

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

LÍGIA ESTRONIOLI DE CASTRO

**A CONSTRUÇÃO DE VALORES ORIENTADA PELA METODOLOGIA
CALLEJERA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**BAURU
2018**

LÍGIA ESTRONIOLI DE CASTRO

**A CONSTRUÇÃO DE VALORES ORIENTADA PELA
METODOLOGIA *CALLEJERA* NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Professora Doutora Lílian Aparecida Ferreira.

BAURU
2018

Castro, Lígia Estronioli de.

A construção de valores orientada pela
Metodologia Callejera na Educação Física Escolar/
Lígia Estronioli de Castro, 2018

133 f.

Orientadora: Lílian Aparecida Ferreira

Dissertação (Mestrado Profissional)- Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Educação Física Escolar. 2. Metodologia
Callejera. 3. Valores. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LIGIA ESTRONIOLI DE CASTRO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Sala 2 do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR do(a) Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Prof. Dr. RUBENS VENDITTI JUNIOR do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LIGIA ESTRONIOLI DE CASTRO, intitulada "A CONSTRUÇÃO DE VALORES NO DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ORIENTADA PELA PROPOSTA DO FÚTBOL CALLEJERO" e produto educacional "GUIA DE ORIENTAÇÃO DA METODOLOGIA CALLEJERA". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA



Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR



Prof. Dr. RUBENS VENDITTI JUNIOR

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela saúde, sabedoria, enfim, pela vida.

À minha família querida. Meu pai Álvaro, minha mãe Cleuza e meu irmão André, pelo incentivo, apoio incondicional e por acreditarem em minha capacidade.

Ao meu namorado Danilo, pela paciência, pelo amor, carinho e compreensão.

À minha orientadora Professora Lílian Aparecida Ferreira, pela amizade, carinho, dedicação e incentivo constante. Agradeço também pelas experiências, vivências e conhecimentos compartilhados que foram, são e serão fundamentais e indispensáveis à minha formação.

À Fabiana, amiga e colega de mestrado, fonte de ajuda e informações, mesmo a distância.

Ao programa de pós-graduação em Docência para Educação Básica, UNESP - Bauru, funcionários e corpo docente.

Aos Professores da Banca Examinadora, Professor Osmar e Professor Rubens, pelas significativas e importantes contribuições para este trabalho, além da elegância nas colocações e, claro, pela sabedoria das mesmas.

À Professora Luciene e a Professora Maria do Carmo que, gentilmente, aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora Suplente.

Aos amigos do grupo de estudos NEPATEC, pelos momentos de reflexão e apoio.

Aos meus alunos, especialmente aqueles que participaram desta pesquisa.

E, para finalizar, agradeço à vida, por mais uma etapa vencida e conquistada, com muita felicidade.

RESUMO

Idealizado na Argentina, o *Fútbol Callejero* se assenta numa concepção de ensino que valoriza comportamentos solidários, respeitosos e cooperativos, com a participação de times mistos e a ausência de árbitros, materializando um modo bastante peculiar de pensar o esporte. Nesse sentido, com o intuito de dar maior visibilidade às novas possibilidades relacionadas ao ensino do esporte e contribuir para que sejam incorporados outros aspectos no que tange aos saberes atitudinais, a presente pesquisa teve como objetivo analisar os desdobramentos de um processo de intervenção com o conteúdo futebol, inspirado na Metodologia *Callejera*, nas aulas de Educação Física escolar. A metodologia, assentada na abordagem qualitativa, se constituiu por uma pesquisa-ação. Participaram do estudo 34 alunos do 9º ano do ensino fundamental anos finais de uma escola pública estadual do interior paulista. Foram realizadas 15 intervenções no total, num período de aproximadamente cinco meses, correspondente a um semestre letivo. As técnicas de coleta dos dados envolveram: observações das aulas registradas em diários e entrevistas respondidas pelos alunos. Esse último instrumento foi gravado e transcrito pela pesquisadora, para que se pudessem analisar os discursos proferidos pelos estudantes e auxiliar nas intervenções. Após leitura intensa dos dados e articulação com a literatura, foram construídas três categorias de análises, a saber: 1. A construção de valores mediada pela Metodologia *Callejera*. 2. Estrutura e dinâmica da Metodologia *Callejera*. 3. Desafios e possibilidades da Metodologia *Callejera* na escola. Dentre os resultados mais destacados, salientamos a boa receptividade dos alunos à Metodologia *Callejera*, o que envolveu a propensão por aulas mistas e a manifestação de atitudes sensatas por parte dos alunos. No que diz respeito às partidas, dois fatores se mostraram mais perceptíveis: as tomadas de decisões compartilhadas em grandes grupos e a comunicação mais efetiva entre os jogadores, contribuindo para melhora da qualidade do jogo. Essas conquistas demandaram um planejamento e alguns ajustes ao longo da intervenção, de modo que nos fosse possibilitado identificar mudanças junto às atitudes dos alunos participantes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Metodologia *Callejera*; Valores.

ABSTRACT

Idealized in Argentina, the *Fútbol Callejero* is based on a teaching concept that values solidarity, respectful and cooperative behavior, with mixed teams' participation and the absence of referees, materializing a very peculiar way of thinking about the sport. In this sense, in order to give greater visibility to new possibilities related to the teaching of the sport and contribute with the incorporation of other aspects in relation to attitudinal knowledge, the present research had the objective of analyzing the unfolding of an intervention process with the content soccer, inspired by the methodology *Callejera*, in the School Physical Education' classes. The methodology, based on the qualitative approach, consists of an action research. Thirty-four students from the 9th year of elementary school, the final year of a state public school in the state of São Paulo, took part of this study. A total of 15 interventions were carried out over a period of approximately five months, corresponding to one term (six months). The techniques of data collection involved: observations of classes, recorded in diaries and interviews answered by the students. This last instrument was recorded and transcribed by the researcher, so that it was possible to analyze the speeches given by the students and help in the interventions. After intense reading of the data and articulation with the literature, three categories of analyzes were constructed, namely: 1. The construction of values mediated by the methodology *Callejera*. 2. Structure and dynamics of the *Callejera* methodology. 3. Challenges and possibilities of the *Callejera* methodology in school. Among the most outstanding results, we emphasize the students' good receptivity to the *Callejera* methodology, which involved the propensity for mixed classes and the manifestation of peaceful attitudes by the students. Regarding the games, two factors were more noticeable: shared decision-making in large groups and more effective communication among players, contributing to the improvement of game quality. These achievements demanded planning and some adjustments throughout the intervention, so that we would be able to identify changes in the students' attitudes.

Key words: School Physical Education; *Fútbol Callejero*; Methodology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Possibilidades de Interações Motrizes em uma Situação Motriz.....	32
Figura 2. A comunicação nas situações motrizes	33
Figura 3. Representação das oito categorias resultantes da combinação dos três critérios de classificação (CAI) da Praxiologia Motriz	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Roteiro de entrevistas.....	73
Quadro 2. Roteiro de entrevistas dos alunos mediadores.....	73
Quadro 3. Planos de aula.....	77
Quadro 4. Questão 3 da entrevista - O que você acha de jogar sem árbitros? Por quê?	92
Quadro 5. Questão 6 da entrevista - Todos são ouvidos na hora de decidir as regras?	95
Quadro 6. Questão 8 da entrevista - Como você avalia o fato de ter que decidir as regras do jogo com seus colegas de equipe e com os colegas da equipe adversária? Por quê?	97
Quadro 7 – Regras elaboradas pelos discentes para balizar as partidas	99
Quadro 8- Ficha de observação dos alunos mediadores	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Questão 5 da entrevista - Como os times planejam as estratégias para jogar? Explique!	85
Gráfico 2. Questão 10 da entrevista - Você gostaria de falar alguma coisa sobre o que fizemos hoje? Fale aqui.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1- CONTEÚDO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	16
1.1 O conteúdo esporte	19
1.2 O conteúdo esporte no Currículo do Estado de São Paulo.....	23
CAPÍTULO 2 – PENSANDO O FUTEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	27
2.1 Caracterizando o futebol	27
2.2 Os futebóis possíveis	36
2.3 Fútbol Callejero	43
CAPÍTULO 3 – REFLEXÕES SOBRE COMO ENSINAR ESPORTES	52
3.1 Concepções de Educação Escolar e Educação Física e suas aproximações com a Metodologia Callejera	52
3.2 Metodologias de ensino do esporte.....	62
3.3 Metodologia <i>Callejera</i>	69
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	71
4.1 A abordagem da pesquisa.....	71
4.2 A pesquisa e as estratégias de coleta de dados	74
4.3 O contexto da pesquisa.....	75
4.4 Perfil dos entrevistados	76
4.5 A intervenção: o desenvolvimento da pesquisa	77
4.6 O processo de análise dos dados coletados	82
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	83
5.1 A construção de valores mediada pela Metodologia <i>Callejera</i>	83
5.2 Estrutura e dinâmica da Metodologia <i>Callejera</i>	90
5.3 Desafios e possibilidades da Metodologia <i>Callejera</i> na escola	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
Apêndice 1 – Carta de autorização	127
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	128
Apêndice 3 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	129
Anexo 1 – Aceite da pesquisa pelo comitê de ética	130

INTRODUÇÃO

Escrever sobre o que me moveu a realizar esta pesquisa me remete à minha trajetória pessoal e profissional, uma vez que a primeira foi a grande responsável pela segunda. Desde cedo, meu vínculo com a escola foi estabelecido, minha mãe durante muito tempo fora professora, depois coordenadora, em seguida, vice-diretora e, por fim, diretora. Ou seja, foi crescendo profissionalmente com muita dedicação no seu ambiente de trabalho. Eu, desde a mais tenra idade, acompanhava suas conquistas e me inspirava nela para conduzir minhas brincadeiras. Majoritariamente, minha diversão, brincar de escolinha, reproduzia aquele ambiente que durante muito tempo vivenciara, pois, algumas vezes, acompanhava minha mãe em seu serviço. Esse ambiente despertou, desde então, minha ânsia por aprender e ensinar o que aprendia. Os anos da escolarização básica só confirmaram minha dedicação pelos estudos.

Para além da escola geral, fui desenvolvendo uma paixão por atividades que envolviam exigências motoras, entre elas, esportes, lutas, etc. Ao ingressar no Ensino Fundamental II, meu interesse por atividades desse cunho só se intensificou, tornando a Educação Física minha aula preferida. A mudança de professor durante essa etapa ocasionou também a alteração das atividades desenvolvidas, assim, o que me encantava, foi sendo reprimido. As aulas que sempre foram muito bem diversificadas e motivantes tornaram-se repetitivas e monótonas. Outro agravante foi que as aulas passaram a ser divididas por gênero, de forma que, metade do tempo os meninos jogavam futebol e na outra metade, as meninas praticavam o handebol. No Ensino Médio isso só se agravou, na medida em que as aulas de Educação Física deixaram de ser obrigatórias e passaram a ser oferecidas no contra turno escolar. Nem preciso dizer que a frequência do alunado, desde então, só declinou, nem a mínima quantidade de integrantes necessária para uma partida de handebol se formava.

Eu ficava inconformada com tal situação e comecei a me questionar sobre o real papel da Educação Física Escolar, posto que não poderia se limitar à mesmice. Foi então que, tomada por tamanha inquietude, decidi prestar vestibular para essa área de atuação. Diferentemente da maioria dos meus colegas de sala, eu tinha convicção sobre o curso que queria, e então comecei a saga de prestar vestibulares.

Apesar de não serem tantos, fora o bastante para me deixar naquele estado psicológico crítico que varia entre ansiedade e preocupação, ansiedade por querer logo saber os resultados das provas e preocupação por não ter certeza de meus próximos passos, já que estes estavam sujeitos a minha aprovação em tal seleção. Passada essa fase tumultuada que envolvia muitos sentimentos, enfim, chegara o dia do resultado final. A sensação de ter passado é indescritível, presenciar o orgulho de seus pais, então... nem se fala! E, como um presente, ingressei na UNESP- Campus de Bauru, bem no dia de meu aniversário. Durante quatro anos do curso de Licenciatura em Educação Física me senti plena, pois estava aprendendo mais sobre tudo aquilo que muito me interessava. O ambiente universitário me propiciou experiências muito enriquecedoras, contribuindo com o perfil de profissional que hoje tenho. Ao concluir o curso de Licenciatura em Educação Física retornou aquela sensação que antecedeu minha carreira acadêmica, mas agora eu havia terminado a graduação, o que me aguardava?! Não havia concursos de imediato para os quais eu pudesse concorrer. Logo me tornei professora substituta do estado de São Paulo. Envolvida no ambiente escolar, presenciei meus colegas de profissão adotarem a mesma postura de aula do meu professor do Ensino Fundamental II/Médio que tanto me incomodara. Esse desapontamento me acompanhou durante três anos, foi quando finalmente saiu o edital do concurso da Secretaria de Educação e decidi me inscrever. A minha ideia era que, ao ser titular do cargo, poderia transformar aquela situação. É o que venho tentando fazer, desde então.

Ao longo de minha carreira como professora, tive dificuldade em desconstruir algumas coisas que já estavam enraizadas na unidade escolar que escolhi, uma delas foi a divisão de gênero empregada pelo antigo professor de Educação Física que lá trabalhava. Mesmo passado tanto tempo, após minha escolarização básica, havia condutas que me assombravam e perseguiam. Como era inexperiente para alterar esse cenário, decidi me inscrever em um curso ofertado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em gênero e diversidade na escola. Nele aprendi questões fundamentais que me auxiliam até hoje em minhas aulas. Consegui grandes conquistas com minhas turmas no decorrer do ano letivo, o que me estimulava a sempre continuar lutando por melhorias. No entanto, cada início de ano havia novos desafios, uma vez que sou uma das últimas a escolher, devido ao pouco tempo de efetivo exercício para o Governo do Estado de São Paulo.

Consequentemente, restavam escolas periféricas com turmas consideradas indisciplinadas e agressivas, salas que nenhum outro professor quis lecionar por algum motivo. Sendo assim, todo início de ano letivo me provocava certo tipo de medo, pois não sabia quais problemas teriam que ser enfrentados. Minha estratégia para tentar superar tais situações era buscar dinâmicas que minimizassem esses comportamentos, fortalecendo o espírito de equipe e o respeito entre todos. Foi nessa busca por intervenções, que tive a oportunidade de participar, em setembro de 2015, de uma oficina oferecida no SESC Bauru de *Fútbol Callejero*. Essa amostra de educação popular inclusiva me inspirou a trabalhar princípios propostos por essa metodologia em minhas aulas. Contudo, não havia muita literatura para me fundamentar, e me senti insegura ainda quanto a seus princípios. Em meio às dificuldades que surgiam no cotidiano escolar, reconheci a necessidade de uma formação continuada que me amparasse em momentos de fragilidade/descrência escolar. Foi então que retornei à universidade de minha formação inicial, para iniciar o curso de Mestrado em Docência para Educação Básica.

A minha trajetória pessoal descrita acima foi muito valiosa para a elaboração do meu projeto de pesquisa. Nele decidi investigar elementos que, de alguma forma, tiveram e têm relação com o trajeto que percorri até chegar onde atualmente me encontro. Em vista disso, não será novidade relatar que esta pesquisa tem relação com outra concepção de educação e Educação Física Escolar e sua ligação com temas como violência, gênero, esportes, etc. Reconhecemos, como Thomaz e Oliveira (2009), a importância da educação na formação intelectual dos educandos, porém, acreditamos que esta necessita estar aliada diretamente ao seu compromisso ético, participativo e político. Nesse sentido, o aluno deve ser formado para ter: “[...] uma visão crítica da vida, para que possa formular seus próprios juízos de valor, discernimento e de ação perante as diferentes circunstâncias da vida, de forma que possa agir como pessoa responsável e justa”. (THOMAZ; OLIVEIRA, 2009, p. 12). Concebemos a escola, então, como um lugar privilegiado para o exercício da cidadania, no qual se formam as bases para a atuação na sociedade. Complementando essa ideia Candau (1999) afirma:

Educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação

ética em todas as dimensões da vida pessoal e social. (CANDAU,1999, p. 112).

Fundamentado nesses princípios que a presente pesquisa se originou. O estudo que aqui fora desenvolvido surgiu mediante a dificuldade encontrada no início da minha docência ao promover atividades que demandavam arranjos coletivos dos alunos para a realização das atividades. Dado que os alunos, desde muito cedo, estão inseridos em uma sociedade competitiva, que incessantemente seleciona e compara os indivíduos, como forma de eleger aqueles mais preparados para atuar na atualidade. Esse cenário, por vez, produz comportamentos que influenciam nas relações humanas, tornando-as mais superficiais e individualizadas. Quando transferidas para o contexto escolar, essa forma de convivência se torna mais complexa, impactando atividades coletivas.

O que deveria ser um momento ímpar de aprendizado se transforma em sucessivos conflitos que resultam no desmembramento do grupo. Aceitar diferentes pontos de vista parece inviável. Segundo Beguoci (2017, p. 5) “Dialogar não é um ato natural, especialmente com pessoas muito diferentes de nós. Quando os fatos se opõem a nossas opiniões, nos fechamos ainda mais nas nossas crenças”. As configurações das atividades escolares, bem como suas formas de avaliação, reproduzem condutas egocêntricas, dificultando dinâmicas que exijam organização grupal. Embora, em diferentes momentos escolares se incentive a união dos estudantes para a aprendizagem do diálogo e do respeito ao outro, numa perspectiva de um cidadão crítico e criativo, ativo na sociedade, continuam se fortalecendo, na escola, atitudes nas quais o desempenho e a seleção desencadeiam posturas competitivas e egoístas por parte dos alunos. Situações dessa natureza, no entanto, não são específicas a um único componente curricular, estando presentes de forma geral nas diferentes matérias escolares.

No caso específico da Educação Física Escolar (EFE), um mesmo conteúdo pode desenvolver competências antagônicas dependendo do direcionamento dado à atividade. Galatti (2006) faz este alerta:

[...] da mesma forma que o esporte pode ser ensinado à luz de uma pedagogia que prime pelo ser humano melhor, que busca superar limites, que reconheça suas imperfeições, que preocupa-se com a ética e fraternidade, o esporte também pode ser o palco para a formação de homens egoístas, antiéticos, que pautam a sua vida em valores individuais,

sem preocupar-se em engrandecer-se moralmente e socialmente. (GALATTI, 2006, p.37-38).

Também nessa direção, indicando um conflito de interesses na formação de discentes, Bracht (1997) discorre sobre o caráter, muitas vezes, atribuído ao conteúdo esportivo nas aulas.

[...] esporte ensinado e praticado na escola reforça o individualismo e a concorrência pela comparação de performances e reforça a obediência irrefletida às regras. O aprender as regras significa reconhecer e aceitar regras pré-definidas, isto é, a capacidade dos alunos de entender e compreender as regras não é exigido e nem desenvolvido. (BRACHT, 1997, p. 107).

As duas ocorrências descritas anteriormente ilustram a possibilidade do conteúdo esportivo assumir posições que seguem na contramão de um ensino que defenda a formação humana dos alunos. Porém, essas circunstâncias se estendem para outros conteúdos da Educação Física Escolar que também se efetivam com a demanda de intenso contato físico. Aliás, uma importante característica dessa área é a proximidade dos alunos durante praticamente todo o período letivo, particularidade essa que a difere dos outros componentes curriculares. As atividades, em sua maioria, preveem agrupamento dos estudantes para a sua realização, momento em que, muitas vezes, são iniciados os desentendimentos.

Mesmo que esses valores estejam presentes na sociedade e sejam reforçados por alguns dispositivos no ambiente escolar, se faz necessário reorientar o ensino a fim de desenvolver valores para convivência pacífica em sociedade. A partir do momento em que o aluno se encontra num ambiente propício às relações de companheirismo e respeito, o outro ganha visibilidade, possibilitando atitudes cooperativas não somente nesse ambiente, mas que podem ser transferidas para outros cenários. Frente a essas preocupações com a formação dos educandos, buscamos utilizar durante as aulas de Educação Física Escolar uma metodologia que, ao nosso critério, pode nos auxiliar a alcançar esses princípios, uma vez que sua dinâmica se assemelha aos elementos que almejamos. Sendo assim, optamos por desenvolver, durante os episódios de intervenção, a Metodologia *Callejera*¹, que consiste na adaptação do esporte a fim de alcançar objetivos sociais, transformação

¹ Nomenclatura elaborada pelas autoras do presente estudo para designar o método de ensino dos esportes oriundo do *Fútbol Callejero*, logo, inédito à literatura.

individual e coletiva. Amparados por princípios como esses é que a atual pesquisa foi desenvolvida, tendo como expectativa desenvolver valores humanitários indispensáveis à vida em sociedade por meio do conteúdo futebol.

É nesse sentido, que tal investigação adquiriu relevo e se justificou apresentando os seguintes objetivos.

Objetivo Geral

Analisar um processo de intervenção com o conteúdo “futebol”, orientado pela metodologia *Callejera* nas aulas de Educação Física para os alunos do 9º. ano do ensino fundamental em prol da construção de valores como cooperação, solidariedade e respeito.

Objetivos Específicos

- Articular a metodologia do *Fútbol Callejero* com os propósitos da Educação Física Escolar, sobretudo, em relação aos saberes atitudinais;
- Compreender a participação dos alunos nesse processo de ensino;
- Identificar e analisar as estratégias empreendidas no desenvolvimento da intervenção;
- Descrever e analisar as dificuldades encontradas, bem como, os modos de superá-las ao longo da intervenção;
- Elaborar um guia de orientação da Metodologia *Callejera* aos docentes.

Organização do trabalho

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: em seu primeiro capítulo traz a caracterização de esporte baseada em pesquisadores da temática seguida de uma discussão sobre esse conteúdo na Educação Física Escolar e seu tratamento pedagógico pelo currículo do Estado de São Paulo.

No capítulo dois, é abordado, especificamente, o caso do futebol na Educação Física Escolar, o caracterizando enquanto conteúdo desse componente curricular e apresenta diferentes formas possíveis de vivenciá-lo. Entre as possibilidades existentes neste material, o leitor terá oportunidade de conhecer o *Fútbol Callejero*, sua dinâmica e pressupostos.

O capítulo três diz respeito a algumas reflexões necessárias ao se ensinar esportes, para tanto, apresenta concepções de educação escolar que embasam o

estudo. São apresentadas também diferentes tipos de metodologias de ensino dos esportes e suas especificidades. Por fim, é estabelecida uma relação da metodologia em questão com o poder de transformação da sociedade e a luta pelos direitos da população de modo geral, aproximando-a com a concepção de Educação e Educação Física Escolar que defendemos.

A metodologia de pesquisa utilizada nesta investigação é apresentada no capítulo quatro, por meio da caracterização e descrição dos instrumentos de coleta de dados que possibilitaram esta pesquisa. A saber, foram utilizados, ao longo do estudo, dois diferentes roteiros de entrevistas com os alunos participantes; observação e relatórios das intervenções; e diários de aula da professora/pesquisadora. Participaram da pesquisa 34 alunos da rede estadual de São Paulo ao longo de um semestre letivo.

O capítulo cinco apresenta o exercício inicial de análise dos dados do estudo e forma como foram analisados, sempre fazendo diálogos e reflexões com as teorias que embasam o estudo. Cabe ressaltar que, a partir dos dados coletados e análise do conteúdo, foram estabelecidas categorias, por meio das quais foram organizados os resultados.

Nas considerações finais, fazemos uma síntese do que foi construído ao longo do processo da pesquisa, bem como de sugestões para a continuidade da busca pelo assunto.

CAPÍTULO 1

CONTEÚDO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Antes de conceituar a Educação Física Escolar e seus conteúdos, é necessário, primeiramente, explorar a instituição a que essa área está vinculada. Ao longo dos anos, o papel da escola se modificou muito por acompanhar as transformações da sociedade. Inicialmente, os estabelecimentos de ensino tinham como função principal transmitir sistematicamente os conhecimentos historicamente acumulados à população. No entanto, como aponta Nóvoa (1994), essa instituição trazia em seu bojo algumas características:

Historicamente a escola foi vista como um 'lugar de cultura': primeiro numa acepção idealizada de aquisição de conhecimentos e das normas 'universais', mais tarde numa perspectiva crítica de inculcação ideológica e de reprodução social. Num e noutro caso, ignorou-se o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobre determinações do mundo exterior. (NÓVOA, 1994. p.15).

Sob esse ponto de vista, é importante frisar a responsabilidade da escola em contribuir na formação dos alunos por meio da apropriação de conhecimentos e construção de novos saberes. A concepção de escola que aqui defendemos a considera como local de luta, lugar este em que é possível defender e construir uma forma de olhar o mundo diferente de outras instituições sociais. Concordando com o pensamento de Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (1998), a função educativa da escola é:

[...] utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do status quo real - assumido como natural pela ideologia dominante -, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. Desse modo, explicitando o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, pode esta instituição oferecer espaços adequados de relativa autonomia para a construção sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto. (GIMENO-SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 22).

Cientes do importante papel que essa instituição de ensino possui na formação das pessoas, e sua relevância para a sociedade em geral, compreender sua dinâmica se torna necessário.

Encontradas nos mais diferentes contextos e realidades, as escolas são oferecidas sob duas diferentes estruturas: a pública, de responsabilidade do município, estado ou federação; de forma gratuita; e a particular, administradas por empresas ou empresários que cobram pelos serviços educativos prestados (CONAE, 2010).

Ainda que apresentem divergências quanto aos métodos adotados, estrutura física, honorários e até ideologias, obedecem a mesma legislação que regulamenta toda rede de ensino. As escolas privadas, no entanto, podem ofertar mais componentes curriculares, além dos obrigatórios. Os componentes escolares são entendidos aqui como sinônimos de matéria escolar, pois significam:

[...] não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno. (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

Dentre essas matérias que compõem a base nacional comum dos sistemas educativos, se encontram: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira moderna; Arte; Matemática; Ciências; História; Geografia e Educação Física. Esta pesquisa se focará mais nesta última, entendida como uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal, que engloba formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança e ginástica (SOARES *et al.*, 1992).

Como forma de legitimar e justificar este componente curricular na escola, diferentes concepções, abordagens e perspectivas de Educação Física foram concebidas na década de 80. Cada uma com sua particularidade e com pressupostos do momento histórico em que emergiram, colaboraram para que a Educação Física conquistasse seu atual status na instituição. Castellani Filho (1999) retrata esse contexto em sua tese intitulada: “A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: percursos, paradoxos e perspectivas.”, onde as classifica

segundo dois critérios: as teorias não propositivas e as teorias de educação física propositivas.

Segundo o autor, as primeiras não apresentam uma metodologia de ensino da Educação Física, são conceituadas apenas como abordagens, sendo elas: a abordagem Fenomenológica (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira), a Sociológica (Mauro Betti) e a Cultural (Jocimar Daólio). As segundas, por sua vez, propõem uma metodologia de trabalho e apresentam-se subdivididas em: sistematizadas e não sistematizadas. Sendo que as primeiras sistematizam conteúdos que devem ser trabalhados, como as teorias da Aptidão Física e a Crítico-superadora, do Coletivo de Autores. As teorias não sistematizadas são consideradas concepções, dado que aspiram uma nova conformação para as aulas de Educação Física, sem sistematizar os conteúdos a serem ministrados. Nesse campo situam-se as concepções Desenvolvimentistas (Go Tani), Construtivistas (João Batista Freire), Crítico-emancipatórias (Elenor Kunz), Plural (Jocimar Daólio), e de Aulas Abertas (Hildebrandt e Langing) (CASTELLANI FILHO, 1999). Em vista da diversidade de concepções pedagógicas, cabe ao professor eleger qual está em conformidade com suas convicções, para, a partir daí, orientar seu processo de ensino e atender suas expectativas. Nossa intenção, ao descrever as diferentes abordagens da Educação Física, é revelar que não é somente uma questão de escolha ou identificação do docente as características de uma específica tendência, mas uma posição ideológica do mesmo. Mediante esses conhecimentos, esta pesquisa compreende a Educação Física como uma área que trata da cultura corporal e que tem como meta introduzir e integrar o aluno nessa esfera, para propiciar a formação de um cidadão autônomo. Nesse contexto, o aluno estará sendo capacitado para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e todo tipo de atividade para o seu desenvolvimento em busca de bem-estar e crescimento saudável (BETTI, 1991).

Ou seja, a concepção que se apropriar da cultura corporal de movimento como objeto pedagógico da Educação Física Escolar para formar cidadãos críticos e criativos, que vão produzi-la e reproduzi-la perante a sociedade. Para tal, a Educação Física Escolar tem o papel de estudar e atuar sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo da história (DAOLIO, 1996).

Enriquecendo a definição anteriormente anunciada, Bracht e González (2005, p. 155), complementam que a Educação Física Escolar, na condição de disciplina,

tem como finalidade “[...] formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos”. É relevante ressaltar que a orientação para uma determinada concepção deva ser consciente pelo professor, pois, dela resultarão o tipo de representação que o docente construirá sobre seu papel, formação do aluno, metodologia e os conteúdos a serem trabalhados.

Para Bracht (1997, p. 18), “[...] diferentemente das outras disciplinas que tratam especificamente de um saber conceitual, a Educação Física possui um duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num fazer, num realizar corporal; b) ser um saber sobre esse realizar corporal”. González e Bracht (2012) conceituam os saberes específicos - a prática do esporte na Educação Física, como “saberes corporais”, remetendo a conhecimentos produzidos, construídos e manifestados a partir da experiência dos sujeitos ou de sua ação corporal.

Esse saber apresenta-se sob duas categorias distintas, o saber para conhecer e o saber para praticar. O primeiro se caracteriza por uma experimentação prática reduzida, principalmente por conta do tempo e do aprofundamento do conteúdo, possibilitando, a seu público, apenas o conhecimento geral da manifestação. Já o segundo, refere-se a uma experimentação mais aprofundada, demandando maior tempo para desenvolvimento de um conhecimento corporal, que pode empoderar os alunos à prática de determinada manifestação corporal, que vai além do conhecer (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Fundamentado nesses conhecimentos, esse componente curricular deve garantir que seus alunos se apropriarem das manifestações da cultura corporal, bem como tenham oportunidades de vivenciá-las. Constituem essas práticas: os jogos, os esportes, as danças e as atividades rítmicas, lutas e ginástica, sistematicamente ensinadas ao longo da escolarização pela Educação Física Escolar. Dessa gama de conteúdos que compõem esse componente curricular, destaca-se o conteúdo “esporte” que, durante muito tempo, foi interpretado como sinônimo da área devido à trajetória histórica de ambos.

1.1 O conteúdo “esporte”

Responsável, em grande parte, pela forma como a área ainda hoje é legitimada, o esporte apresenta forte influência no modo em que a Educação Física

é concebida, a ponto de provocar confusão quanto a seus objetivos no ambiente escolar. De acordo com González (2007):

EF estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte, por meio da qual esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas, a tal ponto de, no senso comum, ser plenamente possível confundir EF escolar com prática esportiva. Esse processo, que ficou conhecido como a esportivização do EF escolar e que foi hegemônico durante várias décadas (GONZÁLEZ, 2007, p.9).

Vago (1996) reforça essa intensa relação Educação Física escolar – esporte, quando relata:

Não se questiona aqui o fato de o esporte ter se desenvolvido mundialmente ao ponto de se ter transformado em elemento hegemônico da cultura de movimento. Esse é mesmo um fato histórico. Que o esporte tenha influenciado a Educação Física e se transformado no seu principal (ou até o único) conteúdo de seu ensino na escola nos últimos 50 anos, disso também não se discorda (VAGO, 1996, p.5).

O vínculo entre Educação Física e esporte é expressivo e narra a história da humanidade. Dessa forma, torna-se imprescindível esclarecer como esse componente curricular foi se constituindo no contexto escolar.

Influenciada por diferentes perspectivas ao longo de sua história e oriunda de diferentes contextos sociopolíticos e econômicos, a Educação Física foi marcada por diferentes períodos que moldaram seu ensino no ambiente escolar. Com a Carta Internacional de Educação Física e Esportes (1978) da UNESCO, houve uma ampliação do entendimento do fenômeno esportivo, rompendo com a perspectiva de rendimento e passando a compreender as vertentes educativa e participativa. Tal mudança reconfigurou uma nova abrangência social, assegurando as práticas esportivas como direito de todos (TUBINO, 2010).

Alicerçado nessa conquista, se disseminou mundialmente e adentrou os muros escolares. Bracht (2005, p. 9) refere-se à velocidade e à intensidade dessa propagação como algo “... Tão rápido e tão ‘ferozmente’ quanto o capitalismo, o esporte expandiu-se pelo mundo todo e tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento”. González *et al.* (2014, p.124) relatam que esse acontecimento está associado com o desenvolvimento do fenômeno esportivo nas décadas de 1940 e 1950, marcando a modernização da sociedade brasileira e desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, da industrialização e da

urbanização, tornando o esporte, elemento hegemônico da cultura corporal de movimento e soberano nas aulas de Educação Física Escolar.

Durante a história da escolarização da Educação Física Escolar, em um determinado período, se privilegiavam os discentes que apresentavam melhor desempenho esportivo, ficando os demais à margem da aula, de forma que estes, quando não excluídos da prática, pouco eram requisitados nos jogos. Esse modelo que vigorou na Educação Física Escolar era pautado no esporte de rendimento veiculado amplamente pelas mídias, reproduzindo na escola seus princípios de seletividade, competição e especialização. Para Bracht (1997, p. 22), o esporte apresenta a tendência de retratar: “[...] princípios de rendimento atlético, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas”, equiparando a regência escolar à um treinamento de desempenho motor. No entanto, atribuir esse único papel ao esporte escolar, restringe o entendimento do fenômeno, assim como limita suas possibilidades educacionais. Em virtude disso, inicialmente, esse fenômeno apresentou-se deturpado no ambiente escolar, como ressalta Vago (1996):

[...] a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição [a instituição esporte], e de tal forma que temos então não o esporte da escola e sim o esporte na escola, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. (VAGO, 1996, p. 7)

Ainda que tenham se passado décadas dessa perspectiva, a manifestação do esporte que ainda fornece o modelo para o esporte escolar é o de alto rendimento (BRACHT, 2005). Outro fator que contribuiu para essa distorção é a disponibilidade de espaços físicos destinados ao desenvolvimento das aulas nas escolas, a quadra poliesportiva, que mesmo se apresentando adequada a algumas manifestações corporais, conduzem os docentes a ensinar esse componente por um viés de rendimento, por causa das marcações e materiais (bolas), em sua maioria, oficiais. Rangel-Betti (1999) ilustra esse cenário dizendo que, quando se pensa em Educação Física, remete-se à ideia de esporte, além disso, os recursos físicos e materiais para as aulas desse componente curricular costumam ser a quadra esportiva e as bolas oficiais dos esportes. Para que haja superação dessa situação, oportunizando uma Educação Física Plural que abranja todos os alunos

indistintamente, é necessário repensar a estrutura física estabelecida nas instituições, que acabam por engessar e limitar as possibilidades educacionais. Em consonância com isso, é favorável a exploração de outros ambientes para as aulas, Ferreira e Ramos (2017) mencionam:

A arquitetura da escola poderia ser repensada, especialmente com relação aos espaços para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, já que as várias manifestações da cultura corporal de movimento precisariam de espaços mais flexíveis e dinâmicos e não restritos somente às quadras poliesportivas (FERREIRA; RAMOS, 2017, p 24).

Como ressalta Kunz (2006, p. 25), “[...] o esporte não é necessariamente educativo, é preciso uma intervenção pedagógica intencional para que assuma essa função”. Isso significa que, por si só, essa manifestação não desenvolve nos seus praticantes valores bons ou ruins, depende do sentido atribuído à vivência. Nessa mesma linha de pensamento, reforça Parlebas (1987) que o esporte é o que se fizer dele, dependendo de onde, como, porque e para que ele é realizado. Se promovido por meio da competição e rivalidade, pode suscitar comportamentos agressivos; porém, amparado pela cooperação, pode acarretar em atitudes respeitadas e generosas.

Complementando essa perspectiva, Rangel-Betti (1992) expressa que a competição pode conduzir ao bem ou ao mal, cabendo ao professor como mediador buscar a primeira opção, ao incentivar o espírito de equipe, lealdade e generosidade e o respeito aos adversários. A escola por sua vez, como produtora de uma cultura própria, deve problematizar os valores seletivos e excludentes dos esportes, na intenção de recriá-los e reinventá-los por meio de valores que favorecem a participação e o coletivo.

Logo, torna-se evidente que, fundamentados em princípios éticos e morais, os desafios esportivos se constituam em uma base segura para o desenvolvimento de uma pedagogia vocacionada para a formação integral dos alunos (LAFFIN; GAYA, 2013). Trata-se também de repensar os conteúdos já comumente desenvolvidos nas aulas, a partir de renovações pedagógicas e didáticas importantes para a construção de novos cenários para a Educação Física escolar. As críticas, quanto ao conteúdo “esporte” na Educação Física escolar, não buscam fazê-lo desaparecer ou negá-lo, mas, adequá-lo aos propósitos do ensino escolar. Pois, apesar de ser um meio

importante para a formação dos indivíduos, o fenômeno sociocultural permanece dissociado do processo educativo (TUBINO, 2010).

Visto que, muitas vezes, a forma como o conteúdo é desenvolvido durante as aulas distancia os alunos de uma possível prática ou mesmo uma apreciação crítica. Nem todos os discentes que vivenciam essa manifestação no ambiente escolar têm a mesma expectativa, cabendo à Educação Física Escolar ofertar outras possibilidades de apropriação desse fenômeno. Uma vez que, de acordo com Vago (1996 p.11), “[...] o esporte que penetra o espaço escolar é o esporte criado e praticado culturalmente na sociedade com interesses diversos e conflituosos [...]”. Razão pela qual se defende na escola a produção de uma prática esportiva com seus códigos próprios, ou seja, uma cultura escolar de esporte, ao invés de perpetuar as práticas já hegemônicas.

1.2 O conteúdo esporte no Currículo do Estado de São Paulo

Muito se tem discutido (PAES, 2002; SCAGLIA; SOUZA, 2004; DARIDO; RANGEL, 2005) na Educação Física sobre sua pedagogização e sobre a necessidade da área contemplar diferentes modalidades esportivas para além das quatro, costumeiramente mais trabalhadas (futebol, handebol, voleibol e basquetebol), como forma de promover uma diversificação dos conteúdos na Educação Física Escolar.

Seguindo essa tendência, e buscando superar esse modelo vigorosamente enraizado, governos estaduais, entre eles o de São Paulo, elaboram propostas curriculares que buscam dar suporte aos professores na seleção e desenvolvimento dos conteúdos em suas aulas. Tal iniciativa ofereceu aos alunos e professores materiais de apoio organizados por ano/série e bimestre com orientações específicas em relação aos conteúdos, situações de aprendizagem e avaliação (SÃO PAULO, 2008). A intenção da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP, em parceria com o programa São Paulo Faz Escola, era garantir que as instituições tivessem uma base comum de conhecimentos possibilitando maior integração entre as unidades escolares de modo que material desenvolvido fosse utilizado por toda rede estadual, unificando o ensino nas mais de cinco mil

escolas. Tal proposição foi oficializada em 2012, com a instituição do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

Especificamente em relação à Educação Física, a organização do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) se mostrou como um avanço para a área, uma vez que a mesma não possuía um material dessa natureza (LIBA, 2012). O currículo destinado a esse componente curricular está baseado em dois conceitos: Se-movimentar² e Cultura de movimento³, ambos propostos por Kunz⁴. Fundamenta-se, portanto, nesses princípios, apresentando seus variados temas intercalados entre manifestações consideradas obrigatórias e outras optativas, sendo essas, últimas escolhas do próprio docente em colaboração com os alunos.

Entretanto, ao tentar diversificar os conteúdos tradicionalmente trabalhados na área, incluindo outras práticas corporais existentes, o currículo estadual restringe os professores a limitadas fontes de pesquisas, tornando-os reféns do material de apoio (NEIRA, 2011). Isso pode ser alarmante se levarmos em consideração a utilização de apenas uma única fonte de informações, uma vez que podemos estar suscetíveis a conhecimentos parciais e distorcidos.

Outro ponto preocupante do material é o prazo estabelecido para o desenvolvimento das atividades que, quando respeitado, faz com que os momentos de ensino e de aprendizagem sejam superficiais e fragmentados (CASTELLANI, 2013), comprometendo o que se quer ensinar. Se a expectativa do professor for realizar um trabalho mais aprofundado, crítico e prático, seu tempo de aula se estenderá, resultando no fato de que alguns conteúdos, também indicados no documento, não poderão ser abordados.

Sem dizer que, ao padronizar as aulas, os conteúdos e o tempo de desenvolvimento das atividades, o material fere a autonomia dos professores (PIERONI; CORRÊA, 2011). Isso se justifica, em partes, pelo esforço em uniformizar um currículo para as diferentes cidades do estado, adotando um mesmo ritmo de

² Caracteriza-se como o (a) educando (a) sendo autor de seus próprios movimentos, carregados de sua subjetividade e não o movimento do sujeito entendido à partir de análises biomecânicas, fisiológicas do movimento (BETTI e cols., 2010).

³Corresponde ao conjunto de significados, sentidos, símbolos e códigos que serão produzidos e reproduzidos à partir dos conteúdos "clássicos" da área: jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginástica que influenciam, demarcam, dinamizam ou embaraçam o Se-Movimentar dos sujeitos, que são as bases dos diálogo expressivo com o mundo e com os outros (BETTI e cols., 2010).

⁴Elenor Kunz é um pesquisador renomado na área de Educação Física e Pedagogia do Esporte, autor de várias obras, entre elas: "Educação física: ensino e mudanças" em 1991 e "Transformação Didático-Pedagógica do Esporte" em 1994.

desenvolvimento dos conteúdos, fazendo com que os alunos de variados municípios tenham acesso a uma mesma base de conhecimentos.

Ao proceder dessa forma, no entanto, o documento peca na contextualização das temáticas, uma vez que se apresenta insensível às diferenças culturais e regionais. Isso não se mostra como novidade se considerarmos que a própria elaboração e implantação do currículo evidenciou essa situação, posto que uma grande parte dos professores da rede não foram consultados no momento de estruturação do material (NEIRA, 2011). Rocha e Avareli, (2010), Lombardi (2009) e Moura (2010) ressaltaram o reduzido diálogo com os docentes da rede estadual para a produção desse documento. Tal constatação parece ter contribuído para que a seleção dos conteúdos elegidos se mostrassem, em alguns momentos, distantes da realidade das escolas públicas paulistas.

Numa análise mais específica dos conteúdos esportivos que compõem o documento da Educação Física, é possível notar que os temas possuem uma característica mais informativa e instrumental, sem a preocupação explícita em desenvolver uma postura crítica por parte dos alunos. E quando essa é pretendida, não se prolonga para discussões mais concretas (CASTRO *et al.*, 2017). No caderno do professor de Educação Física do 6º ano, as diferenças entre jogos tradicionais e jogos esportivos são feitas de maneira simplista, não abordando o processo de esportivização e suas consequências socioculturais no cotidiano dos alunos. No tema Futsal, por exemplo, as imagens utilizadas para ilustrar a modalidade são majoritariamente masculinas e referentes ao esporte de alto rendimento (SÃO PAULO, 2008). Logo, o documento desperdiça a chance de discutir, com maior profundidade, questões relacionadas ao gênero e possibilidades de apropriação do desporto, contribuindo para um saber com pouca criticidade (LIBA, 2012).

Discutir sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) se faz indispensável, uma vez que nossa pesquisa buscou conciliar a situação de aprendizagem sugerida pelo currículo para o 9º ano do Ensino Fundamental com a Metodologia *Callejera*. Portanto, esta pesquisa, em especial, pretende oportunizar a prática esportiva para os alunos por meio de uma metodologia diferenciada, pouco conhecida entre os profissionais da área, com o intuito de contribuir para a compreensão do esporte e sua influência na sociedade e também o desenvolvimento de aspectos sociais, democráticos e inclusivos. Dessa forma, torna-se primordial orientar o ensino do esporte por outras perspectivas, que se

deem para além da mecanização dos movimentos e de orientação do esporte de alto rendimento.

Procuramos demonstrar, por meio desta breve discussão, os conceitos e características atribuídos ao termo esporte e como este vem sendo desenvolvido por documentos nacionais da área, como o Currículo do Estado de São Paulo. Nossa preocupação com a temática, no entanto, não se esgota aqui, uma vez que é indispensável que profissionais reflitam as implicações de utilizar esse componente em suas práticas pedagógicas. E estejam, sobretudo, cientes das responsabilidades que envolvem esse tipo de conhecimento. Portanto, em seguida, traremos algumas considerações que julgamos ser importantes para elucidar possíveis inquietações.

CAPÍTULO 2

PENSANDO O FUTEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dentre as várias práticas corporais, correspondentes ao conteúdo esporte, e que podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar, o futebol aparece como representante em destaque, pela sua intensa presença nos momentos de lazer dos estudantes, seja como espectadores ou como praticantes. Apesar disso, por conta da caracterização arquitetônica de muitas escolas públicas, a prática esportiva mais vivenciada na Educação Física escolar acaba sendo o futsal. Em que pese a ponderação apresentada, faremos uso, ao longo de todo o texto, da nomenclatura futebol, por entendê-la como mais abrangente e socialmente representativa. Nossa opção por investigar essa manifestação dentre tantas outras possíveis, se explica por várias razões, entre as quais destacamos: sua prevalência nas aulas, a paixão que desperta mundialmente e que movimenta o mercado financeiro e as possibilidades de utilizá-lo por meio de outra ótica, que não se esgote na competição desmedida ou no aprimoramento de técnicas.

2.1. Caracterizando o futebol

Antes de iniciarmos propriamente este tópico, trataremos brevemente do surgimento do futebol como fenômeno esportivo, na expectativa de elucidar fragmentos de suas trajetórias e configurações. Mas como foi que este surgiu e tornou-se umas das modalidades esportivas mais populares do mundo?

De acordo com Dunnig (2011, p. 7): "...as formas modernas de futebol sucedem determinados jogos populares medievais ou do início da modernidade que eram praticados de acordo com os costumes locais". Esses jogos rudimentares com bola serviram de inspiração para o esporte que hoje conhecemos. No entanto, foi nas escolas públicas e universidades que as formas de futebol modernas surgiram, mais especificamente em 1863, quando foi fundada a Associação de Futebol inglesa (Football Association – FA) (REIS; ESHER, 2005). Essas instituições utilizavam os esportes, incluindo o futebol, como meio de controlar a indisciplina de seus alunos.

No Brasil, sua introdução é imprecisa, dado que apresenta diferentes evidências de seu surgimento. Oficialmente, considera-se que fora introduzido em 1894 pelo paulista Charles Miller.

Após um longo período de estudo em terras inglesas, Miller tornou-se um praticante da modalidade e, ao voltar ao seu país de origem não mediu esforços para introduzir aquele novo esporte no Brasil e poder continuar a praticá-lo. Contudo, manifestações esportivas dessa natureza já eram notáveis em outras regiões do território brasileiro por diferentes povos, tendo como precursores os marinheiros durante as suas folgas, operários das estradas de ferro e jesuítas e suas atividades motoras (SCAGLIA, 2003). Mesmo que não se saiba ao certo sua origem, é incontestável sua influência social, a ponto de se tornar a modalidade esportiva que contém mais praticantes ao redor do mundo. Segundo Murad (2012):

Vários são os fatores que ajudam a entender sua imensa e variada popularidade mundial, como atestam estudos e levantamentos feitos por especialistas. Trata-se da modalidade desportiva mais espontânea (pode ser jogado em qualquer espaço) e imprevisível (porque é jogado com os pés), mais simples e barata (não exige muitos equipamentos esportivos), além de estável (suas 17 regras são universais, existem há muito tempo e quase nunca mudam) e democrática - qualquer um, com qualquer tipo físico, cor de pele, classe social ou cultura pode jogar – e bem – o futebol. (MURAD, 2012, p. 20)

Por apresentar-se de fácil implementação e baixo custo, é possível compreender o que o tornou tão difundido mundialmente, uma vez que outros esportes não apresentam essa mesma facilidade se levarmos em consideração equipamentos necessários para a prática como é o caso do tênis, basquete, etc. É interessante ressaltar também os diferentes locais utilizados pelos praticantes para o jogo que vai, desde ruas, praças e terrenos desocupados aos mais imponentes ginásios, evidenciando qual o tipo de relação dos indivíduos com o esporte, podendo manifestar-se na forma de lazer/diversão ou produtividade (rendimento). Além disso, contamos, atualmente, com uma série de ramificações e derivações desse esporte, que, igualmente, merecem apreciação. Devido à sua viabilidade, não é difícil compreender que possam existir outras possibilidades de jogar o futebol para além daquelas hegemônicas e mercantis veiculadas pela mídia, que se desenvolvam em outros tipos de terreno, ou com alterações/adaptações nas regras; possibilidades essas, eventualmente mais participativas.

De acordo com Garganta (2001), o futebol pertence ao grupo dos jogos desportivo coletivo (JDC), caracterizado pela relação de oposição entre duas equipes que cooperam entre si num contexto aleatório. Ou seja, é uma atividade essencialmente coletiva que implica no confronto entre dois grupos adversários com objetivos comuns (fazer o gol). Desse modo, cada time deve progredir em direção ao alvo opositor, ao mesmo tempo em que protege sua meta das investidas adversárias. Para que seja cumprido, no entanto, o propósito que a dinâmica impõe aos jogadores, é necessário que os grupos avancem em direção baliza adversária, adentrando o campo rival. O que o caracteriza, segundo Almond (1986), como um esporte de invasão, que são justamente modalidades que tentam se ocupar do setor defendido pelos participantes concorrentes. Apesar dessa ocupação ser importante na aproximação dos participantes ao objetivo o jogo, apenas a conversão da meta consagra um time como vitorioso.

Para nos ajudar a compreender a estrutura e a dinâmica do futebol, este estudo se utilizará da Praxiologia Motriz como complemento ao entendimento dessa manifestação corporal. Os conhecimentos produzidos por essa área são de grande relevância para melhor compreensão da natureza dos jogos e esportes, visto que possibilita elementos para pormenorizá-las. Segundo Ferreira e Ramos (2017):

A Praxiologia Motriz é uma área epistemológica criada pelo francês Pierre Parlebas (1987), na década de 1960, cujo objeto de estudo são as ações motrizes. Trata-se assim, de compreender como as práticas corporais são estruturadas, se dinamizam e influenciam aqueles que as praticam (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 17).

Ao se dedicar a entender a essência das manifestações esportivas, essa ciência permite o estudo de todos os elementos que as compõem, como o objetivo, a lógica, o espaço e formas de comunicações utilizadas entre os praticantes, decifrando, dessa forma, a prática como um todo e as relações existentes entre cada uma dessas unidades.

Acreditamos, portanto, que esses conhecimentos sejam de suma importância aos professores de Educação Física, uma vez que poderão contribuir em suas práticas pedagógicas, na didática e na organização e seleção dos conteúdos. De posse desses saberes, fica mais claro quais atividades e exercícios podem ser utilizados na aprendizagem de cada esporte, e quais devem ser evitadas, visto que muitas vezes confrontam ao que é proposto. Convicto sobre o objetivo estabelecido

pelos jogos/esportes, o docente tem possibilidade de avaliar se este está de acordo com as qualidades que se espera daquele aprendiz. De modo que, não podemos formar alunos com atitudes mais cooperativas se apenas oportunizarmos atividades de competição, ou desenvolver a tomada de decisão com exercícios altamente mecânicos e repetitivos, etc. Segundo Parlebas (2008), as ações motrizes manifestadas a partir das regras ou normas de funcionamento de um jogo estabelecem modos específicos de atuação do participante. Resumindo, não se pode esperar o desenvolvimento de certas habilidades que o exercício não é capaz de proporcionar, pois cada atividade exige dos praticantes formas particulares de agir.

Outro fator que influencia profundamente os jogos, esportes e outras práticas é a lógica. A Praxiologia Motriz considera dois tipos singulares que circunscrevem as atividades: a interna e a externa. Parlebas (2001, p. 302) considera a lógica interna como o "[...] sistema de características pertinentes de uma situação motora e as consequências que provoca para a realização da ação motora correspondente", isto é, ações motrizes⁵ que estão diretamente ligadas ao sistema de obrigações imposto pelas regras do jogo que provoca nos participantes envolvidos comportamentos corporais precisos para que possam continuar a participar do mesmo (LAVEGA, 2004). São os limites impostos por determinada prática que delimita os comportamentos e atitudes assumidos no jogo pelos aprendizes. A lógica externa é conceituada como “[...] conhecimento que trata das características do entorno de uma situação motriz, as quais envolvem significados que ela adquire no contexto social e cultural, e que interferem na sua lógica interna...” (BRASIL *et al.*, 2017, p. 128). Esclarecendo ainda mais os dois conceitos, temos que:

Para analisar o esporte a partir da lógica interna, é importante começar fazendo as seguintes perguntas: que demandas ou exigências motoras as regras de uma determinada modalidade impõem aos participantes? Há ou não interferência direta do adversário durante a execução de uma ação? Há ou não colaboração dos companheiros? Quais as funções dos participantes no desenvolvimento do jogo? Uma análise centrada na lógica externa demanda outro tipo de pergunta: como o esporte se tornou um elemento tão forte na cultura contemporânea? Por que alguns esportes são considerados socialmente pertencentes ao universo masculino e outros ao feminino? Por que uma modalidade e não outra se torna preferida num país? (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p.19)

⁵Materialização de um determinado movimento com particular intencionalidade em um cenário circunscrito (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 94).

A partir dessa proposição teórica também se tornou possível identificar, classificar e compreender os elementos centrais que caracterizam cada manifestação, além de permitir que as atividades sejam organizadas e sistematizadas no ensino e aprendizagem dos alunos de modo gradual no que tange a complexidade dos jogos.

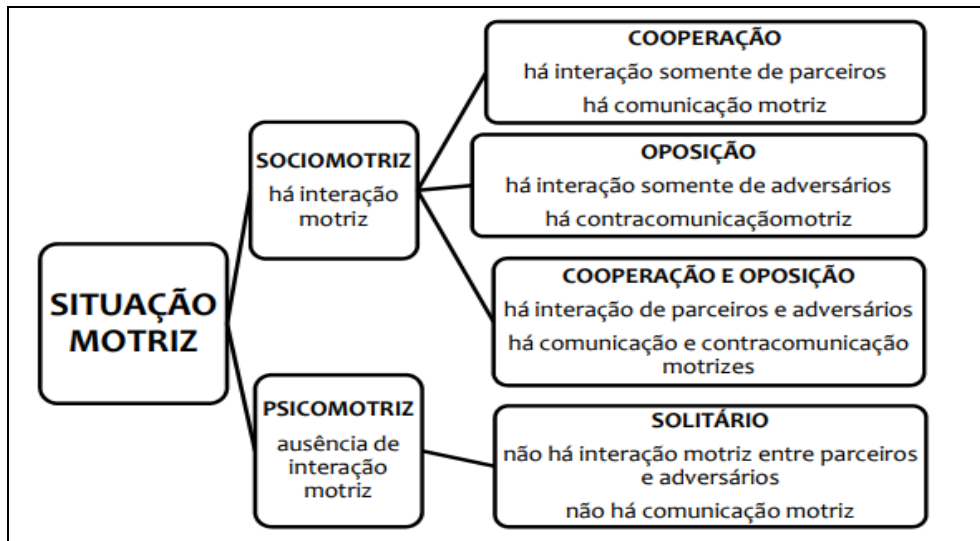
Com relação ao espaço de vivência das atividades motoras, temos duas possibilidades consideradas pela Praxiologia Motriz, os ambientes de prática com estabilidade ambiental e os meios instáveis (PARLEBAS, 2008).

O primeiro se caracteriza por um espaço destinado à prática que apresenta constância, ou seja, que não varia com facilidade, é padronizado, portanto, permite a seus praticantes a mobilização de estratégias prévias. O segundo, diferentemente do anterior, pode apresentar variações ambientais decorrentes de fenômenos naturais, causando alterações na ação do sujeito. A relação estabelecida entre o praticante e o espaço, portanto, é de incerteza.

Outra relevante contribuição da Praxiologia Motriz (PM) se caracteriza pelo olhar investigativo às formas de comunicação estabelecidas entre participantes das práticas motrizes. Porém, para uma melhor compreensão sobre esse elemento faz-se necessário, primeiramente, explicar as formas de interações possíveis exercidas durante um jogo/esporte. De acordo com Parlebas (2008), as práticas motrizes podem ser classificadas em psicomotrizes e sociomotrizes.

Segundo o autor, as primeiras se caracterizam pela ausência de companheiros e adversários, de forma que o praticante só estabelece relação com ele mesmo e com o espaço em que se realiza a atividade e, as últimas, por apresentarem relação do praticante com seus parceiros, ou adversários, ou ainda com parceiros e adversários concomitantemente.

Figura 1 – Possibilidades de Interações Motrizes em uma Situação Motriz



Fonte: Adaptação de Parlebas (1999/2008, p.424).

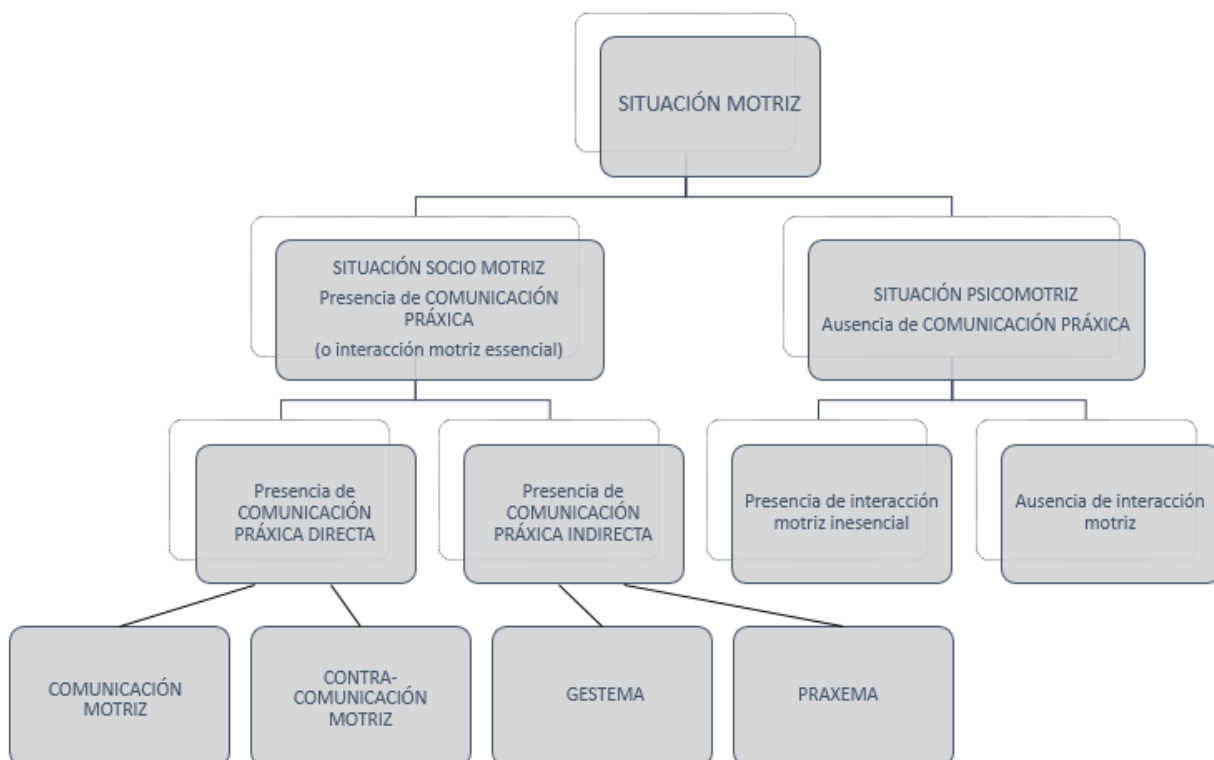
Assim, cada situação motriz impõe, a seus jogadores, diferentes formas de interagir com seus companheiros e adversários. No caso de atividades essencialmente cooperativas, a relação firmada entre os jogadores é de colaboração mútua, onde todos se ajudam para que conjuntamente atinjam determinado objetivo. Já atividades que proporcionem algum tipo de enfrentamento ou disputa aos praticantes, se definem como de práticas de oposição. Por sua vez, também existem manifestações que agregam esses dois tipos de interação motriz, que são aquelas em que o jogador estabelece uma relação de cooperação com sua equipe e oposição com a equipe adversária simultaneamente.

Nesses casos, cada participante assume um posto em decorrência da dinâmica de funcionamento própria de cada prática corporal, especificamente nomeado por papel. Os papéis compreendidos pela Praxiologia Motriz são: atacante com posse de bola, atacante sem posse de bola, defensor do atacante com posse de bola e defensor do atacante sem posse de bola. As possibilidades de jogadas e ações desses jogadores, no entanto, correspondem aos subpapéis (PARLEBAS, 2008). As análises desses elementos contribuem para entender as possibilidades de ações, considerando as regras, a partir das diferentes situações de jogo.

Partindo desses elementos, Parlebas (2008) elaborou outro instrumento de análise que tem como referência a comunicação mantida no interior das práticas corporais. Essa relação comunicativa é imprescindível para a conquista do objetivo do jogo/esporte e interfere diretamente nas ações motrizes dos jogadores, uma vez que impõe diferentes tomadas de decisões baseadas na leitura contínua de

informações dos demais participantes do jogo. As mensagens transmitidas podem apresentar-se de duas diferentes formas: direta (Comunicação e Contracomunicação) ou indireta (Gestemas e Praxemas). A Comunicação motriz ocorre entre companheiros de uma mesma equipe para alcance de um objetivo comum, e contracomunicação motriz, de maneira intergruppal, através de mecanismos que busquem anular as estratégias adversárias. Já os gestemas são gestos codificados/mímicas utilizadas por jogadores para indicar uma possível ação tática ou relacional, e os praxemas correspondem à conduta motriz interpretada por meio de um signo característico do comportamento observável de um jogador, sua leitura corporal, como desmarcação com criação de linhas de passes, solicitação da bola, deslocamento em velocidade, etc (PARLEBAS, 2001).

Figura 2 – A comunicação nas situações motrizes



Fonte: Adaptação de Parlebas (1999/2008, p.83).

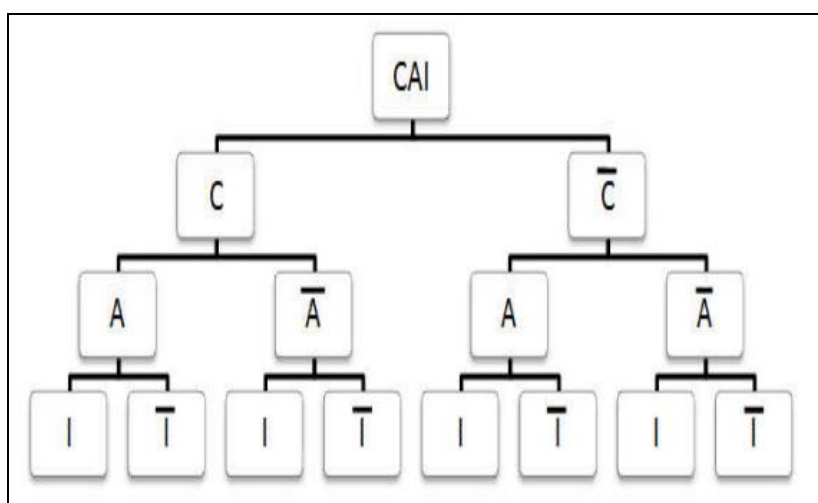
Ao tentar se expressar durante uma prática motriz, o praticante manifesta significados pessoais sobre a atividade que realiza, acentuando sua autonomia, o que foi nomeado pela Praxiologia Motriz como conduta motriz (PARLEBAS, 2008).

Apesar de parecer um pouco complicado entender como se dão todos esses elementos em uma prática motriz, é inegável o esforço da Praxiologia Motriz, sobretudo Parlebas, em investigar a natureza dos jogos/esportes. Movido por essa determinação, essa ciência contempla ainda outros mecanismos que complementam a ideia inicial já abordada anteriormente neste capítulo. Diante da quantidade de informações possíveis de serem obtidas durante uma prática motora, Parlebas (1987) se viu incumbido de elaborar um mecanismo de classificação dessas práticas que abrangessem grande parte dos conhecimentos revelados por ele. O CAI, sistemas de classificação propostos pelo autor, buscou cumprir essa função, levando em conta dois desdobramentos: a presença de companheiros ou adversários; e a incerteza provocada pelo meio que compreende a prática devido à estabilidade ou instabilidade ambiental. Combinando esses critérios, Companheiros (C), Adversários (A) e Incerteza (I), que são conjuntamente indicados pelas letras C, A e I, podemos caracterizar qualquer jogo ou esporte. Por meio da combinação binária desses elementos, podemos ter oito diferentes classificações, que podem apresentar um traço sobre algumas de suas iniciais, indicando negação ou ausência do que ela representa. Brasil (2016) descreveu as categorias existentes:

- 1) \emptyset ou \overline{CAI} : Psicomotrices ausência de interação entre companheiro e/ou adversário (ausência de comunicação e contracomunicação práxica), e ausência de incerteza do meio.
- 2) $\overline{CA} I$: Psicomotrices ausência de interação entre companheiro e/ou adversário (ausência de comunicação e contracomunicação práxica) presença de incerteza do meio.
- 3) $C\overline{A}I$: Sociomotrices de cooperação, ou interação somente de cooperação (ausência de adversários), meio apresenta-se estável.
- 4) $C\overline{A}I$: Sociomotrices de cooperação, ou interação somente de cooperação (ausência de adversários), meio apresenta-se instável.
- 5) $\overline{C} A\overline{I}$: Sociomotrices de oposição, ou interação somente de oposição (ausência de companheiros), o meio apresenta-se estável.
- 6) $\overline{C} A I$: Sociomotrices de oposição, ou interação somente de oposição (ausência de companheiros), meio apresenta-se instável.
- 7) $CA \overline{I}$: Sociomotrices de cooperação-oposição, ou interação de oposição e cooperação simultâneas, em meio estável.
- 8) $CA I$: Sociomotrices de cooperação-oposição, ou interação de oposição e cooperação simultâneas, em meio incerto ou instável. (BRASIL, 2016, p.78)

Para melhor visualização, apresentaremos a figura 3 representando essas interações.

Figura 3 – Representação das oito categorias resultantes da combinação dos três critérios de classificação (CAI) da Praxiologia Motriz.



Fonte: Adaptação de Parlebas (1999/2008); Lavega Burgués (2008).

Com base nos pressupostos apresentados, podemos identificar o futebol como um esporte de oposição entre duas equipes que cooperam entre si, portanto, sociomotriz de cooperação-oposição, realizado em um meio estável e demarcado, representado da seguinte forma: CAĪ. Os jogadores buscam ser o mais imprevisível possível a seus adversários, ao mesmo tempo em que possibilita uma leitura clara de informações por seus companheiros, isto é, apresenta uma dinâmica de comunicação e contracomunicação motrizes. As ações motrizes desempenhadas pelos jogadores, em sua maioria, são caracterizadas por movimentos corporais de deslocamento no espaço de jogo com base nas condutas motrizes dos outros participantes do jogo. Em relação ao sistema de papéis e subpapéis no futsal, temos que o mesmo demanda trocas sucessivas e simultâneas entre os jogadores de uma mesma equipe e/ou equipe adversária, em detrimento da posse de bola (TABORDA, 2014).

Embora tenhamos demarcado aqui uma caracterização da estrutura e da dinâmica gerais do futebol, não podemos deixar de reconhecer suas múltiplas possibilidades, apresentadas por práticas criativas e variadas que resultam no que estamos chamando por futebóis⁶.

⁶ Termo utilizado para expressar o reconhecimento social da diversidade de práticas futebolísticas, manifestada inclusive na linguagem. Corresponde, portanto a multiplicidade de sentidos atribuídos à prática do futebol.

2.2 Os futebolis possíveis

Existe uma infinidade de formas de se praticar o futebol, aqui serão abordadas algumas variações ofuscadas pelo monopólio da versão espetacularizada.

O primeiro representante desse grupo a ser exemplificado é o futebol de campo. Como o próprio nome já diz, é praticado em superfícies de campos com dimensão que variam de 90 a 120 metros de comprimento por 45 a 90 metros de largura. As partidas são disputadas por duas equipes compostas por 11 jogadores cada, sendo um designado como goleiro. O jogo tem duração de dois períodos equivalentes de 45 minutos cada, podendo ser prorrogáveis por alguns minutos mediante as infrações cometidas no decorrer da partida (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL, 2017).

O segundo componente é o Futebol *Society*. Comumente conhecido como futebol 7, esse esporte tem origem brasileira, em vista disso apresenta dois órgãos responsáveis por sua regulamentação: a Confederação Brasileira de Futebol Sete *Society* (CBF7S) e a Confederação de Futebol 7 do Brasil (CF7). É disputado por dois times com sete jogadores cada (sendo seis na linha mais o goleiro) em uma área aberta de gramado sintético com dimensões que variam de 40 a 60 metros de comprimento por 20 a 40 metros de largura. Por apresentar esse tipo específico de piso, as partidas tornam-se mais lentas que a prática anterior, dado que a grama trava mais o giro da bola. Dentre suas especificidades temos a duração das partidas que consistem em dois tempos de 25 minutos e a cobrança lateral realizada com a mão, possibilitando a seus praticantes a oportunidade de jogadas em bolas longas e aéreas (FEDERAÇÃO PAULISTA DE FUTEBOL DE SALÃO, 2017).

O futsal, por sua vez, é um esporte praticado em uma quadra retangular de superfície lisa com dimensão que varia de 38 a 42 metros de comprimento por 20 a 25 metros de largura. Disputado por duas equipes de 05 jogadores, sendo um obrigatoriamente o goleiro, que podem ser substituídos no decorrer do jogo de modo ilimitado. O tempo de duração da partida é de 30 minutos, divididos em dois períodos iguais, tanto no masculino como no feminino e com intervalo de até 15 (quinze) minutos para descanso entre os períodos (FPFS, 2017).

Outra variação, o futebol de salão. Ainda que esse esporte apresente muita semelhança com o futsal, não podemos considerá-lo como a mesma prática.

Essencialmente as diferenças concentram no emprego de algumas regras distintas (como por exemplo a medida da quadra, peso da bola, tipos de cartões e cobrança de lateral e escanteio), mas que por hora modificam sensivelmente a dinâmica do jogo e em relação a questões de regulamentação, uma vez que o Futsal é de responsabilidade da Federação Internacional de Futebol (FIFA), e o Futebol de Salão da Associação Mundial de Futsal (AMF) (CBFS, 2017).

O futebol de areia, por sua vez, comumente conhecido como futebol de praia ou *beach soccer*, combina as regras do futebol de campo com as do futsal. As partidas duram em torno de 36 minutos, dividido em três tempos de 12 minutos. Outra característica dessa modalidade é a paralisação do cronometro em situações de conversão de gol, falta ou quando a bola sai pela linha lateral. É praticado em uma área de areia fofa com 40 centímetros de profundidade no mínimo, para que os jogadores possam afundar os pés durante a partida e as demais medidas da superfície variam entre 35 a 37 metros de comprimento; 26 a 28 metros de largura. Cada equipe é formada por cinco jogadores, sendo um deles o goleiro (PASSOS, 2015).

Criação do húngaro Joe Martin, ex-jogador profissional de futebol da década de 60, o *Showbol* é uma modalidade praticada em uma quadra de aproximadamente 42 x 22 metros com gramado sintético. Apresenta em suas laterais uma tabela que cerca todo o campo, fazendo com que a bola não saia tão facilmente pelos lados da área de jogo a não ser que seja por cima dela. Essa estrutura faz a bola bater e voltar, possibilitando que a bola role o tempo todo, diminuindo as interrupções da partida e proporcionando dinamismo ao esporte. As partidas são disputadas em dois tempos de 25 minutos com intervalo de 10 minutos entre os períodos, todavia, o árbitro pode acrescentar minutos quando necessário. As equipes são formadas por cinco jogadores na linha e um goleiro e têm substituições ilimitadas (RIBEIRO, 2017).

O *Rush goalie* é muito praticado no continente europeu, esse esporte é semelhante ao futebol *society*, diferindo substancialmente quanto à posição assumida pelo goleiro. Nas outras práticas descritas acima, esse jogador apresentava um posicionamento definido, porém, nessa modalidade, qualquer jogador em campo pode assumir sua função, desde que avise a arbitragem com um grito e não queria desempenhar as duas funções simultaneamente (SÃO PAULO FUTEBOL CLUBE, 2013).

O futebol de pântano foi criado em 1997 por finlandeses durante treinos de verão. Esse jogo alternativo rapidamente se popularizou na Europa, entretanto, foi na Inglaterra que conquistou maior popularidade, contando, atualmente, com mais de 260 times em todo o mundo. Campeonatos dessa modalidade são disputados desde 1998 e ainda continuam recrutando e encantando participantes. A característica fundamental dessa prática é o fato de ser jogado num campo lamacento, lambuzando todos os jogadores no decorrer da partida. Uma importante regra desse jogo é o fato do jogador não poder trocar de calçado durante a disputa, fazendo com que cada praticante escolha muito bem seu acessório. Nessa modalidade, as jogadas aéreas são fundamentais para o sucesso das equipes, uma vez que a bola fica mais barrada na lama. Cada partida possui dois tempos com 13 minutos e cada um dos times têm cinco jogadores na linha e um goleiro (DUARTE, 2012).

Na Irlanda, por sua vez, existe uma modalidade amadora e muito popular que mistura elementos do futebol de campo, futebol americano, rugby e handebol, chamado futebol gaélico. Esse jogo é disputado em um gramado retangular de 130 metros de comprimento e 90 metros de largura com quinze jogadores em cada time, se enfrentando a partir de muito contato físico. O objetivo das equipes participantes é marcar gols atrás de duas formas, a primeira é fazendo um gol que vale três pontos, como no futebol tradicional, e a segunda é chutando a bola entre traves no formato "H", uma espécie de conversão similar ao rúgbi e ao futebol americano que ficam ao final do campo, que vale um. Vence o time que obter a maior pontuação até o termino da partida. Cada partida dura cerca de uma hora, dividida em dois tempos de 30 minutos. O time, composto por 15 jogadores, possui um goleiro, seis defensores, dois meio-campistas e seis atacantes. A bola tem aparência semelhante à do vôlei, com costuras horizontais e pode ser conduzida com os pés, chutada, ou passada com a mão, com golpes de punho fechado (GLOBO ESPORTE, 2014).

Ainda sobre derivações do futebol, temos o *footbag*, esporte inventado nos Estados Unidos em 1972. Possui como objetivo manter uma pequena bola no ar o máximo de tempo possível por meio de chutes e paradas. Pode ser jogado individualmente ou em grupo, não havendo a finalidade de distinguir vencedores e perdedores, já que o objetivo é comum para todos os praticantes. As bolas dessa prática podem ser confeccionadas por diferentes materiais, como o crochê e o painel. Além disso, apresenta quatro variações de jogo: *Freestyle*, *Net*, *Golf* e

Consecutivo. A primeira forma consiste em uma apresentação artística do esporte, com sequências de manobras difíceis e chutes de grande precisão. A segunda, em jogo semelhante ao voleibol, contudo, são utilizados apenas os pés. As partidas podem ocorrer individualmente estando um praticante de cada lado da rede ou em duplas. A quadra possui um tamanho aproximado de 6 por 13 metros e a rede fica a uma altura de 1,5 metros. No Golf, similar ao tradicional, o jogador deve ter muita precisão para tentar acertar os buracos que, nesse caso, são funis. E, por fim, o Consecutivo, em que os jogadores distantes por três metros de distância, devem tocar a bola sem que essa caia no chão. O jogo apenas se encerra quando essa situação ocorre, ou quando a bola toca qualquer parte do corpo acima do joelho ou quando a distância entre os jogadores é violada (INOCÊNCIO, 2004).

Originário nas praias do Rio de Janeiro em 1965, o futevôlei é um esporte coletivo aonde duplas, trios ou quartetos se enfrentam em uma quadra de areia de 9 m de largura por 18 de comprimento, dividida ao meio por uma rede com 2,20 m de altura. As equipes de jogadores podem ser formadas somente por homens, mulheres ou de forma mista. Aos praticantes é permitido tocar a bola com qualquer parte do corpo, exceto os braços, antebraços e as mãos como ocorre no caso futebol. Cada equipe pode dar até três toques na bola para enviá-la ao campo adversário, sendo que um jogador não pode tocar duas vezes seguidas. A bola continua em jogo enquanto não tocar o chão ou até ocorrer alguma infração. Geralmente, as partidas são compostas por três sets de quinze pontos, sendo que o vencedor será aquele que conquistar dois pontos de diferença sobre o adversário (RONDINELLI, 2017).

Bossaball é uma modalidade esportiva em que duas equipes de quatro ou cinco jogadores se enfrentam por meio de movimentos advindos do futebol, vôlei, capoeira e ginástica. É praticado em uma superfície inflável, com dois trampolins separados por uma rede de altura ajustável, disponibilizando uma área macia e segura a seus praticantes. O objetivo do *bossaball* é conseguir que cada equipe faça a bola cair no campo adversário, marcando, assim, três pontos. Cada time pode tocar na bola até oito vezes consecutivas. É permitido tocar na bola com qualquer parte do corpo do jogador, porém, só uma vez com a mão ou duas vezes consecutivas com os pés ou com a cabeça. No jogo, cada um é responsável por uma posição, não havendo rodízio como no vôlei. A bola utilizada tem semelhanças com uma de vôlei, porém, é maior e mais leve. O nome desse esporte, *bossaball*,

tem relação com a música que geralmente toca nos jogos, a bossa nova. Por esse motivo, considera-se essa prática uma combinação de modalidades esportivas e musicais. Outra característica exclusiva desse esporte é que os árbitros, além do clássico apito, utilizam instrumentos de percussão e uma mesa de DJ (SESI, 2017).

Outro esporte criado em nosso país foi o fute-tênis. Idealizado na década de 1990 por um suzanense (nascido em Suzano, Estado de São Paulo), essa prática uniu o futebol com o tênis de campo. Para tal, substitui o uso de raquetes por movimentos corporais, manipulando a bola principalmente com os pés. Não é permitido utilizar as mãos durante o jogo, uma vez que a mesma é considerada infração grave, ocasionando pênalti à equipe adversária. O Fute-tênis pode ser jogado individual ou em duplas, em uma quadra de 14 x 8 metros, com uma rede que reparte igualmente as áreas de jogo. A bola dessa modalidade é similar a do futebol de campo. Cada jogador só pode dar um toque na bola antes de enviá-la ao lado oposto. A pontuação é semelhante a do tênis, por meio de games e sets e, para cada erro cometido é contabilizado 15 pontos à equipe adversária. Não há presença de goleiros na prática e os gols convertidos valem trinta pontos cada (ÂNGELO, 2004).

Seguindo essa tendência de invenções esportivas brasileiras, há também o Futsac. Essa modalidade criada na região sul, especificamente em Curitiba, agrega elementos do futevôlei, com tênis e futebol. O objetivo dessa prática é derrubar a bolinha no campo adversário, utilizando pés, pernas, troncos e cabeça. Possui duas modalidades de participação dos jogadores: individualmente ou em duplas. Cada uma dessas possibilidades apresenta um conjunto de regras específicas. No caso do jogo individual, a quadra possui metragem de 8 metros de comprimento por 5 metros de largura e são permitidos no máximo 2 toques por atleta. Já na outra opção, a quadra possui 10 metros de comprimento por 5 metros de largura e são permitidos aos jogadores um total de 5 toques entre a dupla. A contagem dos pontos é feita a partir de sets, totalizando 3 sets de 21 pontos corridos, caso haja empate, o jogo deverá prosseguir até que uma das equipes possua dois pontos de vantagem em relação ao adversário (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTSAC, 2017).

E como explicar o futebol de rua? Por mais que sejam empregadas palavras apropriadas para definir e caracterizar essa prática, será difícil compreender sua magnitude e importância. Amplamente vivenciado em diferentes cidades pelo mundo, essa manifestação apresenta regras diferenciadas de acordo com a

localidade em que é praticada. Ainda assim, mantém, independente do ambiente utilizado, pressupostos democráticos que oportunizam sua prática, como a possibilidade de uso de materiais adaptados ou mesmos improvisados. Dessa forma, a bola, e as metas podem ser feitas com materiais facilmente encontrados no local destinado à prática. O campo de jogo varia, desde a rua em si, como seus arredores (calçada, meio fio, etc). A duração do jogo depende do tempo disponível para tal vivência, podendo se estender em dias que escurecem mais tarde (VERÍSSIMO, 1986). O número de jogadores de cada equipe é variável, uma vez que depende do tanto de pessoas disponíveis e dispostas a participar da partida. Segundo Freire (2006):

“A rua tem a pedagogia da liberdade, da criatividade, do desafio e até da crueldade. (...) No tempo em que havia fartura de espaço e de brincadeira, nem se fazia sentido falar de Escolinhas de Futebol. Dos campinhos de pelada saiam os Didis, os Garrinchas, os Gersons, os Romários” (FREIRE, 2006, p. 3).

O futebol paralímpico é uma adaptação do esporte tradicional para atletas que apresentam deficiências físicas, visuais e com paralisia cerebral. As modificações são referentes à área de jogo, equipamentos utilizados, números de jogadores e algumas regras da FIFA. Essa prática compreende duas modalidades independentes, o Futebol de Cinco e o Futebol de Sete. O primeiro é uma adaptação para atletas com baixa visão e indivíduos com cegueira, que podem pertencer a uma das três classes de acordo com seu nível de deficiência, B1 (jogadores totalmente cegos ou com grande perda visual), B2 (jogadores com visão parcial) e B3 (jogadores com visão menos comprometida). O Campo de jogo é reduzido e cercado por placas ao seu redor. A bola contém um dispositivo sonoro (guizo) para que os praticantes consigam identificar sua localização. Além disso, é permitida a presença de um guia, fora de campo, para orientar os jogadores dos direcionamentos da partida. Cada partida dura certa de 50 minutos, sendo dois períodos de 25 minutos cada. A segunda categoria, futebol de sete, é uma adaptação do futebol para atletas com paralisia cerebral e com outros distúrbios neurológicos. Semelhante a pratica anterior, também apresenta campo de jogo reduzido e menor número de jogadores (7), apenas apresentando um maior tempo de jogo, dois períodos de 30 minutos. Os jogadores devem ser compreendidos em uma das classes correspondentes: C5 (atletas com problemas de locomoção), C6 (atletas com problemas de coordenação

e controle postural), C7(atletas com hemiplegia⁷) e C8 (atletas com menor comprometimento físico e motor) (GARCIA, 2012).

Outra variação ocasionada pelo futebol é o surgimento do pebolim, que recebe denominações diferentes em outras localidades, tais como “totó” ou “matraquilhos”. Seu inventor Alexandre Campos Ramires, inspirado no tênis de mesa, idealizou um jogo que pessoas impossibilitadas de jogar o esporte tradicional pudessem participar. Com a ajuda de um carpinteiro, confeccionou uma estrutura com barras rotatórias e miniaturas de jogadores, reproduzindo em menor escala um campo de futebol. O tamanho da mesa é variável, mas os elementos que compõem o jogo seguem um padrão, oito fileiras de bonecos presos nas barras, sendo um o gol, dois para a defesa, cinco para o meio de campo e três para o ataque, totalizando onze, como no oficial.

Existem duas possibilidades de jogar o pebolim, em duplas ou individualmente. Quando jogados em pares, um jogador de cada equipe fica responsável pelo goleiro e pela defesa e o outro, pelo meio-campo e ataque. Se jogado de forma individual, cada jogador fica responsável pelas quatro barras de seu respectivo time. Além disso, os praticantes têm oportunidade de escolher a forma que irão jogar, já que existem regras gerais para iniciantes, outras para entretenimento, outras para torneios locais e os oficiais; depende do evento no qual querem participar (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PEBOLIM, 2017).

Também, como possibilidade de vivenciar o esporte, por meio de uma versão diferenciada, temos o futebol de botão ou futebol de mesa. Esse jogo simula o futebol através de botões movidos com o auxílio de uma palheta. Criado por Geraldo Cardoso Décourt, brasileiro, o objetivo desse jogo é manter a posse de bola e marcar gols no time adversário. Consagra-se vencedor, portanto, a equipe que marcar maior número de gols. Cada partida tem duração de 20 minutos, sendo dois tempos de 10 minutos. Existem três diferentes modalidades dessa prática, que se diferenciam entre si, pelo número de toques permitidos em cada jogada. São elas: baiana (um toque), carioca (três toques) e paulista (doze toques). Quando o adversário apresentar a chance de chutar a gol, o botonista tem direito de mover seu goleiro para tentar defender e impedir a bola de entrar. Se errar o chute, o jogador perde a posse de bola. As infrações correspondem a qualquer ação que tem por

⁷Consiste em um tipo de paralisia cerebral, que acomete paciente paralisando um lado do corpo tornando-o bastante debilitado.

finalidade tentar alterar a trajetória da bola, beneficiando algum dos times. Nessa situação, o time que sofreu a transgressão tem direito de um chute a gol livre, apenas com o botão representativo do goleiro posicionado para tentar impedir a conversão (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL DE MESA, 2017).

Seria impossível contemplar todas as possibilidades de futebol, por isso, sugiro relativizar essa empreitada, informando de antemão, a intenção de apresentar algumas possibilidades no sentido de dar visibilidade a outras práticas do futebol, desmistificando a ideia de uma única versão do esporte tradicional e admitindo a impossibilidade de esgotar o assunto.

A seguir exploraremos o *Fútbol Callejero*, foco da nossa pesquisa.

2.3 Fútbol Callejero

O *Fútbol Callejero* surgiu nos anos 1990 na Argentina como proposição de recuperar o protagonismo e o diálogo entre os jovens em uma sociedade em vulnerabilidade à violência e ao uso de drogas. Planejado como uma contestação às crises que perduravam, a metodologia transformou as regras do esporte convencional para potencializar seu caráter inclusivo (ROSSINI, 2012). Esse país sul-americano passou por períodos árdus com o *Cordobazo*⁸ que impactou negativamente em sua economia, gerando taxas de desemprego elevadas e carência nas condições de sobrevivência. Os jovens dessa década foram os mais acometidos pelas consequências da crise instaurada, vistos pela elite adulta como ociosos. De acordo com Rossini *et al.* (2012):

El fútbol callejero fue concebido como una respuesta a las tantas crisis que afectan y atraviesan el “ser joven” en América Latina. Fútbol, para atraer la atención y vincular a los participantes desde una experiencia que recogiera sus intereses y gustos. (Rossini *et al.*, 2012, p.12)⁹

⁸Intenso protesto social (revolta popular) desempenhado por trabalhadores e estudantes contra a ditadura militar a ser instaurada na Argentina em maio de 1969, na cidade de Córdoba, importante centro industrial do país. Esse episódio enfraqueceu o governo militar encabeçado por Juan Carlos Onganía, promovendo a renúncia do ditador. (TOMAL, 2012)

⁹ O futebol de rua foi concebido como uma resposta às muitas crises que afetam e atravessam o "ser jovem" na América Latina. Futebol, para atrair a atenção e amarrar os participantes de uma experiência que reuniu seus interesses e gosto (Rossini *et al.*, 2012, p.12, tradução nossa).

Fabían Ferraro, ex-jogador de futebol profissional e influente na comunidade onde residia, interpretava essa situação de modo diferente, pois, para ele, os jovens não eram ouvidos pela população argentina. Era necessário, então, oportunizar espaços para esse público dialogar, defendendo seus direitos e interesses. Somado a isto, os jovens empobrecidos, desde muito cedo, apresentavam um comportamento comunitário, cuidando dos irmãos mais novos, e isso, para Fabían Ferraro, era uma potência a ser desenvolvida. Sendo ele uma liderança na comunidade, alguém conhecedor do futebol, começou a organizar jogos frequentemente. Por testemunhar, desde muito cedo, a violência que se instalava em seu bairro devido à morte de seu irmão, Fabian decidiu utilizar o futebol como meio de canalizar a hostilidade entre a vizinhança. Percebeu que quando estavam jogando, os conflitos entre as gangues daquela localidade eram suspensos e estabelecia-se um clima harmônico entre os jogadores.

Constatou também que apesar dos bairros próximos conterem grande público feminino, nas partidas sistematizadas por ele não participavam mulheres. Então decidiu organizar encontros nos quais a presença das mulheres no jogo era obrigatória, ampliando o acesso ao esporte. Essa inclusão possibilitou nos jovens uma consciência de gênero e uma autorregulação de seus comportamentos, tornando-os menos agressivos. Além dessa deliberação, constatou que o futebol jogado pelos jovens não coincidia com o esporte de rendimento, pois não havia árbitros, uniformes e linhas demarcatórias.

Fabían Ferraro, então, incluiu um momento antes do jogo, no qual os participantes pudessem determinar as regras da partida. Para potencializar o processo educativo por meio do esporte e verificar o que os jogadores tinham aprendido, foi incorporado um terceiro tempo. Isso começou a ser sistematizado por ele, e todas as partidas posteriores possuíam esses três momentos. O ex-jogador então começou a promover mais encontros nessa estrutura de futebol, que passou a se chamar *Callejero*, Futebol de rua, recuperando as raízes dessa prática. Além de que, com essa criação, Fabian resolvera outro problema de sua comunidade, a busca por formas de lazer, ou mesmo de políticas públicas desse âmbito, dado que, a partir desse momento, os teria em seu próprio bairro. A partir disso foi disseminado, primeiramente, na América Latina e, em seguida, para demais países.

O futebol Callejero é uma forma de conceitualizar e entender o futebol como uma estratégia para criar e acompanhar processos de aprendizagem e inclusão social, recuperar os valores humanos, impulsionar o desenvolvimento de lideranças e gerar processos comunitários solidários e de transformação (MOVIMENTO FUTEBOL CALLEJERO, 2016, p.1).

O criador da proposta conquistou aportes financeiros como do Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês *United Nations Children's Fund-UNICEF*), ganhando mais visibilidade social. O espaço de terra batida destinado ao esporte se transformou em um centro comunitário, com diferentes oficinas ofertadas pelos integrantes da comunidade, valorizando os conhecimentos populares. Dessa maneira, podemos perceber que o que foi colocado em destaque não foi o futebol em si, mas a possibilidade de se pensar em outras comunidades, de transformação da realidade e das ações das pessoas envolvidas. O futebol iniciou o processo de mobilização, convocando as pessoas da comunidade, mas os encontros provocados por esses momentos se mostram para além do próprio esporte, se constituindo em ferramentas educativas e formativas. Pois, por meio dessa prática eram colocados em discussão os problemas sociais que interferiam na comunidade local. É visível que se trata aqui da defesa de uma particular perspectiva de educação, mais humana e democrática.

Tamanho foi a expansão do *Fútbol Callejero* que, atualmente, se tem campeonatos mundiais que envolvem essa metodologia.

Hoje esse movimento é formado por um conjunto de organizações sociais que por meio da metodologia do Futebol Callejero compartilham a missão de construir cidadania, defender os direitos humanos, lutar pela justiça, promover uma sociedade inclusiva e reconhecer a diversidade cultural e étnico racial (MOVIMIENTO FÚTBOL CALLEJERO, 2016, p.2).

Em 2014, o mundial foi realizado na cidade de São Paulo (BR), e teve como organizador a Fundação do Desenvolvimento em Futebol (FUDE) em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) chamada Ação Educativa. Nessa competição esportiva participaram jovens de vinte e dois países que, durante os dias dos jogos, tiveram a oportunidade de conhecer pessoas de outras nacionalidades e diferentes culturas.

O Mundial tem como principal característica ser um evento que acontece em paralelo à Copa do Mundo da FIFA, sendo um grande espaço de contestação das práticas hegemônicas e mercantis do esporte espetáculo e mostrando outras possibilidades de desenvolvimento do futebol, mais

populares, cooperativas e participativas. (GUTIERREZ, DOTTO; ALLET, 2016, p. 25)

A ideia do *Fútbol Callejero* surge junto aos movimentos populares e busca também a ocupação de espaços públicos, realizando seus torneios em espaços emblemáticos das cidades sede, como forma de dar visibilidade às iniciativas desse cunho.

Es una capacidad de crear nuevas formas que se extiende más allá del juego, hasta el espacio urbano en el que un grupo de jugadores reinventan el uso arquitectónico funcional de una calle, de una explanada en una plaza pública, o de un estacionamiento público, convirtiéndolo en un terreno propicio para la práctica del soccer. El espacio social tiende a funcionar como un espacio simbólico, un espacio de estilos de vida y de grupos de status. El espacio geográfico es un espacio que se sobre construye a partir de procesos que no sólo tienen lugar en lo material sino, cada vez más, en el campo de lo simbólico (NUÑEZ, 2000, p.5).¹⁰

Oferece condições para que a juventude envolvida nesse processo se desloque das regiões periféricas para outros espaços mais renomados geograficamente. Na capital paulista, a arena destinada às partidas foi montada em um local estratégico, Largo da Batata, lugar representativo pelas manifestações populares em São Paulo. A final do evento, por sua vez, aconteceu na Praça da República, utilizando a rua. Durante esse macro evento, os jovens participantes tiveram toda uma programação cultural que envolvia shows e passeio. Outra importante questão adotada por esse movimento é a promoção de eventos abertos e acessíveis a todos, sem qualquer forma de discriminação econômica e social.

Até 2016, no projeto desenvolvido em parceria com a Ação Educativa, existiam dez polos dessa metodologia, distribuídos pelo Estado de São Paulo. Essas organizações, mesmo que distantes fisicamente e com algumas adaptações ambientais, mantêm a filosofia de referência. Por meio dessas atividades, atreladas ao esporte, os jovens vão tomando consciência de seus direitos e da situação de vulnerabilidade na qual vivem, descobrindo a possibilidade de alterar suas

¹⁰ É uma capacidade de criar novas formas que se estendem para além do jogo, para o espaço urbano em que um grupo de jogadores reinventam o uso arquitetônico funcional de uma rua, uma explanada em uma praça pública ou um estacionamento público, transformando-o em um lugar propício para a prática do futebol. O espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e grupos de status. O espaço geográfico é um espaço construído sobre processos que não só ocorrem no material, mas, cada vez mais, no campo do simbólico (NUÑEZ, 2000, p.5, tradução nossa).

realidades. Passam a batalhar por sua comunidade, mapeando e identificando carências e atuando politicamente (informação verbal)¹¹.

Alguns são os princípios básicos do *Fútbol Callejero*, como seu desenvolvimento em três períodos e a ausência de árbitros. Desse modo, todos os participantes são responsáveis pelas condutas e ações do jogo, cabendo ao mediador apenas intervir no primeiro e terceiro tempo (ROSSINI, 2012), cultivando, sobretudo, o jogo limpo e o espírito esportivo. A idealização dessa metodologia, desde sua gênese, levou em consideração elementos como justiça social, inclusão, igualdade e dignidade, assim, como a defesa dos grupos excluídos e oprimidos da sociedade (GUTIERREZ; DOTTO; ALLET, 2016).

O mediador assume papel relevante na partida por tomar nota dos acordos iniciais, observar imparcialmente o jogo e fazer anotações que dialoguem com as regras criadas, problematizando, posteriormente, situações registradas com intuito de estimular os participantes a exporem e defenderem seus pontos de vistas (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015).

De acordo com Rossini (2012), o primeiro tempo do jogo é formado pela decisão das regras do jogo, divisão das equipes, sistemas de pontuação e acordos iniciais. Não necessariamente precisa ter a mesma estética do futebol de alta performance, as regras são peculiares, de acordo com a vontade de quem vai jogar. Já o segundo tempo é o jogo propriamente dito, também chamado de “bola rolando” onde ocorrem as partidas balizadas pelas regras estipuladas. No terceiro tempo ou mediação está centralizado todo poder da metodologia, é o momento que se dialoga e analisa se foram cumpridas as determinações iniciais e os sentimentos dos jogadores durante o jogo, estabelecendo um fórum para mediação de conflitos. Com base em todas as anotações do mediador, nesses três tempos de jogo e os gols feitos, é decidido quem venceu a partida.

Para se determinar a equipe vencedora da partida, além dos gols feitos durante o segundo período (bola rolando), são levados em consideração outros aspectos, como a pontuação alcançada nos pilares que sustentam a metodologia (solidariedade, respeito e cooperação). A equipe vencedora do segundo tempo, aquela que mais tentos conquistou durante o segundo período, vai carregar para o tempo final uma pontuação equivalente aos outros três pontos referente aos três.

¹¹ SOUZA JÚNIOR e BELMONTE, minicurso Futebol *Callejero*, ministrado no Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte (CONIPE) no Sesc de Campinas, em 2016.

Isso quer dizer que, a pontuação que ele ganhou por fazer muitos gols não vai ser o determinante para ganhar a partida.

Logo, se um time vence a disputa, ele carrega para o terceiro período (mediação) um placar fixo, onde os gols feitos são convertidos em uma pontuação preestabelecida, que devem ser somados à pontuação conquistada em cada pilar, determinando o vencedor. Sendo assim, o escore não se esgota no tempo de bola rolando, a argumentação pode reverter o jogo, equilibrando, muitas vezes, a diferença tática de um time mais habilidoso para um menos, já que o foco da proposta está no prazer por jogar e nas aprendizagens ligadas à convivência com o outro. Oportunizando, também, dessa forma, a discussão e a construção de consensos acerca de desempenhos e resultados. Segundo Belmonte e Souza Júnior (2016):

Outros critérios também podem ser sinalizados como mote de pontuação, desde que seja estabelecido durante o “1º tempo” e que toda gente participante tenha acordo com tal proposição. O termino das partidas é marcado pelo consenso entre os/as participantes acerca do resultado final e firmado, geralmente, com aplausos. (informação verbal)¹²

A filosofia do *Fútbol Callejero* se sustenta em três pilares que determinam sua prática, são eles: cooperação, solidariedade e respeito (ROSSINI, 2012). O respeito é avaliado a partir do cumprimento às regras que foram estipuladas e à relação pacífica com o outro, seja do time que é integrante ou da outra equipe. A cooperação é ligada à participação, avaliando se todos tiveram chances igualitárias de jogar. E a solidariedade diz respeito às ações realizadas de modo generoso pelos jogadores, sendo cortês com a outra equipe. Estudos como de Souza Junior; Belmonte; Martins (2015) apontam que o ensino do esporte nesse formato favorece condutas coletivas e de aceitação das diferenças, pois todos os envolvidos têm o direito de revelar se suas expectativas do jogo foram atendidas.

Como a constituição das equipes é mista, esboça-se a tentativa de superação das formas de exclusão por gênero e as regras criadas no primeiro tempo vão ao encontro desse aspecto, potencializando seu caráter inclusivo. A rivalidade entre os jogadores, ao longo das partidas, parece ir diminuindo e contribui para a manutenção de um clima saudável entre os jogadores. Dessa forma, o futebol se

¹² SOUZA JÚNIOR e BELMONTE (2016), minicurso Futebol *Callejero*, ministrado no Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte (CONIPE) no Sesc de Campinas, em 2016.

torna um instrumento de cidadania, difusor dos direitos humanos e da inclusão social (MOVIMENTO DE FUTBOL CALLEJERO, 2016).

A configuração dessa metodologia possibilita também que sejam discutidos elementos políticos-pedagógicos presentes nas aulas de Educação Física Escolar e sua superação, como salienta Souza Júnior; Martins; Belmonte (2015):

Redefinir coletivamente as regras do futebol, com vistas a uma participação ativa, solidária, cooperativa e respeitosa de todos os alunos e alunas; praticar o jogo de futebol balizado por esses acordos e discutir o cumprimento desses acordos e dos princípios éticos e políticos que orientam a prática do Fútbol Callejero, constitui-se em um poderoso mecanismo de tratamento didático dos saberes atitudinais, tornando manifestas aprendizagens que frequentemente restringem-se ao currículo oculto. (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015, p. 5).

Na proposição inicial do *Fútbol Callejero*, no entanto, não se idealizava a escola como espaço para seu desenvolvimento, uma vez que sua origem se deu em espaços não escolares. Por acreditarmos em suas possibilidades no âmbito escolar, defendemos sua inclusão também nesse contexto, em especial nas aulas de Educação Física. Uma vez que se apresenta como uma ferramenta para resolução de conflitos, aceitação das diferenças e trabalho em equipe, princípios que devem ser desenvolvidos, cultivados e fortalecidos em prol da humanidade. Dado que a escola também apresenta impasses dessa natureza (situações de conflitos ligadas à violência e ao uso de drogas), essa proposta também pode ser propícia a esse ambiente, contribuindo para que sejam reconstruídas atitudes em prol de uma convivência pacífica e respeitosa entre as pessoas. De acordo com Vinha e Elvira (2017, p. 50) “A escola é um ambiente riquíssimo para desenvolver a empatia, pois é um local favorável para praticar o respeito às diferenças e para enxergar as situações pela perspectiva do outro”. Além de se constituir em uma experiência formativa de participação democrática.

Envolvidos por essa ferramenta de crescimento pessoal e transformação social, no qual o poder de argumentação é fundamental, os alunos têm possibilidade de avaliar mais criticamente as condições e normas que lhe são impostas atuando de forma mais política frente a eventos que aparentemente são exigidos. De acordo com um estudo realizado por Di Giano (2008, p. 1), outra importante contribuição dessa prática é: “[...] el papel de la crítica y la autocrítica porque constituyen una parte fundamental del proceso creativo y les permite a los protagonistas madurar

siguiendo um caminho propio y no el de uno dictado desde afuera¹³". De forma que não aceitam passivamente as problemáticas sociais e a perpetuação de realidades excludentes. Rossini *et al.* (2012, p. 15) reforça esse propósito expressando que: "El Fútbol Callejero lós invita a ser ciudadanos de SUS comunidades y de este mundo, a contraponerse a la exclusión y la injusticia. Y nos invita, a todos y todas, a luchar por nuestro derecho a vivir uma vida digna".¹⁴ Com respeito a esse assunto e priorizando atitudes dessa natureza, ponderam Gutierrez, Dotto, Allet (2016):

Em um mundo de normas prontas e condutas normalizadas, onde a necessidade de reflexão, de argumentação e de assumir responsabilidades está perdendo espaço, percebe-se que essa metodologia institui um espaço construtivo de diálogo que desenvolve a capacidade crítica, a reflexão, a confiança e a construção coletiva. (GUTIERREZ, DOTTO; ALLET, 2016, p. 28).

Considerando, então, que experiências dessa natureza auxiliem na reflexão sobre a atualidade e na busca efetiva por mudanças, e acreditando na escola como espaço de formação crítica de qualidade a todos os seus atores, que se defende a inclusão dessa metodologia no âmbito educacional. Posto que "[...] a instituição escola é o alicerce de toda e qualquer sociedade, pois é na escola que se começa o processo de formar cidadãos aptos e capazes de transformar o ambiente que os cercam" (PINTO; MENDES; ESPINDOLA, 2015, p.8). A Metodologia *Callejera* apresenta uma dupla preocupação, desenvolver o esporte (patrimônio cultural da humanidade) e, com isso, lutar pela oferta de espaços públicos, suprimindo, em parte, a carência nesse setor por políticas públicas; e zelo pelos indivíduos que participam dessa vivência prática, dado que busca empoderá-los de valores humanitários tão ocultos na sociedade industrial capitalista que vivemos. Empregando atributos essenciais para que se busque a transformação da sua atual condição, lutando por melhorias sociais, políticas e econômicas, não se conformando com que o mundo oferece de antemão. Talvez seja uma crença um tanto quanto excessiva, mas, se nós educadores não acreditarmos que, por meio de ações como estas, sejam possíveis pequenas (mesmo que mínimas) transformações, quem as oportunizará?

¹³ "[...] o papel da crítica e da autocrítica porque eles são uma parte fundamental do processo criativo e permitem que os protagonistas amadureçam seguindo seu próprio caminho e não um ditado do exterior" (DI GIANO, 2008, p. 1, tradução nossa).

¹⁴ "O Fútbol Callejero nos convida a ser cidadãos de suas comunidades e deste mundo, para se opor à exclusão e à injustiça. E convida, todos e todas, a lutar por nossos direitos de viver uma vida digna" (ROSSINI *et al.*, 2012, p. 15, tradução nossa).

Quiçá nossa inquietação não seja de todo em vão e acabe despertando inquietude naqueles que são considerados futuros da nova geração.

Em vista disso, utilizaremos em nossa pesquisa esse método de Educação Popular proveniente da Argentina, calcado em princípios de solidariedade, cooperação e respeito. Que encoraja seus praticantes a dialogar e a lutar, com protagonismo, pelos seus direitos e interesses e favorece relações de convivência entre os envolvidos por meio do futebol (SOUZA JUNIOR *et al.*, 2017).

O capítulo a seguir evidenciará reflexões acerca das metodologias de ensino de esportes, elementos fundamentais que, de fato, engendram os modos de se ensinar e de aprender dos estudantes nas aulas de Educação Física.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE COMO ENSINAR ESPORTES

Reconhecemos que as metodologias de ensino não se dão descoladas do projeto que o professor pretende desenvolver junto com seus estudantes, na medida em que nelas estão presentes o posicionamento político e pedagógico do docente, ou seja, a concepção de sociedade e formação humana que defende. Nesse cenário de possibilidades, defendemos que o esporte, enquanto conteúdo da Educação Física escolar, deve contribuir para a formação de um aluno crítico, consciente e autônomo, dando condições para que os estudantes construam uma experiência corporal significativa que o permitam dialogar com suas práticas de lazer fora da escola e com a apreciação crítica do esporte midiático.

3.1 Concepção de Educação Escolar e de Educação Física Escolar e suas aproximações com a Metodologia *Callejera*

Pensando numa perspectiva de educação que estimula a consciência crítica dos alunos para intervenção e transformação da realidade, surgem de imediato as contribuições de Paulo Freire. Dentre outras tantas questões, esse teórico se debruçou a evidenciar o papel da educação na/para transformação social. De acordo com Freire (2014, p.75), não somos: “... apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”. Conseqüentemente alegava a necessidade de formar indivíduos autônomos, conscientes e atuantes, que se empenhem em transformar a realidade social vivida, questionando toda e qualquer forma de determinismos. Isto é, que a escola promova uma educação pautada em uma postura crítica, política e consciente. Segundo Pena (2012, p.1), “[...] uma sociedade com conhecimento e alfabetizada criticamente é uma sociedade mais clarificada dos conhecimentos éticos, econômicos, políticos e sociais”.

Outra razão que aproxima este estudo ao referido autor é o estímulo ao diálogo possibilitado pelo *Fútbol Callejero*, sinalizando para uma educação dialógica. Esse recurso torna possível revelar as diferentes leituras de mundo elaboradas pelos atores em questão, em busca da superação da condição de oprimidos, uma vez que

são promovidas práticas educativas libertadoras fundamentadas na conscientização dos condicionantes históricos. De modo que se desenvolva uma releitura da realidade, distanciando das ideologias dominantes do opressor e caminhando para uma compreensão crítica do contexto. O conhecimento desses fatores condicionantes que, ora se apresentam como situações limites (evidenciadas através de questões preconceituosas), auxiliam a desvelar a opressão de uns sobre outros (BELMONTE; SOUZA JÚNIOR, 2016). Se configurando enquanto possibilidade de Educação Popular, o *Fútbol Callejero* se apresenta como uma via de luta pela transformação da realidade.

Contudo, para que se cumpra efetivamente essa função, é necessário que os discursos dos docentes estejam coerentes com suas práticas, de modo que a teoria não seja banalizada e a prática reproduzida de forma alienada. Isto é, que se adote uma fala que se reflita na prática, encurtando a distância entre o que se diz e o que se faz. Para tanto, como aponta Freire (2014, p. 39), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Para que essa formação crítica se efetive é necessário que os professores superem a “educação bancária”¹⁵, colocando em prática metodologias que favoreçam essa habilidade, como meio de desmistificar as contradições da realidade e combater a exclusão social globalizante. Isto posto, parece evidente que não se pode ensinar a importância de ser democrático por meio de uma atuação autoritária, a ser solidário em meio a atividades que incitem a competição, entre outras coisas. Freire (2014, p. 107) já demonstrava sua indignação a esse cenário ao escrever: “E que dizer de educadores que se dizem progressistas, mas de prática pedagógico-política eminentemente autoritária?”.

Se a intenção do docente for dar condições para a formação do estudante autônomo e crítico, dar voz às suas contribuições é primordial. De modo que se estabeleça uma constante troca de conhecimentos entre ambos. Mais uma vez, se recorre às contribuições de Freire (1996, p.25), que acentuava uma de suas mais consagradas premissas: “Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”.

¹⁵Termo empregado por Freire (2005) para caracterizar um ensino diretivo, vertical e autoritário, que atribui ao professor a tarefa de depositar conteúdos nos alunos como se esses fossem recipientes vazios carentes de saberes.

Agregando informações a esse conceito, o autor complementa dizendo que se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar” (FREIRE, 2014, p.37). Conhecer e aproveitar as particularidades que cada turma escolar apresenta, além de enriquecer o processo ensino aprendizagem, contribui para que os conhecimentos sejam significativos àquele público. Segundo Freire (2014), a escola tem:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária-, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público pra discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes, [...]. (FREIRE, 2014, p. 31)

Os alunos trazem à escola um repertório de saberes distintos daqueles muitas vezes valorizados por ela, que são silenciados ou ignorados pelos docentes, em prol de um conteúdo programático que atende a interesses exclusivamente hegemônicos e monoculturais. Ao desconsiderar essas contribuições, equivocadamente professores acabam optando muitas vezes por padronizar os conteúdos e metodologias de ensino acreditando que por meio dessa medida, oportunizarão a todos os estudantes, condições igualitárias de educação (VENCATO, 2014). De acordo com Neira (2016, p. 16): “[...], o princípio de que um bom ensino é aquele que considera seriamente a vida dos alunos abrindo espaços para a diversidade de etnias, classes sociais e gêneros das populações estudantis”.

Ao não usufruir ou valorizar esse tipo de conhecimento existente em seu ambiente, a escola acaba sistematicamente promovendo/reproduzindo irrefletidamente a exclusão dos grupos oprimidos, descumprindo sua função de promover uma educação escolar efetivamente igualitária e democrática. Uma vez que essa instituição está longe de ser um lugar neutro, já que inviabiliza as diferenças por meio de falas e condutas discriminatórias e excludentes. Uma vez que perpetua a opressão por meio da imposição da cultura dominante e menosprezam as culturas presentes, aumentando o distanciamento entre ambas e reforçando preconceitos (NEIRA, 2016).

Particularmente, no caso específico da Educação Física Escolar, em que os alunos manifestam diferentes experiências motoras advindas de seu meio social, que poderia enriquecer o repertório motor das aulas e de seus colegas, não é levada em consideração durante as atividades, e tendem a ser tratados como comportamentos “desviantes”. Segundo Daólio (1995), a escola e a Educação Física, sempre tiveram dificuldades em lidar com a manifestação e a valorização das diferenças. De modo que tenderam, ao longo da sua história, a silenciá-las e neutralizá-las, sentindo-se muito mais seguras e confortáveis com a homogeneização e a padronização das mesmas (DAOLIO,1995).

Contudo, esta pesquisa acredita que esse local, assim como esse componente curricular deva ser um espaço de inclusão, respeito e valorização das diferenças culturais, oportunizando iniciativas que convoquem a exteriorização/celebração da diferença, da diversidade e o diálogo entre as culturas. Segundo Candau (2002), enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades. Esclarecemos aqui, nesse momento, que o que tem de ser enfrentado são as desigualdades e não as diferenças, uma vez que estas últimas são um princípio estruturante da prática pedagógica.

Anteriormente à democratização do ensino, o público que frequentava as escolas se resumia àquela parcela da população privilegiada socialmente. Após essa deliberação, outros grupos de origens sociais distintas adentram à instituição, compondo uma quantia significativa do corpo discente. Com o ingresso dessas camadas, até então, marginalizadas, houve aumento da demanda escolar, o que promoveu contradições entre a cultura dos estudantes e a historicamente privilegiada pelo currículo (NEIRA, 2006).

Os conteúdos continuaram a ser ensinados independentemente dos interesses e desejos dessa nova clientela que, embora mais heterogênea, não obtiveram reconfigurações no currículo que considerassem suas particularidades. Ou seja, houve a progressão geométrica do número de assentos escolares e a reprodução do ensino homogêneo para todos indistintamente (LEITE, 2001), reduzindo qualquer oportunidade de dar voz a esse público, em razão de um currículo etnocêntrico, monocultural e unificado. Contudo, não basta apenas democratizar o acesso dos indivíduos à escola, mas promover também sua permanência e sucesso nesse ambiente.

A tentativa de incluí-los no processo ensino e aprendizagem ultrapassa a descontextualizada e superficial ideia de contemplá-los durante datas comemorativas (eventos esporádicos), ou por meio de temas transversais, pressupõe reformulação do currículo, mudança de postura e engajamento dos docentes em favor da cultura do não-preconceito e do convívio multicultural, visto que são questões reconhecidas oficialmente. Para isso:

É preciso transformar cada comentário jocoso, cada julgamento de valor, cada intervenção agressiva ou preconceituosa em uma oportunidade de desconstruir velhos preconceitos, estereótipos e exclusões e construir uma nova forma de lidar com o conhecimento, com as histórias de vida de todas as pessoas que transitam pela escola, com seu entorno e a vida social (VENCATO, 2014, p. 53).

Segundo Rangel *et al.* (2008, p. 161) “[...], devemos compreender que a escola pode (e deve) ser um ambiente de inclusão, que deve ser considerada a partir do respeito e da valorização das diferenças culturais”. No entanto, não se esgota nesses mecanismos, uma vez que seu ambiente contempla outras formas de segregação diluídas em suas convenções. De acordo com Silva (2005, p.9), uma estratégia que: “[...] admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais”.

A produção da identidade e da diferença, que perpassa o contexto escolar e nele interfere, são originárias das relações de poder, por meio de criações sociais e culturais, que não são devidamente questionadas e desconstruídas, gerando impasses de maiores proporções. Silva (2000) aborda essa preocupação:

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. (SILVA, 2000, p.8).

A escola, enquanto instituição formadora, deveria se materializar em um espaço democrático onde as diferenças existentes não se desdobrem em

desigualdade, hierarquia e marginalização dos indivíduos dela pertencentes, proporcionando a todos os estudantes, indistintamente, as mesmas oportunidades de aprendizado. Combatendo, em seu âmago, qualquer dispositivo ou manifestação de preconceito e discriminação.

Dentre as demonstrações de intolerância e segregação estão aquelas baseadas no gênero, nitidamente visíveis durante as aulas ou mesmo em momentos de intervalo, representada pela dominação masculina dos espaços escolares, como pátio, quadra, etc. Segundo Kunz (1993, p.53), “no contexto escolar, a Educação Física constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se as diferenças entre homens e mulheres”. Provocada, muitas vezes, pela tendência de separação do alunado para as atividades práticas, reforçando as diferenças entre os meninos e as meninas (ALTMANN, 1998).

Ao proceder dessa forma e incitar essa opção, os docentes contribuem para que seja refletido o sexismo instituído pela sociedade, reforçando o preconceito e a manutenção do *status quo* feminino e masculino, por meio de uma relação assimétrica que marginaliza as mulheres hierarquicamente.

Durante muito tempo, as diferenciações entre os sujeitos eram pautadas por fatores biológicos, acreditando ser o sexo um fator determinante para o enquadramento em determinado gênero. Conseqüentemente acreditava-se em diferentes expectativas de comportamentos para homens e mulheres, legitimando concepções que fixam modelos de masculinidade e feminilidade baseados em atributos resultantes de características inatas e naturais.

Fundamentados em padrões heteronormativos e supostamente naturais de pertencer à determinada especificação, essas antigas e obsoletas concepções se mostram preconceituosas e estereotipadas e, como aponta Beleli (2010, p. 50), “não há um modo inato de ser mulheres e homens e não, necessariamente, noções vinculadas à masculinidade e feminilidade estão coladas, respectivamente, aos corpos sexuais”. Agregando informações a esse entendimento, Vencato (2014, p. 35) completa: “[...] podemos afirmar que meninos e meninas possuem comportamentos diferentes, não em função de transmissão genética ou do ambiente que vivem, mas, pela educação diferenciada que cada um recebeu”. O que se nota é a tentativa de outras instâncias, como a mídia e a escola, incitar um modelo que os indivíduos devam se identificar para serem considerados como “mais femininos” ou “mais masculinos”. Como aponta Rael (2003):

Vamos aprendendo a ser sujeitos genericados desde o momento em que nascemos e essa aprendizagem ocorre não somente nas instituições sociais como a família e a escola. Ela acontece também através da mídia, dos brinquedos, das músicas e dos desenhos animados que integra este universo infantil. (RAEL, 2003, p. 170).

Ao reforçar esses modos de ser, os meios de comunicação ditam formas de comportamentos aceitos e valorizados socialmente acentuados pelo estabelecimento de ensino que sutilmente discipliniza os corpos através de variadas estratégias (MORENO, 1999). De modo que um indivíduo que apresente uma identidade que diverge do padrão de normalidade imposto socialmente para representações de gêneros, não se encaixe nas categorias estabelecidas pela lógica sexista, saboreie a exclusão.

Diante de situações desafiadoras como essa, que requer conhecimento e dedicação, a escola, em seu pleno despreparo, tende a reforçar as masculinidades e feminilidades de forma que não se apresentem, nesse contexto, ambiguidades e incertezas. E tamanha é a insegurança e o desconforto dessa instituição com a temática, que são censuradas e postergadas quaisquer tentativas de incluir discussões relacionadas ao gênero e à orientação sexual nos planos de educação (VIEIRA *et al.*, 2015). Ocultar esses tipos de questões não as fazem desaparecer ou serem solucionadas por si só, é necessário mobilizar esforços para considerar e respeitar as variadas possibilidades de viver o gênero, a sexualidade e a orientação sexual.

A escola, responsável, em grande parte, pela constituição social dos indivíduos, deveria oportunizar por meio de seus diferentes componentes curriculares, que sejam desconstruídos mecanismos que oprimem as características pessoais, possibilitando a seus estudantes, dentre outras coisas, identidades livres de restrições ou rotulações. Se concebermos o gênero como uma construção sócio-histórico-cultural em constante transformação e, portanto, fluida, podemos construir com ele, relação de equidade. Outra importante consideração a se fazer é que, de acordo com Pinto (2004):

[...] o gênero se relaciona com o corpo. E podemos continuar dizendo que corpo, ao contrário do que a gente possa pensar numa aula de biologia, não é anatomia; corpo é antes de tudo significado. Gênero é, antes de tudo, uma maneira de implicar o corpo no político. (PINTO, 2004, p.34)

Por ser um lócus repleto de significações, o corpo expressa traços da personalidade e identidade dos indivíduos que, ao ser passível de interpretações e análises por terceiros, adquiriu um olhar mais cauteloso pela sociedade. Que passou a vigiá-los na tentativa de moldá-los para atender os padrões hegemônicos normativos da sociedade que delimitam fronteiras precisas entre atitudes consideradas masculinas e femininas. A intenção então em disciplinarizar os corpos surge a partir da preocupação da sociedade em manter a ordem social vigente, ajustando e controlando os comportamentos de forma que estes não apresentem ambiguidades ou escapem ao modelo desejável. Por meio dessa perspectiva de cunho ideológico, machista e patriarcal, as características esperadas aos homens seriam: rude, trabalhador e provedor financeiro, e às mulheres, uma postura recatada, dependente e sensível (ROMERO, 1994).

Ao longo da história, portanto, amparados por esse discurso de segregação e pela visão do gênero feminino e masculino como opostos complementares, a humanidade se ocupou de maneira distinta das práticas corporais. De modo que eles tinham mais liberdade para vivenciar variadas atividades motoras e elas maior restrição para as mesmas, restando a coordenação motora fina como meio de não perder a feminilidade (VIEIRA, 2005). Isso posto, é possível compreender porque durante muito tempo perdurou a diferença de desempenho motor entre os meninos e as meninas e que, lamentavelmente, ainda persiste, pois ainda não são oferecidas as mesmas condições de acesso e participação às práticas corporais entre homens e mulheres (GOELLNER, 2005).

A divisão das aulas de Educação Física Escolar segundo o sexo, contribuiu para que seja reforçado o preconceito já existente, desencorajando a vivência de certos tipos de modalidades por meninas, como é o caso de esportes de mais contato como o futebol, rúgbi. Os argumentos que sustentam essa incoerência estão amparados em discursos de caráter biológico, cultural e psicológico (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2002). Negligenciando, muitas vezes, seu papel, a partir de uma prática da cultura corporal desmitificada. É nesse componente curricular, como ressalta Kunz (1993), que as diferenças aparecem hierarquizadas, uma vez que, geralmente os meninos dominam amplamente os espaços destinados à prática esportiva, excluindo as meninas de participação. Provocando, dentre muitas consequências, a diferença de estímulos e experiências motoras comparadas aos alunos do sexo masculino, uma vez que a exclusão dessa categoria não ocorre

somente pela sua identificação de gênero, mas, devido a sua falta de habilidade (ALTMANN, 1998). E como ressalta Faria Júnior (1995), talvez um dos motivos seja a pouca participação e poucas oportunidades oferecidas a elas, com uma Educação Física injusta, burguesa, branca e machista.

Apesar do esforço de muitos docentes em superar esse cenário, existem dificuldades que tornam essa tarefa mais difícil e árdua, como o despreparo em lidar com situações dessa natureza pela história de vida desses profissionais e resistência com o trabalho coeducativo. Segundo Romero (1994):

O professor de Educação Física assume uma postura dicotômica. No discurso aceita e advoga uma educação igualitária e transformadora, no entanto quando se analisa suas práxis docente percebe-se uma atitude que propicia a manutenção e reforço dos estereótipos diferenciativos de comportamentos. (ROMERO, 1994, p. 229).

Isto é, preserva, em sua dinâmica, estratégias a serviço de uma ideologia sexista que caracteriza comportamentos tipicamente femininos e masculinos. Por se tratar de uma problemática complexa e que exige transformação não só de planejamento e execução das aulas, algumas medidas devem ser constantemente refletidas e modificadas com o intuito de possibilitar alteração desse contexto. Possibilitar aulas mistas e tratar de maneira igualitária os gêneros já se mostra um avanço, porém, não garante mudanças efetivas rumo à democratização e inclusão de todos. É necessário refletir e discutir o que faz homens e mulheres se apropriarem de determinados elementos da cultura corporal de movimento, contestar a naturalização de comportamentos, desafiar as convenções, romper a suposta normatividade de gênero, quebrar estereótipos, desmistificar sexismos e, além disso, proporcionar às meninas o empoderamento em relação às manifestações corporais. Apesar de não ser missão fácil e simples, é possível! O apoio a iniciativas desse cunho é indispensável, uma vez que são buscadas formas específicas de enfrentamento das desigualdades sociais, colocando em discussão estratégias para efetivação de políticas que minimizem essa assimetria. Nessa mesma direção, temos as ações educacionais afirmativas, que podem ser compreendidas como medidas compensatórias que visam à reparação de uma situação de discriminação em que se encontram os grupos socialmente marginalizados (SILVA FILHO; CUNHA, 2014). Romper com os modelos educacionais vigentes é uma necessidade na busca pela equidade e

democratização do ensino, caminhando rumo a uma nova cultura escolar pautada pela inclusão e justiça social.

Sistematizando essa cultura, a fim de atender deficiências diagnosticadas anteriormente, é importante que ela compreenda outros elementos para além dos explícitos, mas que, diretamente influenciam no sucesso escolar e na formação cidadã. Cotidianamente, as questões correspondentes às atitudes e aos valores se apresentam como um desafio a todos os envolvidos no processo educativo, já que é um problema social de grandes dimensões.

Segundo Aquino (1996, p.7), “[...] há muito, os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”. Nas escolas, as relações do dia a dia deveriam traduzir respeito ao próximo, por meio de atitudes que promovessem amizade, diálogo e integração das pessoas, no entanto, é frequente a incidência de comportamentos agressivos dos alunos advindos da falta de comunicação entre os mesmos. A qualidade do convívio, então, se mostra prejudicada.

Frente a esse cenário, este trabalho ressalta a necessidade de se fomentar na escola valores construtivos entre os alunos. Para Coll (2000, p.163), o valor é um “[...] princípio normativo que preside e regula o comportamento das pessoas em qualquer momento ou situação”. Porém, averiguar a apropriação desses valores é algo complexo na medida em que os valores não são observáveis, mas podem ser percebidos a partir das atitudes e normas manifestadas (SARABIA, 1998). Para Grau e Prat (2003), as atitudes estão relacionadas com sentimentos e ações apresentadas pelos indivíduos diante das situações com as quais se deparam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece como um dos objetivos para o Ensino Fundamental: a formação de atitudes e valores. Desse modo, se mostra extremamente relevante que a instituição escolar propicie condições para o desenvolvimento de condutas em prol da melhoria das relações humanas.

Freire (1996, p. 33) destaca que “[...] o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”, ou seja, faz parte do papel social da escola o ensino do conjunto de valores, atitudes e normas, selecionados pelos diferentes componentes curriculares e que devem ser aprendidos também nas aulas de Educação Física. Desse modo:

[...] é necessário reconhecer ainda que o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2010, p.22)

O professor, com suas decisões no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, revela o ideal de pessoa que pretende formar, expressando valores entendidos como fundamentais, atitudes consideradas adequadas e normas a serem seguidas. Para tanto, se faz necessário enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos, superando métodos mecanizados e cobranças desmedidas. Dessa forma, Paim (2002) propõe que o docente aja como educador, não como um técnico e veja a aula de Educação Física como um processo de educação, não como um treino, priorizando em, seus planejamentos, dinâmicas que desenvolvam a solidariedade, a cooperação, a amizade e o respeito.

Brasil (1998) salienta a necessidade de estimular a reflexão sobre a conduta, para formar alunos com capacidade de refletir sobre valores e atitudes existentes, de serem autônomos e capazes de optar por valores e atitudes que considerem justos. A Educação Física Escolar como componente curricular pode contribuir muito na aquisição dessas atitudes, desde que possibilitem práticas que estejam amparadas por princípios inclusivos e democráticos. Entretanto, é necessário que os estudantes consigam identificar esses elementos, superando o senso comum para atingirem uma consciência crítica. Assim, torna-se imprescindível à área, conduzir, progressiva e cuidadosamente o aluno a uma reflexão crítica diante das novas formas da cultura corporal de movimento. E é nessa linha de orientação que a presente pesquisa se legitima.

3.2 Metodologias de ensino do esporte

A opção por estratégias metodológicas que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, não é uma tarefa simples e leva em consideração uma infinidade de fatores. Historicamente, seu desenvolvimento, tanto na área da Educação Física, como também nas diversas áreas do conhecimento, visa fornecer propostas para atender exigências do quadro atual de ensino (OLIVEIRA,1997).

Em se tratando do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, há uma diversidade de métodos de ensino relacionados à prática pedagógica, distintos, tanto nos objetivos pretendidos quanto nas finalidades. Nesse sentido, cabe ao docente escolher, em meio a tantas opções, aquele que estabeleça vínculos que se relacionem ao contexto da instituição escolar, uma vez que a tendência de sucesso é bem maior comparado a algo imposto sorrateiramente e que não se enquadre no perfil ao qual se destinou.

Ter conhecimento da realidade torna-se importante à medida que o docente consegue avaliar mais concretamente quais das opções se encaixam mais precisamente no ambiente vivenciado e que oferte mais benefícios a seu público alvo. Dado que sua efetividade em determinada situação não garante aplicabilidade em outra, pois, cada escola se insere em um contexto diferenciado. Esperar que isso aconteça independentemente do local de desenvolvimento é um equívoco, se pensarmos na diversidade de respostas/reações possíveis. O que queremos evidenciar, é que não existe metodologia infalível a qualquer circunstância, e mesmo que se siga fielmente as orientações, algo poderá sair diferente.

Mesmo que isto pareça evidente, ainda hoje é recorrente a busca por receitas como parâmetros, mesmo que tenham sido desenvolvidas em outros cenários. Prova disso é a forte influência que as escolinhas de esportes e os esportes de alto rendimento mantiveram, durante muito tempo, sobre os modelos de ensino esportivo que orientam a Educação Física Escolar, mesmo após a ampliação de sua concepção (MOREIRA, 1995). Contudo, corroboramos quando Libâneo (1985) afirma que os conteúdos, em sua maioria, são realidades exteriores ao aluno, mas que muitas vezes permeiam sua vida, logo é preciso propiciar a conexão desses assuntos de forma indissociável à sua significação humana e social.

Em outras palavras, o alto-rendimento é uma realidade social em que os alunos estão frequentemente em contato por meio das mídias e é necessário promover, na escola, espaços para sua discussão e apreciação crítica. Nossa intenção não é abolir os esportes das aulas, mas que estes recebam um trato pedagógico para que se torne mais inclusivo e educativo, rompendo com o modelo alienante e obsoleto de competição e promovendo um ambiente facilitador das relações sociais, sustentado por princípios e procedimentos pedagógicos. (REVERDITO *et al.*, 2008).

As metodologias que serão apresentadas, a seguir, transitam nesse embate e revelam a necessidade premente de uma reconfiguração metodológica que dialogue, de fato, com os pressupostos da escola e da Educação Física enquanto componente curricular.

O método global é caracterizado por apresentar uma sequência de jogos recreativos simplificados a partir da real exigência do esporte, aumentando a complexidade e a oportunidade de vivências de uma mesma dinâmica de jogo. Segundo Reis (1994), esse mecanismo parte da totalidade do movimento, ou seja, de jogos pré-desportivos para o jogo formal, aumentando gradativamente as dificuldades envolvidas. Apresenta como particularidade o desenvolvimento simultâneo da tática e técnica, possibilitando que o aluno aprenda jogando, atendendo, desde o início, o anseio que o estudante apresenta. Dessa maneira, favorece um ambiente de ensino muito motivador, despertando a criatividade, imaginação e o pensamento tático de seus envolvidos. Contudo, por se tratar de estrutura de ensino mais descontraída, tende a apresentar a evolução mais lenta das técnicas, correções de movimentos não tão pontuais e apresentação do jogo por meio de sua complexidade, contribuindo para ampliar as dificuldades do aprendiz (CANFIELD; REIS, 1998).

A metodologia parcial, por sua vez, contrariamente à global, pressupõe o ensino do esporte de forma fracionada, desenvolvendo, primeiramente, os fundamentos e as habilidades que competem ao jogo para, posteriormente agrupá-las, dividindo a aprendizagem em partes para compor o todo. Para Saad (1997), o método parcial é um processo em que o movimento é segmentado, ou seja, o exercício é dividido e ensinado em etapas, por meio de uma sequência lógica.

As formas mais habituais encontradas nesse tipo de ensino do esporte são as séries de exercícios centradas nos fundamentos básicos e nos domínios de técnicas, para, posteriormente possibilitar a experimentação do jogo. Greco (1998, p. 41) faz alusão a essa orientação ao expressar que: “O aluno conhece, em primeiro lugar, os componentes técnicos do jogo através da repetição de exercícios de cada fundamento técnico, os quais são logo acoplados à série de exercícios, cada vez mais complexos...”. Por optar por essa estrutura de aula, o aprendiz tende a demorar para entender a dinâmica da modalidade, uma vez que a técnica e a tática apresentam-se desvinculadas. Por serem direcionados ao desenvolvimento de habilidades técnicas, os exercícios propostos por esse método buscam o

refinamento dos fundamentos através de atividades altamente repetitivas e mecânicas que, apesar de facilitarem a avaliação e correções dos gestos motores, tornam o ambiente de ensino mais monótono e pouco atraente aos estudantes. Esse método se resume a uma repetição de fundamentos da modalidade esportiva por meio de exercícios para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da técnica.

A série de jogos, outro componente metodológico possível ao ensino dos esportes, surgiu em contraposição à ideia mecanicista e fragmentadora das modalidades, priorizando, desde o início, a compreensão fundamental do jogo. Segundo Drietrich *et al.* (1984, p. 11), podemos compreendê-la como: “uma organização racional e metodológica das formas de jogo na metodologia do jogo”. Semelhantemente ao método global, possibilita que seus aprendizes possam vivenciar a dinâmica do jogo a partir de suas formas simplificadas até as mais complexas, respeitando uma sequência de implantação que se inicia nas formas básicas simplificadas dos jogos, transpassa os minijogos e atinge os grandes jogos. Dessa forma, oportuniza o conhecimento básico do jogo formal, gradativamente, ampliando as aprendizagens anteriores para fundamentar as posteriores. Favorece, assim, a totalidade por meio dos elementos isolados das séries. Fluindo dessa maneira proporciona a seus aprendizes prazer e participação de todos os envolvidos.

O método funcional integrativo ou M.F.I. é um sistema de ensino do esporte baseado em séries metodológicas do jogo, que busca a participação dos alunos no planejamento, organização e na regulamentação das atividades a serem propostas. Utiliza-se de jogos recreativos com regras simplificadas para o ensino da modalidade que, no decorrer do processo de aprendizagem, podem ser modificadas pelos estudantes por meio de contribuições, tanto na realização, como na modificação desses jogos. De acordo com Bracht (1997, p. 102), essa abertura à atuação dos estudantes oportuniza “... a discussão sobre a validade e a necessidade dessas regras. Conseqüentemente, há uma tomada de consciência por parte dos alunos, do processo de regulamentação e a própria razão de existir das regras”. Sendo assim, contribui para uma formação desportiva consciente, crítica e criativa de seus envolvidos. Outra importante característica dessa metodologia é que o ensino do desporto não é centrado no professor, pois, como dito anteriormente, o estudante é corresponsável nas decisões do processo ensino e aprendizagem. Por intervir e sugerir propostas em diferentes momentos nesse processo, os aprendizes

têm condição de interagir nas discussões, nas resoluções de conflitos maximizando as chances de aprendizagem social.

O método situacional parte do pressuposto que, para que o praticante aprenda determinada prática, é necessário que o mesmo vivencie situações o mais próximo possível da realidade do jogo. Segundo Greco (1998, p.69), essa metodologia “[...] oferece uma redução na complexidade do jogo, ao se trabalhar com estruturas menores, porém, sem deixar de apresentar elementos mais importantes desse jogo, incorporando tarefas táticas”. Ou seja, como forma de evidenciar o elemento central da modalidade, são oportunizadas situações padrões de jogo, que são aquelas situações problemas fundamentais dos esportes, também conhecidas como estruturas funcionais do jogo. Ao se defrontar com esses tipos de situações é requisitado ao aprendiz diferentes possibilidades de ação com base na mobilização das capacidades técnico-táticas concomitantemente, de modo paralelo e simultâneo, desenvolvendo, entre outros atributos, a criatividade e a inteligência (GRECO, 1998). Dessa forma, o praticante deve eleger a estratégia mais adequada dentro de determinada situação, que se torna cada vez mais complexa no decorrer do ensino. Ao progredir metodologicamente dessa forma, o estudante chega ao jogo formal, aprimorando conjuntamente os processos cognitivos envolvidos na realização das ações táticas do jogo e também os processos subjacentes à tomada de decisão.

Renomado na área de esportes coletivos, Júlio Garganta (1995) propõe o ensino dos jogos por meio de unidades funcionais, provenientes da desmontagem dos jogos condicionados em elementos menores, que são expressos por meio do vínculo estabelecido entre o aluno, a bola, os colegas e adversários. Esses níveis de relação auxiliam na compreensão da lógica do jogo, uma vez que se encontra em fases progressivas no que tange ao grau de complexidade. De acordo com o próprio autor, esses níveis se configuram da seguinte maneira:

(...) Eu – bola: atenção sobre a familiarização com a bola e seu controle.

Eu – bola – alvo: atenção sobre o objetivo do jogo; finalização.

Eu – bola – adversário: combinação de habilidades; conquista e a conservação da posse da bola (1 X 1); procura da finalização.

Eu – bola – colega – adversário: jogo a 2; passa e vai (desmarcação de ruptura); passa e segue (desmarcação de apoio); contenção e cobertura defensiva.

Eu – bola – colegas – adversários: jogo a 3; criação e anulação de linhas de passe; penetração e cobertura ofensiva.

Eu – bola – equipe – adversário: do 3 X 3 ... ao jogo formal; assimilação e aplicação dos princípios de jogo, ofensivos e defensivos. (GARGANTA, 1998, p.21)

Permeado por essas relações, é imprescindível que o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC's) se fundamentem nos aspectos centrais das modalidades, como a oposição entre as equipes, dinâmica do jogo, etc. Nesse método, a técnica surge em função da prática, uma vez que os alunos vão experimentando, de maneira gradual, as unidades que compõem o jogo, permitindo sua reconstrução ao longo do processo.

Quando se trata de jogos esportivos coletivos, um dos pioneiros para se pensar suas estruturas e seu ensino foi Claude Bayer. Esse francês notou, por meio de seus estudos, que os esportes possuem características similares que os unificam, portanto, ao obter conhecimentos de um dado esporte, um indivíduo poderá transferir esse conhecimento para outra modalidade, uma vez que as aprendizagens são comuns a todos os jogos esportivos coletivos. Partindo dessa concepção, Bayer (1994) definiu dois termos que representam essa ideia, são eles: estruturas invariantes e princípios operacionais. O primeiro refere-se a seis condições essenciais encontradas em todos os jogos esportivos coletivos, entre elas: bola (móvil), espaço de jogo, companheiro, adversário, alvo e regras. E o segundo relaciona-se com o objetivo que orienta os jogadores, de forma que se diferencia a equipe que está defendendo, da equipe que ataca por meio da posse de bola. Desse modo, os princípios operacionais de ataque consistem em: conservação da posse de bola, progressão em direção ao alvo e finalização da jogada visando o ponto. E os de defesa: recuperação da posse de bola, contenção da equipe adversária e proteção do alvo e do campo de jogo (BAYER, 1994). E para que tudo isso seja efetivado eficientemente dentro do jogo, se tem as regras de ação. Essas últimas são maneiras de intervir e resolver situações do jogo por meio de zonas de marcação, linha de passes, fintas, etc. A preocupação do teórico se sustenta inicialmente em aliar a técnica à tática.

O método de ensino denominado por Teaching Games for Understanding (TGFU), teve como precursores Bunker e Thorpe (1986) que, dentre outras pretensões, procuravam romper com a concepção difundida pelo método tradicional tecnicista, que priorizava atividades analíticas desvinculadas do contexto do jogo. Para esses autores, o ensino deve partir de problemas táticos encontrados durante

situações reais de jogo, enfatizando que a aprendizagem cognitiva deva anteceder o desenvolvimento motor. Consequentemente, propõem à seus alunos o desenvolvimento dos aspectos táticos por meio da prática de jogos reduzidos adequados às particularidades de seu público alvo. Segundo Fagundes *et al.* (2016):

[...] o TGFU preconiza o ensino que parte do todo em direção ao específico, entendendo o jogo em sua globalidade, modificando suas estruturas para possibilitar situações que valorizem os aspectos objetivados, a partir de atividades reduzidas, com regras semelhantes ao jogo formal, mas que induzem comportamentos no sentido do que se busca desenvolver com os alunos em cada atividade. (FAGUNDES *et al.*, 2016, p. 1).

Diante dos problemas táticos do contexto do jogo, o aluno é desafiado a procurar soluções, auxiliado pelo professor, que o orientará a agir de forma inteligente frente às situações variáveis e imprevisíveis. Esse modelo de ensino dos jogos esportivos coletivos fundamenta-se no fato de que qualquer indivíduo, mesmo que apresente certas limitações de ordem técnica, pode participar do jogo.

O método Sport Education (SE) consiste em um modelo de ensino dos esportes coletivos desenvolvido nas escolas norte-americanas. Tornou-se conhecido por renovar a forma de ensino e a concepção dos jogos (GRAÇA; MESQUITA, 2007), recordando princípios defendidos e valorizados por Pierre Cobertin, como a democratização e humanização do desporto. Seu caráter agregador e inclusivo concentra o potencial educativo desse método, de forma que oportuniza que todos possam participar independentemente de seu nível de habilidade física (PAIXAO, 2009). Por ser uma metodologia abrangente, possibilita também que os alunos tenham contato com todas as possibilidades que as modalidades oferecem, desde praticante a espectador (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2011). Para tal, se fundamenta em três eixos que devem ser obtidos ao decorrer da escolarização, são eles: competência esportiva que viabiliza participar do jogo de modo satisfatório e consciente; conhecimento esportivo que permite o conhecimento, respeito, participação e reflexão das tradições e rituais esportivos; e entusiasmo pelo esporte que se refere à motivação estabelecida com a prática. Além das características anteriormente mencionadas, esse método também oferece subsídios que auxiliam professores no planejamento das aulas com o conteúdo esportivo.

3.3 Metodologia Callejera

Como se pode observar, apesar das metodologias descritas acima se empenharem em abordar o jogo/esporte por meio de diferentes orientações visando o jogo formal, a grande maioria delas não se debruça profundamente em desenvolver aspectos relacionados à formação cidadã, crítica e autônoma dos alunos, dialogando de modo direto com as finalidades da educação escolar. Dentre as metodologias anteriormente apresentadas, a que mais se aproxima dessa preocupação com a escola é a Metodologia Funcional Integrativa, todavia, tal perspectiva metodológica figurou na produção acadêmica da Educação Física mais como um ensaio que efetivamente um método de ensino.

No que se refere a convidar os alunos a participarem, dando voz a suas sugestões e refletindo sobre desdobramentos dessas posições, acreditamos ser muito enriquecedora essa metodologia (funcional integrativa), mas, pensando em desenvolver outras competências no que concerne a consciência mais ampla e política dos estudantes frente às injustiças que impactam tanto o jogo como a vida em sociedade, acreditamos que esteja aquém. Desse modo, reconhecendo seu potencial, mas ansiando por outros, é que defendemos a Metodologia *Callejera* para o ensino do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física na escola. Tal metodologia, devido à sua dedicação em desenvolver o esporte por meio de um viés que busca dar visibilidade a valores como: solidariedade, respeito e cooperação, parece estar mais alinhada aos propósitos de uma educação escolar que busca transformar a sociedade em que vivemos.

É importante que fique claro nesse momento o motivo que nos levou a optar pela Metodologia *Callejera* dentre tantas existentes. Nossa preferência fundamentou-se, sobretudo, na possibilidade de utilizar o interesse que o esporte desperta nos indivíduos como estratégia para criar e acompanhar processos de aprendizagem e inclusão social, gerar processos comunitários de solidariedade, recuperar valores humanos e promover o desenvolvimento de lideranças. Como se pode observar, o esporte é a mola propulsora da metodologia, contudo, o que a sustenta é o espaço de aprendizagem sócio construtiva que ela proporciona, encorajando os participantes a dialogar, resolver conflitos, etc.; aspirando uma transformação individual e coletiva (MOVIMENTO DO FÚTBOL CALLEJERO, 2016).

O objeto central deste estudo concentra-se na Metodologia *Callejera*, contudo, não fora apresentada até o presente momento sua definição mais

diretamente. Seu conceito está estreitamente ligado à concepção do *Fútbol Callejero*, idealizado por Fabían Ferrado na década de 1990. No entanto, extrapola sua caracterização a outras práticas corporais, isto é, abrange seu potencial inclusivo e transformador para outras manifestações esportivas como o handebol, basquetebol e voleibol. Essa atitude de enquadrar outros esportes nesse método colabora para contestar a hegemonia do futebol frente às demais práticas e também viabilizar a vivência desses desportos em outros ambientes.

Outro ponto singular da Metodologia *Callejera* é o fato de se utilizar pedagogicamente seus pressupostos, destinando sua realização à escola, diferindo-se de sua referência argentina. A escolha por essa apropriação se deu em decorrência desse ambiente apresentar problemáticas similares às percebidas pelo jogador sul-americano, relevando sua potencialidade de aplicação em outros contextos. E também pela necessidade da escola trabalhar com questões do entorno de uma prática que interfere na sua vivência, como é o caso da questão do gênero ou a exclusão dos menos habilidosos. Além de ser também preocupação da Educação Física Escolar, o ensino dos esportes por um viés crítico e transformador.

Atribuir esse tratamento à Metodologia *Callejera*, permite sua comparação a outras da área, colocando ao lado de outras pedagogias esportivas. Ainda que nenhuma conceba o esporte igualmente como ela e o utilize como atrativo para debate de outros assuntos, possibilita que a mesma esteja presente nesse universo, valorizando suas características e divulgando suas potencialidades. Uma vez que a abordagem adotada por ela é inédita a esse campo de conhecimento.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1 A abordagem da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa identificada como qualitativa, uma vez que os dados descritivos são obtidos por meio do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo e pela tentativa de entendimento de fenômenos a partir das perspectivas dos participantes da situação estudada e interpretação dos dados pelo pesquisador. Esse tipo de abordagem apresenta-se como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p.127).

Reconhecendo a ampla gama de particularidade da pesquisa qualitativa, o estudo em questão foi caracterizado pela pesquisa-ação participativa, pois, nessa abordagem investigativa, o pesquisador corresponde ao agente de intervenção em campo e busca transformar a realidade vivenciada com ajuda e contribuição dos investigados. Morin (2004) define pesquisa-ação como termo que designa, em geral, um método utilizado que visa uma ação estratégica e que requer participação dos atores. Agregando informações a esse tipo específico de pesquisa, Andaloussi (2004) ressalta a importância do hífen entre as palavras pesquisa e ação, pois é justamente esse sinal gráfico que une, define e representa a interseção entre os termos, sinalizando para a fusão da pesquisa e da ação em uma perspectiva transformadora dos valores e das atitudes entre todos os envolvidos. De acordo com Andaloussi (2004):

A pesquisa-ação participativa é um sistema aberto que permite trocas, informação e formação mútua, criando um clima de reciprocidade, com relações de igualdade, confiança e democracia. Esse modo de pesquisa-ação pretende compensar as falhas das relações entre pesquisadores, tomadores de decisão e atores. Ao reduzir as distâncias entre os parceiros e multiplicar o conhecimento e as análises sobre as disfunções, desbloqueia-se a passividade e multiplicam-se as iniciativas, respeitando o ritmo de cada um. (ANDALOUSSI, 2004, p. 138).

Os instrumentos utilizados para coleta de dados durante as intervenções se deram por meio de: a) observação e registros em diários de aula por parte da professora responsável pela turma participante; b) realização de entrevistas com gravações;

Segundo Ibiapina (2008, p. 90), a observação “[...] é um procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos”. A observação das aulas foi *in loco*, sendo registradas em diários por parte da professora-pesquisadora de Educação Física da turma, que alimentou tanto a coleta da pesquisa quanto pontos relevantes que puderam contribuir com as intervenções em aula.

De acordo com Szymanski (2008), a entrevista é habitualmente um momento de encontro entre pessoas que buscam informações a respeito de uma determinada temática. Independentemente do tipo escolhido haverá certo grau de intencionalidade e interação social como aspectos essenciais do processo de desenvolvimento, tanto das perguntas (no caso do entrevistador), como das narrativas (no caso do entrevistado).

Foram utilizados nesta pesquisa dois roteiros de perguntas, um relacionado ao jogo desenvolvido e à metodologia vivenciada e outro referente às implicações em assumir a função de mediador durante as partidas. O primeiro fora constituído por dez perguntas, respondidos por cinco estudantes, em três diferentes momentos da intervenção: no início, após três meses e ao final. A quantia de discentes selecionados fora definida com base na quantidade de alunos matriculados e realizada de modo aleatório, de forma que cinco¹⁶ foram entrevistados, constituindo uma amostra significativa para o estudo.

Os alunos contemplados para esta primeira análise da entrevista, permaneceram os mesmos no decorrer do estudo e se posicionaram diante das mesmas questões para que fosse possível diagnosticar se houve mudanças de opiniões e perspectivas adotadas. Abaixo apresentaremos o roteiro empregado:

Quadro 1- Roteiro de entrevistas

¹⁶ A quantia de alunos selecionados para a entrevista se justifica em função do tempo destinado para sua aplicação, uma vez que toda intervenção fora realizada durante as aulas de Educação Física Escolar. E uma quantidade inferior a elegida poderia não trazer recorrências nas respostas.

1. Prefere atividades mistas (meninos e meninas juntos) ou separadas (uma atividade só para as meninas e outra só para os meninos)? Por quê?
2. Se pudesse dar uma sugestão para aumentar a sua participação e a dos colegas nas aulas, qual você daria? Por quê?
3. O que você acha de jogar sem árbitros? Por quê?
4. Você acha que ficar sem árbitro interfere ou não nas partidas? Por quê?
5. Como os times planejam as estratégias para jogar? Explique!
6. Na hora de decidir algo para a sua equipe, todos do grupo são ouvidos ou não? Conte com detalhe
7. O que você acha de praticar o esporte com essa dinâmica de três tempos? Por quê?
8. Como você avalia o fato de ter que decidir as regras do jogo com seus colegas de equipe e com os colegas da equipe adversária? Por quê?
9. Como você avalia o fato de ter que decidir quem de fato venceu o jogo com seus colegas de equipe e com os colegas da equipe adversária no terceiro tempo? Por quê?
10. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre o que fizemos hoje? Fale aqui.

Fonte: Elaboração própria

O segundo roteiro de entrevistas utilizado ao longo da pesquisa, teve por objetivo analisar a perspectiva dos discentes que assumiram a função de mediador durante as partidas, investigando aspectos relacionados diretamente a esse encargo. Foram selecionados para essa coleta, três alunos, escolhidos pela professora-pesquisadora por se destacarem ao longo das intervenções pelas suas argumentações consistentes. Consideradas aqui como raciocínio lógico utilizado para demonstrar uma proposição ou para convencer outra pessoa daquilo que se afirma ou que se nega, por meio de uma fala coerente e consistente, não apresentando contradições. Anteriormente a esse fato, essa função era ocupada unicamente pela professora de Educação Física da turma, que aos poucos, fora construindo oportunidades para os discentes exercerem também essa atribuição. Em seguida, podemos conhecer as perguntas realizadas para essa finalidade.

Quadro 2- Roteiro de entrevistas dos alunos mediadores

1. Como você se sentiu sendo mediador do(s) jogo(s)? Conte com detalhe.
2. Quais as facilidades de assumir essa função?
3. Quais dificuldades encontradas por você?
4. A cooperação se deu por meio de....
5. A solidariedade se deu por meio de....
6. O respeito se deu por meio de....
7. As equipes argumentaram bastante no terceiro tempo? Explique.

Fonte: Elaboração própria

Além dos instrumentos, anteriormente descritos, foram utilizados os diários de aula, que permitiram que as informações obtidas por meio das observações de campo fossem sistematicamente registradas e refletidas, conduzindo as intervenções. Zabalza (2004, p.27) caracteriza esse instrumento como um “[...] recurso valioso da pesquisa-ação, capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores”. Essa ferramenta, por sua vez, está disposta ao final deste documento.

4.2 A pesquisa e as estratégias de coleta de dados

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 34 alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 15 anos, sendo 15 meninos e 19 meninas e sua respectiva professora. O município envolvido no estudo consistiu em uma cidade localizada no oeste do estado de São Paulo.

A instituição educacional escolhida para o desenvolvimento da investigação foi uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) situada no bairro Jardim Vitória, bairro periférico e com suas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Atende cerca de 670 estudantes distribuídos em três períodos. O corpo docente da instituição quando realizada a pesquisa era composto por 38 professores, sendo 4 de Educação Física. O turno analisado foi o da manhã e a série, o 9º ano A, pois corresponde à sala que a professora ministrava aulas nesse colégio. As atividades foram desenvolvidas dentro das dependências físicas da escola durante as aulas regulares de Educação Física, que aconteciam semanalmente as terças-feiras e de modo ininterrupto, ou seja, por meio de aulas duplas. Em sua maioria, as aulas aconteceram na quadra poliesportiva da escola, alternando alguns momentos dentro da sala de aula. O material utilizado foi composto por bolas oficiais, coletes, cones, jogos de tabuleiro de modo limitado e compartilhado por todos os professores.

A diretora foi previamente informada da pesquisa e permitiu seu início por meio de autorização (Apêndice 1), os alunos envolvidos, por sua vez, participaram da pesquisa somente depois de assinarem do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) e de terem também a autorização de seus responsáveis mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3).

Além disso, a pesquisa teve a aprovação deste do Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos da UNESP/Bauru (Apêndice 4).

A intervenção junto às aulas de Educação Física seguida da coleta de dados se prolongou por um semestre letivo. A Metodologia *Callejera* foi apresentada inicialmente aos alunos para conhecimento geral e, posteriormente, confrontada com a lógica disseminada pelo esporte de rendimento, em seguida se iniciou as atividades do jogo propriamente dito.

4.3 O contexto da pesquisa

Retratar a instituição escolar bem como seu público é uma missão complexa, pois envolve um olhar atento à realidade para tentar identificar suas potencialidades e fragilidades. Vasconcellos (2000) afirma que:

[...] diagnosticar significa ir além da percepção imediata, da mera opinião (do grego, *doxa*) ou descrição, e problematizar a realidade, procurar apreender suas contradições, seu movimento interno, de tal forma que se possa superá-la por uma nova prática, fertilizada pela reflexão teórico-crítica. (VASCONCELOS, 2000, p. 190).

Especificamente na unidade escolar pesquisada, fora o primeiro ano em que a professora/pesquisadora teve a oportunidade de lecionar e apenas para uma turma (9º ano). Mesmo ministrando aulas no município pesquisado há 3 anos, não havia trabalhado na presente escola. Embora nunca houvesse ministrado aulas na instituição em questão, conhecia bem a realidade que envolvia tal unidade, uma vez que os alunos de sua escola-sede prosseguiram seus estudos nesse colégio e em função da proximidade entre os dois locais. Sem falar que o professor de Educação Física responsável por boa parte das aulas da instituição havia sido seu colega de trabalho em outros estabelecimentos de ensino.

Em fevereiro de 2016, iniciou seu trabalho na escola e, conseqüentemente, na classe atribuída, onde fora muito bem recepcionada, tanto pela equipe gestora como pelos alunos do 9º ano, não sendo difícil se habituar àquele local.

A escola, na qual a pesquisa foi desenvolvida é localizada em uma região periférica de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atende alunos que moram na vizinhança e também adolescentes da área rural. Possui poucas salas de aula, porém, funciona nos três períodos (manhã, tarde e noite). A estrutura física é

conservada e ampla, com biblioteca, sala de informática, sala dos professores, quadra poliesportiva, etc. O corpo docente da instituição em 2016 era composto por 38 professores e a equipe gestora constituída por uma diretora, dois vice-diretores e uma coordenadora. Recebe durante todo o ano letivo alunos com baixo rendimento escolar e indisciplina.

4.4 Perfil dos entrevistados

Os alunos participantes do estudo foram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. No que tange à participação dos alunos nas aulas de Educação Física, uma expressiva parcela não tinha o hábito de realizar as atividades e ficavam limitados a elaborar relatórios do conteúdo ministrado. O interesse e a motivação para a realização e aprendizagens de práticas da cultura corporal de movimento, no decorrer da Educação Básica, passam por um declínio conforme os anos escolares vão avançando. É notável a diferença de participação entre alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental comparado aos do Ensino Médio. O 9º ano, especialmente, devido à etapa de transição entre os ciclos, impacta decisivamente na adoção de hábitos saudáveis e, conseqüentemente, na realização das aulas de Educação Física.

Pelo diagnóstico realizado no início do ano letivo, eles pouco conheciam sobre as manifestações da cultura corporal de movimento¹⁷, e o seus saberes eram mais condicionados aos esportes coletivos como futsal e voleibol. Apresentavam dificuldade significativa em formar grupos, de modo que necessitam frequentemente da mediação da professora. Outro ponto perceptível inicialmente foi a reduzida participação dos estudantes, que ficavam sentados nas arquibancadas/bancos a conversar de assuntos alheios.

As intervenções propostas por esta pesquisa tentaram ir ao encontro disso, tentando resgatar o prazer dos discentes em participar das dinâmicas propostas, transformando as possíveis impressões negativas geradas no decorrer da escolarização. Desta forma, o que moveu este trabalho foi contribuir para que a totalidade de estudantes participasse das aulas e desenvolvessem valores humanos

¹⁷Para Bettti (2001) cultura corporal de movimento refere-se a uma parcela da cultura global que abrange as formas culturais que se constrói historicamente, por meio do jogo, esporte, ginásticas, atividades rítmicas/expressivas e lutas/artes marciais.

indispensáveis à vida em sociedade, muitas vezes esquecido nos currículos escolares.

4.5 A intervenção: o desenvolvimento da pesquisa

Em virtude da elaboração do cronograma de intervenção, as idas ao campo foram postergadas para o segundo semestre de 2016, tendo seu início em agosto e término em dezembro, totalizando 15 encontros (transcritos e apresentados no Apêndice 4). Diferentes estratégias foram empregadas ao longo desse processo. A seguir estão detalhados brevemente os planos de aulas ministrados.

Quadro 3 – Planos de aula

Planos de aula				
Aula	Objetivo	Conteúdo	Desenvolvimento	Avaliação
Nº 1	Apresentar a pesquisa aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Formação em nível superior - Características do mestrado profissional - Informações sobre a pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da investigação: objetivos, coletas de dados e formas de divulgação. - Características do mestrado profissional: os requisitos para defender a titulação, prazo para finalização do trabalho. - Pesquisa: objetivos, coleta de dados, cronograma de desenvolvimento, etc. - Divulgação da pesquisa: estritamente profissional para fins de divulgação científica, prevalecendo o anonimato dos alunos. - Entrega de documentos: termo de consentimento e de assentimento. 	- Answer Garden ¹⁸ (sala de informática)
Nº 2	Desmistificar concepções ligadas á	- O futebol como uma reserva masculina	- Debate com os alunos sobre temas associados ao universo futebolístico,	Participação e envolvimento

¹⁸ Ferramenta digital de feedback. Pode ser usada com fim educacional para estabelecer o nível de conhecimento de uma classe em um determinado assunto, por meio de perguntas elaboradas pelo docente que ficam dispostas em uma plataforma virtual.

	prática do futebol	<ul style="list-style-type: none"> - Ascensão social por meio do esporte - Divulgação do esporte - Carreira dos jogadores da modalidade 	<p>como: ascensão social, fama, carreira, divulgação do esporte, monopólio masculino, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula prática: jogo de futsal organizado pelos alunos - Registro por meio de observação e filmagem 	dos alunos
Nº 3	Introduzir a Metodologia Callejera	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Futból Callejero</i> - Análise de vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Futból Callejero (FC)</i>: princípios gerais da metodologia, desenvolvimento em três períodos, princípios fundantes e sistema de pontuação; - Aula prática: vivência de uma partida de FC - Análise de vídeo da aula anterior identificando semelhanças e diferenças com a vivência atual; - Sorteio para seleção dos entrevistados; - 1ª Entrevista 	Análise do vídeo da aula visando apontar semelhanças e diferenças com a vivência do FC;
Nº 4	Retomar os conceitos anteriores e aprofundar no entendimento da metodologia Callejera	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico e dinâmica do <i>Futból Callejero</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação dos pressupostos da Metodologia Callejera e razões que a legitimaram no contexto argentino. - Aula prática: vivência do FC 	Associação dos pressupostos da Metodologia Callejera à utilização ou não em situações cotidianas.
Nº 5	Problematizar sobre a necessidade ou não da presença de árbitros nas partidas	<ul style="list-style-type: none"> - Papel do árbitro e suas funções - Vantagens e desvantagens de suas decisões - Júri Simulado 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o papel do árbitro em jogos e suas funções; - Discussão: vantagens e desvantagens de suas decisões, distanciamento em alguns lances, postura radical assumida, impossibilidade de rever lances ao vivo bem como sua direta interferência nos resultados dos jogos. - Júri simulado: simular um tribunal judiciário, em que 	Destacar os principais argumentos para a presença ou ausência de árbitros com base nos debates realizados.

			grupo participante tem uma função predeterminada (defensores da presença dos árbitros, defensores de sua ausência e os responsáveis pelo veredito (júri popular)). - Aula Prática: vivência do FC	
Nº 6	Compreender a existência de regras em um jogo/esporte	<ul style="list-style-type: none"> - Institucionalização das regras no universo esportivo - Implicações do uso de regras - Precaução necessária para criar regras para o jogo 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem sobre a institucionalização das regras no universo esportivo, as razões de sua universalidade e circunstâncias que promoveram tal expansão. - Regras e o processo de racionalização, promoção de disputas quantificáveis e igualitárias - Implicações de se criar regras para um jogo, podendo estas se tornar um fator de inclusão ou exclusão. - Aula Prática: vivência do FC - 2ª Entrevista 	<p>Por que essas regras e não outras?</p> <p>Proposição de adaptações às regras do FC</p>
Nº 7	Sensibilizar os alunos sobre as condutas adotadas	<ul style="list-style-type: none"> - Fragmentos de vídeos que retratavam algumas posturas de jogadores profissionais - Simulação de faltas - Comportamentos éticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e reflexão: reprodução de pequenos fragmentos de vídeos que retratavam algumas posturas realizadas por jogadores profissionais. - Discussão sobre os vídeos - Debate sobre simulação de faltas. - Aula Prática: vivência do FC 	Compartilhar argumentos sobre o assunto
Nº 8	Compreender a importância do mediador no Fútbol Callejero; Capacitar os alunos para atuarem nessa função.	<ul style="list-style-type: none"> - Atribuições do mediador - Mediação de conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento sobre a função do mediador e suas atribuições, bem como sua importância em cada período do jogo. - Abordagem imparcial e a responsabilidade que lhe é concedida - Auxílio na construção das regras, evitando 	Observação

			imprecisão e confusões - Aula Prática: vivência do FC; mediação realizada por alunos da classe	
Nº 9	Identificar e compreender termos ligados à construção do gênero feminino e masculino	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão no esporte - Definição de gênero e sexo - Estereótipo de homem e de mulher - Preconceito e discriminação no esporte - Gênero no <i>Fútbol Callejero</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem sobre o caráter inclusivo da metodologia, pois possibilita que homens e mulheres joguem juntos em igualdade de oportunidades - Assimilação de conceitos como gênero e sexo, para construção de uma tabela explicativa. - Discussões pautadas em gênero: futebol como reduto masculino, práticas generificadas e estereótipo de homem e mulher. - Explanação sobre os estereótipos e seus signos - Desconstrução de estereótipos no esporte 	Compartilhar argumentos sobre o assunto
Nº 10	Perceber como se dão as relações de gênero com o esporte	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgação de eventos esportivos masculinos e femininos - Ênfase midiática concedida a esportes masculinos - Desconstrução de dispositivos segregadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de indicativos numéricos retratam as diferenças de divulgação entre eventos esportivos masculinos e femininos - Nomenclaturas associadas às práticas esportivas - Identificação por meio de reportagens entre divulgação midiática de eventos masculinos e femininos - Restrição a determinados esportes pautadas no sexo biológico - Aula Prática: vivência do FC 	Associação entre mídia, gênero e esporte.
Nº 11	Conscientizar os alunos sobre a defesa de seus direitos.	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação política - Carência por políticas públicas de lazer e esporte - Qualidade de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de se informar e lutar pelos direitos que lhes cabem - Identificar no bairro ou mesmo município carências por políticas públicas de lazer e esporte 	Identificar carência de políticas públicas e propor melhorias possíveis.

		- Grêmio estudantil	- Discussão: o poder político da população - Explanação sobre as funções do grêmio na conquista de benfeitorias na escola - Questionamento dos estudantes frente as decisões da equipe gestora	
Nº 12	Abordar a expansão da metodologia pelo mundo	- Campeonatos mundiais de <i>Fútbol Callejero</i> - Tipos de esportes priorizados pela mídia - Copa do Mundo de 2014 no Brasil	- Apresentação das organizações responsáveis pela realização de campeonatos mundiais de FC. - Princípios gerais dos esportes priorizados pela mídia e ocultamento de outras manifestações - Campeonato mundial realizado em São Paulo, vídeos ilustrativos. - Quiz sobre os finalistas da copa do mundo no Brasil	Quiz
Nº 13	Organizar um festival de <i>Fútbol Callejero</i>	- Festival de <i>Fútbol Callejero</i> - Montagem das tabelas de disputa, definição dos mediadores	- Organização de uma vivência similar ao campeonato mundial de FC - Evento a ser realizado na própria escola sobre responsabilidade dos alunos e supervisão da professora - Orientações quanto a estrutura do evento, tempo de desenvolvimento e etapas. - Auxílio aos alunos na sistematização do evento	Participação e envolvimento dos alunos
Nº 14	Realização do festival de <i>Fútbol Callejero</i>	- Festival de <i>Fútbol Callejero</i>	- Verificação dos materiais e espaço a ser utilizado - Confirmação sobre o regulamento do evento - Organização das equipes e disputas pelos alunos - Início das partidas com orientação dos alunos participantes. - Auxílio aos mediadores no terceiro tempo das	Observação e registro sobre o festival

			disputas - 3ª Entrevista	
Nº 15	Concluir as intervenções e a coleta de dado.	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar os momentos vivenciados - Celebrar os laços de convivência - Reflexão e motivação aos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Encerramento da coleta e despedida dos alunos - Retrospectiva da trajetória percorrida pelos alunos ao longo da intervenção - Mensagens de reflexão e motivação para o grupo. - Relato sobre o comportamento do grupo no início da pesquisa e, posteriormente, mesma - Agradecimento aos alunos. 	Autoavaliação

4.6 O processo de análise dos dados coletados

Finalizada essa fase de coleta de dados, as informações obtidas foram analisadas e organizadas em categorias, de modo que, os elementos em destaque fossem problematizados na relação com o objetivo da pesquisa e à literatura sobre o assunto. Para Minayo (2001, p.70), categoria “[...] se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Estabelecer esses grupos, no entanto, depende da compreensão do pesquisador sobre os elementos obtidos. Moraes (1999, p.9) ressalta que “[...] a análise do conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que se tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a leitura cuidadosa e atenta de todo o material, foram elaboradas categorias de análise que deram visibilidade aos resultados obtidos. Tais categorias se balizaram pelas orientações de Gomes (2011), na medida em que se pautaram pelas recorrências e concordâncias entre os dados (registros das aulas e entrevista com os alunos).

As três categorias de análises construídas foram: 1. A construção de valores mediada pela Metodologia *Callejera*. 2. Estrutura e dinâmica da Metodologia *Callejera*. 3. Desafios e possibilidades da Metodologia *Callejera* na escola.

Antes, no entanto, da discussão de cada categorização, é importante destacar os princípios que devem ser respeitados para a elaboração e organização das categorias de análise.

Primeiramente, é fundamental que seja adotado um único parâmetro de classificação para as categorias estabelecidas, ou seja, eleger uma mesma matriz a partir da qual todos os agrupamentos podem emergir. Outro fator essencial é que qualquer elemento ou resposta pode ser incluído em uma das categorias estabelecidas. Por fim, o respeito à exclusividade de cada categoria, já que um mesmo indicativo não pode pertencer a mais de duas categorias distintas (GOMES, 2011).

5.1 A construção de valores mediada pela Metodologia *Callejera*.

Essa categoria tem como característica evidenciar a construção de valores propiciada pela Metodologia *Callejera*, principalmente no que tange ao respeito, solidariedade e cooperação; princípios fundantes da metodologia em questão.

O processo de formação dos valores é algo complexo que demanda, além de tempo, dinâmicas que reforcem cotidianamente a importância em desenvolvê-los. No entanto, a educação voltada para essa perspectiva está muito mais presente nos discursos do que nas práticas pedagógicas. A escola “[...] procura fazer, na teoria, com que os alunos participem mais ativamente das decisões e tenham uma visão

crítica da realidade. Mas, na prática cotidiana, essa relação de poder e decisão dos alunos ainda é uma exceção”. (FERNANDES; MÜLLER, 2009, p. 16). A Metodologia *Callejera* surge como tentativa de materializar esse propósito, reunindo pessoas para praticarem o esporte e cultivar princípios mais humanitários e necessários na vida em sociedade.

Dentre esses princípios, está a solidariedade. Torná-la um hábito não é tarefa simples, principalmente em relações nas quais impera o individualismo. Para poder praticá-la é necessário, aos poucos, tomar consciência sobre o outros, suas necessidades e se doar em benefício de outrem. No entanto, a realidade, muitas vezes, caminha em outra direção.

A turma participante do estudo, inicialmente, representava bem essa frase. Especialmente quando estavam sob a pressão de uma disputa esportiva.

Quase ao final da segunda partida, um aluno (Rodrigo) caiu no chão e os colegas não ajudaram ele a levantar e nem ao menos pararam a jogada. O jogo continuou normalmente como se nada tivesse acontecido. (Fragmento do diário de aula, dia 30 de agosto)

Por meio de dinâmicas de sensibilização nesse sentido, os alunos puderam ter contato com atividades em que o auxílio e a escuta ao próximo eram fundamentais para que juntos solucionassem o que era proposto. As reflexões propostas, também levavam em consideração situações habituais do jogo, para que os estudantes pudessem associar os conhecimentos para o contexto das aulas.

A saída de bola dessa vez foi de comum acordo, duas equipes generosamente concederam a posse de bola a seus adversários nas duas partidas realizadas, trabalhando dessa forma a generosidade perante aos oponentes (Fragmento do diário de aula, dia 20 de setembro).

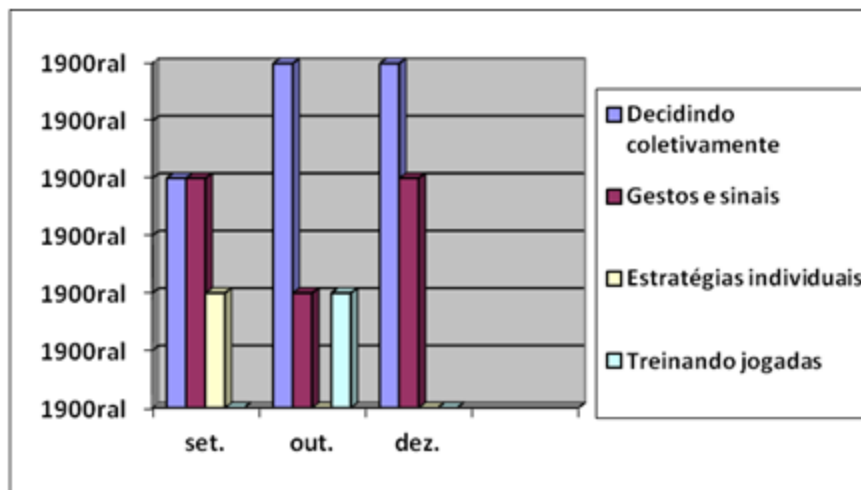
Foi notável o inferior número de episódios registrados [situações do jogo anotadas para serem problematizadas posteriormente], acredito que devido a observação e reflexão da partida anterior (Fragmento do diário de aula, dia 01 de novembro).

Em relação à cooperação entre os jogadores e, conseqüentemente, à participação igualitária nas partidas, foi possível notar que houve uma descentralização do jogo, de modo que os alunos menos requisitados nas jogadas passaram a ser opção recorrente nos lances de sua equipe.

Sobre a participação igualitária no jogo, apesar da posse de bola prevalecer com alguns membros (Lucas, Adriele, Matheus, Vitória¹⁹) todos tiveram a oportunidade de envolver-se nas jogadas, trocando passes e livrando-se da marcação. Essas ações fizeram com que o jogo ocupasse os espaços da quadra mais uniformemente, descentralizando os passes da área mais central (Fragmento do diário de aula, dia 06 de dezembro).

A questão cinco do roteiro de entrevista evidenciava a mudança de postura dos jogadores mediante a seleção de mecanismos a serem adotados no planejamento das estratégias. O objetivo pretendido com essa pergunta era identificar como os estudantes se mobilizavam para eleger recursos para conter a equipe adversária e conseguir atingir a meta. As respostas manifestadas pelos alunos foram descritas no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Questão 5 da entrevista - Como os times planejavam as estratégias para jogar? Explique!



Fonte: Elaboração própria.

Analisando o gráfico, foi possível perceber, ao longo dos meses de intervenção nas aulas, a modificação de estratégias priorizadas pelos estudantes, visto que, inicialmente, eram frequentemente empregadas estratégias de cunho mais individual, nas quais cada jogador definia a tática que acreditava ser a mais apropriada. A comunicação entre os integrantes da mesma equipe era quase inexistente, dando lugar a tomadas de decisões individuais em oposição à

¹⁹ Todos os nomes que aparecem nos relatos foram modificados por identificações fictícias, com vistas a garantir o anonimato das pessoas citadas.

coletividade, ocasionando descontentamento para uma grande parcela dos jogadores.

Alguns alunos que são menos habilidosos no esporte, por volta de cinco, foram pouco requisitados, ficando insatisfeitos e até nervosos em algumas jogadas, ofendendo seus colegas. (Fragmento do diário de aula, dia 13 de setembro)

A fala de um representante desta equipe a seguir expressou sua indignação para com os companheiros:
Vou falar a verdade, não tocavam, perdiam a bola e não tocavam (Rodrigo).

Quando retomado então os entraves postos anteriormente, os times se colocaram a refletir sobre suas condutas no calor do jogo, Ficaram insatisfeitos com a partida e até em partes desaminados, como relataram, pois o jogo não estabeleceu um clima harmônico entre os times, ou mesmo entre a própria equipe. (Fragmento do diário de aula, dia 04 de outubro)

Posteriormente, houve um significativo aumento por procedimentos coletivos se comparado com o início do trabalho, de forma que a equipe decidia e organizava conjuntamente as ações a serem desempenhadas por todos.

Outro ponto perceptível foi o entrosamento entre os jogadores da equipe desafiante, uma vez que foram criadas jogadas mais perigosas [oportunidades de atingir a meta] contra o grupo adversário, originando situações claras de gols (Fragmento do diário de aula, dia 01 de novembro).

Em vista disso, as tomadas de decisões no jogo avançaram no sentido de serem compartilhadas por todo o grupo, ou grande parte dele, melhorando significativamente o entrosamento das equipes, pois, gradualmente, com as intervenções, foi fortalecida também a empatia pelos colegas.

As jogadas criadas durante a partida contaram com a colaboração da maioria dos membros da equipe, aumentando com isso o número de passes e a busca por regiões da quadra livre de marcação, com intuito de oferecer aos companheiros mais opções de finalização (Fragmento do diário de aula, dia 01 de novembro).

Juntamente com essas conquistas, a participação da turma como um todo aumentou, o que refletiu nas condutas adotadas pelos educandos, tornando-se majoritariamente pacíficas e cordiais.

A tentativa naquele momento era lembrar tudo o que aprenderam desde início da temática, numa forma de retrospectiva, para identificarem tudo que haviam superado em relação a épocas anteriores. E ao final desta dinâmica

uma mensagem de reflexão e motivação para o grupo. Resumidamente relatei o comportamento do grupo no início da pesquisa (preferências por aulas separadas, desentendimentos, pouca participação, ofensas e gozações) e posteriormente (respeito mútuo, solidariedade, cooperação, aulas mistas). Isso demonstrou que apesar de ser trabalhoso o trabalho com o futebol orientado pela Metodologia *Callejera* é possível, e necessário (Fragmento do diário de aula, dia 06 de dezembro).

Em esportes sociomotrizes de oposição-cooperação (PARLEBAS, 2008), como o futebol, a todo momento, os jogadores são levados a tomar decisões por meio da interpretação das informações advindas do meio. Fazer a leitura do jogo e agir do modo inteligente, portanto, é primordial para que se escolha a melhor opção frente às demandas situacionais, principalmente na relação com os membros da equipe como também do objetivo traçado.

Ao se empenhar em lutar por objetivos comuns, outro fator fora concomitantemente desenvolvido, ou seja, a comunicação entre as equipes. Esta tornou-se mais facilitada mediante ao exercício constante do diálogo.

Não sei se foi o fato de observar a turma anterior jogando, mas os alunos cumpriram mais eficientemente os pilares. Havia momentos que eles pensavam bastante antes de agir, para não cometer deslizes perante a metodologia e buscando atender a todos os princípios equilibradamente. As ações desempenhadas pelos jogadores de ambas as equipes eram mais coletivas e organizadas, mediadas pela comunicação estabelecida entre os membros dos grupos. (Fragmento do diário de aula, dia 18 de outubro)

Outro elemento significativo foi a constituição de um fórum para debates, no qual diferentes pontos de vistas eram expressos e ouvidos com atenção por todos os envolvidos, não somente durante as partidas (no terceiro tempo), mas também em outros momentos da aula, como por exemplo, o posicionamento perante a diferença de salário entre o futebol feminino e masculino ou mesmo a falta de políticas públicas de lazer no município. A relação dessas manifestações dos discentes com a intervenção durante as aulas consistiu na concretização de momentos e locais para o diálogo para além do próprio esporte, se estabelecendo em ferramenta formativa e de transformação pessoal. Por meio dessa prática, eram colocados em discussão elementos que interferiam no público estudantil e possibilitavam que os estudantes avaliassem mais criticamente as normas impostas a eles, atuando de forma mais política.

Outro movimento desencadeado pelos alunos diz respeito a contestação da decisão dos diretores em proibir a viagem de formatura e abdicar-se na organização do baile. Segundo eles, esta medida foi tomada a partir de um acidente envolvendo estudantes de outra escola da região a cerca de um ano, no retorno de um passeio cultural da grande São Paulo. E sobre a festa, que a mesma não estava prevista na proposta pedagógica da escola. Por não acharem os motivos plausíveis, tentaram de diferentes maneiras (reunião, orçamentos, responsáveis) reverter este parecer. (Fragmento do diário de aula, dia 08 de novembro)

Junto à ampliação dessa rede de comunicação, houve a valorização e o compartilhamento dos saberes individuais, por meio dos quais era possível o reconhecimento e a apreciação das qualidades do próximo e seus direitos.

Ana, mesmo sendo mais tímida que o restante de seus colegas, ajudou muito nessa hora. Ela apresentou uma facilidade imensa em customizar os enfeites para a torcida de sua equipe. Boa parte da turma ficou impressionada com sua destreza manual, recortando e franzindo os pompons, a ponto de auxiliar os demais grupos na mesma função (Fragmento do diário de aula, dia 29 de novembro)

Mesmo sabendo que o respeito é um dos valores essenciais às relações humanas e, para uma convivência saudável, a preocupação da professora estava mais centrada nas atitudes dos discentes para com os adversários durante o jogo, uma vez que em outros ambientes não eram frequentes eventos desrespeitosos como durante as partidas. Foi estabelecido juntamente com a turma que alguns comportamentos deveriam ser modificados para que se estabelecesse um clima harmônico e agradável a todos que ali conviviam.

[...] foram identificados pelos estudantes alguns comportamentos que deveriam mudar, como ofensas, provocações e agressividade. Alguns alunos que são menos habilidosos no esporte, por volta de cinco, foram pouco requisitados, ficando insatisfeitos e até nervosos em algumas jogadas, ofendendo seus colegas (Fragmento do diário de aula, dia 13 de setembro)

Ao observar a turma, algumas particularidades puderam ser constadas de imediato, como a identificação de alguns alunos protagonistas e a falta de respeito para com seus colegas. Apelidar e ofender eram ações habituais para esse grupo, de tal modo que, para os próprios estudantes eram consideradas ações naturais.

Houve desentendimentos, conflitos e até zombaria para com os menos habilidosos, principalmente quando estes perdiam uma clara chance de gol. (Fragmento do diário de aula, dia 06 de setembro)

Logo na saída de bola para começar o jogo, houve um tumulto para decidir que equipe teria a posse de bola, até que acataram a sugestão de um aluno de tirar par ou ímpar. Perante a dinâmica do jogo e a presença da mediadora, os alunos se contiveram mais e não proferiram palavras como corriqueiramente, porém lances perigosos continuaram a acontecer. Puxões, rasteiras, agarramentos e empurrões em diversos momentos dos jogos foram percebidos. (Fragmento do diário de aula, dia 20 de setembro)

Com a sucessão da intervenção e incorporação gradual dos elementos da Metodologia *Callejera*, principalmente em relação às adaptações nas regras para a inclusão de todos nas partidas, ocorreu alteração no comportamento dos alunos, mediante a conscientização do respeito para com oponente.

[...] o respeito melhorou consideravelmente, se comparado às semanas anteriores. Não havia mais ofensas e os apelidos quase não existiam. Dessa forma, os dois grupos acabaram por pontuar no mesmo pilar, o do respeito (Fragmento do diário de aula, dia 18 de outubro).

Ainda que sejam dados animadores, é preciso levar em conta que, para essa metodologia, não só a consideração com os outros é ponderada, a obediência às regras também é, dado que ambos os elementos constituem o pilar do respeito. Como eram os próprios alunos que elaboravam as regras do jogo, não sentiram dificuldades para cumpri-las, principalmente porque não foram sugeridas diversas especificações.

Quanto ao respeito às regras, como não foram criadas várias especificações [diferentes critérios de regras] foi mais fácil cumpri-las. E a relação entre companheiros e adversários foi pacífica, sem insultos e provocações. (Fragmento do diário de aula, dia 06 de dezembro).

Frente a essas características, a intervenção com a Metodologia *Callejera* buscou resgatar ou mesmo incitar valores mais humanitários e democráticos entre a turma. Foram quinze encontros, vinte e cinco horas em campo dedicadas a essa pesquisa que proporcionaram algumas transformações interessantes entre os alunos. Para demonstrar esse fato apresentaremos registros realizados nos diários de aula.

No segundo tempo, diferentemente dos jogos anteriores, este estava mais calmo, com poucos gols e muita risada. Os estudantes pareceriam se divertir mais e se importar menos com o confronto. Aquele momento parecia se tornar uma descontração para os envolvidos. Solidariedade, cooperação e respeito não faltaram e posso dizer que animação também não. Nunca

havia presenciado cena desta natureza, apesar de ser uma sala muito bem-humorada. (Fragmento do diário de aula, dia 06 de dezembro)

Por mais que as evidências tenham sido favoráveis, é indispensável informar que, o fato de visualizar esses comportamentos em um dos jogos finais não é garantia total de incorporação por parte dos alunos em todos os demais jogos que fizerem dos valores, respeito, cooperação e solidariedade. Para que, de fato, essas mudanças possam se estabelecer nas partidas e na vida dos estudantes, é necessário que esse trabalho seja continuado e realizado a longo prazo. É a longo prazo que essas experiências podem ser transferidas dos processos educativos decorrentes da vivência do *Fútbol Callejero* para os demais contextos da vida dos alunos. Segundo Belmonte (2015):

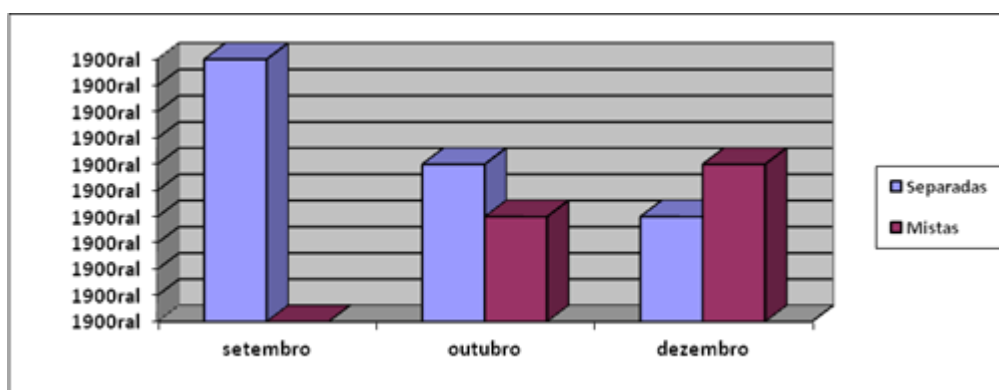
Refletir acerca do papel da educação na transformação social para um outro mundo possível, implica compreender que não estamos tratando somente da educação escolar, visto que processos educativos decorrem de nossas relações com os/as outros/as, nos diversos espaços-tempos de convivências. (BELMONTE, 2015, p. 461).

5. 2 Estrutura e dinâmica da Metodologia *Callejera*

Esta categoria buscou compreender elementos estruturantes da Metodologia *Callejera*, por meio de particularidades que fazem desta dinâmica uma oportunidade ímpar de formação para os indivíduos. Dessa forma, poderão ser encontrados aqui neste tópico temáticas relacionadas à questão de gênero, autonomia, elaboração de regras, informações de situações ocorridas nos três tempos da Metodologia *Callejera* e sobre a ausência de arbitragem.

No roteiro de entrevista havia uma pergunta com finalidade explícita de avaliar como os estudantes acolhiam a construção cultural que diferencia socialmente as pessoas (gênero) e a relação desses com as práticas esportivas. A questão estava diretamente relacionada à organização das atividades, questionando os estudantes sobre a preferência do desenvolvimento das aulas de forma mista (meninos e meninas jogando juntamente) ou separados (com atividades exclusivas para cada grupo). As respostas foram descritas no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Questão 1 da entrevista - Prefere atividades mistas (meninos e meninas juntos) ou separadas (uma atividade só para as meninas e outra só para os meninos? Por quê?



Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar, analisando o gráfico, que houve um interesse significativo ao longo das intervenções por atividades vivenciadas por ambos os gêneros simultaneamente, o que inicialmente não era privilegiado pelos discentes. No início da intervenção, mês de setembro, a preferência por aulas separadas ganhava relevo. De acordo com Auad (2006, p. 148), as práticas escolares ainda apresentam alguns traços cristalizados e tradicionais, “[...] contudo, muitas situações e comportamentos expressam como as relações de gênero vão se transformando e são mais dinâmicas do que as caricatas descrições comumente apresentadas”.

É curioso, no entanto, ressaltar que mesmo diante desta mudança na opinião dos estudantes, dois alunos (uma menina e um menino) mantiveram seus pontos de vista após a intervenção, mantendo o interesse por aulas separadas por gênero. Se considerarmos que, ao longo da pesquisa, a temática gênero teve um foco destacado por conta da Metodologia *Callejera*, podemos depreender que, embora esses dois estudantes tenham mantido a ideia de separação entre os gêneros, a mobilização dos outros 32 estudantes, em prol de aulas conjuntas, se mostrou mais efetiva. Apesar disso, reconhecemos que a manifestação desses 32 discentes não significa necessariamente que as aulas conjuntas tenham sido totalmente interiorizadas pelos discentes. Esse fato, entre outras razões, pode estar associado ao contato, em outros ambientes, com representações de masculino e feminino, hierarquizadas e desiguais, impactando na forma como os discentes concedem essas relações (AUAD, 2006).

No roteiro de entrevista realizado com os discentes, também havia três perguntas em relação aos fatores que interferiram no andamento dos jogos, dentre as quais os estudantes deveriam opinar sobre o que, de fato, para eles influenciava

nas disputas. Assim, quando questionados sobre a ausência de árbitros durante as partidas (particularidade da Metodologia *Callejera*), não houve consenso entre os depoimentos dos alunos, uma vez que dois estudantes se mostraram favoráveis à arbitragem e outros três se colocaram contrários.

Ao longo das intervenções, apenas uma aluna (Vitória), mudou de opinião, visto que no início ela dizia desconhecer o papel de um árbitro no jogo e ao final declarou que já havia se acostumado aos próprios jogadores decidirem as situações, então não via a necessidade de uma arbitragem externa.

Destacamos algumas falas elucidativas a esse respeito:

Normal, eu não entendo muito a função dele, então normal (Vitória) – 1ª entrevista.

Já acostumei, porque tipo trocamos ideia e tudo fica bem (Vitória) – 3ª entrevista

Os outros quatro alunos, por sua vez, mantiveram a declaração nos três momentos entrevistados, como pode ser identificado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Questão 3 da entrevista - O que você acha de jogar sem árbitros? Por quê?

Declarações dos discentes			
Discentes	1ª entrevista (set.)	2ª entrevista (out.)	3ª entrevista (dez.)
Emília	Ah... acho que funciona até bem, porque assim porque quem está dentro dos jogos já faz as regras então não tem tanta necessidade do arbitro assim.	Acredito que não tenha necessidade, porque conseguimos jogar normalmente sem ele.	Acho bom, porque as regras são decididas por todos daí não precisa de alguém que fique apitando.
Lucas	Meio ruim, porque daí fica muita várzea.	Meio ruim, quando a gente briga assim de leve a gente até se entende mas quando é uma discussão maior precisa de alguém para apaziguar	É meio ruim, porque tem horas que fica meio bagunça.
Cícero	É melhor né! Porque nós decidimos entre nós mesmos e chegamos a uma conclusão.	Às vezes é bom porque a gente consegue se resolver entre si mesmos, sabe? Não precisa outra pessoa interferindo com isso.	É bom, porque todo mundo conversa mais e decide.
Daiane	É até que bom, por causa que às vezes eles acabam brigando e daí só que não tem arbitro eles se resolvem	É bom, porque o jogo depende de nós.	Às vezes é bom, porque nos mesmos resolvemos sem ajuda de ninguém, então não

	mesmo ali então não dá tanto problema assim		precisa de juiz.
Vitória	Normal, eu não entendo muito a função dele, então normal	Ah, não sei, ainda não tenho uma ideia a respeito.	Já acostumei, porque tipo trocamos ideia e tudo fica bem

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar, as manifestações dos estudantes não foram unânimes, de forma que apresentaram diferentes perspectivas sobre a questão da arbitragem. Evidenciamos ainda, por meio das declarações, uma dependência de certos alunos da presença da figura do árbitro. Cabe aqui um paralelo com a própria instituição escola e a formação domesticadora que a mesma costuma estabelecer. Como propõe Roncaglio (2004), a instituição escolar, muitas vezes, acaba educando os alunos para acomodação e aceitação das ordens vigentes, criando um vínculo de dependência para com o professor por meio de uma relação assimétrica e vertical. Essa relação se vincula ao controle e que pode ser ampliada, aqui, também para o papel da arbitragem.

Nessa perspectiva de educação, o professor é considerado autoridade responsável por fazer cumprir tudo o que fora previamente estabelecido e ao aluno cabe apenas absorver os conteúdos e obedecer. Esse modo de educar pode ter deixado rastros, a ponto de fazer com que os educandos busquem uma referência para se amparar, adiando o exercício de sua autonomia e independência. Tal comportamento justificaria uma possível dificuldade em praticar o jogo sem uma cobrança externa (arbitragem).

Outro aspecto que pode estar associado a esta questão é a forte influência midiática de um modelo de esporte televisivo (o futebol) que conta com a figura de um árbitro em todas as partidas. Isso, de algum modo, institui uma forma de se pensar e se jogar na escola.

A pergunta quatro complementava a anterior, uma vez que buscava compreender se a ausência do árbitro interferia ou não nas partidas. Houve discrepância em relação às respostas, pois seis foram negativas e nove foram positivas, alegando a interferência das ações do árbitro no jogo. Todavia, as considerações se mantiveram as mesmas ao longo de todo o processo de intervenção desenvolvido. Dessa maneira, optamos por agrupar e destacar aquelas que se assemelhavam ou diferiam, não evidenciando o momento na qual estas

foram proferidas. Os alunos que afirmaram que os árbitros interferiam nas partidas, (três) manifestaram os seguintes depoimentos:

Interferem bastante, porque ele é a autoridade no jogo (Lucas)

Interfere, pois ele coloca ordem no jogo e marca as faltas (Emília).

Bastante, porque eles equilibram o jogo, não deixa ninguém folgar (Cícero).

Outros estudantes (dois) se posicionaram contrariamente à influência do árbitro no jogo, uma vez que para eles:

Não interfere na partida (Vitória)

Somente interfere em momentos de expulsão ou pênalti (Daiane)

Analisando os argumentos, é possível perceber a associação de algumas respostas com o futebol espetáculo, uma vez que nas falas dos discente ressaltaram a atuação do árbitro como um determinante importante da partida. Isso parece revelar que, apesar de praticar essa manifestação esportiva em outro modelo, ainda continuavam a prevalecer características ligadas ao esporte de rendimento.

Acreditamos que a Metodologia *Callejera* poderia contribuir com novas possibilidades educativas, na medida em que tem como pressuposto a conscientização de seus participantes para administrar suas ações, tornando-os corresponsáveis pelo jogo e compartilhando, assim, a “fiscalização” das jogadas. Isso pode contribuir com a mobilização de reflexões sobre as implicações de seus atos, a ponto de repensar suas atitudes em prol de um jogo mais justo. Com a incorporação desses espaços de reflexão e mudança, poderá haver a dispensa de um agente externo que zele pelo cumprimento das regras. Já a adoção de um mediador, diferentemente de um árbitro, contribuiria para anotar as situações do jogo para, posteriormente, incentivar discussões sobre elas.

A sexta questão indagou os alunos quanto ao respeito às sugestões dos colegas, abordando se todos os participantes eram ouvidos igualmente quando solicitavam. Como respostas obtivemos as seguintes declarações:

Quadro 5 – Questão 6 da entrevista - Todos são ouvidos na hora de decidir as regras?

1ª entrevista	
Declarações	Porcentagem
Sim, todos são ouvidos	20%
Geralmente, todos são ouvidos	40%
Apenas alguns são ouvidos	40%
2ª entrevista	
Sim, todos são ouvidos	20%
Geralmente são, mas alguns falam mais	60%
Sim, todos que pedem a palavra	20%
3ª entrevista	
Todos são ouvidos	60%
A maioria	20%
Geralmente todos são ouvidos	20%

Fonte: Elaboração própria

Diante do exposto acima, no início, uma grande parcela de estudantes tinha dificuldade em expor suas ideias, uma vez que os demais colegas não se mostravam interessados em ouvir. Todavia, ao possibilitar constantemente o diálogo durante as aulas, houve uma melhora na comunicação do grupo analisado. Um exercício saudável, enriquecedor e solidário, sobretudo em um grupo que não tinha o hábito de ouvir. No decorrer da intervenção, os estudantes passaram a compreender que aceitar o ponto de vista diferente do seu não significava concordar com ele. Respeitar a opinião dos demais passou a ser valorizado à medida que era possível analisar o jogo por meio de uma outra perspectiva, que não a própria, o que se concretizou em uma forma de crescimento pessoal a todos os envolvidos.

A pergunta número sete da entrevista questionava os discentes quanto ao posicionamento frente à Metodologia *Callejera*, mais especificamente, o que achavam de praticar o esporte com a dinâmica de três tempos. Tivemos dificuldade em agrupar as respostas, uma vez que elas continham diferentes ponderações que revelavam as particularidades de cada estudante. Entretanto, para fim de análise e caracterização das respostas, destacamos algumas falas que expressaram essa situação. Em um primeiro momento, os discursos manifestados eram:

Confuso, mais interessante (Vitória)

É bom, porque resolvemos todos os acontecimentos do jogo (Emília)

Já na segunda entrevista, os depoimentos revelaram:

Legal, porque nós criamos as regras (Cícero)

Legal, porque dá para conversar sobre o jogo com outros times (Lucas)

E, por fim, na terceira entrevista, as falas manifestadas foram:

Gostoso, porque prestamos mais atenção em nossas ações (Emília)

Divertido, porque jogamos mais tempo (Daiane)

Dentre as declarações manifestadas nessa pergunta, houve somente uma avaliação negativa por parte dos estudantes:

Acho meio ruim, porque não entendo muito. (Daiane) - 1ª entrevista

Analisando essa fala, e o momento em que a mesma foi pronunciada, é possível se chegar a duas possíveis razões dessa consideração, a primeira está relacionada à falta de clareza durante as intervenções iniciais quanto à dinâmica da metodologia, e a segunda refere-se ao fato dessa metodologia empregar uma forma singular de desenvolvimento, podendo dificultar, a princípio, a assimilação dos estudantes. Dizemos isso, em virtude da comparação de respostas expressas pela mesma entrevistada no decorrer da pesquisa, dado que, inicialmente, seu parecer fora desfavorável à vivência da Metodologia *Callejera* e no desfecho da intervenção fora positiva.

Em vista dos argumentos apresentados: ser interessante, resolver todos os acontecimentos do jogo, criar regras, conversar sobre o jogo com o outro time, prestar mais atenção nas próprias ações, jogar mais tempo, pareceu ter sido evidenciada uma receptividade dos estudantes para com a Metodologia *Callejera*, dado que a maioria das falas apresentou uma avaliação positiva.

No início da intervenção, como se pode notar na fala de Vitória, os alunos tiveram certa dificuldade em compreender algumas características da metodologia, como o sistema de pontuação adotado, e seu desenvolvimento em três períodos. Essa adversidade apresentada pelo grupo investigado, de certa forma já era

esperada, uma vez que a metodologia apresenta uma dinâmica singular e a reação típica perante uma mudança tende inicialmente causar insegurança daqueles que são confrontados ao novo. De acordo com Ferreira-Santos (2013, p. 1): "Toda mudança é uma crise, porque implica sair de uma situação da qual temos controle para nos lançarmos em direção ao desconhecido". Isto é, sair da zona de conforto na qual estava, para lançar-se a novas situações, novas regras, etc. No entanto, no decorrer do processo de intervenção, os alunos foram gradualmente assimilando a dinâmica da metodologia e reagindo positivamente às situações vivenciadas.

Tomar decisões coletivamente foi o tema da questão oito, que teve como finalidade conhecer a opinião dos alunos quando se tratava de elaborar regras conjuntamente com parceiros e adversários. Convém lembrar, neste momento, que as mesmas (regras) só seriam válidas após a análise e aceitação de todos os envolvidos, de forma que se houvesse uma objeção, esta seria imediatamente anulada. Os alunos entrevistados (cinco) se mostraram entusiasmados com esse aspecto desde a introdução da metodologia até sua conclusão, fato observável no quadro abaixo:

Quadro 6 - Questão 8 da entrevista - Como você avalia o fato de ter que decidir as regras do jogo com seus colegas de equipe e com os colegas da equipe adversária? Por quê?

Declarações dos discentes			
Discentes	1ª entrevista (set.)	2ª entrevista (out.)	3ª entrevista (dez.)
Vitória	Diferente, pois são criadas outros tipos de regras	Bom, porque todo mundo chega à conclusão sem brigas.	Legal, mas não podemos criar tantas regras para não esquecer durante o jogo
Emília	Interessante, pois conhecemos a opinião dos outros	Legal, pois podemos criar regras diferentes que agradem a todos	Interessante, pois criamos regras diferentes que não existem e deixam o jogo mais gostoso
Daiane	Bom, porque todo mundo tem que concordar	Bom, porque o jogo fica do jeito que todo mundo quer	Bom, porque jogamos do nosso jeito
Lucas	Bom, porque a atividade fica mais interativa	Legal, porque todos entram em acordo com as regras	Divertido, o jogo fica mais corrido e jogamos mais
Cícero	Bom, porque o jogo fica mais do nosso estilo	Melhor, porque colocamos regras novas no jogo	Melhor, porque o jogo fica desafiador

Fonte: Elaboração própria.

A disposição dos elementos neste quadro pode nos auxiliar a identificar, ao longo do percurso investigativo, os discursos dos estudantes, tornando mais evidente suas considerações em relação à metodologia. Em face aos dados

apresentados, acreditamos que um dos fatores aliados para uma boa receptividade dos discentes à intervenção tenha relação com o aspecto de oportunizar a eles o direito de participarem ativamente de cada evento, particularidade da Metodologia *Callejera*.

Ao possibilitar maior envolvimento dos discentes no processo de ensino, eles estabelecem relações mais significativas com o conhecimento, conquistando gradualmente autonomia para aprender. Por sua vez, ao assumir a função de mediador (nome escolhido intencionalmente), o professor estabelece uma aprendizagem colaborativa para seus alunos. Assim, todos aprendem em conjunto, desenvolvendo senso de equipe, valorizando e compartilhando saberes individuais e aprendendo valores como respeito mútuo. Entre outras coisas, a metodologia permite que cada participante tenha liberdade de expor suas próprias ideias, se expressar e falar livremente, pois não há apenas uma alternativa, sempre há vários pontos de vista de uma mesma situação, desde que o respeito, a solidariedade e a cooperação estejam presentes.

Outro fator também responsável pela aceitação dos alunos à metodologia consistiu na oportunidade deles, enquanto jogadores, elaborarem regras do jogo do qual participavam. Desse modo, poderiam personalizar as partidas de acordo com suas preferências. A intervenção da mediadora/professora nessa etapa se configurou apenas em orientar os estudantes em definir regras mais específicas, de modo que as determinações não ficassem ambíguas e/ou subjetivas.

Nas primeiras partidas, as proposições dos alunos eram reduzidas e de caráter mais técnico, como conceder maior pontuação a gols marcados de cabeça ou mesmo cobrar a lateral com a mão ou pé. Após a introdução de algumas temáticas que compunham a pesquisa (como gênero, inclusão), as regras se ampliaram e passaram a incluir questões democráticas, no entanto, não se desvincularam de tudo dos aspectos técnicos. O quadro abaixo é revelador desse cenário.

Quadro 7 – Regras elaboradas pelos discentes para balizar as partidas

Regras elaboradas pelos discentes

Início da intervenção	Gols estilizados ²⁰ receberiam uma maior pontuação
	Gols feitos atrás da linha central receberiam uma maior pontuação
	A saída de bola após a conversão da meta poderia ser cobrada pelo goleiro
	As bolas que saíssem nas laterais da quadra poderiam ser cobradas com os pés ou com as mãos.
Após 7 semanas de intervenção	Bola em direção à meta que acertasse o travessão receberia uma maior pontuação
	Assistência ao gol realizada pelo sexo oposto receberia uma maior pontuação
	Para que fosse concedida a falta, o jogador que se sentisse prejudicado deveria pedir para parar o jogo
	Revezar o goleiro a cada gol sofrido
	A bola não era considerada fora de jogo quando cruzava a linha lateral e a linha de fundo da quadra, de modo que os participantes poderiam continuar jogando

Fonte: Elaboração própria.

No quadro anterior, por meio do comparativo entre o início e o decorrer da intervenção, foi possível perceber a diferença entre as proposições de regras. O teor mais técnico, presente nas proposições iniciais, aos poucos foi dando lugar também a regulamentos mais inclusivos.

A chance de sucesso e, portanto, de motivação de estudantes menos habilidosos foi superior após sete semanas de intervenção se comparado com o seu início. Em uma perspectiva voltada para a formação dos valores, respeito, solidariedade e cooperação, como a adotada aqui neste estudo, o resultado conquistado após o período de sete semanas vem ao encontro do que buscamos desenvolver.

Agora ficou mais gostoso jogar, porque eles tocam mais para mim (Rodrigo)

Eu até conseguir fazer um gol (Nicole)

²⁰ Gols que fossem feitos a partir de um grau de dificuldade execução maior, como gols de bicicleta, de voleio, de calcanhar, etc.

A nona pergunta do roteiro de entrevista se referia à definição da equipe vencedora de cada partida junto aos jogadores da disputa, logo, também a avaliação dos pilares fundantes da metodologia e o sistema de pontuação adotado. Cabe aqui uma ressalva, a pontuação não se encerra no tempo de disputa física, uma vez que o escore é composto pela pontuação conquistada pelos times no segundo tempo (placar do jogo) acrescida de valores que sustentam a metodologia. Das questões que compunham o roteiro de entrevista, essa se tornou a mais polêmica, pois cada argumento expressado pelos alunos retratava uma inquietude. Os termos que mais se repetiram nas respostas dos estudantes foram: **justo, confuso, legal, estranho, diferente e bom**; e todos foram associados a uma avaliação positiva dessa construção coletiva que resultava na decisão da equipe vencedora. Contudo, o que mais despertou nossa atenção/preocupação foi o fato de três depoimentos apresentarem em seu conteúdo um teor de desconfiança diante da avaliação dos pilares. A seguir, reproduziremos os depoimentos ilustrando essa ocorrência.

Achei legal a proposta, mas nem todos são sinceros no terceiro tempo.
(Cícero – 1ª entrevista)

Então... Eu acho assim meio que estranho, porque nem sempre todo mundo vai falar a verdade sabe? (Daiane – 2ª entrevista)

É bom, mas é difícil saber se é verdade o que todo mundo falou. (Lucas – 3ª entrevista)

Esses questionamentos parecem evidenciar uma possível suspeita quanto à veracidade das informações emitidas pelos colegas, posto que a omissão ou simulação das opiniões manifestadas influenciam diretamente no resultado da disputa. Isso nos mobilizou a pensar que, em certos momentos, os jogadores podem se utilizar de artimanhas em prol de obter uma pontuação superior à conquistada pela equipe. Nesse sentido, nos parece que os alunos, em alguns momentos, não se relacionam com o jogo de maneira genuína e autêntica. Tais manifestações, no entanto, se confrontaram com os princípios da metodologia vivenciada, uma vez que ela prima pela assimilação de valores humanitários, como a cooperação, a solidariedade e o respeito (MOVIMENTO DE FUTBOL CALLEJERO, 2016). Durante as quinze semanas de intervenção, foi frisada a importância em ser justo perante o contexto presenciado, não prevalecendo seus interesses e necessidades acima dos demais. A metodologia do Futebol *Callejero* propõe um novo jeito de jogar futebol, valorizando e dando

visibilidade para valores humanos e sociais, como o respeito à diferença, à solidariedade e à cooperação (GUTIERREZ; DOTTO; ALLET, 2016, p.25). Entretanto, também podemos afirmar que o curto tempo do trabalho por nós desenvolvido na escola pode não ter sido suficiente para mobilizar efetivas mudanças valorativas por parte dos estudantes.

Além do roteiro de entrevista realizado com os discentes que participaram ativamente das partidas, outro fora empregado, como já dito anteriormente, com estudantes selecionados previamente para desempenhar a função de mediador durante algumas partidas.

No que diz respeito às facilidades encontradas em desempenhar a função de mediador dos jogos, tema da segunda pergunta, foi destacado: o preenchimento da ficha, anotar o placar do jogo e identificar alunos menos solicitados durante a partida. Exemplificado a seguir pela fala dos alunos:

Acho que a tabela para preencher. (Daiane)

Marcar os gols do jogo. (Sthefani)

Marcar as pessoas que não participaram tanto como o resto. (Rian)

Como fragilidades enfrentadas nessa atribuição, referente à terceira questão, os estudantes pontuaram: anotar as situações que seriam discutidas, relatar os comentários feitos pelos jogadores e em relação ao sistema de pontuação.

Achei difícil anotar tudo que acontecia, não dava tempo de observar e escrever, então fiquei perdida. (Daiane)

Escrever os comentários ditos, pois as vezes eram muito baixos, difíceis de ouvir. (Sthefani)

Lembrar-se da pontuação dos gols. (Rian)

A sétima pergunta tinha relação com as argumentações manifestadas pelas equipes no terceiro período (mediação), nela o aluno entrevistado deveria avaliar se as mesmas (argumentações dos alunos) foram suficientes para validar as considerações do grupo. Nesse item foi possível notar que cada aluno-mediador interpretou as justificativas das equipes de um modo particular, como podemos verificar nos fragmentos abaixo:

Mais ou menos, teve uma equipe que falava mais que a outra, defendia seu time. (Daiane)

Sim, mas teve pessoas que sempre acabavam falando mais, tem gente que fica quieto e concorda com seu time. (Sthefani)

Sim, os times argumentaram bastante sobre as jogadas do jogo. (Rian)

Em seguida, apresentamos a ficha que foi utilizada pelos estudantes que assumiram o papel de mediadores.

Quadro 8- Ficha de observação dos alunos mediadores

Data:		
Nome do mediador(a):		
Jogo – Fútbol Callejero		
1º tempo: regras acordadas		
2º tempo: jogo corrido (fazer anotações pertinentes)		Placar: <input type="checkbox"/> X <input type="checkbox"/>
3º tempo: mediação		
Equipe A		
Solidariedade	Respeito	Cooperação

Equipe B		
Solidariedade	Respeito	Cooperação
Resultado Final:		
<input type="text"/> X <input type="text"/>		

Fonte: Elaboração própria

Além de organizar as informações a serem observadas e preenchidas pelos discentes-mediadores, este modelo possibilitava que outros dados relevantes fossem registrados. Auxiliando na reflexão e condução do terceiro período.

Essa experiência proporcionada aos estudantes buscou oportunizar que outros fatores da metodologia fossem interiorizados por eles, tornando-os corresponsáveis pelo jogo e por sua problematização rumo à um esporte mais inclusivo e democrático.

5.3 Desafios e possibilidades da Metodologia *Callejera* na escola

A categoria 3 buscou abranger aspectos relacionados à introdução da Metodologia *Callejera* na unidade escolar, levando em consideração as facilidades e dificuldades encontradas em seu processo de inserção. É evidente que alguns elementos aqui apresentados podem se alterar de uma realidade para outra, porém, seu conhecimento é oportuno como meio de conscientização e planejamento. Através da compreensão de possíveis implicações, fica mais fácil encontrar respostas às situações que surgirem no contexto presenciado.

Iniciaremos este tópico com a apresentação de resultados positivos de nossa pesquisa, aqueles que, de certa forma, contribuíram para a melhoria dos aspectos vivenciados (preferência por aulas separadas, desentendimentos, pouca participação, ofensas e gozações).

Nossa expectativa com o desenvolvimento da Metodologia *Callejera* na unidade escolar, era possibilitar aos alunos uma formação mais humanitária, pautada em valores indispensáveis à vida em sociedade. Mesmo sendo um projeto pontual, pois ocorria durante as aulas de Educação Física regulares, nos foi possível identificar dados significativos que nos mobilizam a continuar defendendo a utilização dessa metodologia na escola. Acreditamos que ações como estas devam

ser valorizadas, uma vez que fornecem ferramentas fundamentais à transformação da atual situação em que nos encontramos: uma sociedade individualista e egocêntrica. De acordo com Gutierrez, Dotto e Allet (2016):

Em um mundo de normas prontas e condutas normalizadas, onde a necessidade de reflexão, de argumentação e de assumir responsabilidades está perdendo espaço, percebe-se que essa metodologia institui um espaço construtivo de diálogo que desenvolve a capacidade crítica, a reflexão, a confiança e a construção coletiva. (GUTIERREZ; DOTTO; ALLET, 2016, p. 19).

A pesquisa como um todo, despertou, desde o início, a curiosidade e a motivação nos estudantes, fato esse que colaborou para que durante quinze semanas de intervenção fosse possível mobilizar inúmeras ações.

Ao abordar brevemente a ideia central da metodologia durante a aula, os alunos motivados pela “nova” dinâmica se mostraram bastante receptivos e logo aceitaram participar da atividade proposta (Fragmento do diário de aula, dia 13 de setembro).

Mobilizar os estudantes a participar das aulas de Educação Física Escolar é algo imprescindível, uma vez que esse componente curricular tem revelado um cenário preocupante ao registrar uma acentuada não participação dos alunos nas atividades propostas, evidenciando falta de interesse e desmotivação para com as práticas ofertadas (FAVIN; PEDROSO, 2013). Nesse sentido, a Metodologia *Callejera* parece ter conseguido contribuir com uma participação mais efetiva dos alunos nas aulas, à medida que compartilhou com os discentes todo o processo de ensino e os estimulou a participar ativamente das dinâmicas desenvolvidas nas aulas.

Outro fator que igualmente favoreceu o desenvolvimento e a receptividade dos discentes foi o fato da turma, como um todo, gostar das aulas de Educação Física e ter uma relação positiva com o futebol.

O fato da grande maioria dos alunos gostarem da modalidade foi essencial para o a vivência, uma vez que a motivação por eles apresentada favorecia as dinâmicas propostas (Fragmento do diário de aula, dia 13 de setembro).

Neste dia, como habitualmente, o número de presentes aproximava-se a 100%, com a ausência de apenas um aluno. A frequência dos estudantes nas aulas é muito regular, permitindo que o trabalho seja otimizado (Fragmento do diário de aula, dia 18 de outubro).

O interesse propiciado pelo *Fútbol Callejero* foi fundamental para elevação da participação nas aulas, uma vez que, nesse período escolar, os discentes passam a ter uma visão mais crítica da realidade, não atribuindo à Educação Física tanta importância (BETTI; ZULIANI, 2002). Essa desmotivação dos alunos tem início no final do Ensino Fundamental e se agrava ano após ano, tornando-se ainda mais preocupante no Ensino Médio (BRACHT *et al.*, 2002; DARIDO, 2004; GUEDES, 1999).

Compartilhar previamente o que seria investigado e de que maneira, aumentou a confiança dos alunos com o estudo, conferindo-lhes segurança nas diferentes etapas desenvolvidas. Com isso, os laços entre os alunos e a professora foram estreitados, construindo uma relação de proximidade com a turma. Isso permitiu que fossem construídos sentimentos de empatia em relação ao que passaria a ocorrer nas aulas por conta da pesquisa.

Foi concedido aos discentes a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o estudo ou seu desenvolvimento. As filmagens não vão ser passadas para outras salas? (Vitória). Respondi negativamente, ressaltando que a reprodução ocorreria apenas para classe deles, com o objetivo de analisar e refletir suas posturas. E que ninguém seria exposto a situações constrangedoras. Após esta resposta percebi melhor aceitação dos alunos (Fragmento do diário de aula, dia 30 de agosto).

Durante a entrevista, uma frase me despertou atenção:
Nossa dona, estou nervosa, nunca ninguém quis nos escutar! (Emília)-
(Fragmento do diário de aula, dia 13 de setembro).

Ao se manter um bom relacionamento com os alunos em sala de aula, o ambiente torna-se saudável, muito mais propício ao aprendizado e passa a existir maior engajamento de ambas as partes. Com isso, os estudantes se sentem mais confortáveis em exteriorizar suas considerações e emoções livremente. Segundo Freire (2005, p.68): “O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. Tal perspectiva, contribui para a construção de uma relação de companheirismo e amizade pautada no respeito mútuo.

Frente à confiança estabelecida e o espaço propiciado para o diálogo por meio da Metodologia *Callejera*, os estudantes demonstraram agir de forma mais questionadora e abertos às experiências desafiadoras. Esse engajamento em

argumentar e buscar explicações, talvez adormecido nos discentes, ao se depararem com situações em que era necessário se posicionar, foi despertado.

Mas fazer com que esses tipos de gol recebam maior pontuação, também é exclusão? (Rian)

Respondi negativamente, pois não limita as possibilidades de gols a apenas alguns jogadores, mas faz com que estes recebam um escore maior (Fragmento do diário de aula, dia 08 de outubro).

Enquanto relatava estes pontos, lembrei que a pouco tempo tínhamos passado por eleição do grêmio e que a chapa vencedora continha muitos integrantes da sala. Aproveitei a ocasião para demonstrar que o exercício prestado por este órgão colegiado é político, por meio do empenho de seus representantes em conseguir melhorias para seus colegas e amigos (Fragmento do diário de aula, dia 08 de novembro).

Outro movimento desencadeado pelos alunos diz respeito a contestação da decisão dos diretores em proibir a viagem de formatura e abdicar-se na organização do baile (Fragmento do diário de aula, dia 08 de novembro).

Propiciar ferramentas que instrumentalizem os alunos a se inteirar sobre os assuntos que os envolvem e se manifestar diante de determinações impostas, precisariam ser continuamente desenvolvidas no ambiente escolar, dado que:

[...] a educação tem que ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituam no brasileiro antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência. (FREIRE, 2003, p. 86).

Com o desenvolvimento da temática, assuntos que eram censurados e reprimidos no ambiente escolar passaram a ser colocados em pauta, como a questão do gênero. Muitas dúvidas surgiram sobre esse assunto e até certos preconceitos por parte dos meninos (como por exemplo, o discurso machista em que se apoiavam).

Mas menina tem que fazer coisas mais calmas dona! (Patrick)

As meninas tem que jogar vôlei ou queimada (Richard)

Com o tempo, as falas e ações preconceituosas foram se desconstruindo em face aos debates que ocorriam nas aulas.

Eu não tinha parado para pensar nestas formas de preconceito [com relação a restrição de atividade esportivas para o gênero feminino] (Caio)

Algo que ajudou muito nesse sentido de sensibilização de alguns meninos à igualdade do gênero, foi o fato de um grupo de meninas (quatro) contestar certas concepções estereotipadas que certos colegas possuíam, como a preferência das meninas por atividades consideradas menos brutas como danças, por exemplo. Elas, em todos os momentos em que surgiam assuntos dessa natureza, faziam questão de opinar e reivindicar seus direitos, liderando manifestações que retratavam injustiças para com elas. A maioria dessas ações se concentravam em forma de debate, por meio do posicionamento explicitamente assumido. O fato da metodologia prever times mistos para o ensino do esporte, fazendo daqueles momentos de vivência uma educação consciente e inclusiva, pode ter contribuído com tais mobilizações. Para além disso, não podemos deixar de dar destaque aos movimentos de valorização da diversidade de gênero que vem ganhando visibilidade. Somado a isso, também tinha

Com relação ao envolvimento das meninas com o esporte, essa sala me surpreendeu positivamente, pois algumas alunas (4) eram integrantes do time que representavam a escola em torneios e lutavam contra preconceitos associados a modalidade, como ser considerada masculinizada apenas por se identificar com a prática ou mesmo com relação a sua orientação sexual (Fragmento do diário de aula, dia 06 de setembro).

Essa sociedade é muito sem noção, não dá oportunidade de as pessoas fazerem o que gostam (Daiane)

Se pretendermos formar uma sociedade mais justa e solidária, “[...] é preciso combater signos sociais que expressam preconceito racial e/ ou étnico, discriminação entre gêneros, violência moral decorrente de singularidades entre o grupo” (DIRETRIZ CURRICULAR, 2006, p. 23). Todavia, ainda existe resistência de algumas esferas com relação a determinados temas, como é o caso da “ideologia de gênero”²¹. Essa relutância, em grande parte, é fruto da confusão ou mesmo má interpretação por parte dos indivíduos, que buscam “apagar a multiplicidade e a diversidade das manifestações sexuais humanas, homogeneizando os conflitos e contradições inerentes a essas diferenças” (VENTURI, 2017, p.1).

²¹ Expressão utilizada pelos conservadores críticos para desqualificar movimentos de lésbicas, gays, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) e discussão sobre igualdade de gênero.

Priorizar o desenvolvimento de valores também permitiu que fosse promovida uma reflexão sobre a forma com que os alunos se tratavam, pois, a aparente brincadeira em apelidar os colegas ou mesmo seus familiares por nomes grosseiros aos poucos foi minguando, suavizando o clima durante as aulas e tornando o ambiente mais agradável.

Acho que devíamos receber o ponto de respeito, porque eu não xinguei ninguém hoje! (Caio)

Da mesma forma, no jogo foi possível identificar melhoras significativas. Uma delas se deu em relação ao entrosamento das equipes, dado que a busca por procedimentos coletivos foi superior que a individual em 40%. Outro fator perceptível foram os episódios de generosidade que aconteceram ao longo das semanas de intervenção que foram, desde ajudar o oponente a levantar, como emprestar a blusa para que o colega não sujasse a que ele iria trabalhar.

[...] era perceptível o esforço dos discentes em atender os princípios da metodologia, se policiando quanto suas ações. O respeito e cooperação foram mais nitidamente observados, uma vez que todos eram solicitados nas jogadas e não foram notadas situações desrespeitosas. Atitude generosas ocorriam em menor frequência, devida a demanda do jogo (Fragmento do diário de aula, dia 06 de dezembro).

Apesar das fragilidades temporais deste estudo, particularmente no tempo de intervenção com a Metodologia *Callejera*, identificamos relevantes dados, o que nos impulsiona ainda mais em apoiar e defender tal metodologia. Ainda que, em nosso entendimento, esta pesquisa possa contribuir com os aspectos positivos acima destacados ou mesmo outros que talvez não tenham recebido igual atenção, não podemos deixar de destacar também os limites por ela apresentados. Dizer que, ao longo dessa trajetória de investigação somente foram vivenciadas melhorias, é ilusório. Conhecer os limites de pesquisa é tão importante ou mais que identificar seus progressos. Logo, seremos sinceros com os leitores nesse ponto. Ao inteirar-se sobre as fragilidades e vantagens desse tipo de estudo, o pesquisador tem a possibilidade de tentar harmonizar essas variantes, bem como encontrar novas possibilidades para uma futura investigação.

Especificamente no caso desta pesquisa, as fragilidades se concentraram em diferentes esferas, como: tempo de desenvolvimento e intervenção, interiorização

dos princípios que sustentam a metodologia, estabelecimento de acordos externos ao estudo e à dificuldade de conciliar duas funções ao longo do estudo (professora e pesquisadora).

Primeiramente, em relação ao período disponível para a execução das etapas que envolvem a pesquisa, é importante relatar que por mais planejado e sistematizado que um trabalho esteja, imprevistos sempre acontecem, principalmente quando estamos submetidos a entidades ligadas ao poder público. Mesmo informados previamente de todo o calendário escolar, por hora, surgiam deliberações que alteravam o cronograma, impactando, muitas vezes, nas atividades propostas a priori. E mesmo submetidos regularmente à inconstância do governo estadual, adequamos, na medida do possível, as intervenções que julgamos essenciais ao estudo. É evidente, que um tempo mais prolongado nos traria maior tranquilidade a respeito do que planejamos, permitindo reflexões mais aprofundadas dos acontecimentos e menos afobação em função dos prazos estabelecidos.

Outro ponto relevante e fundamental a ser abordado neste trabalho refere-se à interiorização dos princípios que sustentam a Metodologia *Callejera*. Nessa altura do estudo, acreditamos já ser possível identificar mais facilmente os fundamentos que compõem esse método de ensino dos esportes e, que por se tratarem de aspectos ligados também a outras esferas da formação humana, carecem, muitas vezes, de um tempo maior de dedicação e desenvolvimento dos profissionais simpatizantes da temática. Uma vez que alunos ou mesmo o público alvo escolhido não estejam habituados a essa amostra de educação popular. Em outras palavras, é necessário ter paciência e persistência para que aos poucos os indivíduos assimilem e incorporem elementos dessa natureza, o que pode não ser tão tranquilo e rápido. As características iniciais da turma também podem influenciar positivamente ou negativamente nesse fator, dado que uma turma incentivada desde cedo ao protagonismo e resoluções de problemas possa apresentar maior receptividade e preparo à metodologia, ao passo que outra que não tenha esse mesmo apoio manifeste uma maior dificuldade.

Além dos itens acima revelados, outros acompanharam o estudo em praticamente todo o tempo de intervenção. Apesar da receptividade da sala para com a pesquisa e a Metodologia *Callejera*, tiveram de ser estabelecidos alguns combinados com os alunos para que fosse possível desenvolver a pesquisa com o

mínimo de impasses. Esses acordos foram necessários na medida em que surgiam algumas necessidades, tanto da turma investigada como da pesquisadora. Inicialmente esses tratados se concretizaram na intenção de preparar os discentes para a intervenção, suavizando as mudanças que passariam a ocorrer nas aulas. Posteriormente concentraram-se mais na divisão de responsabilidades para que fosse possível realizar as demandas que a própria pesquisa impunha, como a realização das entrevistas e registros das aulas. E foi assim, entre combinados e parcerias, que a pesquisa pode ser realizada.

Por fim, a complexidade em assumir a função ambivalente, de professora concomitantemente com a de pesquisadora. Foram momentos atribulados, exaustivos e de muito empenho para que não fosse negligenciado nenhum desses dois ofícios. Contudo, em algumas ocasiões, mesmo tomando a maior precaução possível, isso ocorreu. Assumir essas duas funções tem seus riscos e benefícios, por conhecer melhor os indivíduos a serem pesquisados e desfrutar de uma maior liberdade em adaptar os processos que envolvem a pesquisa e, riscos por tentar harmonizar ao longo de todo estudo as duas funções (de professora e pesquisadora), sem que uma se sobressaia à outra. Agora, nas etapas finais do presente estudo, é possível perceber que, talvez no ímpeto de realizar os procedimentos necessários, algumas questões não foram tão bem assistidas. Relendo e refletindo os dados obtidos, eventualmente outros caminhos poderiam ser percorridos.

Após reconhecer os limites e as possibilidades desse estudo, bem como as categorias elaboradas a partir da análise dos instrumentos utilizados, prosseguiremos, a seguir, com algumas considerações acerca da pesquisa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou reconstituir a realidade vivenciada pela pesquisadora durante seu ofício e as razões que levaram a optar por essa temática de estudo. O objetivo que moveu este trabalho se encontra atrelado à formação humanitária, cidadã e democrática dos alunos pensada para além do componente curricular de Educação Física, mas que teve como meio de desenvolvimento essa área de conhecimento.

Diante à diversidade de metodologias de ensino de esportes existentes, este estudo procurou eleger aquela que atendesse, primeiramente, as exigências do meio e que estivesse igualmente em conformidade com os propósitos almejados pelas pesquisadoras. Em vista disso, que se adotou a Metodologia *Callejera*.

Uma das preocupações centrais da pesquisa foi apresentar cuidadosamente a todos, as características, particularidades e dinâmica dessa metodologia, pois, acredita-se que essa temática ainda não conquistou relevo necessário, razão pela qual muitos estudiosos a desconhecem, o que motivou ainda mais a desenvolvê-la. Isso posto, a intenção com esta escolha pautou-se em divulgar tal metodologia e encorajar outros profissionais a utilizá-la em seus contextos. Para isso, este trabalho trouxe, além da fundamentação teórica, a experiência desenvolvida em uma escola pública estadual paulista, a fim de inspirar e aproximar a abordagem ao cenário que se encontram muitos docentes.

Antes de trazer os fechamentos a respeito da investigação realizada, acreditamos ser importante ressaltar que, em nenhum momento, a finalidade desta pesquisa foi convencer o leitor de que a Metodologia *Callejera* é superior às demais existentes no campo esportivo, mas, sim, revelar seu potencial educativo e formativo, possível de ser desenvolvido em diferentes realidades.

Em meio aos resultados obtidos pelo desenvolvimento deste estudo, as categorias de análise conquistaram relevância significativa, uma vez que em cada classe agrupou diferentes instrumentos de coleta, que juntos traduziram os elementos que constituíram para a realidade investigada, contribuindo para que fosse possível estruturar esta pesquisa.

Na categoria de análise 5.1 A construção de valores mediada pela Metodologia *Callejera*, é evidenciada como se deram as interiorizações dos valores, solidariedade, respeito e cooperação pelos estudantes. Ao longo da intervenção, o objetivo principal era oportunizar atividades e dinâmicas que promovessem esses princípios morais visando uma educação mais democrática, inclusiva e consciente. Tornando o ambiente escolar propício para o exercício e compartilhamento dessa perspectiva de saber.

A aparente dificuldade apresentada pelos alunos no início da intervenção em entender a metodologia, em virtude de suas características peculiares, foi gradualmente sanada ao longo das aulas, promovendo conjuntamente a essa compreensão a abertura ao diálogo e respeito às opiniões dos alunos. Em contrapartida, segundo os alunos-mediadores, ao se inteirar mais sobre as particularidades desta dinâmica e, conseqüentemente, dos mecanismos que elegem uma equipe vencedora, uma parcela de alunos não se mostrou verdadeiramente autêntica na partida, forjando argumentações e visando alcançar a pontuação máxima nos pilares. Esse dado reforça a necessidade de manter um trabalho contínuo a fim de romper com aspectos que supervalorizam satisfações particulares em detrimento da veracidade dos acontecimentos.

Dentre os fatores constituintes de uma partida, a figura do árbitro e suas ações foram colocadas em pauta, de modo que os alunos refletissem implicações da presença desse supervisor no jogo, bem como suas decisões frente às partidas e jogadas.

Ainda com relação a esta categoria, outro aspecto investigado foi o planejamento de estratégias. Mais especificamente, foi analisado o modo como os estudantes decidem seus planos de ação. As informações coletadas indicaram para uma organização coletiva, de modo que as decisões fossem compartilhadas entre todos os membros do grupo. Esta perspectiva ganha visibilidade à medida que os alunos deixaram de optar por estratégias individuais em função de uma demanda grupal. Outro ponto que também foi constatável nesta categoria, refere-se à condução das atividades pelo professor responsável pelas aulas, pois, se em um breve período de desenvolvimento da Metodologia *Callejera* já fora possível identificar uma preferência por aulas mistas (meninos e meninas jogando juntos), que dirá um tempo maior de execução?

A última categoria, por sua vez, traz importantes contribuições conquistadas com o desenvolvimento da Metodologia *Callejera* no âmbito escolar, apesar deste método não ser elaborado especificamente para essa finalidade. O tópico também revela implicações enfrentadas pela pesquisa ao longo das intervenções realizadas na escola que, de certa forma, limitaram o estudo.

Trabalhar com essa metodologia foi enriquecedor, uma vez que me senti desafiada em diferentes momentos ao longo do processo. A experiência em trabalhar com essa concepção esportiva diferenciada despertou sentimentos profissionais que pareciam estar adormecidos em mim em função da demanda burocrática imposta pelos órgãos governamentais, me permitindo experimentar novas provocações vinculadas ao ato de aprender e ensinar. Sair da zona de conforto ao qual me encontrava, estimulou o anseio por novos saberes e formas mais democráticas e inclusivas de se ensinar. A parceria constante com os alunos revelou, dentre tantas coisas, a importância de se reconhecer o aluno como um agente transformador e da importância de se promover atividades que favoreçam o desenvolvimento dessas competências, incentivando a autonomia dos estudantes e seu potencial crítico.

Outro movimento desencadeado ao longo das fases que constituíram esta pesquisa, foi o amadurecimento pessoal e profissional pelos quais passei, permitindo aprimorar e refletir falhas, elencar avanços e aprender ainda mais com a experiência vivenciada. Esse exercício de olhar da elaboração e do planejamento da pesquisa e sua redação final, me possibilitou recuperar o processo vivenciado e evidenciar as contribuições promovidas pelo estudo e também as dificuldades que o limitaram.

Hoje, explorando todo esse percurso, talvez mudaria algumas estratégias utilizadas com a intenção de tentar reunir mais elementos do contexto e característica dos indivíduos investigados. Acredito que rever e refletir todo esse processo seja uma das ações que mais contribui para a minha formação enquanto pesquisadora.

Encerro este estudo, satisfeita com as conquistas alcançadas, porém, ansiosa para outras pesquisas desse cunho.

Apesar do breve período de desenvolvimento deste estudo, obtive relevantes dados, o que me impulsiona mais ainda em divulgar estes resultados. Acredito que, ao dispor de um tempo maior para a execução, os dados tendem a progredir. Deixo

minha contribuição para outras pesquisas e espero que alguém possa fazê-la. Sei que não é uma tarefa fácil e nem tampouco simples, porém muito recompensadora.

REFERÊNCIAS

- ALMOND, L. **Games-making**: Bulletin of Physical Education, nº 19, p. 32-35, 1983.
- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias [e] homens na educação física. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ANDALOUSSI, K. El. **Pesquisas-ações**: ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: Edufscar, 2004
- ÂNGELO, A. **Um Esporte Genuinamente Brasileiro**: Fute-tênis. 2004. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3558>>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- AUAD, D. **Relações de gênero na sala de aula**: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. Pró-Posições. Campinas. V. 17, nº3 p.137-149, set/dez. 2006.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Dinalivros, 1994.
- BEGUOCI, L. O diálogo não é natural: Ouvir o outro é um ato difícilimo, e raro. Mas dá para aprender. Por isso, você, professor, é fundamental. **Nova Escola**, São Paulo, v. 304, n. 32, p.5-5, ago. 2017.
- BELELI, I. Gênero In: MISKOLCI, R. **Marcas de diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010. p. 49-56.
- BELMONTE, M. M. Fútbol Callejero: outro futebol é possível. In: colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: etnomotricidades do sul, 6., 2015, Valdivia, Chile. **anais... / annals... / anales...** São Carlos: spqmh, 2015. p. 461-469.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y.M. de; RUBIO, K. (Org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 155-169.
- BETTI, M.; DAOLIO, J.; Venâncio, L.; SANCHES NETO, L. **A proposta curricular de Educação Física do Estado de São Paulo**: fundamentos e desafios. In: CORREIA, Walter C., FILHO, Daniel C. (Org). Educação Física escolar: docência e cotidiano. Curitiba: Editora CRV, p. 109-128, 2010.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar**: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002, p.73-81.

BRACHT, V. **Educação Física a busca da autonomia pedagógica**. Revista de Educação Física da UEM, v. 1, n. 0, p. 28-34, 1989.

BRACHT, V., *et al.* **A prática pedagógica em Educação Física**: a mudança a partir da pesquisa-ação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, SP, v.23, n.2, p. 9-29, 2002.

_____. **Educação Física e Aprendizagem social**. 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SALVADOR, E.; VAGO, T. M. **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte, 1997.

_____. **Sociologia Crítica do Esporte**: Uma introdução. 3. ed. Rio Grande do Sul: Injuí, 2005.

BRASIL, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833-27841. Seção 1.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, p.49-54, 1998.

BRASIL, I. B. G. **O saber para praticar do jogo de handebol na Educação Física escolar**: recursos avaliativos para o ensino médio. 2016. Dissertação – Faculdade de Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016 234f.

BRASIL, I. B. G.; *et al.* Inspirações praxiológicas para o ensino do handebol na escola. In: FERREIRA, L. A; RAMOS, G. N. S. (Org.) **Educação Física Escolar e Praxiologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. Curitiba: Editora CRV, 2017.

BUNKER, D; THORPE, R. **A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools**. In: Bulletin of Physical Education, 1982, p 5-8.

CANDAU, V. M. *et al.* Oficinas pedagógicas de direitos humanos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, V. M (Org.) **Sociedade, educação e cultura(s)**: Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANFIELD, J.T; REIS, C. **O Movimento Humano**: Conceitos e uma História. Santa Maria: JTC EDITOR,1998.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** Tese apresentada à Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASTELLANI, R. M. **A nova proposta curricular do estado de São Paulo: limites e virtudes.** *Conexões*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 235-251, jan./mar., 2013.

CASTRO, L. E. de *et al.* **O conteúdo esporte e seu tratamento no currículo do Estado de São Paulo: uma análise inicial.** In: VI Congresso Brasileiro de Educação, 2017. Bauru: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, 2017.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL DE MESA (CBFM). **Regras oficiais.** Disponível em: < http://www.cbfm.com.br/CBFM_Regras_1T.php> Acesso em: 17 jul. 2017.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL DE SALÃO (CBFS). **Regras oficiais.** Disponível em: <http://www.cbfs.com.br/2015/futsal/regras/livro_nacional_de_regras_2017.pdf> Acesso em: 17 jul. 2017

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL (CBF). **Regras oficiais.** Disponível em: <<http://www.cbf.com.br/arbitragem/regras-futebol-e-livros/livro-de-regras-de-futebol-2017-2018#.WZ9vkj6GPIU>> Acesso em: 17 jul. 2017.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTSAC (CBFSAC). **Regras oficiais.** Disponível em: <<https://www.futsac.com/livro-de-regras>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação Física Escolar: em busca da pluralidade.** *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl.2, 1996.

DARIDO, S. C. **A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física.** *Revista Brasileira de Educação Física*, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, 2004.

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

Da SILVA, A. I.; OLIVEIRA, M. C. **Fatores que podem interferir na tomada de decisão do árbitro de futebol.** *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*. Vol. 6. Num. 32. 2012. p.113-127.

DI GIANO, R. **Un puente entre la educación y el fútbol: el fútbol callejero.** *EFDeportes.com, Revista Digital. Revista Digital*. Buenos Aires, Año 12 - N° 118 - Marzo de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd118/futbol-callejero.htm>>. Acesso em 19 jul. 2017.

DIETRICH, K. et al. **Os grandes jogos: metodologia e prática**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1984.

DUARTE, M. **Esportes ingleses que não estão nas Olimpíadas**. 2012. Disponível em: <<http://guiadoscuriosos.uol.com.br/blog/tag/futebol-no-pantano>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

DUNNING, E. **“Figurando” o esporte moderno: algumas reflexões sobre esporte, violência e civilização com referência especial ao futebol**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 42, n. 1, jan/jun, 2011, p. 11-26.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. ArtMed Editora. Porto Alegre. RS. 2010. 288 p.

FAGUNDES, F. M. et al. **Articulações entre Praxiologia Motriz e Teaching Games For Understanding para Ensino do Voleibol**. In: 8º SIEPE- Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016, Uruguaiana. Anais do 8º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016.

FARIA JÚNIOR, A. G. **Futebol, Questões de Gênero e Coeducação – Algumas considerações didáticas sob enfoque multicultural**. Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol, Rio de Janeiro, n. 2, 1995.

FAVIN, G. P; PEDROSO, M. L. **A não participação nas aulas de Educação Física pelos alunos do Ensino Médio**. Revista Digital. FIEP BULLETIM – v. 83 – Special Edition – Article 1 -2013. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/289>> . Acesso em 18 de outubro de 2017.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PEBOLIM (FEBRAPE). **Regras oficiais**. Disponível em: <<http://www.febrape.com.br/regras>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE FUTSAL (FPFS). **Regras oficiais**. Disponível em: <<http://www.federacaopaulistadefutsal.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Livro-Nacional-de-Regras-2017.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

FERNANDES, L. P.; MÜLLER, V. R. **Exclusão e Inclusão Social: contribuições e experiências Inclusivas na educação física**. Curitiba: SEED/PR, 2009. Disponível em: Acesso em: 19 dez. 2017.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. Educação Física Escolar e Praxiologia Motriz: lógica interna e os universais ludomotores nas relações com a cultura corporal de movimento. In: FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S.(Org). **Educação Física Escolar e a Praxiologia Motriz: compreendendo as práticas corporais**. Curitiba: CRV, 2017. 158p.

FERREIRA-SANTOS, E. **Lidar com a mudança é difícil, mas indispensável ao crescimento**. 2013. Disponível em:

<<https://estilo.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2013/03/25/lidar-com-a-mudanca-e-dificil-mas-indispensavel-ao-crescimento.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2017

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. **Pedagogia do Futebol**. 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do Esporte: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos**. 2006. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GARCIA, V. **Futebol Paralímpico: Entenda o que é "Futebol de Cinco" e "Futebol de Sete"**. 2012. Disponível em: <<https://www.deficienteciente.com.br/futebol-paralimpico-entenda-o-que-e-futebol-de-cinco-e-futebol-de-sete.html>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

GARGANTA, J. Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1995. p. 11-25.

_____. Futebol e Ciência. *Ciência e Futebol*. Revista Digital Educación Física e Desportes. 2001. Disponível em: <<http://arquivo.ufv.br/des/futebol/artigos/Futebol%20e%20ci%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Alegre: Artmed, 1998.

GLOBO ESPORTE **A Bola: tradição irlandesa, futebol gaélico mistura rúgbi com nosso futebol**. 2014. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/programas/esporte-espetacular/noticia/2014/03/bola-tradicao-irlandesa-futebol-gaelico-mistura-rugbi-com-nosso-fut.html>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

GOELLNER, S. V. **Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143- 151, abr./jun. 2005.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

GONÇALVES JUNIOR, L.; RAMOS, G. N. S. **A Educação Física escolar e a questão do gênero no Brasil e em Portugal**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. Educação Física escolar. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, p.150-57, 2005.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; LEMOS, L. M. **Formação do corpo e o caráter: representações sociais dos gestores educacionais das escolas das redes públicas do município de Ijuí sobre o papel da educação física na educação formal**. In: XII JORNADA DE PESQUISA, 2007. Anais da Jornada de Pesquisa, 8. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007, p. 1-3.

GONZÁLEZ, F.J.; BRACHT, V. Metodologia dos Esportes Coletivos. Vitória: UFEJ, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F.J. et al. Sentidos e significados do ensino do esporte na Educação Física escolar: descolamentos históricos e proposições contemporâneas. In: grau, A.; et al (Org.). **Legados do esporte brasileiro**. 1ed. Florianópolis: Ed. EDUESC, v., p. 121-162, 2014.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. **A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos**. Revista Portuguesa de Ciência do Desporto, Porto, v. 7, n. 3, p.401-421, set. 2007.

GRAU, M. P.; PRAT, S. S. **Actitudes, valores y normas em la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas**. Barcelona: Inde, 2003.

GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GUEDES, D. P. **Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar**. Motriz, Rio Claro, v.5, n.1, p.10-14, 1999.

GUTIERREZ, C. A. S.; DOTTO, A.; ALLET, A. **Futebol Callejero, juventude e cidadania**. Lúdica Pedagógica, 2016, nº 23, p. 19-29.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

INOCÊNCIO, A. G. **Proposta de um plano de comunicação de marketing: a promoção do footbag junto às instituições particulares de Ensino Fundamental II da parte insular do município de Florianópolis**. 2004. 138 f. TCC (Graduação) - Curso de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

KUNZ, M. C. S. **"Quando a diferença é mito: Uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física"**. Dissertação de mestrado em educação. Florianópolis: UFSC, 1993, 167pp.

KUNZ, E.; **Transformação didática – pedagógica do esporte** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 7. ed. 160 p.

LAFFIN, M. H. L. F.; GAYA, S. M. **Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Salvador, Bahia, vol. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/256>> Acesso em: 12 mai. 2017.

LAVEGA, P. Educar las conductas motrices: um desafío para la educación física del siglo XXI. In: Simposium Internacional: Educación Física, Deporte, y Turismo Activo, 2004. **Ponencias**. Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Científico Cultural de Investigación y Docencia em Actividadey Deportes, 2004.

LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 45-64.

LIBA, F. R. T. **A relação entre o "saber fazer" e o "saber sobre o fazer" no discurso pedagógico oficial da Educação Física Escolar**. 2012. 197 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

LOMBARDI, J. C. A reforma Curricular do estado de São Paulo. In: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica. Disponível em: <http://apeoespsub.org.br/especiais/revista_planejamento_2009.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999

MOREIRA, A. F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In:

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, M. R. L. **Reformas educacionais e a proposta curricular do Estado de São Paulo: primeiras aproximações**. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/marcilenemoura.pdf>> 009 - 027> Janus, Lorena, n. 11, Jan./Jun., 2010. p. 27 Acesso em: 10 jun 2017.

MOVIMENTO DO FÚTBOL CALLEJERO. Disponível em <<http://movimientodefutbolcallejero.org>> Acesso em: 04 fev. 2016.

MURAD, M. **A violência no futebol**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012.

NEIRA, M.G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, v.11, n.1, p.81-90, 2008.

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. Tese (Livre-Docência). 331f. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

_____. **A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física**. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/viewFile/1699/5343>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

NÓVOA, A. **História da educação: perspectivas atuais**. 1994 (mimeo.)

NUÑEZ, A. “**Los unos y los outro sen la lucha por la apropiación del espacio**”, Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología, 2000. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Ana_Nunez.htm#_ftnref1>. Acesso em 22 abr. 2017.

OLIVEIRA, A. A. B. de. **Metodologias emergentes no ensino da Educação Física**. Revista da Educação Física / UEM, Maringá, Brasil, v.1, n.8, p. 21-27, 1997.

PAES, R. R. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do Ensino Fundamental**. Canoas: Editora Ulbra, 2002. 136 p.

PAIM, M.C.C. **Reflexões sobre a Educação Física Escolar**. Revista Kinesis, Santa Maria, nº26, p. 153-166, maio de 2002. Disponível em: . Acesso em: 17 de ago. 2017.

PAIXÃO, J. M. **Estudo dos métodos de ensino dos jogos coletivos esportivizados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física. Campinas: UNICAMP, 2009, 65pp.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educacion fisica moderna**. Andalucia, Unisport Andalucia, 1987.

_____. **Léxico de Praxiologia Motriz juegos, deporte y sociedad**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2001.

_____. **Juego deporte y sociedad:** léxico de praxiologia motriz. Barcelona: Paidotribo, 2008.

PASSOS, G. **Beach Soccer:** entenda as regras do futebol jogado na areia. 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/esportes/2015/07/beach-soccer-entenda-regras-do-futebol-jogado-na-areia>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PENA, R. C. A.; PENA, M. do A.; PENA, H. W. A. **Filosofia da libertação de Paulo Freire.** 2012. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/21/ppp2.html>>. Acesso em 05 jul. 2017.

PIERONI, C. B.; CORRÊA, D. A. **O currículo da educação física na rede estadual de ensino de São Paulo:** a perspectiva de educandos (as) do ensino fundamental de uma escola na cidade de Bauru/sp. 2011. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2011/educerepieronipdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

PINTO, J. P. **Os gêneros do corpo:** para começar a entender. In: GONÇALVES, E. Desigualdades de gênero no Brasil. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004.

PINTO, M.; MENDES; F. C.; ESPÍNDOLA, R. de S. **O papel da escola na preservação e difusão do patrimônio histórico-cultural: o caso do município de São Borja-RS.** In: Anais... I Encontro missionário de estudos interdisciplinares em cultura, 2015, Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://omicult.org/emicult/anais/wp-content/uploads/2015/04/O-PAPEL-DA-ESCOLA-NA-PRESERVA%C3%87%C3%83O-DIFUS%C3%83O-DO-PATRIM%C3%94NIO-HIST%C3%93RICO-CULTURAL-O-CASO-DO-MUNIC%C3%8DPIO-DE-S%C3%83O-BORJA-RS.pdf>>. Acesso em 29 mai. 2017.

RAEL, C. C. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

RANGEL, I. C. A. et al. **Educação Física Escolar e multiculturalismo:** possibilidades pedagógicas. Revista Motriz, Rio Claro, v.14 n.2 p.156-167, abr./jun. 2008.

RANGEL-BETTI, I.C. **O prazer em aulas de Educação Física Escolar:** a perspectiva discente. Campinas: FEFUNICAMP, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar).

_____. **Esporte na escola:** mas é só isso, professor? Motriz, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.

REIS, H. H. B. dos. **O ensino dos jogos esportivizados na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) UFSM, Santa Maria, 1994.

REIS, H.H.B.; ESCHER, T.A. A relação entre futebol e sociedade: uma análise histórico-social a partir da teoria do processo civilizador. In: SIMPÓSIO

INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2005, Ponta Grossa, PR. **Anais...** Ponta Grossa: UTFPR/CEFET-PR, 2005. pp. 1-8.

REVERDITO, R. *et al.* **Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola.** Revista Pensar a prática, v. 11, n. 1, 2008.

RONCAGLIO, S. M. **A relação professor-aluno na educação superior: a influenciada gestão educacional.** Psicol. Cienc. Prof. v. 24 n.2 Brasília jun. 2004.

ROCHA, E.; ALVARELI, L. **A proposta curricular do Estado de São Paulo (Iem) sob a visão de dois alunos do ensino médio.** Janus: Lorena, n. 11, Jan./Jul, 2010, p. 9- 27.

ROMERO, E. **A Educação Física a serviço da ideologia sexista.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Nº15, V.3, p. 226-233, Campinas: 1994.

RONDINELLI, P. **Futevôlei.** Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/futevolei.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

ROSSINI, L. *et. al.* **Fútbol Callejero: juventud, liderazgo y participación: trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FUDE, 2012.

SAAD, M. **Futsal: iniciação técnica e tática: sugestões para organizar sua equipe.** Santa Maria: UFSM, 1997.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do Professor: Educação Física. Vol. 1.** São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (estado) **Secretaria da Educação São Paulo Currículo do Estado de São Paulo:** SEE, 2012.

SÃO PAULO FUTEBOL CLUBE. **OFF: Conheça as modalidades de futebol pelo mundo.** 2013. Disponível em: <<http://spfc.net/news.asp?nID=109605>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SARABIA, B. O Aprendizado e o Ensino das Atitudes. In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 119-177.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes.** 2003. 178f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. **Pedagogia do esporte:** In: BRASIL. Comissão de Especialistas - ME. **Dimensões pedagógicas do esporte.** Brasília: UNB/Cad, 2004. p. 6-52.

SESI. **O que é bossaball**. Disponível em: < <http://www.sesisp.org.br/esporte/para-voce/super-ferias-sesi-sp/oficinas-de-lazer/bossaball.html>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. A.; MARS, H. V. D. **Complete Guide to Sport Education**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2011.

SILVA FILHO, P.; CUNHA, E. O. **As políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil sob a ótica da equidade**. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PenildonSilvaFilho_GT2_Integral.pdf> . Acesso em 23 mai. 2017.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102.

SILVA, T. T. da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos: A Educação Física como componente curricular?...** isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

_____. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org). **Educação Física Escolar: política, educação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

SOUZA JÚNIOR, O. M. de; DARIDO, S. C. **A prática do futebol feminino no ensino fundamental**. Revista Motriz Jan - abr 2002, V.8, n.1, p. 01-08.

_____. **Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar**. Motriz: Revista de Educação Física, v. 16, p. 920-930, 2010

SOUZA JÚNIOR, O. M. de; BELMONTE, M. M.; MARTINS, M. Z. **Futebol Callejero: desafios e potencialidades de uma metodologia para a Educação Popular**. In: Anais... IX Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XV Simpósio Paulista de Educação Física, 2015, Rio Claro-SP. Suplemento - Motriz, 2015. v. 21. p. S228-S228.

SOUZA JÚNIOR, O. M. *et al.* **Futebol Callejero: não é só um jogo, é pra ser mais!**. In: X Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana XVI Simpósio Paulista de Educação Física (X CIEFMH e XVI SPEF), 2017. Anais eletrônicos...Rio Claro, UNESP, 2017. Disponível em:<<http://www.editorarealize.com.br/revistas/ciefmh/resumo.php?idtrabalho=479>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

TABORDA, D.S. **Aproximações teóricas entre a Praxiologia motriz e a Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte: por um diálogo da**

possibilidade. 2014, 151f. Dissertação (Mestrado Pedagogia do Esporte), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

THOMAZ, L.; OLIVEIRA, R. de C. **A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo.** 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1709-8.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2017.

TOMAL, V. R. **Direito, democracia e ditaduras:** O direito como movimento emancipatório na luta contra os regimes autoritários sul-americanos. 2012. 79 f. Trabalho de conclusão de curso – Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

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

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte,** 1978.

VAGO, T. M. **O esporte na escola e o esporte da escola, da negação radical para uma relação de tensão permanente:** Um diálogo com Valter Bracht. Movimento, 1996, ano III, nº 5, p. 4-17.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 8ª ed., São Paulo: Libertad, 2008.

VENCATO, A. P. Diferenças na Escola. In: MISKOLCI, R.; LEITE JÚNIOR, J. **Diferenças na Educação:** outros aprendizados. São Carlos: Edufscar, 2014.

VENTURI, E. R. **Desideologizar a “ideologia de gênero”.** 2017. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/11/21/desideologizar-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

VERÍSSIMO, L. F. “Futebol de rua”, in Novaes, C. E., et al. “Para gostar de ler: volume 7 - crônicas”. 4. ed., São Paulo: Ed. Ática, 1986.

VIEIRA JUNIOR, R. J. A. **Responsabilização objetiva do Estado:** Segregação Institucional do Negro Adoção de Ações Afirmativas como Reparação aos Danos Causados. Curitiba: Juruá Editora, 2005.

VIEIRA, V. A. et al. **Gênero e diversidade sexual nas escolas:** uma questão de direitos humanos. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

VINHA, T.; ELVIRA, M. N. A. Como se colocar no lugar do outro, de verdade. **Nova Escola**, São Paulo, v. 304, n. 32, p.50, ago. 2017.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE 1**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica****Carta de Autorização****Bauru, de de 2016**

Eu, _____, portadora do RG nº _____, CPF nº _____, diretor de Escola Estadual, autorizo que a professora de Educação Física, Lígia Estronioli de Castro, RG nº 46.287141-1, CPF nº 397.747.018-36 mestranda do curso “Docência para Educação Básica”, realize sua pesquisa intitulada: “A CONSTRUÇÃO DE VALORES NO DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ORIENTADA PELA PROPOSTA DO FÚTBOL CALLEJERO” nesta instituição de ensino.

Itápolis, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do diretor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Itápolis, de de 2016

O/a menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa “A CONSTRUÇÃO DE VALORES NO DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ORIENTADA PELA PROPOSTA DO FÚTBOL CALLEJERO”. Nesta pesquisa, pretendemos analisar o processo de intervenção com o conteúdo futebol orientado pela metodologia do *Fútbol Callejero* nas aulas de Educação Física em prol da construção de valores como cooperação, solidariedade e respeito entre os alunos.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a dificuldade de convívio entre os estudantes que impactam as relações pessoais tanto na escola quanto fora dela.

Como benefício deste estudo, temos a expectativa de construir um livreto didático com possibilidades de transposição deste tipo de metodologia para outros esportes que são ensinados nas aulas de Educação Física na escola pelos professores.

As aulas de Educação Física serão observadas pela pesquisadora (e também professora de Educação Física da turma) e seu/sua filho/a participará de entrevistas e responderá à questionários.

O/A Sr./a poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele/a a qualquer momento que quiser. A participação dele/a é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é atendido/a nas aulas e na escola.

Os resultados finais da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada.

As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com a pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

A identificação do/a menor não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Em caso destas ocorrências a pesquisadora irá oferecer todo o suporte necessário.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora e a outra ficará com o/a Sr./a.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo/a menor _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do/a menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do/s responsável

Assinatura da pesquisadora

Nome do Pesquisador Responsável: Lígia Estronioli de Castro
 Fone: (16) 3342-4893/ (16) 99719-2761
 E-mail: ligiaestronioli@gmail.com

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Itápolis, de de 2016

Você está sendo convidado/a para participar do trabalho intitulado “A CONSTRUÇÃO DE VALORES NO DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ORIENTADA PELA PROPOSTA DO FÚTBOL CALLEJERO”.

O objetivo do trabalho é desenvolver, por meio da Metodologia *Callejera*, o conteúdo futebol nas aulas de Educação Física, priorizando a construção de valores como solidariedade, respeito e cooperação.

O principal benefício que pode ser desencadeado por esta pesquisa é a construção de um livreto didático com possibilidades de transposição deste tipo de metodologia para outros esportes que são ensinados nas aulas de Educação Física na escola.

As aulas de Educação Física serão observadas pela pesquisadora (e também professora de Educação Física da turma) e você participará de entrevistas e responderá à questionários.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

As aulas de Educação Física ocorrerão normalmente, porém a professora, e também pesquisadora deste estudo, realizará inúmeras atividades nas aulas.

Caso venha a sentir qualquer desconforto ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar a professora/pesquisadora Lígia Estronioli de Castro sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira pessoalmente ou pelo telefone (16) 99719-2761

Sua identificação não será divulgada e nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. Os dados coletados pela pesquisa ficarão guardados em local seguro e arquivados por pelo menos 5 anos.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Em caso destas ocorrências a pesquisa irá oferecer todo o suporte necessário.

Eu _____ aceito
participar do trabalho.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

ANEXO 1

ACEITE DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DE VALORES NO DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ORIENTADA PELA PROPOSTA DO FÚTBOL CALLEJERO

Pesquisador: Lilian Aparecida Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59809716.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.765.489

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado profissional com texto claro e fluente, os componentes principais são suficientes para a compreensão dos objetivos, metodologia e avaliação da proposta realizada, que esclarece

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo é "analisar os desdobramentos de um processo de intervenção com o conteúdo futebol nas aulas de Educação Física escolar junto a uma turma do 9º. ano do ensino fundamental inspirada pelo perspectiva callejera, especificamente no âmbito do desenvolvimento de valores como solidariedade, respeito e cooperação entre os discentes."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos possíveis riscos as pesquisadoras apresenta-os, explicita e enumera as possibilidades, ressaltando que são corriqueiros nas atividades de aulas de Educação Física Escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é necessária, o projeto explicita seus objetivos, ações a serem realizadas e seus encaminhamentos.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Camargo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6067 Fax: (14)3103-6067 E-mail: admale@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 1.765/189

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE esta em conformidade com a legislação vigente.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou possíveis inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_785717.pdf	02/09/2016 21:02:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestrado_31_08_2016.pdf	02/09/2016 20:55:03	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Outros	Carta_Autorizacao.pdf	02/09/2016 20:52:56	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento.pdf	02/09/2016 20:50:22	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento.pdf	02/09/2016 20:49:38	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	plataforma_brasil.pdf	02/09/2016 20:47:15	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6087 Fax: (14)3103-6087 E-mail: animala@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Processo: 1.765.489

BAURU, 05 de Outubro de 2016

Assinado por:
Ari Fernando Maia
(Coordenador)

Endereço: Av. Luís Edmundo Corrêa Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6087 Fax: (14)3103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: “Guia de orientação para desenvolvimento da Metodologia *Callejera*”

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

**COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O
PRODUTO**