepção em relação a melhora do comportamento da turma no que concerne ao respeito entre os pares durante as aulas de Educação Física. Nesse excerto, pode-se observar novamente um entendimento de que, embora a mudança de comportamento tenha sido motivada inicialmente pela preocupação em não perder pontos, houve uma internalização gradual desses valores. Essa observação é importante porque mostra que as regras não apenas coibiram atitudes desrespeitosas, mas também incentivaram os alunos a refletirem sobre suas ações e a adotarem uma postura mais respeitosa, mesmo que por vezes de forma estratégica.

Finalizamos a análise desta categoria temática confirmando a eficácia do *Fútbol Callejero* no desenvolvimento de habilidades para resolução de conflitos de forma respeitosa, contribuindo para a construção do valor Respeito e consequente estabelecimento de um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada por inquietações do fazer docente, iniciei nesta pesquisa, uma busca de respostas para meus questionamentos enquanto professora. A partir deste estudo, buscou-se o desenvolvimento de uma experiência dentro da escola, especificamente nas Aulas de Educação Física, que enriquecesse o meu fazer docente.

Exercendo dupla função de professora e pesquisadora, a proposta foi aplicar uma Unidade Didática com a temática do *Fútbol Callejero* em aulas de Educação Física com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. A partir da vivência dessa Unidade Didática, foi possível realizar a coleta de dados e posteriormente realizar a análise das categorias temáticas. Os dados do presente estudo foram analisados com o embasamento teórico construído no início na parte inicial da pesquisa. O marco teórico buscou trazer à luz concepções de conflito e sua relação com o ambiente escolar, em especial nas aulas de Educação Física. Também discutiu-se sobre a importância da busca por ferramentas metodológicas inovadoras para uma educação que consiga desenvolver habilidades essenciais para o século XXI. Finalizando o marco teórico, houve uma preocupação em apresentar o *Fútbol Callejero* de forma detalhada, bem como sua origem, seus princípios norteadores, e seu funcionamento.

Tendo como ponto de partida a hipótese de que o *Fútbol Callejero* poderia ser utilizado como alternativa metodológica para se trabalhar a questão dos conflitos nas aulas de Educação Física, essa pesquisa buscou observar os efeitos da vivência de uma Unidade Didática de *Fútbol Callejero* em aulas de Educação Física.

Após finalização da análise das categorias temáticas, foi possível notar o aumento e engajamento dos participantes no que concerne ao desenvolvimento das dimensões atitudinais e valores representados pelos pilares Cooperação, Solidariedade e Respeito, e consequente diminuição em ocorrências ou gravidade de conflitos durante as aulas. Com isso, é possível afirmar que o *Fútbol Callejero* é uma eficaz alternativa de metodologia inovadora a ser utilizada em aulas de Educação Física, uma vez que seus processos são orientados para priorizar a dimensão atitudinal do conhecimento. Identificamos no *Fútbol Callejero* a capacidade de promover o desenvolvimento de reflexões acerca de valores regidos pelos pilares *Callejero*, bem como possibilitar a construção de um ambiente de inclusão, e a formação de saberes atitudinais. Dessa forma, consideramos o *Fútbol Callejero* uma concreta ferramenta educacional

alinhada com uma Educação Física orientada para a formação cidadã e democrática dos sujeitos.

A realização desta pesquisa proporcionou grande crescimento profissional e pessoal, à luz de tantas reflexões provocadas pelo processo. Acredita-se que este estudo seja uma contribuição significativa para o campo da Educação Física Escolar, mas, devido a complexidade do tema sugere-se que sejam feitos outros estudos a fim de se complementar as conclusões da presente pesquisa, enriquecendo ainda mais o cenário da Educação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. H.; LOPES, J. C.; FILHO, G. F. A. Metodologias ativas na educação física - propostas de utilização no processo de ensino aprendizagem. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**. 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/05/metodologias-ativas-educacao.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1905metodologias-ativas-educacao>. Acesso em 01 abr 2023.
- APELANZ, I. **Movimiento Fútbol Callejero y las Ligas Coed en Estados Unidos**. <https://revistaconefecto.wordpress.com/2016/04/25/movimiento-futbol-callejero-y-las-ligas-coed-en-estados-unidos/>
- BARBIERI, B. **Violência escolar: uma percepção social**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 7,2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>. Acesso em 20 jan 2023.
- BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, A. J. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1990.
- BELMONTE, M. M. **Fútbol Callejero: processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente**. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11438/Tese_Mauricio_Mendes_Belmonte-versoFinal.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 02 mar 2023.
- BELMONTE, M. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. **Fútbol callejero: nascido e criado no Sul**. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 116, p. 155–178, 2018.
- BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-175.
- CASTRO, Ligia Estronioli. **A construção de valores orientada pela Metodologia Callejera na Educação Física Escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018
- CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**, v. 15, n. 54, p. 11–28, 2007.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16
- DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 01 maio 2014.

FERREIRA, J. C. L.; LUIZ, G.; AMARAL, H. **Metodologias ativas na educação física - propostas de utilização no processo de ensino aprendizagem**. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, p. 13–2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/05/metodologias-ativas-educacao.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1905metodologias-ativas-educacao>. Acesso em 01 abr 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 03 maio 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UNAI GRANJA, Sáez de Ocáriz. **Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz: estudio de caso de un centro educativo de primaria**. 2011. Tese (Doutorado em Fundamentos Metodológicos de la Investigación de la Actividad Física y el Deporte) – Departamento de Pedagogía y Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida, Lleida, 2011.

GRIFONI, TIAGO. **Processos educativos emergentes de uma unidade didática com o Futebol Callejero nas aulas de Educação Física**. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020.

HOUAISS, ANTONIO; VILLAR, MAURO. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JARA-HOLLIDAY. O. **Para sistematizar experiências**. 2ªEd. Brasília: MMA. 2006 (Série Monitoramento e Avaliação, 2).

MARQUES, R. G. V. **Conflitos nas aulas de Educação Física Escolar: Reflexões assentadas na Pesquisa-ação e na Praxiologia Motriz**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, 2019.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/ Sulina, 1999. p.61-93.

NOLASCO, CARLOS. **Bola prá frente! Em busca de outro futebol Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e**

Norte-Sul - Actas Jun-2015 EDITORA Centro de Estudos Sociais VOLUME 3
LOCAL: COIMBRA

OLIVEIRA, A. C. DE; SILVA, S. A. P. DOS S. Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, 2018.

ROSSINI, LUCIANO; SERRANI, ESTEBAN; WEIBEL, MATIAS; WAINFELD, MANUEL. **Fútbol callejero: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina**. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SCHMITT, M. G. **A mediação de conflitos como práxis pedagógica na educação física escolar**. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em educação física, UNB. PÁGINAS. 2020.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/priscilla.monteiro/Downloads/930-3015-1-PB%20(1).pdf.> Acesso em: 01 maio 2024.

VAROTTO, N. R.; GONÇALVES JÚNIOR, L.; LEMOS. F. R. M. Fútbol Callejero: processos educativos emergentes da prática da mediação. **Kinesis**. Santa Maria, v.35, n. 3, p. 91-100, 2017.

VAROTTO, N.R.; GONÇALVES JÚNIOR, L.; LEMOS. F.R.M.; MORAES, F. Fútbol Callejero na Educação Física Escolar: processos educativos emergentes de uma intervenção. **Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v.5, n.5, p. 104-120, out./dez.; 2018.

APÊNDICES

DIÁRIO DE CAMPO I (AULA I)

Segunda-feira, 7h. Chego à escola com uma certa ansiedade para o início da unidade didática com os alunos do 7º ano. Começo dizendo que hoje iniciariamos o processo da minha pesquisa, do qual eu já os havia informado nas aulas anteriores. Muitas vozes, ao mesmo tempo, indagam: “vai ser na sala hoje, fêssora?”. Respondo que a primeira parte sim, e explico que preciso ficar em sala por alguns minutos para explicar o que faremos nas próximas aulas. Muitos sinais de protesto, mas eu digo que seria relativamente rápido e então eles iam poder descer pra quadra. Como a proposta da primeira aula era explicar o que era uma pesquisa de mestrado e do que se tratava, começo fazendo uma espécie de linha do tempo da vida escolar. Desenho uma escada no quadro da sala de aula, com vários degraus, e vamos construindo juntos as etapas de escolarização desde a educação infantil, até chegar ao pós doutorado. Vou aos poucos, nomeando cada degrau com cada uma dessas etapas de formação. Quanto mais avançamos os degraus, mais os alunos se espantam com a quantidade de tempo que uma pessoa pode passar estudando: “cê ta doido!”, diz alguém no fundo da sala. Caímos no riso. Mostro então, que naquela escada, eu estou no degrau que nomeamos de mestrado. Explico que o mestrado envolve uma pesquisa e a escrita de uma dissertação a partir da análise de dados e finalmente eles entendem o motivo de toda essa explicação, quando revelo que eles seriam participantes da minha pesquisa. Faço um suspense para revelar o tema da pesquisa, buscando uma descontração e leveza para a aula, e finalmente digo: a pesquisa será sobre FUTEBOL! Os alunos vibram, fazem barulho, e comemoram. Cristiano, um aluno entusiasta do futebol, grita lá do fundo da sala:

Cristiano: Como agora é futebol, você pode ficar no seu descanso professora. Deixa que eu ensino.

A turma cai na gargalhada e eu pergunto se eles estavam felizes porque o tema das próximas aulas seria futebol, e a maioria grita “SIM”, mas em meio a essas vozes, escuto alguns “NÃO”. Faço uma provocação:

Professora: Aqueles que responderam ‘não’, podem me explicar o motivo? A maioria ficou feliz, quero ouvir a justificativa daqueles que não estão tão felizes. Ninguém se manifesta, e eu insisto:

Professora: Vamos gente, eu quero entender o motivo do desânimo com o futebol. Marta: Ah fessora, só os meninos jogam. A gente fica só a toa fazendo nada.¹

Acolho a fala da aluna, e pergunto se outras pessoas se sentiam assim também. Vinicius, sentado no fundo da fileira da parede, diz também ficar a toa toda vez que a aula é futebol.

Vinicius: Eu também não gosto não. Não sou bom no futebol e os caras ficam enchendo o saco demais, aí nem gosto não viu fessora. Prefiro ficar de boas se tiver uma bola de vôlei pra rebater.

Professora: Entendi. Seu problema não é com o futebol então...você se sente incomodado com as atitudes dos seus colegas, não é isso? ²

Vinicius balança a cabeça dizendo que 'sim'. Marta levanta a mão, pedindo a palavra novamente e pergunta:

Marta: Mas é obrigatório participar fessora? Não pode pegar peteca e badminton e ficar jogando lá em cima com algum amigo? É muito chato ficar tentando jogar com o povo que não quer você no time dele.³

Eu explico que não é obrigatório, por se tratar de uma pesquisa voluntária, mas peço para que eles ao menos escutem a proposta antes de tomarem essa decisão.

Aproveito para dizer que aqueles alunos que se sentiam como o colega, não precisavam se preocupar, pois a proposta da unidade didática havia sido pensada justamente para que todos pudessem ser incluídos nas aulas. Inicio uma breve explicação de todo o processo que iríamos percorrer juntos durante a realização da unidade didática. Distribuo os termos TALE E TCLE, lemos juntos e os alunos levam para que os responsáveis possam assinar. Olho no relógio e ainda temos tempo até o final da aula. Conduzo os alunos até a quadra e digo que eles poderiam praticar o futebol da forma que quisessem, se organizando como julgassem melhor. Os meninos vão correndo buscar a bola e já começam a se organizar na quadra dividindo os times, sem que nenhuma menina seja convidada por eles. Um grupo de meninas se acerca e pede outro material para utilizar:

Gabriela: Não tem outra coisa hoje não fêssora? Badminton, peteca?

Digo que a aula hoje seria só futebol, e elas me pedem uma bola para jogar em um espaço separado dos meninos, no corredor de entrada da quadra.⁴ Após alguns minutos, outros dois meninos que estavam no jogo se juntam a esse grupo e começam a brincar de dar passes entre eles nesse espaço fora da quadra. Pergunto o motivo deles não estarem em quadra com os outros meninos e eles respondem: José: Ah

não fessora, os caras apelam demais. O Hugo entrou com falta pra cima de mim, eu falei que foi falta o cara fica teimando que não foi. Todo mundo viu que foi, o cara é mentiroso demais. Quero nem jogar mais não.⁵

Quatro alunas permanecem sentadas na arquibancada apenas observando o jogo e conversando entre elas. Após alguns minutos, duas alunas se animam e pedem para entrar no jogo. Os meninos autorizam e elas ficam na “de fora”, na fila de espera para a próxima partida. Me aproximo e pergunto para uma delas o porquê de ela ter pedido permissão para os meninos para entrarem no jogo. Faço uma provocação e pergunto se eles eram os donos da bola. Ela me diz que perguntou porque eles já estavam jogando. Continuo com a provocação e respondo que tudo bem, mas que na aula todos tinham o mesmo direito de participar, e a quadra não era de quem chegasse primeiro. Observo como aquele acontecimento, somado à organização espacial que se configurou (meninos na quadra e meninas no corredor), ilustra uma afirmação de que a quadra é um espaço dominado pelas figuras masculinas, e as meninas estão à margem.⁶

Nos minutos finais da partida, Iago e Caio entram em conflito por conta de um lance polêmico, proferindo xingamentos e palavrões de forma mútua e se desafiando a um embate físico: “Cai pra mão então se você tem coragem”.⁷ Peço que os dois saiam do jogo e venham conversar comigo. Pergunto o motivo da briga e eles mal conseguem explicar, por conta do nervosismo. Explico que esses comportamentos não são tolerados em aula e pergunto se eles vão conseguir conviver sem se ofender nas próximas aulas. Ambos concordam que sim, e eu os dispenso.

Sinalizo o final da aula e os alunos voltam para a sala.

DIÁRIO DE CAMPO II (AULA 2)

Aula no primeiro horário é sempre um pouco complicado, pois não podemos contar com o tempo real de aula, uma vez que aqui na escola em que trabalho, há a cultura de se chegar para a aula entre 07h e 07:15h. Como já conheço a rotina da escola, já sabia que não podia contar com os sessenta minutos oficialmente previstos. Tenho o hábito de sempre começar a aula em sala e fazer todas as explicações iniciais nesse espaço. Sei de todas as problemáticas que envolvem o modelo de alunos enfileirados em sala de aula, mas faço a escolha de usufruir desse espaço para

garantir uma maior concentração dos alunos durante a explicação. Início minha fala exatamente às 07:15 e logo após eu começar a falar, entra um aluno atrasado, que chega bastante agitado, falando em voz alta. Chamo seu nome e peço que se concentre um pouco. Anuncio que na aula de hoje, os alunos teriam um tempo maior para praticarem o futebol da maneira que lhes parecesse mais interessante. Explico que a organização das equipes e combinados de duração da partida ficariam a cargo deles. Explico que terminaria a aula alguns minutos mais cedo e combino que voltem para a sala imediatamente, pois iríamos fazer uma roda de conversa. Geralmente os alunos demoram para chegar à sala após a educação física, pois dão uma “enrolada” no banheiro e nos corredores da escola. Descemos para a quadra e como havia chovido muito durante a madrugada, as meninas pegaram um rodo para secar a quadra, mas apenas duas meninas entram para o grupo que irá jogar na quadra. Novamente, um grupo de meninas pede uma bola de futebol para jogar separado, no corredor na lateral da quadra. Vou até o grupo e começo a questionar chamo uma das meninas e pergunto por que elas sempre fazem isso.

Marina: “Porque é meio chato jogar com os meninos, eles não sabem brincar. Eles acham que pra eles as meninas não podem jogar futebol com eles. Acho muita ignorância.”

Professora: Como assim eles não sabem brincar?”- eu questiono.

Marina: “Ah, tipo assim, eles são muito brutos na hora de jogar, chutam muito forte e também ficam apelando toda hora quando a gente perde a bola.”¹

Pergunto se elas percebem que eles se acham os donos da quadra, e todas dizem que sim.

Professora: E vocês acham isso justo?- Provoco.

Marina: “Não, porque as meninas também podem jogar.”- em tom de protesto.
Professora: Então porque você aceita isso?”.

Marina: Porque não dá pra discutir, eu não gosto de discussão. Quando a gente fala que quer jogar futebol, eles ficam irritados... Porque meio que eles só querem jogar com os meninos mesmo, pq a gente tipo que não tem muita experiência em jogar futebol, sabe? Ah sei lá, é muito chute, dá muita briga.”²

Professora: É muito chute?” - repito, em tom de brincadeira, e nós rimos disso.

Na quadra, a maior parte dos meninos está jogando descalço. Termino a conversa com as meninas e saio em direção a outros alunos sem realizar nenhuma

intervenção a respeito das reclamações feitas por elas, pois o objetivo dessa aula seria justamente observar como se comporta o grupo em uma aula de futebol com poucos direcionamentos e intervenções.

Apesar do jogo ter começado de forma mista, com a participação de meninos e duas meninas jogando juntos, a bola é consistentemente controlada por um pequeno grupo dos jogadores mais habilidosos.³ Ao final da aula, já não restava mais nenhuma menina em quadra. Ao longo do jogo, mesmo as que haviam se disponibilizado inicialmente, foram saindo. Nos dois minutos finais, me aproximo das alunas que haviam participado do jogo e pergunto o motivo delas terem desistido e abandonado a quadra.

Cristiane: Eles (meninos) não aceitam perder. Meio que eles só querem do jeito deles. Se alguém joga diferente, aí eles vão lá e brigam.

Professora: Então você não gosta de jogar com eles?

Cristiane : Ah...Mais ou menos... eles não dão nem chance das meninas tocarem na bola. Só eles fazem o gol. Eles querem ser eles mesmos, né?... como eu posso te explicar? Eles querem ser a estrela do jogo.⁴

Professora: E você, Bia, gosta de jogar com eles?"

Bia: Não. Eles ficam muito bravos e mentindo. Toda hora eles falam que foi falta e não foi. E quando não é com eles, eles falam que não foi nada, que não foi falta⁵.

Observo que nenhum dos meninos motivou ou pediu que as meninas voltassem ao jogo. A essa altura, as meninas que não estavam participando do jogo, já queriam saber quanto tempo faltava para terminar a aula.⁶

O jogo dos meninos flui normalmente. Eles combinam de fazer times com 4 jogadores, com partida de duração de no máximo 3 gols. O time que sofrer 3 gols, sai de quadra, deixando os próximos alunos entrarem. Observo que ao final de um tempo, no qual haveria troca de jogadores, os alunos que estão na arquibancada aguardando o final da partida para entrar no jogo se levantam e um dos alunos do time perdedor grita que não vai sair, porque perdeu "por causa dos seus colegas". O aluno diz que a culpa da derrota não havia sido dele, e que os outros jogadores "afundaram o time".⁷ Percebo o início de uma pequena discussão entre eles e aproveito para finalizar a aula. Peço a todos que voltem para a sala para conversarmos um pouco sobre a aula.

Já em sala, pergunto como foi a experiência da prática do futebol.

Professora: E aí pessoal, gostaram de jogar futebol hoje? A maioria dos alunos responde “ótimo” “muito bom”.

João: “podia ser assim toda aula heim, fessora?”.

Professora: E vocês que não se manifestaram, o que acharam?

Cléber: Ah fessora, eu nem joguei, os caras não me deixaram entrar.

Professora: Eu vi que vocês tiveram esse pequeno conflito no final da aula. Você não tinha jogado ainda?

Cléber: Não ué. O Vitor não quis sair quando o time dele perdeu.

Vitor: Lógico, os caras me colocaram no time dos piores da sala, eu tava jogando sozinho. Todo mundo sabe que o time perdeu por causa do Léo e do Diego. Eu não tive culpa não.

Professora: Mas Vitor, você concorda que em um time você não pode pensar de forma tão individual assim? Você também tem responsabilidade sobre a derrota do seu time.

Vitor: Lógico que não, os caras que são perna de pau pra caramba (risadas)

Professora: tudo bem Vitor, a gente sabe que você tem mais habilidade no futebol que seus colegas. Você não acha que se você tivesse usado seus conhecimentos e suas habilidades para orientar seu time, não teria uma chance de vocês ganharem?

Vitor: é, talvez.

Professora: então. Um time é feito com a união de esforços de várias pessoas. Com certeza seus colegas se sentiram desconfortáveis com essa situação. Posso contar com você para ajudar seus colegas nas próximas aulas?

Vitor: Pode. ⁸

Professora: Cléber, como você se sentiria se, em uma próxima oportunidade, seus colegas te incluíssem no jogo e te ajudassem a melhorar?

Cléber: Me sentiria bem, me sentiria mais amigo né. Se eles me chamassem eu ia querer jogar, porque eu gosto de jogar, só que eu fico meio assim porque eu não bom igual eles.

Professora: o que é “ficar meio assim?”

Cléber: Ah, tipo dá uma vergonha né. ⁹

Professora: Pois é pessoal, vocês percebem que em um jogo de futebol, pode acontecer muita diversão, muitos momentos legais, mas também podem acontecer

algumas situações um pouco chatas e desconfortáveis para alguns colegas? Eles respondem que sim. O aluno Issac levanta o braço e pede a palavra.

Isaac: E também professora, tem gente que fica roubando o jogo todo. Tem gente que não aceita que é falta, ou então, quando a bola sai, a pessoa fala que não saiu e continua jogando normal, sendo que todo mundo viu que saiu.

Professora: E o que vocês fazem quando acontece uma situação dessa?

Issac: Nós briga né fessora...

Professora: Briga como?

Issac: ah, fala palavrão, chama o outro pra mão, xinga, fica provocando.

Professora: E você se sente bem xingando assim um colega seu?

Issac: Eu não, mas eu só xingo porque me xingam também.¹⁰

Professora: Quando isso acontece, é uma falta de respeito às pessoas e também às regras do jogo, não é pessoal?

Olho no relógio e percebo que nosso tempo acabou.

Professora: Pessoal, na próxima aula a gente continua com essa discussão.

DIÁRIO DE CAMPO III (AULA 3)

Ao chegar em sala, os alunos já estão todos de pé, esperando para descer para a quadra. Entro, sob protesto dos alunos, e explico que vamos conversar um pouco para passarmos para a próxima fase dessa sequência didática. Eles demoram para se acomodarem de volta em seus lugares e é difícil acalmar a agitação em que se encontram. Tenho que pedir atenção algumas vezes antes de iniciar a aula.

Professora: Pessoal, vocês se lembram da conversa que tivemos na última aula? Vocês estavam me dando exemplos de algumas situações desconfortáveis, que vamos chamar de conflitos, que acontecem em algumas aulas de Educação Física. Nós estávamos falando especificamente sobre as aulas nas quais nós praticamos futebol. Vocês me deram alguns exemplos de pessoas que ficaram chateadas com a postura dos colegas, exemplos de brigas que vocês tiveram na última aula. Eu queria saber se vocês acham que é possível jogar futebol de um jeito que todo mundo se sinta bem, e a gente consiga eliminar ou pelo menos diminuir os conflitos entre vocês.

Marcos: Como assim conflito, professora?

Professora: Conflitos são situações em que duas pessoas discordam, Marcos. Por exemplo, na última aula vocês falaram que às vezes vocês discutem porque

alguns alunos não seguem as regras do jogo, certo? Então, isso é um conflito. E também tem várias outras situações de conflitos, que não chegam a ser uma briga, mas algumas pessoas ficam desconfortáveis. Alguém pode compartilhar com a gente em que situação se sente desconfortável no futebol nas aulas de Educação física?

Larissa: Eu fico desconfortável porque eu não tenho coordenação motora, quero chutar reto e chuto pra lado. Aí tipo que me sinto mal porque eu atrapalho o meu time. Não gosto quando a professora obriga a gente a jogar futebol na aula. Eu não gosto das aulas de futebol.¹

Rafaela: E também professora, é muito ruim quando a gente vai jogar e os meninos ficam brigando o tempo todo. Eles ficam gritando palavrão toda hora só porque está perdendo. É muito chute, da muita briga, é muito complicado. Os meninos não aceitam perder e querem tudo do jeito deles. Se alguém joga diferente, eles brigam.²

Naiara: Eu acho muito chato professora. O povo fica falando “vc nao sabe jogar”. No interclasse ano passado eu fiz gol contra ne, ate hoje eles ficam me zoando. Me sinto uma jogadora de futebol, mas nao sei jogar. Sinto que não vou conseguir fazer gol nem tirar a bola. Só consigo correr mesmo e jogar pro outro fazer gol. Fico com raiva porque não sei jogar e eles ficam brigando comigo.³

Professora: E como seria uma aula de futebol legal?

Daniel: Uma aula que todo mundo ia querer jogar. Muita gente não joga porque os outros ficam zoando quem não joga direito. Tinha que parar de ficar zoando assim, respeitar mais e tipo incluir todo mundo, chamar todo mundo.⁴

Natália: Os meninos nunca chamam a gente pra jogar mesmo. Eles sempre escolhem só eles pro time a gente fica de fora. As vezes a gente até quer jogar, mas eles não escolhem a gente. Eles não tãõ nem aí se você nem encostou na bola. Eles não dão a chance das meninas tocarem na bola. Só eles fazem o gol. ⁵

Professora: Outras meninas também sentem isso?

Clara: Sim! Parece que o jogo é só deles e eles não chamam a gente nunca. Quando a professora obriga eles a deixarem a gente jogar, eles ficam passando a bola só entre eles, e também ficam xingando se a gente erra. ⁶

Professora: E vocês acham que seria possível praticar futebol de uma forma mais gentil, que incluísse todo mundo, sem brigas e que vocês respeitassem os colegas?

Alguns alunos riem, outros se agitam e dizem que não, que é impossível.

Gabriel: Mas fessora, é muita provocação, muita zoação com quem perde. O pessoal fica muito nervoso. Mas futebol é assim mesmo. A gente briga mesmo.⁷

Professora: Na aula de hoje, eu quero mostrar pra vocês uma nova forma de jogar futebol. Vocês topam?

Os alunos respondem que sim, e eu inicio a reprodução de um vídeo que explica a origem do Fútbol Callejero.

Gustavo: Futebol 'cachorreiro'?

Todos, inclusive eu, começamos a rir , e eu escrevo no quadro "Fútbol Callejero".

Professora: Pessoal, esse nome é em espanhol, e significa futebol de rua. Tenho certeza que muitos de vocês aqui também jogam futebol na rua com os amigos, não é mesmo? Esse futebol se originou assim, e hoje em dia ele tem algumas regras especiais. Nós vamos aprender sobre isso e praticar.

Explico por alguns minutos sobre todo o funcionamento da metodologia Callejera seus pilares. Como temos pouco tempo restante de aula, digo que iremos descer para a quadra e eu irei separar o time rapidamente, mas que tenhamos duas condições: a primeira é que todos os alunos, inclusive as meninas, teriam que participar do jogo. A segunda condição seria combinarmos uma regra que tornasse o jogo mais inclusivo, ou mais respeitoso com os colegas, e todos deveriam cumprir essa regra.

Professora: Não teremos tempo de praticar o *Fútbol Callejero* hoje, mas faremos partidas com times mistos, meninos e meninas e vamos elaborar apenas uma regra. Alguém tem alguma sugestão de alguma regra que possa ser interessante pra aula de hoje?

Lucas: Ter que deixar as meninas jogarem

Professora: Elas vão jogar na aula de hoje, como vocês vão fazer então pra elas participarem de verdade do jogo?

Miguel: E se for assim que não pode roubar a bola das meninas? Só menina pode roubar a bola de outra menina. ⁸

Professora: Gostei, todos concordam?

Os alunos dizem que concordam, e eu inicio a divisão de times. Tento escolher times equilibrados, com pessoas mais habilidosas junto com pessoas menos habilidosas, e mesclando bem as meninas e os meninos. Percebo que só de ter essa conversa inicial em relação aos conflitos percebidos pelos alunos, o comportamento já se diferencia um pouco. Não escuto nenhum aluno reclamar de ter ficado em um time fraco ou com as meninas. Seguimos para a quadra e iniciamos o jogo. Alguns alunos se sentam na arquibancada para aguardarem sua vez de entrar em jogo. Nenhum aluno se recusa a participar e observo que as meninas estão tendo uma participação muito mais significativa na partida. Algumas ainda estão nervosas com o fato de terem que jogar e outras se divertem bastante.⁹ Após alguns minutos de jogo, finalizo a aula com a promessa de começarmos com o

Fútbol Callejero na próxima aula.

DIÁRIO DE CAMPO IV (AULA 4)

Inicio a aula comunicando que iremos praticar o *Fútbol Callejero*. Alguns alunos então começam a se levantar para descerem para a quadra, mas eu os chamo de volta e os relembro do passo a passo da metodologia.

Digo que antes de iniciarmos, gostaria de saber como as meninas se sentiram na última aula, já que nós havíamos feito uma primeira experiência de uma prática de futebol com uma regra criada pelo grupo, e essa regra visava uma maior participação das meninas no jogo.

Sara: Nossa professora, foi muito doido. Eu nunca tinha jogado um jogo inteiro assim, na verdade acho que eu nunca tinha jogado nada, toda vez que era futebol na aula de educação física, eu só entrava no jogo porque era obrigada e ficava em pé no meio da quadra igual um poste. Mas na última aula eu joguei de verdade e até quase fiz um gol.

Professora: Que bom Sara, e você acha que a regra estabelecida foi o que te ajudou a conseguir jogar?

Sara: Com certeza. Se não fosse a regra eu não ia nem tentar, porque eu já sei que os meninos não passam pra gente e nem deixam a gente ir tipo levando a bola, eles já vem e roubam a bola da gente na hora. ¹

Professora: Pessoal, vocês estão se lembrando do que eu expliquei na última aula? O primeiro tempo do *Fútbol Callejero* tem a definição de regras, estão lembrados?

Os alunos pedem para que isso seja feito na quadra, mas por uma escolha pedagógica, julgo ser mais interessante essa primeira experiência de definição de regras coletivas ser feita em sala. Para melhor entendimento por parte dos alunos, fiz uma adaptação na forma como as regras são definidas no primeiro tempo. Visando melhor orientação e assimilação dos pilares do *Fútbol Callejero*, escrevo no quadro da sala os três pilares (cooperação, solidariedade e respeito) e explico que os alunos devem criar duas regras para cada um dos três pilares.

Professora: Vamos começar então pelo pilar Cooperação. Relembrando, cooperação diz respeito às suas atitudes em relação ao seu próprio time. Quais são as sugestões de vocês para o pilar Cooperação?

Vanessa: Acho que tinha que ser obrigatório tocar a bola pras meninas, Se não for assim, a gente não consegue jogar.

Professora: Você acha que os meninos só incluiriam vocês no jogo com uma regra obrigatória?

Várias meninas respondem que sim, e alguns meninos reclamam.

Hugo: Mas tipo assim, professora, eu acho que tinha que ser pra todo mundo essa regra, não só pras meninas, porque eu também nem pego na bola.

Caio: Uai, então faz que tem que passar a bola no pé de todo mundo.

Professora: E como nós iremos controlar isso? Tem que passar a bola no pé de todo mundo uma vez só na partida?

Caio: Para fazer o gol então. Pra valer o gol tem que passar por todo mundo do time. ²

Professora: Todos concordam?

Os alunos concordam e eu observo que Leandro faz uma careta. Pergunto se está tudo bem, se ele discorda do que foi dito e ele responde:

Leandro: Ah fessora, quero só ver como vai ser isso. A gente vai ficar dependendo desses perna de pau pra fazer gol. ³

Explico que o objetivo do Fútbol Callejero não é focado na quantidade de gols feitos, e sim na participação e em comportamentos mais respeitosos diante dos conflitos.

Professora: Qual outra regra de Cooperação nós podemos pensar?

Túlio: Animar os colegas que são iniciantes no futebol.

Professora: Túlio, é uma boa ideia, mas vamos elaborar um pouco melhor isso.

Gabriel: Tipo incentivar os colegas do time, professora? ⁴

Professora: Legal, acho que essa regra é muito interessante para cooperação. Agora vamos pensar em Solidariedade, nossa relação com os adversários. O que vocês poderiam colocar como regra pra ter uma relação respeitosa com os adversários?

Hugo: Tem que parar de ficar provocando né?

Alex: É, ficar zoando, essas coisas.

Otávio: E também professora, podia expulsar todo mundo que fizesse falta;

Alex: Aí não né, às vezes a fala é sem querer.

Otávio: Mas os caras fazem falta e ficam falando que não foi falta.

Maria: Então podia ter que parar toda vez que for falta, e deixar a pessoa cobrar a falta.

Daniel: Mas aí os caras vão ficar fingindo que foi falta toda hora.

Professora: pessoal, a ideia é muito boa. Vamos contar também com a honestidade de todos em pedir falta apenas quando houver uma falta de verdade.⁵

Erika: Professora, mas não vai ter nenhuma regra pras meninas? Porque tipo assim, a gente sabe que se não tiver regra, os meninos não vão jogar a bola pra gente. Eu sei que tem que passar a bola no pé de todo mundo, mas não adianta nada se eu pegar a bola só um segundo aí já vem um menino me empurrando e é lógico que ele vai pegar a bola na mesma hora né? Deixa aquela regra da aula passada, dos meninos não poderem tomar a bola das meninas.

Clara: Também acho, porque se não, não vai ter nem graça.⁶

Observo que os meninos não se contrapõem a essa regra.

Professora: E sobre respeito pessoal? O que vocês sentem que poderia ajudar com a questão do respeito?

Julia: Se as pessoas parassem de ficar xingando ia ser muito bom, porque é muita falta de respeito e isso acaba fazendo algumas pessoas não quererem jogar por medo de serem xingadas.⁷

O resto da turma concorda de imediato, o que mostra ser uma questão que atinge a todos os participantes.

João: Professora, acho também que em respeito tem que respeitar as regras. Tem que falar a verdade quando for mão, quando a bola sair, essas coisas. Porque é

chato demais quando você vê que a pessoa está mentindo, aí da vontade de brigar mesmo. Se a pessoa falar a verdade, acho que fica mais de boa essa questão de brigar.⁸

Quadro de regras aula IV

Cooperação	Solidariedade	Respeito
Incentivar as pessoas da equipe mesmo quando elas errarem.	Meninos não podem roubar a bola das meninas.	Não xingar nenhum participante do jogo
A bola deve passar por todos do time para o gol ser válido.	Sempre parar o jogo quando o adversário pedir falta.	Ser honesto com as regras do futebol.

Professora: Ok pessoal, vamos para a quadra e lá nós iremos separar os times. Vamos fazer duas equipes e vocês se dividem, dentro da mesma equipe, entre time 1 e time 2. O time 1 entra no primeiro tempo, e o time 2 joga o segundo tempo, ok?

Ao chegar na quadra, escolho duas meninas, de forma aleatória para escolherem os times. As meninas começam escolhendo primeiro suas amigas mais próximas, e depois começam a escolher os meninos. Interessante observar que, logo após escolherem suas amigas, elas também começaram a escolher pelos meninos mais habilidosos, deixando os menos habilidosos para serem escolhidos por último.⁹ O segundo tempo da partida (bola rolando), flui sem grandes intercorrências. Alguns dos meninos sem querer tentam roubar a bola de alguma das meninas, mas logo se dão conta e pedem desculpas, “nossa esqueci, foi no impulso”.¹⁰ Um dos times tenta chutar a bola a gol, mas a bola desvia para fora. Um jogador do outro time grita:

Jogador: Não ia valer mesmo! A bola não passou em todo mundo do seu time.

Todos os alunos estão participando do jogo, e nenhum xingamento foi proferido em voz alta. Em determinado momento, Pedro grita “falta” e os jogadores do outro time não concordam, e se viram para mim de forma exaltada:

Jogadores: Não fessora, não foi falta, sério mesmo, ele falando mentira, nem encostou nele.

Professora: Olha pessoal, daqui eu não consegui ver se realmente foi falta. Mas o que importa é que nós precisamos cumprir a regra que vocês mesmo criaram. Quando o time adversário pedir uma falta, nós iremos considerar, mesmo sem concordar que realmente foi falta.

Marcos: Então eu vou ficar falando que foi falta também , toda hora.

Professora: Marcos, aí você vai perder ponto no pilar Respeito, sobre ser honesto com as regras.

Marcos se afasta ainda um pouco inconformado e o jogo segue.

O segundo tempo termina e o time que mais pontuou saldo de gols comemora.

Professora: Pessoal, vocês estão comemorando, mas o jogo ainda não terminou. A vitória é definida no terceiro tempo.

Decido voltar para a sala de aula para realizar o terceiro tempo, pois percebo que a turma está muito agitada e seria mais difícil desenvolver a conversa final com eles nesse estado.

Professora: Então vamos começar o terceiro tempo pessoal. Como vocês já sabem , o time 1 irá ganhar dois pontos, pois foi o time que mais fez gols durante a partida. Agora nós iremos pontuar cada um dos três pilares, e iremos discutir um por um. Vou perguntar para o time 1, se dentro do próprio time vocês concordam que merecem o ponto de Cooperação. A maioria da equipe grita que sim. Pergunto se não houve nenhuma situação dentro do time que alguém gostaria de compartilhar.

Lara: Assim, em relação a passar a bola por todos antes de fazer gol, eu acho que funcionou. Porque querendo ou não, os meninos que sabem jogar eram obrigados e pelo menos tocar a bola pra quem não sabe jogar tão bem. Eu pelo menos peguei na bola umas quatro vezes e eu nunca pegava na bola antes. Foi até legal, teve uma hora que eu até tentei chutar pra fazer o gol.

Professora: E você se sentiu incluída?

Lara: Sim, eu senti que estava participando do jogo de verdade.¹²

Bruna: Mas ninguém ficou incentivando não professora. Principalmente os meninos, eles não incentivaram a gente não. Não xingaram, mas também não ajudaram muito.

Professora: interessante. Então você acha que seu time pontua em cooperação?

Bruna: Ah, eu acho que sim. No geral teve muito mais cooperação que em um jogo normal. ¹³

Professora: Agora o outro time vai me dizer se vocês merecem ponto de Solidariedade em relação ao adversário.

Max: Não merecem, porque aquela hora que eu pedi falta o Max não queria marcar a falta e ficou reclamando. Não teve solidariedade. E também eu vi alguns meninos tentando pegar a bola das meninas no início do jogo.

Lucas: Mas isso foi sem querer!

Pessoal, o resto do time concorda em não dar os pontos de Solidariedade para a equipe 1?

Os alunos concordam e seguimos para o próximo pilar.

Professora: E em respeito? Alguém foi desonesto ou houve xingamentos com o outro time? Vocês acham que realmente teve mais respeito na aula de hoje?

Fred: Eu acho que teve professora. Eu não gosto de futebol e tive que participar né... Eu achei que ia ser pior, mas foi de boa, não teve ninguém brigando nem xingando e todo mundo participou, então eu acho que todo mundo respeitou todo mundo sim.

Professora: E você acha que isso teve a ver com a definição de regras?

Fred: Teve né, porque se não fosse isso, se fosse aula normal, primeiro que eu não tinha nem jogado, segundo que ia ser igual sempre, o pessoal brigando e não deixando os piores jogarem.¹⁴

Thomaz: Na minha palavra, eu acho que o respeito não deu muito certo. Porque o que vi na quadra, a Ana tocou devagar e o Juan pegou a bola, o Caique foi lá e chamou ela de burra. Isso eu também achei uma falta de respeito.¹¹

Professora: Realmente essa é uma situação de falta de respeito. Algum dos envolvidos quer falar a respeito?

Caique: Foi sem querer fessora que eu chamei ela de burra. Algumas horas eu fiquei meio estressado e acabei falando palavrão sem querer... E xingando também.

Professora: Mas você ficou estressado com o que?

Caique: Com meu time que tava perdendo

Professora: Entendo, mas é importante lembrar que o objetivo do Fútbol Callejero não é a vitória, e sim a participação de todos.

Ao iniciar o somatório da pontuação, observo que os alunos vencedores comemoram, mas não proferem palavras provocativas em direção ao time adversário.¹⁵ Parabenizo ambas as equipes pela experiência do dia e finalizo a aula.

DIÁRIO DE CAMPO V (AULA 5)

Entro na sala e os alunos já estão ansiosos pelo início da aula.

Michael: Hoje é Callejero de novo, né professora?

Respondo que sim, e vou abrindo meu caderno na mesa dos professores.

Michael: Deixa um tempinho de futebol normal hj fessora?

Professora: Como assim normal?

Michael: Ah, sem aquelas regras lá.

Professora: Por que, você não gostou da nossa última aula?

Micheal: Gostei, mas é que tem que ficar muito preso nas regras, sem essas regras é melhor, dá pra jogar mais.¹

Professora: Mas olha que legal michael, você é super bom no futebol, e com essas regras, você pode usar sua habilidade pra ajudar seus colegas que tem dificuldade em jogar. Posso contar com você hoje para dar essa força pro seu time? ²

Ele concorda, balançando a cabeça em sinal positivo e retorna para seu lugar.

Começo dizendo que hoje teremos mais tempo de jogo, porque eles já conhecem a metodologia Callejera e eu não vou precisar explicar de novo. Explico que hoje a divisão das equipes será feita de forma diferente, porque na última aula havia observado que mesmo sendo duas meninas que dividiram e escolheram os times, havia acontecido uma situação de exclusão, pois as pessoas menos habilidosas haviam , mais uma vez, ficado por último na escolha de times. Pergunto se isso já havia acontecido com alguém ali e alguns alunos respondem que sim.

Professora: Bruna, já aconteceu com você? Conta pra gente como você se sentiu.

Bruna: Já. Acontece direto. Eu fico me sentindo excluída, é horrível. Dá nem vontade de jogar depois. ³

Professora: Então pessoal, preciso da ajuda de vocês para pensarmos um jeito melhor para fazer a divisão das equipes. Uma forma que as pessoas não vão se sentir excluídas.

Diogo: Faz sorteio fessora

Rafa: Nossa mas aí pode ficar injusto. Se sair o Leandro, o Caique e o Carlos no mesmo time, não tem como não.

Professora: Vamos fazer o sorteio e se ficar muito desequilibrado a gente pensa em uma troca para melhorar os times? Pode ser?

Escrevo o número 1 em um papel pequeno e o número 2 em outro papel. Dobro os papéis e vou passando de mesa em mesa para os alunos tirarem um dos papéis. Anoto o time de cada um e depois leio em voz alta como ficou a escalação de cada time.

Os alunos ficam agitados e Talita diz:

Talita: Só ficou gente ruim no time 1 professora, ah não, credo!

Professora: Pessoal, vocês acham que essa forma de falar também não faz as pessoas se sentirem excluídas?

Talita: Ta bom, foi mal fessora, mas to falando na moral. Até porque se não o pessoal do time 1 não vai nem conseguir jogar e vai ser ruim pra eles também, porque eles vão se sentir excluídos do mesmo jeito se nao conseguirem jogar.

Surpreendentemente, Leandro, que no início da aula estava reclamando de ter que seguir as regras do *Fútbol Callejero*, se prontifica:

Leandro: Fessora, pode me passar pro time 1, eu ajudo eles.

Professora: Ótimo. Obrigada Leandro. Esse é o espírito do *Fútbol Callejero*. ⁴

Após a divisão das equipes, iniciamos o primeiro tempo, com a elaboração das regras. Desenho no quadro da sala o mesmo quadro feito na aula anterior e escrevo as regras que haviam sido elaboradas na aula passada. Pergunto se eles têm alguma observação sobre essas regras, se deveríamos mantê-las ou se alteramos algo.

Raquel manifesta sua insatisfação sobre a postura de alguns alunos em relação à regra elaborada sobre a bola ter que passar por todos para o gol ser considerado válido.

Raquel: Tipo assim, aquela regra lá de ter que passar a bola no pé de todo mundo pro gol valer é bom, mas tipo que foi meio *fake* sabe? Porque o pessoal que sabe jogar futebol muitas vezes só passavam a bola pra gente que não sabe, só pra poder fazer o gol, mas nenhum deles dava condição da gente também tentar fazer gol. Muitas vezes eles passavam a bola pra gente e já mandavam a gente devolver. Aí acho que foi meio *fake*.

Yasmin: É, tinha que deixar a bola mais tempo com as pessoas ou então mais vezes.

Rodrigo: Então põe aí que a bola tem que passar três vezes pelo menos em todo mundo.

Professora: Três vezes para valer o gol?

Rodrigo: Aí não né fessora, aí fica impossível. To falando no jogo todo. Todo mundo tem que ter encostado na bola pelo menos três vezes até o final do jogo. ⁵

Adiciono a nova regra ao quadro e pergunto se eles se lembram de algo que poderia melhorar em relação ao que foi a última aula.

Luana: Acho que tem que continuar com a regra dos meninos não poderem tomar a bola das meninas. Pelo menos pra mim eu achei que foi muito bom, eu consegui jogar pela primeira vez na vida. ⁶

Nicolas: Tem a questão do respeito tipo assim, foi bem melhor, mas ainda teve gente chegando meio empurrando, dando tronco, sem nem ligar se ia machucar. Teve até uma hora lá que eu caí e ninguém veio me ajudar não. Nem o povo do meu próprio time. Tipo, eu não machuquei muito, mas mesmo assim, podiam ter me ajudado.

Lara: Concordo, tem que proibir de chegar empurrando, principalmente nas meninas né porque acaba que a gente tem medo de jogar por causa disso. ⁷

Professora: Então vamos incluir isso nas regras de respeito. E em relação ao relato do colega que se machucou e não foi ajudado? O que nós podemos fazer?

Muitos alunos ao mesmo tempo respondem que poderia ser adicionada uma regra na qual fosse obrigatório ajudar o adversário que se machucasse em quadra. Adiciono mais essa regra no pilar Solidariedade e percebo que a grande maioria dos alunos se envolveu, mesmo que de forma indireta no debate de regras nessa segunda

aula. Os alunos que não deram sugestão se mantiveram concentrados e prestando atenção a tudo que estava sendo exposto. Percebo que a adesão ao primeiro tempo da partida foi muito maior nesse segundo encontro de prática. ⁸

Quadro de regras aula V

Cooperação	Solidariedade	Respeito
Incentivar as pessoas da equipe mesmo quando elas errarem.	Meninos não podem roubar a bola das meninas.	Não xingar nenhum participante do jogo
A bola deve passar por todos do time para o gol ser válido.	Sempre parar o jogo quando o adversário pedir falta.	Ser honesto com as regras do futebol.
Ao final do jogo, todos os jogadores devem ter tocado pelo menos 3x na bola.	Ajudar o adversário quando se machucar.	Não chegar empurrando o colega.

Nos deslocamos até a quadra para darmos início ao segundo tempo da partida. Como o número de participantes nesse dia estava em torno de 25 alunos, eu pedi para que eles os times se dividissem entre os que iriam começar jogando a primeira rodada e os que iriam jogar a segunda rodada. Não havia dado nenhuma orientação sobre como os alunos iam fazer essa divisão dentro da própria equipe, e pude observar que a organização de ambos os times seguiu a mesma lógica: os jogadores equilibraram bem as duas partes da equipe, misturando as pessoas com mais e menos habilidades. Aqui vale um destaque especial para o comportamento do aluno Robson, que quase sempre atua nas aulas de Educação Física como um detentor da bola, e não aceita ficar de fora dos jogos por nem um minuto sequer. Me acerco da

equipe da qual Robson faz parte e vejo que ele está sentado na arquibancada fazendo parte do grupo dos que irão esperar para jogar a segunda rodada, dando a vez para outros jogadores. Percebo que as situações de exclusão nessa divisão de time foram inexistentes ou muito pequenas. ⁹

O segundo tempo, de bola rolando, se inicia e com menos de cinco minutos de jogo Luana e Anderson trombam e Luana cai. Anderson, seu adversário no jogo, imediatamente para e vai ao encontro de Luana para ajudá-la a se levantar. Consigo ouvir Anderson dizer “foi mal” e os outros integrantes da equipe de Luana correm em direção ao ocorrido gritando “falta!”. ¹⁰ A aluna se levanta, e diz não ter sido nada grave. A cobrança da falta acontece e o jogo segue. Os alunos que estão na arquibancada começam a torcer e os integrantes do outro time vem até mim dizer que estão se sentindo provocados. Eu explico pra eles que torcer e comemorar é diferente de provocar, e na minha visão não estava havendo nenhuma provocação. O tempo acaba e iniciamos a segunda rodada, com novos jogadores. Escuto um palavrão mas não identifico quem o proferiu. Isabela, que estava em jogo recebe a bola muito perto da área do gol e não consegue chutar, deixando a bola passar. Em seguida a aluna sai da quadra em direção ao banheiro. Peço outra aluna para substituir e vou ao encontro de Isabela saber o que havia acontecido. Ela diz que não foi nada e eu peço para ela voltar para a quadra. Ela retorna mas não entra no jogo, se mantém na arquibancada. Vou até a aluna novamente e ela explica:

Isabela: É que eu errei o chute bem na frente do gol, todo mundo do meu time tava esperando o gol.

Professora: Mas alguém te disse algo que não foi legal? Te xingou?

Isabela: Não diretamente. Mas eu ouvi os meninos reclamando.

Professora: E isso te incomodou?

Isabela: si, eu fiquei chateada.

Pergunto se a aluna deseja retornar ao jogo e ela responde que não. ¹¹

Um destaque nessa observação é o comportamento do aluno Caíque, que atuou como um grande incentivador das meninas durante todo o jogo. Usualmente, o aluno é bastante competitivo e seu comportamento nas aulas reflete muito essa característica. Percebo que Caíque toca a bola sempre, dá dicas, fala com respeito e diz palavras de incentivo: “Boa!”, “Tá indo bem!”. ¹²

Faltando dois minutos para o fim do segundo tempo, Rodrigo e Matheus se envolvem em uma discussão. Escuto xingos e palavrões vindo de ambos os alunos e intervenho. Me aproximo e pergunto o que está acontecendo.

Rodrigo: O cara fez falta, eu pedi falta, todo mundo viu que foi falta e ele não quer aceitar. Tá na regra que tem que aceitar quando falar que foi falta.

Matheus: Mas não foi falta, o cara tá mentindo só porque ele sabe que tem que aceitar. Eu não vou aceitar não. Eu nem encostei no cara ele tá falando que foi falta. Não quer ter contato, vai jogar xadrez.

Eu pergunto se eles conseguem pensar em uma maneira de resolver isso. Nenhum dos dois responde.

Eu digo então que vamos seguir a regra e considerar a falta que o Rodrigo pediu. Nesse momento então, Matheus sai da quadra, xingando e dizendo que não ia mais jogar.¹³

Após um minuto, o segundo tempo se encerra e eu reúno a todos no círculo central da quadra. Início computando o saldo de gols e atribuo os pontos de saldo de gol para o time 2, que havia feito quatro gols, em detrimento do time 1 que havia feito dois gols.

Professora: Vamos lá pessoal, vocês já sabem como funciona. Vamos iniciar o terceiro tempo e pontuar os pilares. Começando pelo pilar da Cooperação. Pergunto ao time 1 se eles conseguiram cumprir com a cooperação dentro do próprio time.

Thalita: Eu acho que sim, não teve nenhuma situação chata comigo. Acho que o time todo cooperou e todo mundo se ajudou a jogar melhor.

Carlos: Pode colocar o ponto aí fessora, a gente teve muita cooperação.

Erika: Mais ou menos né? A isabela saiu do jogo porque os meninos reclamaram quando ela perdeu o gol.

Pergunto para a Isabela se ela quer falar sobre o acontecido.

Isabela: Ah, não foi que eles me xingaram, mas foi meio ruim porque eu ouvi de longe eles reclamando.

Leandro: Mas a gente tava falando normal fessora, como qualquer um que fosse lá e perdesse o gol. A gente fica querendo fazer o gol né.¹⁴

Eu explico que as vezes fazemos coisas que deixam nossos colegas desconfortáveis, mesmo sem intenção, e que naquele momento, nós iríamos acolher a colega e infelizmente a equipe não ia pontuar no pilar Cooperação.

Pergunto para a outra equipe sobre a Cooperação e todos concordam que merecem o ponto.

Tayná: Não to falando só pra ganhar ponto não, mas foi muito bom a cooperação, parece que a gente não teve competitividade sabe, todo mundo jogou e ninguém xingou ninguém. Teve até uma hora que eu errei um chute e o Leandro me ensinou como eu tinha que fazer pra conseguir acertar. eu acho que foi muito bom mesmo. ¹⁵

Todos concordam com o que foi dito pela aluna, e seguimos na avaliação.

Professora: Agora, o time 1 vai falar sobre a solidariedade do time 2. Vocês acham que eles merecem ponto de solidariedade?

Thomaz: Sim, porque teve uma hora que a Luana caiu e o Anderson foi ajudar ela, ele parou o jogo na hora e ele tava com a bola no pé. Aí depois foi falta e o outro time aceitou. Eles cumpriram as duas regras que tinha em solidariedade. ¹⁶

Luana: Verdade. Eles também não roubaram a bola das meninas. Os meninos do outro time respeitaram essa regra e deixaram as meninas ficar com bola, então foi bom pra gente conseguir jogar porque a gente sabia que não ia vir nenhum menino em cima da bola pra tomar a bola da gente. Eu até consegui correr dez segundos com a bola, eu nunca tinha conseguido isso antes. ¹⁷

Professora: ótimo, e o outro time, o que tem a dizer? Eu percebi que houve um conflito entre dois alunos no final do jogo por causa de falta. Alguém pode falar sobre isso?

Rodrigo: O Matheus não aceitou que eu pedi falta. E estava no combinado isso. Eu não tava roubando, eu não tenho porque roubar não. Todo mundo viu. ¹⁸ E também professora, ele saiu apelando e xingando então eu acho que não devia pontuar respeito também. Nosso time tava quietinho lá sem fazer nada e ele xingou todo mundo. Tava todo mundo de boa o cara vai e apela. ¹⁹

Afirmo que concordo com o que ele disse e que iria conversar com o Matheus, pois este ainda não havia retornado para a quadra desde o incidente.

Outro aluno levanta a mão e pede a palavra:

João: Na minha palavra, eu acho que o respeito não deu muito certo. Porque o que vi na quadra, a Ana tocou devagar e o Juan pegou a bola, o Caique foi lá e chamou ela de burra. Isso eu também achei uma falta de respeito.

Professora: Ana, e como você se sentiu?

Ana: Ei fiquei chateada, porque achei que no Fútbol Callejero seria diferente, porque estava quase todo mundo sendo muito legal e respeitando muito. Só que ali na hora acabou acontecendo isso e foi chato. ²⁰

A aula termina com o resultado final da vitória da equipe 1, e aviso que na próxima aula continuaremos com nossa vivência.

DIÁRIO DE CAMPO VI (AULA 6)

Nosso sexto encontro é em um dia chuvoso. Na escola, enfrentamos alguns problemas de infraestrutura, e a depender da chuva, a quadra fica inutilizável, pois há um grave problema de goteiras no teto na quadra. Ao entrar na sala, os alunos já estão agitados perguntando se vamos conseguir ir para a quadra hoje. Respondo que a aula foi planejada para darmos continuidade ao processo em quadra, mas que se for necessário faremos uma adaptação. Peço para uma aluna averiguar se a quadra está molhada o bastante a ponto de impedir nossa aula. Ela volta alguns poucos minutos depois, dizendo que a quadra está só um pouquinho molhada e que conseguimos secar utilizando alguns rodos. Começo minha fala então combinando com os alunos que assim que chegássemos na quadra, dois deles iam pegar os rodos emprestado com o pessoal da limpeza, e todos iriam ajudar e secar as poças de água. Os alunos concordam em ajudar e eu inicio a explicação da nossa tarefa do dia. Explico ao grupo que iremos experimentar a metodologia, ou seja a forma de se jogar Fútbol Callejero, mas com outro conteúdo. Faço um pouco de suspense, e revelo que iremos fazer uma Queimada Callejera. A maioria dos alunos comemora e a concentração se perde um pouco. Peço para que eles formem duplas de pessoas com uma habilidade parecida uma com a outra e explico que essa dupla será separada: cada um da dupla irá para um time. Pergunto se eles acham que essa é uma boa forma de se dividir os times, e eles dizem que sim.

Pietro: Sim professora, assim ninguém se sente excluído na hora de separar os times.

Descemos para a quadra então e peço para que cada um da dupla se sente de um lado da quadra. Estamos em número ímpar de jogadores, e um dos alunos fica sem dupla. Permito que ele escolha em qual time quer jogar. Alan reclama, dizendo

que vai ficar injusto porque o outro time vai ter um jogador a mais. Eu digo que concordo em partes, que talvez fique injusto mesmo, e pergunto o que ele julga ser mais importante: incluir a todos ou ter o mesmo número de jogadores dos dois lados. Alan concorda que incluir a todos é mais importante. Explico que faremos a queimada seguindo a forma tradicional de se jogar queimada, com dois cruzas.

Professora: Pessoal, vocês já sabem como funciona a metodologia Callejera. Vamos pensar nas regras que podem nos ajudar a jogar queimada de forma que todos se sintam respeitados e incluídos? Alguém tem alguma sugestão?

Manuela: Ih professora, não vai dar certo não. Queimada é sempre o que dá mais treta.

Professora: Foi justamente por isso que eu escolhi a queimada Manu. Eu quero ver se vocês vão conseguir lidar bem com os conflitos que sempre tem na queimada.

Gabriel: Tem que falar a verdade quando for queimado. Porque todo jogo sempre tem um que se faz de bobo e fala que não foi queimado.

Gabi: E também professora os meninos não podem queimar as meninas, porque eles jogam muito forte e dá medo de jogar.

Os alunos discordam dessa colocação e eu pergunto como podemos resolver essa preocupação da colega.

Marcos: É só não valer jogar na cabeça.¹

Lara: Professora, mas não é só isso. Também os meninos agarram todas as bolas e nunca deixam a gente tentar queimar o outro time.

pergunto se as outras meninas também sentem que isso acontece, e a maioria responde que sim.

Jorge então, sugere: E se for uma jogada pra cada então? Uma hora um menino e na próxima vez uma menina, independente de quem tiver agarrado a bola.²

Professora: Muito bom, Jorge.

Bia: Tem que continuar com aquela regra de não poder xingar as pessoas, porque se não, na queimada todo mundo briga e fica xingando.

Professora: Pessoal, porque vocês acham que na queimada sempre tem tanto conflito entre vocês?

Bia: Ah, sei lá, eu acho que é porque é mais emocionante. E também toda hora vem uma pessoa falando que queimou e a outra do outro time falando que não, isso dá muita confusão.

Professora: Vamos pensar uma regra pra resolver isso então.

Bia: Tem que falar a verdade se for queimado, eu concordo.

Todos os outros alunos começam a dizer que sim e concordar com a colega.

Entrego a bola de queimada e começamos o segundo tempo. No primeiro minuto de jogo, uma pessoa é queimada e percebo que ninguém da equipe fez nenhum comentário negativo. Alguns minutos depois, outra pessoa do mesmo time é queimada, mas logo alguém grita que “não valeu”, pois o time adversário não havia cumprido com a alternância entre meninos e meninas naquela jogada. O time adversário começa uma pequena discussão, afirmando que havia valido o lance sim, mas que é interrompida imediatamente quando eles percebem que não haviam cumprido com uma das regras.³

Outro ponto interessante observado, é que à medida que as meninas que se envolvem mais no jogo iam sendo queimadas, aquelas meninas que geralmente fogem da bola, ou nunca conseguem ter a oportunidade de fazer uma jogada, acabavam recebendo a bola dos meninos, por conta da regra da alternância.⁴

A partida flui sem maiores problemas e é hora de começar o terceiro tempo. Pergunto se os alunos perceberam alguma diferença da queimada Callejera para a queimada tradicional e muitos ao mesmo tempo dizem palavras afirmativas como “sim” ou “com certeza”. Peço para que alguém me explique melhor.

José: Tipo assim, parece que foi mágica que você fez viu fessora, porque eu nunca vi a gente jogar queimada sem ficar todo mundo brigando e apelando no final. Foi muito diferente.

Helena: Acho que tava todo mundo mais de boa, e também o pessoal não queria perder né, então no fundo se você xingasse ou brigasse com uma pessoa, sua equipe perdia ponto.⁵

Larissa: Eu acho que deu certo professora, tanto no futebol quanto na queimada, porque você entra no jogo sabendo que sua equipe vai deixar você jogar e vai passar a bola pra você. Quando é jogo normal, pra mim, dá um desanimado de entrar no jogo porque eu já sei que vou ficar parada lá sem fazer nada mesmo... Então quando você entra sabendo que também ninguém pode te xingar, é melhor.⁶

Quadro de regras aula VI

Cooperação	Solidariedade	Respeito
As jogadas devem ser alternadas entre meninos e meninas, independente de quem pegar a bola.	Não mirar na cabeça de propósito.	Não ofender nenhum participante
Não xingar o colega quando for queimado.	Não provocar o adversário.	Dizer a verdade quando for queimado.

DIÁRIO DE CAMPO VII (AULA 7)

Início a última aula da sequência didática explicando que ficaremos em sala para nossa avaliação. Os alunos reclamam um pouco e perguntam se vale ponto. Eu respondo que vale os pontos da etapa, mas que na verdade é muito importante a gente fazer essa finalização para que a gente possa compreender o que ficou de interessante dessa experiência. Explico que a avaliação será uma conversa, e funcionará no mesmo modo de definição de placar do Fútbol Callejero. Nós iremos conversar sobre cada um dos pilares, e a turma vai chegar a um consenso sobre o merecimento da turma de receber a nota para cada pilar. dos 30 pontos a serem distribuídos na etapa, 15 serão destinados ao Fútbol Callejero. Cada pilar vai valer 5 pontos, e a nota máxima alcançada poderá ser 15 pontos. Começo pedindo para que aqueles que desejam falar sobre o pilar Cooperação, levatem as mãos.

Lucas: Cooperação eu acho que a gente merece 4. Porque no início meio que fio difícil jogar tendo que ajudar os colegas, mas na segunda aula eu acho que já foi bem mais fácil e bem mais de boa. Eu fiquei feliz de poder ajudar algumas pessoas, achei doido.¹

Guilherme: Eu acho que de zero a cinco, é cinco. Eu nunca tinha jogado futebol assim nas aulas de Educação Física. Eu acho que no início o pessoal tava fazendo só na obrigação mesmo, mas depois acho que todo mundo foi aprendendo mesmo a ajudar a equipe, a passar a bola, essas coisas. ²

Vamos avaliar o pilar Solidariedade agora? alguém quer falar um pouco sobre esse pilar e a nota?

Lucas: Eu acho que no futebol normal, as pessoas não tocam muito a bola assim pra todo mundo jogar, sabe? Só importa o vencer no futebol tradicional na minha opinião, aí no callejero mais gente conseguiu jogar. ³

Joana: Eu daria nota 4,6 para solidariedade. Porque eu acho que foi muito diferente mesmo das outras aulas que era futebol. Eu acho que eu participei muito melhor. Não vou dar cinco porque eu acho que teve hora que os meninos podiam ter passado mais a bola pra gente. Mas só uma hora ou outra assim sabe? No geral foi muito legal. ⁴

Matheus: A gente merece 5 professora. Teve muita solidariedade. A Sara machucou uma aula, nem lembro qual foi, mas ela machucou e a gente parou o jogo pra ajudar. ⁵

Então vamos finalizar com o pilar Respeito.

Paula: Respeito a gente pode ficar com 3,5 eu acho. Não, 4. porque assim, melhorou muito sabe. Em comparação com antes, melhorou muito. Eu acho que teve vezes que as pessoas só não brigavam porque sabiam que ia perder o ponto de Respeito. Mas pelo menos já melhorou. A turma brigava muito antes. Principalmente na queimada, nossa. Toda aula tinha alguém que saía xingando, ou chorando. O povo apelava demais. Depois dessas aulas acho que todo mundo ficou mais de boa. Às vezes dava vontade de xingar e eu lembrava que não podia e não falava nada. ⁶

Guilherme: A gente merece total de respeito. Se for comparar a última aula de queimada com as outras vezes que a gente tinha jogado queimada antes, nossa... Não tem nem comparação. A gente brigava todas as vezes. Eu acho que até teve uma ou outra coisa chata, mas não teve ninguém brigando igual antigamente não. ⁷