

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU – SP

FRANCISLENE DE SYLOS

**METODOLOGIA CALLEJERA: um caminho para a valorização da
participação feminina nas aulas de Educação Física**

BAURU – SP

2025

FRANCISLENE DE SYLOS

**METODOLOGIA CALLEJERA: um caminho para a valorização da
participação feminina nas aulas de Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Dr. Márcio Pereira da Silva

BAURU – SP

2025

S984m Sylos, Francislene de
Metodologia Callejera : um caminho para a valorização da
participação feminina nas aulas de Educação Física / Francislene de
Sylos. -- Bauru, 2025
196 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Márcio Pereira da Silva

1. Metodologia Callejera. 2. Educação Física Escolar. 3. Gênero. I.
Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FRANCISLENE DE SYLOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 30 dias do mês de maio do ano de 2025, às 15h, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FRANCISLENE DE SYLOS, intitulada **METODOLOGIA CALLEJERA: um caminho para a valorização da participação feminina nas aulas de Educação Física**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MÁRCIO PEREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Profa. Dra. LIA GREGO MUNIZ DE ARAUJO (Participação Virtual) do(a) Faculdades Integradas de Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **MÁRCIO PEREIRA DA SILVA**
Data: 07/07/2025 15:00:41-0500
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. MÁRCIO PEREIRA DA SILVA

FRANCISLENE DE SYLOS

METODOLOGIA CALLEJERA: um caminho para a valorização da participação feminina nas aulas de Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Profº Dr. Márcio Pereira da Silva

Data da defesa: 30/05/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profº Dr. Márcio Pereira da Silva

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Profº Dr. Milton Vieira do Prado Junior

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Profª Dra Lia Grego Muniz de Araujo

Faculdades Integradas de Bauru - FIB

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências

Unesp – Campus de Bauru

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Dedico este trabalho a todos aqueles
que caminharam comigo nesta jornada.
E, especialmente, a mim mesma, por
não desistir, por acreditar e seguir em
frente, mesmo quando o caminho
parecia difícil.





AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES/PROEB pelo incentivo à formação docente por meio do ProEF, que possibilitou esta caminhada e ampliou meu olhar sobre a educação.

Ao meu pai, por me ensinar e insistir que a educação é caminho de transformação. À dona Maria e à Ana Clara, por cuidarem com carinho do Adam e do Zeca enquanto eu viajava.

À Mestra Janaína, que me conduziu com sensibilidade e firmeza na construção do capítulo sobre a história da mulher no Brasil, fazendo-me mergulhar profundamente em reflexões que deram base e sentido à minha pesquisa.

À querida Renata, pela colaboração e generosidade durante todo o processo, especialmente na revisão do texto final, quando cada palavra precisava de cuidado e precisão.

Aos professores do ProEF – Dagmar, Luciene, Andressa, Willer – e especialmente ao meu orientador Márcio, por sua escuta e orientação. Ao professor Milton, que participou da minha qualificação e também da banca de defesa, e à professora Lia Grego, por suas contribuições valiosas e acolhedoras nesse momento tão importante.

Aos amigos que fiz ao longo desta caminhada no ProEF, em especial Vanessa e Uliciane, com quem compartilhei, durante um ano, as viagens até o polo Bauru. A companhia, os diálogos e os conhecimentos compartilhados foram fundamentais para sustentar os desafios dessa trajetória.

À Unidade Escolar Raul Rocha do Amaral, onde atuo há 10 anos e que foi palco da realização desta pesquisa, deixo meu sincero agradecimento. À equipe gestora, por todo apoio e compreensão ao longo do desenvolvimento deste trabalho, minha gratidão. A toda a equipe de professoras e professores da escola, que caminham diariamente comigo na construção de uma educação pública de qualidade, minha profunda admiração e gratidão.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



A essa comunidade escolar que faz parte da minha história, e aos meus alunos e alunas, que aceitaram o desafio e participaram da pesquisa com entusiasmo e sinceridade, dedico parte essencial desta conquista.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



“Ensinar exige a compreensão de que a educação
é uma forma de intervenção no mundo.”
(FREIRE, 1996, p. 83)



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



SYLOS, F. **METODOLOGIA CALLEJERA: um caminho para a valorização feminina nas aulas de Educação Física**. Orientador: Prof. Dr. Márcio Pereira da Silva. 2025. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional –ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2025.

RESUMO

Este trabalho investigou a influência da Metodologia Callejera na valorização da participação feminina nas aulas de Educação Física, a partir de uma intervenção pedagógica realizada com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa foi desenvolvida na Unidade Escolar Raul Rocha do Amaral, em São Vicente (SP), onde a autora atua como professora há dez anos. O objetivo principal foi analisar de que maneira a Metodologia Callejera contribui para a inclusão das meninas nas atividades corporais, superando aspectos limitadores simbólicos e contextuais historicamente presentes no ambiente escolar. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e participante, utilizando como instrumentos de coleta de dados questionários com questões abertas e fechadas, aplicados antes e após a intervenção pedagógica, além do diário de campo da professora-pesquisadora, que possibilitou o registro sistemático das vivências e interações durante o processo. As aulas incluíram modalidades diversificadas, como handebol, kin-ball, spikeball e flagball, organizadas a partir dos princípios da Metodologia Callejera que são: construção coletiva de regras, o jogo propriamente dito e mediação. A análise dos dados resultou na criação de duas categorias principais: “Entre o silenciamento e a resistência: à participação feminina e os olhares masculinos nas aulas de Educação Física” e “Impactos da Metodologia Callejera na participação estudantil”. Essas categorias foram desdobradas nas seguintes subcategorias: Aspectos limitadores simbólicos e cotidianos à participação feminina: Exclusão, invisibilidade e sentimentos de desvalorização; “Olhares masculinos sobre a participação feminina: reconhecimentos e invisibilizações”; “Ampliação da participação a partir de práticas diversificadas” e “Jogando juntos: a influência da Metodologia Callejera nas relações de gênero”. Os resultados obtidos evidenciaram um avanço expressivo na participação das estudantes, que passaram a se envolver de forma mais ativa e confiante nas aulas, destacando sentimentos de pertencimento, valorização e protagonismo. Observou-se, ainda, uma mudança significativa nas atitudes dos meninos, que demonstraram maior disposição para a colaboração, respeito mútuo e cumprimento das regras estabelecidas coletivamente, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Conclui-se que a Metodologia Callejera se mostrou uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de romper com padrões excludentes, promover práticas mais democráticas, equitativas e significativas e favorecer a participação de todos os estudantes nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Metodologia Callejera. Educação Física Escolar. Participação Feminina. Práticas Diversificadas. Equidade de Gênero.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



SYLOS, F. **CALLEJERA METHODOLOGY: a path toward valuing female participation in Physical Education classes.** Advisor: Prof. Dr. Márcio Pereira da Silva. 2025. 196 f. Dissertation (Professional Master's in Physical Education – ProEF) – Faculty of Sciences, São Paulo State University – UNESP, Bauru, 2025.

ABSTRACT

This study investigated the influence of the Callejera Methodology on the appreciation of female participation in Physical Education classes, based on a pedagogical intervention conducted with 7th-grade students in lower secondary education. The research was carried out at Raul Rocha do Amaral Municipal School, in São Vicente (SP), where the author has worked as a teacher for ten years. The main objective was to analyze how the Callejera Methodology contributes to the inclusion of girls in physical activities, overcoming symbolic and contextual limiting factors historically present in the school environment. The research adopted a qualitative, descriptive, and participatory approach, using as data collection instruments questionnaires (with open and closed questions) applied before and after the pedagogical intervention, in addition to the researcher's field diary, which enabled the systematic recording of experiences and interactions throughout the process. The classes included diversified sports and activities, such as handball, kin-ball, spikeball, and flagball, organized according to the principles of the Callejera Methodology: collective rule construction, the game itself, and mediation. The data analysis led to the creation of two main categories: "Between silencing and resistance: female participation and male perspectives in Physical Education classes" and "Impacts of the Callejera Methodology on student participation." These categories were further divided into the following subcategories: Symbolic and everyday limiting aspects of female participation: exclusion, invisibility, and feelings of devaluation; "Male perspectives on female participation: recognition and invisibility"; "Expansion of participation through diversified practices"; and "Playing together: the influence of the Callejera Methodology on gender relations." The results demonstrated a significant increase in the participation of the girls, who began to engage more actively and confidently in the classes, expressing feelings of belonging, appreciation, and protagonism. A notable change in the boys' attitudes was also observed, as they showed greater willingness to collaborate, demonstrate mutual respect, and adhere to collectively established rules, contributing to the construction of a more welcoming and inclusive environment. It is concluded that the Callejera Methodology proved to be an effective pedagogical strategy, capable of breaking with exclusionary patterns, promoting more democratic, equitable, and meaningful practices, and encouraging the active participation of all students in Physical Education classes.

Keywords: Callejera Methodology. Female Participation. School Physical Education. Diversified Body Practices. Gender Equity.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aspectos limitadores e percepções à participação feminina nas aulas de Educação Física	122
Gráfico 2 - Fatores que dificultam à participação das meninas nas aulas de Educação Física.....	124
Gráfico 3 - Percepções dos meninos sobre a participação das meninas nas aulas de Educação Física	128
Gráfico 4 - Autoavaliação dos estudantes após a Metodologia Callejera	132
Gráfico 5 - Aumento na participação nas aulas de Educação Física após a Metodologia Callejera meninos e meninas.....	133
Gráfico 6 - Percepções sobre mudanças nas aulas de Educação Física após a Metodologia Callejera.....	135



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Preocupações das meninas e dos meninos na elaboração das regras	119
Tabela 2 - Impactos da Metodologia Callejera	130



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 - Regras do Kin Ball.....	63
Figura 2 - Spikeball.....	65



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
SE	Sport Education
AF	Atividade Física
FC	Futebol Callejero
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
FC	Faculdade de Ciências
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa





SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	OBJETIVOS	29
2.1	Objetivo Geral.....	29
2.2	Objetivos Específicos	29
3	REVISÃO DE LITERATURA.....	30
3.1	Da exclusão ao Protagonismo: O Caminho das Mulheres na Educação, no Esporte e na Política.....	30
3.1.1	Das Lutas às Conquistas: O 8 de Março e o Movimento Sufragista.....	31
3.1.2	Educação Feminina: O Caminho para o Acesso ao Conhecimento	35
3.1.3	A História da Mulher Brasileira no Esporte	37
3.1.4	Participação das Meninas nas Aulas de Educação Física.....	40
3.2	A Metodologia de Ensino Callejera.....	42
3.2.1	Raízes nas Ruas: O Surgimento da Metodologia Callejera.....	43
3.2.2	Metodologia Callejera: Resultados na Educação Física Escolar.....	47
3.2.3	Engajamento das Meninas na Metodologia Callejera.....	49
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	52
4.1	Aspectos Éticos	52
4.2	Abordagem da Pesquisa	53
4.3	Universo da Pesquisa.....	54
4.4	Participantes.....	55
4.5	Procedimentos para a Coleta de Dados	57
4.5.1	Descrição dos Procedimentos	59
4.6	Procedimentos para a Análise de Dados.....	71



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	74
5.1	Vídeo Invisible Players	74
5.2	Questionário Inicial	77
5.3	Questionário Final	95
5.4	Reflexões a Partir de Registros no Diário de Campo	118
5.5	Categorias de Análise.....	121
5.5.1	Entre o Silenciamento e a Resistência: A Participação Feminina e os Olhares Masculinos nas Aulas de Educação Física	121
5.5.1.1	Aspectos Limitadores Simbólicos e Cotidianos à Participação Feminina: Exclusão, Invisibilidade e Sentimentos de Desvalorização	123
5.5.1.2	Olhares Masculinos sobre a Participação Feminina: Reconhecimentos e Invisibilizações.....	127
5.5.2	Impactos da Metodologia Callejera na Participação Estudantil	130
5.5.2.1	Ampliação da Participação a partir de Práticas Diversificadas	131
5.5.2.2	Jogando Juntos: A Influência da Metodologia Callejera nas Relações de Gênero.....	134
6	RECURSO EDUCACIONAL	139
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICES.....	161



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



MEMORIAL

Ao longo da minha trajetória escolar, sempre fui uma entusiasta da educação física. No ensino fundamental, as aulas eram separadas dos meninos e focadas no desenvolvimento humano, com ênfase em força, flexibilidade, agilidade e resistência, além de incluir jogos como queimada e a prática de natação. No Fundamental II, as aulas se tornaram ainda mais enriquecedoras, com a introdução de diferentes modalidades a cada bimestre, o que ampliou significativamente meu repertório esportivo. Já no ensino médio, as aulas de Educação Física (EF) ocorriam no contraturno, e, por integrar a equipe de handebol da escola que competia em campeonatos escolares, nosso foco se voltava quase exclusivamente ao treinamento dessa modalidade.

Em 2003, decidi ingressar no curso de EF, motivada pela minha experiência como atleta de handebol na cidade de São Vicente. Os oito anos em que participei da equipe representei a cidade nos Jogos Regionais e Abertos o que me despertou o interesse pelo curso. Comecei minha jornada na Faculdade de Educação Física da Universidade de Santos (UNIMES), em Santos, cheia de expectativas. Contudo, em 2006, devido a dificuldades financeiras enfrentadas pelo meu pai, fui obrigada a trancar a faculdade por um ano. Após superar essa fase difícil, retornei em 2007, concluindo minha graduação, obtendo os títulos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

Em 2008, iniciei minha carreira como professora ao passar em um processo seletivo para técnico desportivo de handebol em Praia Grande. Esse foi meu primeiro trabalho na área, ministrando aulas para crianças de 8 a 14 anos no projeto SuperEScola, que visava promover o esporte no contraturno escolar. Nos anos seguintes, passei a trabalhar com as equipes de competição de handebol feminino da cidade.

Em 2011, comecei uma nova etapa como professora de EF no município de São Vicente, onde passei a me dedicar integralmente à Educação Física Escolar



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



(EFE). Esse período foi marcado por desafios, já que precisei me adaptar a um ambiente desconhecido, assumindo responsabilidades como lecionar para diferentes turmas, seguir um currículo organizado internamente e participar de reuniões pedagógicas, entre outras atividades essenciais como hora de trabalho coletivo e individual.

Em 2013, decidi investir na minha formação e ingressei em uma especialização semipresencial pela USP, realizada no Guarujá, focada em "Ética, Valores e Cidadania na Escola". Essa especialização ampliou minha compreensão sobre o papel dos professores na formação ética e cidadã dos estudantes. No ano seguinte, realizei minha segunda matrícula no município de São Vicente, consolidando minha atuação como professora de EFE.

Em 2018, iniciei minha jornada na produção de conteúdo, coautorando livros sobre EFE. Essa experiência despertou em mim a vontade de compartilhar os conhecimentos e práticas que desenvolvi com os estudantes do Ensino Fundamental I, ampliando a disseminação do saber. Foi nesse ano que compreendi meu verdadeiro propósito como professora da rede pública, percebendo que a EF era a minha maneira de impactar positivamente a vida das pessoas.

Em 2019, participei do Congresso Internacional de Brincadeiras e Jogos, onde apresentei meu primeiro artigo, no qual confeccionei bochas com material alternativo junto com os estudantes do 5º ano e convidei uma paratleta do bairro para compartilhar sua experiência. Em 2020, apresentei meu segundo artigo, no evento Movimentos Docentes, promovido pela UNIFESP, marcando mais um avanço na minha trajetória acadêmica. Nesse mesmo ano, em meio às incertezas da pandemia de COVID-19, conheci o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional por meio de um professor de EF. Após três tentativas, obtive a aprovação e tive a oportunidade de aprender e compartilhar conhecimento.

Ao iniciar o mestrado profissional em Educação Física (PROEF) no campus de Bauru, em 2023, fui imersa em um ambiente de aprendizado e reflexão que foi fundamental para o meu desenvolvimento como professora. Desde o início, cada



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



disciplina contribuiu de maneira significativa para aprimorar minhas práticas pedagógicas e ampliar minha visão sobre a educação física escolar.

A primeira disciplina, D00 - Introdução Mediada por Tecnologias Digitais proporcionou-me a oportunidade de explorar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UNESP. A familiarização com as ferramentas digitais foi essencial para que eu pudesse navegar com eficiência na plataforma moodle, aproveitando ao máximo os recursos disponíveis para o meu crescimento acadêmico.

Na disciplina D01 - Problemáticas da Educação Física, ministrada pelo professor Milton, fui apresentada a uma série de dilemas que afetam diretamente a prática pedagógica dos professores de EF. Foi nessa disciplina que conheci o Futebol Callejero que dá origem a Metodologia Callejera, um momento revelador que me fez perceber a necessidade de repensar minha prática em sala de aula, especialmente em relação à participação das meninas nas aulas de EF. As problemáticas discutidas, desde as práticas tradicionais até as questões de gênero, ampliaram minha visão crítica sobre os desafios que enfrentamos no campo da EFE.

Durante as leituras dos artigos e a percepção que tive nas minhas aulas ficou claro para mim que a participação das alunas nas aulas de EF era significativamente menor em comparação aos meninos. Isso se dá, em grande parte, aos estereótipos de gênero e o desconhecimento específico de uma metodologia que promovesse um ambiente inclusivo e motivador para as meninas. A Metodologia Callejera me ofereceu uma nova perspectiva para enfrentar esses desafios, destacando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade de gênero dentro do contexto escolar. Essa compreensão foi fundamental para o desenvolvimento do meu objeto de pesquisa, que se concentra na análise da participação das alunas do 7º ano do ensino fundamental II por meio da utilização da Metodologia Callejera nas aulas de EF. A partir dessa reflexão, percebi a necessidade de colocar a Metodologia Callejera em prática para poder potencializar a participação das meninas nas aulas de EF, promovendo um ambiente de igualdade e respeito.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Em D02 - Seminários de Pesquisa em Educação Física, sob a orientação dos professores Márcio, Luciene e Dagmar, aprofundei meu entendimento sobre como desenvolver o meu tema de pesquisa e elaborar um plano de execução eficaz para minha dissertação. Essa disciplina foi fundamental para definir o foco do meu projeto de pesquisa e o produto educacional que estou desenvolvendo.

A disciplina D03 - Escola, Educação Física e Planejamento, ministrada pelo professor Willer, proporcionou debates enriquecedores sobre a função social da escola e a especificidade da disciplina de EF. Estudamos os princípios de organização e planejamento de projetos curriculares, o que me ajudou a alinhar meus objetivos pedagógicos com as necessidades e expectativas dos estudantes.

Na disciplina D04 - Metodologia do Ensino de Educação Física, sob a orientação da professora Andressa Ugaya, pude compreender os diversos métodos e modelos de ensino que estruturam as aulas de EF. Essa disciplina reforçou a importância do meu papel como professora, capacitando-me a planejar, implementar e avaliar o ensino de forma mais eficaz e esclarecedora.

Em D05 - Seminários de Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também com a professora Andressa Ugaya, explorei as políticas públicas, abordagens teóricas e estratégias para enfrentar as dificuldades nas aulas de EF voltadas para as crianças. Refletir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I me proporcionou uma nova perspectiva sobre como posso influenciar positivamente o desenvolvimento global dos mais jovens. Durante essa disciplina, apresentei pela primeira vez o esboço do meu projeto de pesquisa, que estava apenas começando a tomar forma. Esse projeto nasceu da necessidade de criar um ambiente, focado especificamente na maior participação das meninas.

Além dessas disciplinas, em janeiro de 2024, participei de duas eletivas que complementaram significativamente meu progresso no mestrado. A primeira, Teoria do Desenvolvimento Humano, ministrada pelos professores Milton e Márcio, aprofundou minha compreensão sobre as diversas fases do desenvolvimento



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



humano e como elas influenciam o aprendizado e a prática da EF. As discussões e teorias abordadas, incluindo o conceito do pentágulo do bem-estar, foram essenciais para aprimorar minha abordagem pedagógica, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento motor, cognitivo e a saúde dos estudantes em diferentes faixas etárias.

A segunda eletiva, Jogo, Lazer e Educação na Infância e Adolescência, conduzida pela professora Luciene, explorou a importância do jogo e do lazer como ferramentas educativas nas fases da infância e na adolescência. Exploramos nessa eletiva o livro de Johan Huizinga “Homo Ludens” onde aborda o conceito de jogo como um elemento fundamental na cultura humana. Huizinga argumenta que o jogo precede a cultura e que muitas das atividades sociais, incluindo a arte, o direito e a guerra, têm raízes no comportamento lúdico. Ele vê o jogo como uma atividade voluntária, regrada e desvinculada da vida cotidiana, essencial para o desenvolvimento da civilização. Essa disciplina ampliou minha visão sobre como as atividades lúdicas podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento social e emocional dos estudantes, além de ressaltar a relevância do lazer como parte integrante da EFE.

Por fim, em D08 - Escola, Educação Física e Inclusão, com o professor Márcio e a participação da professora Marli Ribeiro, refletimos sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF. Essa disciplina me desafiou a pensar em estratégias de ensino que promovam a inclusão, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, possam participar ativamente das aulas.

Essas experiências no PROEF foram uma jornada de aprendizado profundo, onde cada disciplina contribuiu para minha formação como uma professora mais consciente das múltiplas dimensões da EFE. Ficarei ansiosa para continuar aplicando esses conhecimentos na prática e contribuir para uma EF progressista.

Ao longo da minha jornada no PROEF, fui desafiada a questionar e reconstruir minhas práticas pedagógicas, ampliando meu entendimento sobre as



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



complexidades que permeiam a EF. Esse processo de reflexão crítica me fez perceber a importância de abordar de maneira consciente as questões de gênero, que historicamente têm influenciado as dinâmicas nas aulas. Agora, mais do que nunca, estou comprometida em aplicar esses conhecimentos de forma prática, buscando promover uma EF que seja equitativa para todos os estudantes.



1 INTRODUÇÃO

A participação nas aulas de EF tem se apresentado como um desafio cada vez mais presente na realidade escolar. Santos *et al.* (2019) investigaram um grupo composto por 1471 escolares (8 a 18 anos de idade) do ensino fundamental I e II e encontraram uma prevalência a não participação das aulas de EFE de 43,6%, onde nas escolas públicas foi 38,9% e nas escolas particulares de 49,5%. Os autores concluíram que um dos fatores associados a não participação nas aulas de EFE foi relacionado ao sexo feminino. As meninas possuíam maior nível de não participação.

A literatura tem buscado investigar os motivos pelo qual os estudantes não têm participado das aulas, identificando que os motivos para a não participação nas aulas de EF pelas meninas são diversos. O esporte é um dos conteúdos mais utilizados, logo um dos motivos elencados para a não participação das meninas nas aulas de EF. Nesta perspectiva, Oliveira *et al.* (2014) investigaram 86 estudantes com idades entre 11 e 24 anos e apontaram que 38,6% das alunas não participavam das aulas por não gostarem de esportes e 34% das alunas afirmaram que participariam das aulas, se essas apresentassem conteúdos mais diversificados.

A escola, ao acolher uma diversidade de culturas, tem o potencial de influenciar a preferência por determinadas práticas, o que, por sua vez, pode impactar a participação das meninas nas aulas. Ferreira *et al.* (2016) constataram, por exemplo, que o fato de determinadas práticas serem socialmente vinculadas ao universo masculino, pode levar ao afastamento das alunas. Os pontos levantados pelos autores indicam a necessidade de discutir a relação de gênero na disciplina, para desconstruir esse imaginário e ampliar as possibilidades de práticas de todos os alunos (Ferreira *et al.*, 2016). Nessa perspectiva, Brandolin, Koslinski e Soares (2015) constataram que entre os aspectos que contribuem diretamente para o desinteresse das aulas da EF, o assunto da diferença de gênero se destaca. Os autores da pesquisa apontaram, como exemplo, que meninas com habilidades



menos desenvolvidas, as quais não têm participação na escolha das atividades e frequentam turmas com certo grau de desordem, acabam por perder o interesse nas aulas de EF e se distanciam delas.

Outro motivo para a não participação está relacionado às aulas de EF vinculadas ao contra turno escolar. Essas atividades afastam tanto meninas quanto meninos, resultando em uma redução na participação devido à sua realização fora do período regular de aulas. Muitos desses alunos acabam assumindo compromissos extracurriculares ou tornam-se responsáveis por irmãos e primos, desempenhando, assim, papéis mais maduros. Darido *et al.* (1999) afirmam que um dos elementos que contribui para o afastamento de estudantes das aulas de EF é o horário invertido desse componente curricular, uma vez que, por vezes, são realizadas em um turno diferente dos outros componentes da educação básica.

A vergonha também pode ser um dos motivos para a não participação das meninas nas aulas de EF. La Taille (2002) afirma que a vergonha pode ser prospectiva ou retrospectiva, e que ambas se relacionam entre si e com o afastamento do aluno (La Taille, 2002). Podemos exemplificar essa afirmação de La Taille como na primeira situação (prospetiva), o estudante receia o constrangimento, o que o leva a evitar envolver-se em atividades nas quais poderia enfrentar fracassos, buscando evitar a exposição. No segundo cenário, a vergonha está relacionada a algo que ocorreu anteriormente (em retrospecto) durante aulas passadas e ainda persiste, causando desconforto.

Nesse contexto, é fundamental buscar estratégias para ampliar a participação nas aulas. Contudo, dentre os diversos motivos que levam à não participação das meninas nas aulas de EF, a metodologia de ensino emerge como um aspecto essencial, uma vez que não está diretamente atrelada a infraestrutura ou materiais, mas sim à formação e condução do professor de EF. De acordo com o estudo de Oliveira *et al.* (2014), a taxa de não participação das alunas da escola estadual nas aulas de EF foi de 52,2% (n=44). Entre essas alunas, 38,6% (n=17) relataram que não participavam por não gostarem de esportes. Por outro lado, 34% (n=15)



afirmaram que participariam se as aulas fossem mais diversificadas, o que evidencia a importância da variedade de práticas como fator motivador para o engajamento das estudantes. Uma estratégia para diversificar as abordagens de ensino é a utilização de diferentes metodologias. Ao empregar essas metodologias, as alunas podem participar sem receios quanto às habilidades, contribuindo para superar paradigmas associados à não participação e, assim, incentivando outras meninas a se engajar de maneira efetiva nas aulas de EF. Sendo assim, abordaremos algumas metodologias que auxiliaram na promoção da participação feminina nas aulas de EF. Nesse sentido, Darido *et al.* (2020) citam uma proposta didática para EF que trabalha nessa linha, a qual tem ganhado adeptos no mundo todo, é o modelo Sport Education (SE), desenvolvido pelo professor norte-americano Daryl Siedentop. O SE é uma abordagem que procura redefinir o papel dos estudantes, promovendo responsabilidade pelo próprio aprendizado, assim como pelo aprendizado dos colegas, bem como pelo desenvolvimento das atividades. Esse método de aprendizado é independente de condicionamento físico e habilidades técnicas, culminando no auge do aprendizado com a realização de um torneio ou festival, considerando a modalidade ensinada. Nesse entendimento, para participar do evento, a classe é organizada em pelo menos três equipes equilibradas, participando, ao final de cada aula, de uma rodada da competição. Duas das equipes se envolvem ativamente, enquanto a terceira desempenha um papel de apoio, assumindo responsabilidades como arbitragem, organização, registro estatístico (scouting) e outras atribuições (González; Fraga, 2012).

Com base nos princípios do SE, a eficácia da aprendizagem é alcançada quando os estudantes assumem participação em todas as funções pré-estabelecidas pela organização do evento. Esse envolvimento permite que os estudantes experimentem cada etapa, maximizando o processo de aprendizagem. Sob o ponto de vista de Graça e Mesquita (2007) a promoção da autonomia e responsabilidade dos alunos é ampliada, contribuindo para a participação inclusiva de todos na sala de aula.



No panorama das investigações sobre o SE a maioria dos trabalhos encontrados, no entanto, foi desenvolvida no exterior (Alexander; Luckman, 2001; Cortela *et al.*, 2012; Farias; Hastie; Mesquita, 2017; Harvey; Kirk; O'Donovan, 2014; Hastie *et al.*, 2013; Hastie; Buchanan, 2000; Méndez-Giménez; Fernández-Río; Méndez-Alonso, 2015; Mesquita *et al.*, 2014; Pereira *et al.*, 2015; Pill, 2008). No contexto brasileiro, autores como Carlan, Kunz, Fensterseifer (2012), Ginciene (2016) e González, Darido, Oliveira (2014) iniciaram a exploração e investigação da ideia de que o SE é uma ferramenta eficaz para potencializar a participação de todos os estudantes nas aulas de EF quando se aborda o ensino esportivo.

Uma outra metodologia a saber é o Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Segundo Fernandez-Rio (2014, p. 5), essa metodologia tem a proposta de os estudantes aprenderem com, de e por outros estudantes, por meio de uma abordagem de ensino-aprendizagem que favorece e amplia a interação e a interdependência positivas, envolvendo a atuação conjunta do docente e dos estudantes como co-aprendizes. Como expõe Callado (2015), o trabalho é desenvolvido em pequenos grupos, geralmente heterogêneos, no qual estudantes são induzidos a unir forças e compartilhar recursos para melhorar suas aprendizagens, mais particularmente a de seus colegas.

Outra Metodologia em destaque é a Callejera. A Metodologia Callejera (Castro, 2018) é derivada do Fútbol Callejero (FC), um jogo de times compostos por meninos e meninas organizado em três Tempos:

[...] em uma conversa inicial entre todos/as participantes (1º Tempo) ocorre o estabelecimento das regras do jogo que será realizado, daí, logo em sequência, temos o jogo propriamente dito (2º Tempo) que acontecerá após terem sido acordadas as regras e, finalmente, temos as discussões que acontecerão no 3º Tempo, também chamado de Mediação, no qual ocorre a contagem do placar para além do resultado do jogo. Nesse momento todos/as envolvidos se reúnem e verificam a pontuação final considerando também os quesitos Respeito, Cooperação/Companheirismo e Solidariedade. A verificação desses Pilares é auxiliada por um Mediador/Mediadora e são disparadas pelas ações que ocorreram no jogo (Moraes, 2020, p. 11).

Com o propósito de discutir a participação das meninas nas aulas de EF por meio da aplicação da Metodologia Callejera, recorre-se a Moraes (2020), que ao coletar os dados por meio da observação das aulas e transcritos em forma de diários, constituindo as notas de campo, foi possível notar um posicionamento maior e de mais garotas, tanto em relação à exposição de ideias quanto à participação das atividades.

A fundamentação para essa postura está relacionada à configuração das regras do jogo pelos/as alunos/as, especialmente devido à formação de equipes mistas, o que proporciona mais equilíbrio nos jogos. Como mencionado, a prática do FC, que origina a Metodologia Callejera, possibilita uma interação mais igualitária entre os(as) participantes, uma vez que a construção do jogo é coletiva e as equipes são formadas por meninos e meninas (Varotto *et al.*, 2018). Nesse contexto da participação das meninas nas aulas, a Metodologia do FC proporciona um “[...] grande potencial para o empoderamento das mulheres” (Belmonte; Gonçalves Junior; Souza Júnior, 2018, p. 257), nota-se que as meninas, assumem funções determinantes para o desenvolvimento da prática.

Segundo a pesquisa de Ferreira *et al.* (2014), que investigou 417 adolescentes de 14 a 19 anos distribuídos proporcionalmente em 12 distritos de Florianópolis, a maioria da amostra era composta por meninas (61,4%). A percepção sobre as aulas de EF entre as meninas é ainda mais desfavorável, pois mais de 50% delas não gostam ou gostam apenas “às vezes” das aulas de EF. Delgado e Paranhos (2009) buscaram identificar os motivos pelos quais as alunas do Ensino Médio não participavam das aulas de EF e encontraram os seguintes motivos: a falta de diversificação de atividades; estratégias sempre em formato de jogo; e a exclusão das meninas pelos meninos em atividades esportivas e competitivas.

A partir do estudo “Educação Física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas”, produzido por Martinelli *et al.* (2006), os autores buscaram investigar as razões por trás desse desinteresse. Os resultados revelaram que a maioria das alunas não apreciava as atividades nem a



Metodologia utilizada durante as aulas. Sendo a Metodologia um dos motivos de desinteresse na pesquisa de Martinelli *et. al* (2006), evidencia-se que a mudança da metodologia pode melhorar a participação das meninas nas aulas de EF. Uma revisão da literatura permitiu identificar que, de acordo com Costa *et al.* (2017), a implementação de um programa de intervenção fundamentado no ensino de esportes coletivos revelou-se eficaz para incentivar o envolvimento dos alunos nas aulas de EF. Tal intervenção adotou um modelo híbrido de ensino, combinando elementos da educação esportiva e desenvolvimentista. Ao longo de 45 aulas, 23 estudantes do 6º ano do ensino fundamental participaram ativamente do programa. A análise dos resultados obtidos por meio do questionário de Necessidades Psicológicas Básicas na EFE evidenciou uma melhora substancial na autonomia dos estudantes, o que se refletiu diretamente em sua participação e integração durante as atividades em sala de aula. Em uma das análises, Costa *et.al* (2006) relatam que, após o programa de intervenção baseado na metodologia híbrida (Modelo de Educação Esportiva e Modelo Desenvolvimentista), as meninas apresentaram um índice alto de autonomia. Por outro lado, o seu nível de competência se manteve em índices “muito alto” antes e após o programa de intervenção.

As pesquisas parecem sugerir que a implementação de novas metodologias pode aprimorar o interesse, logo a participação das meninas nas aulas de EF. Como exposto anteriormente que o FC advém da Metodologia Callejera esta possibilita uma interação mais igualitária entre os(as) participantes, uma vez que a construção do jogo é coletiva e as equipes são formadas por meninos e meninas (Varotto *et al.*, 2018). Pode-se inferir que essa abordagem pode ser eficaz.

Nesse contexto, a presente dissertação, que tem como referencial a valorização da participação feminina utilizando a Metodologia Callejera nas aulas de EF, justifica-se pela necessidade de superar os desafios enfrentados pelas meninas na participação nas aulas de EF, com o objetivo de potencializá-las e capacitá-las a se tornarem protagonistas de sua própria trajetória educativa, contribuindo, assim, para o fortalecimento de seu posicionamento na sociedade.



Este estudo se propõe servir como uma referência para os professores que buscam promover a participação ativa e a igualdade de oportunidades nas aulas de EF. Os educadores poderão potencializar as atividades com conteúdo diversificado, criando um ambiente de aprendizagem mais equitativo e inclusivo para todos os estudantes. A Metodologia Callejera apresenta diversas estratégias que minimizam os fatores que contribuem para a exclusão das meninas, envolvendo-as ativamente na criação de regras, promovendo a formação de equipes mistas e avaliando com base em atitudes e respeito dos participantes.

Desta forma, ao expandir o conhecimento e oportunizar perspectivas inovadoras, fornece uma base para futuras pesquisas pertinentes ao cenário acadêmico.



2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar como a Metodologia Callejera pode contribuir para a valorização da participação feminina nas aulas de Educação Física, promovendo práticas mais inclusivas e equitativas no ambiente escolar.

2.2 Objetivos Específicos

- Registrar e interpretar, por meio do diário de campo, as vivências das alunas durante as práticas corporais diversificadas desenvolvidas com base na Metodologia Callejera, com foco nas regras mais recorrentes sugeridas pelas meninas.
- Apresentar as contribuições da Metodologia Callejera para aulas de Educação Física.

Dessa forma, considerando a histórica trajetória de luta das mulheres pela conquista de direitos civis, políticos e educacionais, este estudo tem como propósito analisar como a Metodologia Callejera pode contribuir para a valorização da participação feminina nas aulas de EF, promovendo práticas mais inclusivas e equitativas no ambiente escolar. Para atingir esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: registrar e interpretar, por meio do diário de campo, as vivências das alunas durante as práticas corporais diversificadas desenvolvidas com base na Metodologia Callejera, com foco nas regras mais recorrentes sugeridas pelas meninas; e apresentar as contribuições da Metodologia Callejera para as aulas de EF.



3 REVISÃO DE LITERATURA

No próximo subcapítulo (2.1), intitulado "Da Exclusão ao Protagonismo: o Caminho das Mulheres na Educação, no Esporte e na Política", será abordada a trajetória histórica das mulheres e suas conquistas ao longo do tempo. Serão analisadas as lutas pelos direitos civis, políticos e educacionais, com ênfase nos desafios enfrentados e nas transformações impulsionadas pelos movimentos feministas. Dentro desse contexto, a participação das meninas nas aulas de EF será tratada a partir das vivências escolares, discutindo os obstáculos à participação das alunas nas práticas corporais e os caminhos para a construção de uma EF mais inclusiva e equitativa.

Já no subcapítulo (2.2), a ênfase será na Metodologia Callejera, que fundamenta esta pesquisa. Será apresentado seu histórico, seus princípios e sua aplicação nas aulas de educação física, destacando seu impacto na participação das alunas. Também será discutido como essa metodologia contribui para a inclusão, a equidade de gênero e a construção de um ambiente mais democrático nas aulas de educação física.

Assim, espera-se que este estudo não apenas amplie a compreensão sobre a participação feminina na EFE, mas também inspire os estudantes a refletirem sobre a importância da equidade de gênero e do respeito mútuo. Que cada um se sinta motivado a construir um ambiente mais inclusivo, onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprender, se expressar e se desenvolver. Que as reflexões aqui apresentadas incentivem a multiplicação de boas ações, gerando impactos positivos dentro e fora da escola.

3.1 Da exclusão ao Protagonismo: O Caminho das Mulheres na Educação, no Esporte e na Política

A trajetória das mulheres na sociedade é marcada por desafios e conquistas que se entrelaçam com a história da educação. Durante séculos, o papel social



feminino foi restrito ao ambiente doméstico, limitando sua participação em espaços públicos, políticos, acadêmicos e esportivos. No entanto, a busca por equidade impulsionou movimentos que reivindicaram direitos básicos, como o acesso à educação formal, direito ao voto, a inserção no mercado de trabalho e o acesso ao esporte.

O ensino, antes destinado apenas aos homens ou moldado para reforçar papéis de gênero tradicionais, passou por transformações que permitiram às mulheres ampliar seus horizontes e redefinir seu papel na sociedade. A EF, por sua vez, era frequentemente vista como inadequada para as mulheres, sendo limitada a atividades consideradas femininas, exercícios de alongamento e flexibilidade, enquanto esportes mais competitivos eram sempre excluídos. Essa visão refletia a crença de que a atividade física (AF) poderia comprometer a saúde e a feminilidade das mulheres. A mulher só conquistou o direito ao voto no ano de 1932 no mesmo ano que tivemos a primeira mulher a participar dos jogos olímpicos.

O objetivo deste capítulo é apresentar a luta e a resistência bem como as conquistas da participação feminina na sociedade, na educação e no esporte, destacando momentos históricos significativos, desde os primeiros movimentos feministas até as mudanças no ensino bem como a primeira medalha de ouro conquistada.

3.1.1 Das Lutas às Conquistas: O 8 de Março e o Movimento Sufragista

A divisão histórica entre os espaços público e privado levou à atribuição das tarefas domésticas e do cuidado às mulheres, sem o devido reconhecimento de seus direitos (Mestre, 2005). Essa separação reforçou a exclusão feminina da vida pública, restringindo sua atuação à esfera privada. Durante séculos, as mulheres foram privadas de participação política, educacional e profissional, sendo vistas como responsáveis apenas pelo lar e pela família. Esse cenário contribuiu para a naturalização da desigualdade de gênero, dificultando o acesso a direitos



fundamentais. Mesmo com avanços, ainda há desafios para garantir uma participação equitativa em todas as esferas sociais. Essa estrutura desigual gerou a necessidade de movimentos sociais que buscassem transformar essa realidade, dando origem ao feminismo e suas reivindicações por igualdade social, cultural, política e econômica (Klebis, 2015). Entre as principais demandas históricas das mulheres destacam-se o direito ao voto e a igualdade de oportunidades na educação e no mercado de trabalho.

Os primeiros movimentos feministas surgiram entre os séculos XVIII e XIX, impulsionados pelas transformações sociais e econômicas provocadas pela Revolução Industrial e pelos Ideais Iluministas. Segundo Duarte (2003, p. 152) afirma que o feminismo pode ser entendido de maneira ampla, englobando qualquer atitude ou iniciativa que questione a opressão e a discriminação das mulheres, defendendo a ampliação de seus direitos civis e políticos. O pensamento iluminista, ao defender os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, foi a base que inspirou as primeiras reivindicações das mulheres por direitos políticos e educacionais. Nesse contexto, a Revolução Industrial também alterou as relações de trabalho e o papel das mulheres na sociedade, criando novas demandas por igualdade e participação, ampliando as bases do feminismo emergente (Scott, 1995).

Um marco importante na luta das mulheres ocorreu em 8 de março de 1908, quando um grupo de operárias têxteis de Nova York, que protestavam por melhores condições de trabalho, foi tragicamente vítima de um incêndio em sua fábrica. As mulheres, que lutavam por jornada de trabalho reduzida, melhores salários e condições dignas, estavam em greve quando o fogo se alastrou. A falta de saídas de emergência e as precárias condições de segurança na fábrica contribuíram para a morte de pelo menos 129 mulheres. Este evento gerou uma forte mobilização social e passou a simbolizar a luta das mulheres por igualdade de direitos. Em 1910, Clara Zetkin propôs a ideia de um dia internacional em homenagem a essas operárias e a todas as mulheres em busca de justiça social. Assim, a tragédia de 1908 e a subsequente criação do Dia Internacional da Mulher refletem a persistente luta

contra as desigualdades de gênero e a busca por dignidade no ambiente de trabalho. O 8 de março, desde então, tornou-se um dia de reflexão e ativismo, lembrando as conquistas e os desafios das mulheres ao redor do mundo.

Além disso, a Convenção de Seneca Falls, realizada em 1848, é frequentemente considerada o marco inicial do movimento sufragista nos Estados Unidos, onde as mulheres começaram a exigir formalmente seus direitos políticos. Angela Davis (2016, p. 58) explica que muitas mulheres que decidiram participar da convenção sobre os direitos femininos, além de tomarem consciência das contradições em suas próprias vidas, perceberam, a partir da luta antiescravista, que era possível reivindicar igualdade.

Sob a liderança de Emmeline Pankhurst, as sufragistas organizaram protestos que resultaram na conquista do direito ao voto em 1918 para mulheres com mais de 30 anos. No entanto, a luta continuou, e após uma década de esforços, todas as mulheres adultas conseguiram garantir o direito de voto.

A vitória parcial em 1918, que permitiu o voto para algumas mulheres, foi seguida pela conquista plena em 1928, quando o voto foi finalmente estendido a todas as mulheres adultas. Dessa forma, a trajetória do feminismo é marcada por eventos significativos que evidenciam a luta contínua por igualdade e direitos, refletindo a evolução das demandas femininas ao longo do tempo. No Brasil, a luta pelo direito ao voto feminino ganhou força no início do século XX, impulsionada por figuras pioneiras como Leolinda Daltro e Bertha Lutz, que desafiaram a exclusão das mulheres do cenário político. Segundo Karawejczyk (2013, p. 25), “a luta pelo sufrágio feminino no Brasil foi marcada por diferentes estratégias e lideranças femininas, como Leolinda Daltro e Bertha Lutz, que, por meio de manifestações públicas, articulações políticas e ações contestadoras, desafiaram a exclusão das mulheres do cenário político nacional”.

Leolinda Daltro, educadora e ativista, nascida na Bahia, em 14 de julho de 1859, se mudou com o marido e os filhos para o Rio de Janeiro em 1880. Leolinda Daltro iniciou sua luta pelos direitos dos povos originários em 1896, motivada pela



situação dos indígenas Xerente, que, após se deslocarem ao Rio de Janeiro em busca de proteção estatal, foram negligenciados e até presos. Diante desse cenário, Leolinda se mobilizou para defender os direitos indígenas. Após visitar os Xerente na prisão, organizou-se para solicitar ao governo autorização para expedições ao Xingu, visando criar uma escola laica para oferecer educação formal aos povos originários. Em 1910, Leolinda Daltro fundou o Partido Republicano Feminino, liderando iniciativas voltadas para a inclusão das mulheres na política e enfrentando a resistência de uma sociedade patriarcal. Contou com o apoio da primeira-dama Orsina da Fonseca e, em troca, colaborou com a política nacionalista do presidente Hermes da Fonseca, que havia implementado, em 1908, uma nova lei de recrutamento militar. Essa mudança possibilitou a criação, dois anos depois, da Linha de Tiro Feminino, onde mulheres podiam receber treinamento com armas de fogo (Cpdoc/FGV, s.d.).

Durante mais de uma década, Leolinda e suas colegas ativistas, incluindo a poetisa Gilka Machado, marcaram presença na cena política do Rio de Janeiro, destacando a importância do sufrágio feminino. Além de sua mobilização política, Leolinda fundou, em 1911, a Escola de Ciências, Artes e Profissões Orsina da Fonseca. Atendendo a um pedido do governo para estabelecer Linhas de Tiro no Brasil, ela criou a Linha de Tiro Rosa da Fonseca, associada à Escola. No mesmo ano, também lançou o curso de enfermagem da instituição, sendo pioneira ao desvincular a enfermagem da influência da Igreja Católica Apostólica Romana. De acordo com as informações do Senado (2015) Bertha Lutz nasceu em São Paulo, no dia 2 de agosto de 1894, filha da enfermeira inglesa Amy Fowler e do cientista e pioneiro da Medicina Tropical Adolfo Lutz, Bertha foi educada na Europa, formou-se em Biologia pela Sorbonne e tomou contato com a campanha sufragista inglesa. Ao retornar ao Brasil, a cientista Bertha Lutz fundou, em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, que posteriormente deu origem à Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Essas instituições foram fundamentais para o

desenvolvimento do movimento sufragista no país, articulando campanhas e ações em defesa dos direitos políticos das mulheres (Senado Notícias, s.d.).

O direito ao voto, no Brasil, foi conquistado pelas mulheres em 1932, graças à liderança de figuras como Bertha Lutz, que desempenhou um papel fundamental na promoção do sufrágio feminino no país. Como afirma Aflalo (2017), “a conquista do sufrágio feminino foi resultado de uma longa luta liderada por figuras como Bertha Lutz, culminando na oficialização do voto feminino no Código Eleitoral de 1932 [...] e sua inclusão na Constituição de 1934” (Aflalo, 2017, p. 5). No entanto, conforme Prá (2014), esse direito foi inicialmente concedido apenas às funcionárias públicas, deixando de fora a maioria das mulheres, o que resultou em uma cidadania política parcial.

Posteriormente, a Constituição de 1945 ampliou o sufrágio, tornando o voto obrigatório para alfabetizados maiores de 18 anos, o que ainda excluía uma parcela significativa das mulheres analfabetas. Essa limitação só foi superada com a Constituição de 1988, que garantiu o voto facultativo para analfabetos.

3.1.2 Educação Feminina: O Caminho para o Acesso ao Conhecimento

A trajetória da educação feminina no Brasil reflete um processo longo e desigual de luta por acesso e equidade. Durante o período colonial, a educação era controlada pelos jesuítas e voltada exclusivamente para a elite masculina (Saviani, 2007). Enquanto os meninos brancos tinham acesso ao ensino formal, as meninas eram educadas em casa, aprendendo apenas habilidades domésticas para cumprir o papel social esperado na época. Segundo Ribeiro (2000), a tradição cultural ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira, considerava a mulher um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. No século XVII, algumas jovens tinham acesso à instrução formal por meio de familiares, preceptores ou em conventos. Essas instituições religiosas católicas eram responsáveis tanto pela formação das mulheres para a vida religiosa ou matrimonial



quanto pelo acolhimento e, em alguns casos, pela punição de mulheres que não se adequavam às normas sociais da época (Algranti, 1993). A expulsão dos jesuítas em 1759 desorganizou o ensino, e a educação feminina permaneceu restrita a um pequeno grupo de mulheres da aristocracia (Carvalho, 2005).

Com a chegada do Império, os primeiros avanços começaram a surgir. Em 1827, uma legislação permitiu a educação feminina nas escolas primárias, mas os conteúdos ensinados eram diferentes dos destinados aos meninos, reforçando o papel doméstico da mulher (Nascimento, 2019). As primeiras faculdades foram fundadas, mas o ensino superior permaneceu inacessível para a maioria das mulheres até a segunda metade do século XIX. A exclusão feminina no ensino era justificada pela crença de que o papel da mulher deveria ser restrito ao lar e à família (Perrot, 2005).

A Era Vargas representou um marco importante para a inclusão das mulheres na educação. A Constituição de 1934 garantiu o direito à educação gratuita e fortaleceu a participação feminina nas escolas e universidades (Romanelli, 1978). A criação do Ministério da Educação (1930) ajudou a estruturar políticas educacionais, e, em 1942, a implementação de cursos técnicos possibilitou que as mulheres comesçassem a ingressar em áreas antes restritas aos homens. Apesar disso, a ditadura militar (1964-1985) direcionou a educação para o crescimento econômico, priorizando o ensino técnico e restringindo debates sobre igualdade de gênero (Fávero, 2006).

No período pós-guerra e durante a Ditadura Militar, a educação passou por novas transformações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 estruturou o sistema educacional, garantindo maior acesso ao ensino básico e superior. No entanto, as universidades públicas e privadas cresceram nesse período, permitindo que mais mulheres ingressassem no ensino superior.

Com a redemocratização, a educação passou a ser um direito garantido pela Constituição de 1988, assegurando ensino gratuito e obrigatório para todos (Brasil, 1988). A LDB de 1996 reforçou essas diretrizes, promovendo a igualdade de gênero



no acesso à educação. No entanto, como destaca Alves (1994), historicamente, as mulheres tiveram menos acesso à escola do que os homens, pois, além da oferta limitada de vagas, a cultura sexista e patriarcal designava aos homens o papel de provedores, garantindo-lhes melhores oportunidades educacionais e profissionais. Apesar desses desafios, atualmente as mulheres são maioria nas universidades brasileiras e conquistaram espaço em diversas áreas do conhecimento. No entanto, desafios persistem, como a desigualdade salarial no meio acadêmico e a baixa representatividade feminina em cursos de ciência e tecnologia (STEM) (Scott, 2012).

O avanço da educação feminina no Brasil foi resultado de séculos de luta por direitos e reconhecimento. Se no passado as mulheres foram excluídas da escolarização, hoje elas lideram as estatísticas de presença no ensino superior. Perrot (2007) argumenta que, à medida que o clima intelectual se transforma, a forma de escrever a história também se modifica, e um dos fatores dessa mudança está na maior presença das mulheres nas universidades. Ainda assim, a busca por equidade continua reforçando a importância de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a valorização da participação feminina no meio acadêmico e profissional.

3.1.3 A História da Mulher Brasileira no Esporte

A presença da mulher no esporte brasileiro é marcada por desafios e avanços significativos ao longo do tempo. Desde o início do século XX, as mulheres enfrentavam barreiras sociais, culturais e institucionais para conquistar espaço nas práticas esportivas. A participação da mulher no campo esportivo ilustra um processo que, mesmo com restrições à sua participação, desafiou os limites físicos e comprovou sua capacidade de praticar modalidades esportivas exaustivas, contrariando o discurso médico fundado em diferenças biológicas que determinavam o papel social da mulher (Rubio, 2019, p. 53). Entretanto, com muita luta e resistência, as mulheres conseguiram superar essas limitações e se firmar no



cenário esportivo nacional e internacional. Maria Lenk foi a primeira mulher brasileira e latino-americana a participar de uma edição olímpica, nos Jogos de Los Angeles, em 1932. Sua presença marcou o início da inserção feminina no esporte de alto rendimento no Brasil (Rubio, 2020). Já em 1964, nos Jogos de Tóquio, Aída dos Santos, única mulher na delegação brasileira, competiu no salto em altura sem o apoio institucional necessário, alcançando o quarto lugar — a melhor colocação de uma mulher brasileira até então (Silva, 2019). Foi para a pista só, tanto no treino como na competição, e chegou à quarta colocação, ficando a dois centímetros de uma marca histórica para o esporte brasileiro (Rubio, 2015).

A primeira medalha de ouro olímpica conquistada por uma mulher brasileira foi nos Jogos Olímpicos de Atlanta, em 1996, quando Jacqueline Silva e Sandra Pires venceram no vôlei de praia. Esse feito histórico marcou um importante avanço para o esporte feminino no país, abrindo caminho para a valorização das atletas e consolidando o Brasil como uma potência no vôlei de praia (Comitê Olímpico do Brasil, [s.d.]).

A edição de Atlanta também se destacou de forma geral pela expressiva participação feminina brasileira. Além do ouro de Jacqueline e Sandra, foram conquistadas medalhas de prata no vôlei de praia feminino e no basquete feminino, além de bronze no voleibol feminino. Esses resultados evidenciam a força das mulheres nas modalidades coletivas e contribuíram significativamente para a consolidação da presença feminina na cultura esportiva nacional (Rubio; Veloso, 2019).

No século XX, as mulheres apenas tinham o direito de praticar atividades voltadas a práticas consideradas "adequadas" às mulheres, como ginástica, natação e tênis. Nos anos 1920, a natação era vista como um esporte que legitimava características consideradas femininas, sendo associada à natureza feminina e à maternidade, o que possibilitava a participação das mulheres em competições (Schpun, 1999, p. 51-52). No entanto, mesmo com essas restrições, muitas



mulheres demonstravam interesse por esportes mais dinâmicos e competitivos, como o futebol.

A proibição do futebol feminino no Brasil representa um dos episódios mais emblemáticos da luta das mulheres pelo direito de praticar esportes. Em 1941, durante o governo de Getúlio Vargas, foi decretada uma lei que impedia as mulheres de praticar modalidades esportivas consideradas "incompatíveis com sua natureza". Art. 54. Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país. (Brasil, 1941).

O futebol estava entre essas modalidades, junto com o rugby e o halterofilismo, modalidades proibidas na época. Essa proibição vigorou oficialmente até 1979, mas seus impactos foram sentidos por décadas, dificultando a estruturação do futebol feminino no país e reforçando o preconceito contra as mulheres que desejavam praticá-lo. Nas palavras de Goellner e Kessler (2018, p. 35): “[...] *naquele tempo o corpo das mulheres era visto como um bem social a alojar a esperança de uma prole sadia. Era em seus corpos que se gestava o bom fruto [...]*”. Essa concepção reforçava a ideia de que a mulher deveria se dedicar exclusivamente à maternidade e ao cuidado do lar, restringindo sua participação em diversas esferas sociais, incluindo o esporte.

Mesmo durante o período da proibição, muitas mulheres continuaram jogando futebol de maneira clandestina, organizando partidas e torneios informais. Nos anos 1970, com a pressão dos movimentos feministas e o crescente reconhecimento internacional do futebol feminino, a restrição foi revogada. No entanto, a falta de investimentos e incentivo por parte das federações esportivas manteve o futebol feminino em condições precárias por muitos anos (Diário do Nordeste, 2023).

A partir da década de 1980, o futebol feminino começou a ganhar mais visibilidade, principalmente com a criação da Seleção Brasileira Feminina. Nos anos 1990 e 2000, com jogadoras icônicas como Sissi, Formiga e Marta, o Brasil passou



a se destacar internacionalmente, consolidando a camisa 10 da seleção brasileira, Marta, seis vezes a melhor jogadora do mundo. Bonfim (2019, p. 25) destaca que a história do futebol feminino deve ser reconhecida de forma independente e não como algo secundário em relação à história do futebol masculino.

Embora, no senso comum, a expressão "história do futebol" esteja frequentemente ligada a figuras, acontecimentos e conquistas de jogadores homens, isso não significa que a trajetória das mulheres no esporte seja menos relevante. A autora enfatiza que o futebol feminino tem sua própria trajetória, desafios e conquistas, e não deve ser visto apenas como um complemento da versão masculina do esporte.

Além do futebol, outras modalidades esportivas também apresentaram resistência à participação feminina, mas as mulheres conquistaram sucesso e superaram esses obstáculos, mostrando sua capacidade e talento em diversas áreas do esporte. No atletismo, Maurren Maggi no salto em distância nos Jogos Olímpicos de Pequim, em 2008, merece destaque, pela conquista da medalha de ouro ao saltar 7,04m (Confederação Brasileira de Atletismo – CBAAt, 2012b). A gaúcha Daiane dos Santos foi a primeira ginasta brasileira a se tornar campeã mundial e a primeira ginasta negra a participar de uma final olímpica, representando um marco para a representatividade no esporte nacional (Mello, 2007).

A luta das mulheres no esporte brasileiro continua. Apesar das conquistas, ainda existem desafios a serem superados, como a desigualdade de gênero, o assédio e a falta de apoio financeiro. No entanto, a trajetória das mulheres no esporte é um exemplo de resistência e superação, mostrando que, com persistência e apoio, é possível construir um cenário mais igualitário para as futuras gerações.

3.1.4 Participação das Meninas nas Aulas de Educação Física

Para entendermos melhor como é vista a participação das meninas nas aulas de EF precisamos retomar contextos históricos e culturais, herança presente na



contemporaneidade. Na percepção de Daolio (1995), a sociedade impõe, desde o nascimento, expectativas específicas para as meninas, associadas a características como delicadeza e a necessidade de cuidados especiais por parte dos pais e mães. Essa imposição inicial revela a construção de estereótipos de gênero que moldam as percepções e as práticas cotidianas desde os primeiros momentos da vida. A ideia de delicadeza atribuída às meninas, desde o início, reflete normas culturais que podem influenciar as oportunidades e as experiências oferecidas a elas ao longo de seu crescimento. Essa reflexão se faz fundamental para compreender como as expectativas de gênero são internalizadas desde a infância e impactam diversas esferas da vida, incluindo a participação das meninas nas atividades educacionais, como nas aulas de F.

Nas aulas de EF, é possível identificar manifestações de uma perspectiva sexista que permeou propostas, pareceres e registros legais ao longo do seu desenvolvimento histórico. Tal constatação é exemplificada por práticas discriminatórias observadas desde o século XVIII. Em conformidade com os estudos de Coletivo de Autores (1992), Lima (2015) e Oliveira, Macedo e Silva (2014), pesquisas mais recentes continuam a evidenciar a segregação de gênero nas aulas de EF. Silva e Lira (2018) apontam que essa separação naturaliza estereótipos que desestimulam a participação das meninas, enquanto Silva (2020) destaca que justificativas biológicas ainda são utilizadas para manter essa divisão. Lopes e Praxedes (2024) ressaltam a importância da atuação docente na desconstrução dessas desigualdades, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas. Podemos exemplificar com o direcionamento da ginástica sueca para os meninos, com o foco nos movimentos naturais e rítmicos, buscando promover o desenvolvimento físico, a saúde e a disciplina; enquanto as meninas faziam uma variedade de movimentos, como flexões, abdominais, agachamentos e outros, que buscavam desenvolver força, flexibilidade e resistência.

Goellner (2010) resalta a problemática da identificação de práticas esportivas como exclusivas para meninos ou meninas, resultando na limitação da



participação de ambos em atividades de seu interesse. Essa restrição perpetua a ideia equivocada de que cada gênero deve se dedicar a determinadas práticas, o que, por sua vez, restringe o desenvolvimento de habilidades e capacidades físicas por meio da prática esportiva. A pesquisa de Uchoga e Altmann (2016) evidencia que, mesmo em contextos educacionais, as interações e participações de meninos e meninas nas aulas de EF ainda são marcadas por diferenças significativas. Os resultados da pesquisa de Uchoga e Altmann (2016) destacam uma clara desigualdade na participação entre meninos e meninas em jogos mistos, como a queimada. Mesmo em situações em que estão em menor número, os meninos assumem a predominância na posse de bola, influenciados pela percepção das meninas de que eles são mais proficientes nas práticas corporais. Essa disparidade não se limita a aspectos técnicos, apontando para fatores adicionais que impactam a interação de gênero e a participação das meninas nas aulas de EF.

Diante das reflexões sobre os desafios históricos enfrentados pelas mulheres e suas conquistas em diversos campos sociais, torna-se fundamental pensar em estratégias pedagógicas que favoreçam ambientes mais inclusivos e participativos no contexto escolar. Com o propósito de promover uma participação mais ativa das meninas durante as aulas de EF, será apresentado, a seguir, um olhar aprofundado sobre a Metodologia Callejera, destacando seu potencial para fortalecer o protagonismo feminino nas práticas corporais.

3.2 A Metodologia de Ensino Callejera

Neste capítulo apresentamos um olhar ampliado sobre a Metodologia Callejera. Nesse sentido, o capítulo está organizado da seguinte forma: 1- Raízes nas Ruas: O Surgimento da Metodologia Callejera, 2- Metodologia Callejera: Resultados na Educação Física Escolar e 3- Engajamento das Meninas na Metodologia Callejera.



3.2.1 Raízes nas Ruas: O Surgimento da Metodologia Callejera

A Metodologia Callejera é originária do FC, tendo surgido na Argentina nos anos de 1990, em meio a dificuldades e crises financeiras no país.

Ao situar as origens do FC, encontramos a história de sua criação no sul geográfico e epistemológico, a saber, por jovens latino-americanos com idade entre 14 e 15 anos, acompanhados pelo ex-jogador de futebol semiprofissional Fabián Ferraro, junto ao Club Atlético Defensores del Chaco, em Moreno, bairro periférico e empobrecido da área metropolitana de Buenos Aires, Argentina (Belmonte, Gonçalves Junior, 2018, p. 159).

O objetivo do FC era recuperar o protagonismo e promover o diálogo entre jovens vulneráveis socialmente, que eram vistos como ociosos nas comunidades. Fábio Ferraro, ex-jogador semiprofissional de futebol e morador da comunidade, tinha uma visão diferente desses jovens. Diante do cenário de violência no bairro e da perda de seu irmão para essa realidade, Fábio viu no futebol uma oportunidade de dar voz aos adolescentes. Começou a organizar jogos entre os jovens da comunidade, percebendo que, durante as partidas, o clima entre eles mudava e os conflitos entre as gangues locais cessavam. Ele também observou a presença de muitas mulheres que não participavam das partidas.

Diante disso, decidiu tornar a inclusão das mulheres obrigatória nas equipes, o que possibilitou uma conscientização de gênero e uma atenuação da agressividade do jogo.

O futebol de rua começou em Moreno como uma forma de neutralizar a violência nos jogos amistosos de futebol que se realizavam nos bairros. O futebol deixou de ser um jogo caracterizado por muita rivalidade e por partidas que não terminavam ou terminavam em violência, para ser um jogo com alta participação de meninos de todas as idades e de um crescente número de mulheres; [...] (Artavia - Loría, 2008, p. 25).



Concluiu que, sem regras definidas, camisas ou árbitros, era necessário incluir um momento antes do jogo para criação e aceitação das regras pelos participantes, além de um momento pós-jogo para reflexão sobre o cumprimento das regras. Essa estruturação foi bem-sucedida, levando Fábio a trabalhar em todas as partidas e a se consolidar como referência do futebol de rua, ou Callejero.

O nome Callejero é formado pela junção de "Calle" (que significa "rua"), acrescido do sufixo "jero" (um sufixo nominal que indica relação ou conteúdo). Assim, ele proporcionou à sua comunidade uma forma de lazer que promovia o senso de pertencimento. Com o apoio de organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância, a proposta ganhou visibilidade e transformou o espaço das partidas em um centro comunitário, onde os moradores ofereciam diversas oficinas.

Vale destacar o que diz Artavia-Loría (2008) que os participantes desses encontros eram estimulados a promover o respeito mútuo, seguir as regras estabelecidas, aprimorar sua capacidade de análise das condições econômicas e sociais, incluir mulheres e jovens no processo de participação nas ações comunitárias e desenvolver habilidades de diálogo. Esses elementos eram considerados importantes para promover a coesão social.

Além disso, é relevante ressaltar que o futebol era apenas um meio para transformar a realidade da comunidade, por meio da reflexão e da ação das pessoas. Os encontros proporcionados pelo esporte se tornaram ferramentas de formação, colocando em discussão os problemas locais que interferiam na comunidade.

O FC 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 (Movimiento de Fútbol Callejero, 2018, s/p.).

A Metodologia Callejera desafia a ideia de que apenas os mais habilidosos devem vencer as partidas. Isso porque ela traz consigo uma estrutura interna e



princípios que promovem a participação de todos nas aulas de EF. Ao propor jogos sem árbitros e com regras construídas coletivamente, essa abordagem favorece a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades técnicas, valorizando comportamentos solidários, respeitosos e cooperativos (Castro, 2018).

A aula a ser desenvolvida com a Metodologia Callejera segue 3 tempos a saber: - primeiro tempo os participantes escolhem as regras do jogo e o mediador da partida.

1º Tempo: Com todos/as organizados/as em um círculo, são iniciados a realização dos acordos referentes às regras e tempo de duração da partida que será disputada. Somente os/as jogadores/as que disputarão o jogo é quem podem sugerir regras. Neste momento o Mediador/a (cuja função será apresentada mais adiante) auxilia a compreensão das regras e faz anotações para registrar os acordos. Esse é um momento onde é estimulado o protagonismo, a autonomia e a liberdade dos/as jogadores/as no processo de estabelecimento de regras (Belmonte; Gonçalves Junior; Varotto, [ca. 2019]).

O segundo tempo acontece o jogo propriamente dito, respeitando as regras criadas pelos participantes.

2º Tempo” (o jogo): A hora que a bola está rolando, ou seja, o jogo de “futebol” balizado pelas regras e acordos estabelecidos anteriormente. Durante o 2º Tempo o/a Mediador/a observa atentamente o jogo e, sempre que necessário, faz anotações de acontecimentos que tenham relação direta com as regras que foram estabelecidas previamente, levando-as para discussão no “momento/tempo” seguinte, problematizando as atitudes que estão relacionadas (positivamente ou negativamente) com as regras que foram estabelecidas. As decisões acerca da identificação de situações faltosas, polêmicas, ou para inclusão de alguma regra que seja essencial para o bom desenvolvimento da partida, entre outras possibilidades de ocorrência, deverá ser encaminhada pelos próprios jogadores e jogadoras que disputam a partida, ajudado/a pelo/a Mediador/a (Belmonte; Gonçalves Junior; Varotto, [ca. 2019]).

No terceiro tempo, as equipes participam de um diálogo com o mediador para verificar se todos cumpriram as regras combinadas juntamente com os pilares da Metodologia Callejera.

3º Tempo (ou Mediação): Finalização da partida em que todos/as jogadores/as novamente formam um círculo e o/a Mediador/a auxilia a



discussão de algumas situações colocadas referente ao jogo, consultando os/as jogadores/as sobre as atitudes tomadas pelos integrantes das equipes buscando (ou não) contemplar os quesitos dos Pilares do Fútbol Callejero. O resultado final é apresentado em comum acordo entre os integrantes dos times (Belmonte; Gonçalves Junior; Varotto, [ca. 2019]).

Como mencionado anteriormente, destaco aqui os pilares da Metodologia Callejera, que são discutidos no terceiro tempo e podem, dependendo do que ocorre na partida, bonificar ou diminuir a pontuação das equipes. É importante lembrar que essa reflexão cabe ao mediador e aos participantes. Belmonte e Souza Junior (2017) destacam aspectos a serem considerados em cada um dos Pilares, visando proporcionar uma compreensão mais abrangente da Metodologia Callejera.

O primeiro pilar apresentado é o respeito durante o jogo, os/as participantes estabelecem uma relação respeitosa entre si e com as regras estabelecidas, auxiliando na avaliação do mediador/a ao final da partida.

Respeito: Durante o jogo os/as participantes estabeleçam uma relação respeitosa entre os/as membros de suas equipes, com os/as integrantes da equipe oposta. e com os acordos e regras estabelecidos para o desenvolvimento da partida. Alguns questionamentos podem auxiliar o mediador/a no momento da roda final, por exemplo: “Houve respeito entre os jogadores/as?”, “As regras do jogo foram respeitadas?”, “Alguém se sentiu desrespeitado/a?”; “As equipes merecem o ponto de respeito?”; (Belmonte; Gonçalves Junior; Varotto, [ca. 2019]).

O segundo pilar apresentado é a cooperação visa à inclusão e participação equitativa de todos os jogadores, sendo avaliado pelo grau de cooperação e satisfação de cada membro da equipe durante o jogo.

Cooperação/Companheirismo: Pretende realizar a inclusão, participação de todos/as participantes no jogo. Assim, o/a Mediador/a colocará questões para que todos/as avaliem se os/as jogadores/as de uma determinada equipe tiveram oportunidades iguais de participar do jogo. Neste Pilar cada time é avaliado pelas ações que empreenderam procurando incluir (ou não) os/as companheiros/as de equipe. Questões que podem auxiliar o/a Mediador/a na discussão final podem ser: “Houve cooperação nas equipes?”; “Todos/as estão satisfeitos/as com sua participação no jogo?” “As equipes merecem o ponto de cooperação?”; (Belmonte; Gonçalves Junior; Varotto, [ca. 2019]).

O terceiro e último pilar que diz respeito à solidariedade as equipes são avaliadas sendo pela reciprocidade e apoio entre os jogadores.

Solidariedade: É o Pilar que mais tenciona os elementos da competitividade, visto que uma equipe deve contribuir e ser solidária com a outra. Portanto, no momento final de contagem dos pontos o/a Mediador/a buscará colocar questões que levem a reflexão sobre o que uma equipe fez pela/para a outra. São questões que podem contribuir na problematização para verificar se as equipes foram solidárias: “Alguém consegue contar algum gesto solidário que ocorreu no jogo?”; “Vocês acham que os times merecem o ponto de solidariedade?”. (Belmonte; Gonçalves Junior; Varotto, [ca. 2019]).

A Metodologia Callejera desafia a noção convencional de competição esportiva, priorizando valores como respeito, companheirismo e solidariedade. Os três tempos estruturados da Metodologia proporcionam não apenas uma experiência esportiva, mas também oportunidades de aprendizado e reflexão para os participantes. A discussão sobre os pilares da Metodologia Callejera nos leva a compreender melhor como esses princípios são aplicados na prática, promovendo uma perspectiva mais abrangente e inclusiva para as aulas de EF. Na próxima seção, apresentamos de forma mais detalhada como a Metodologia Callejera é implementada na prática, explorando suas práticas e os resultados obtidos na EFE.

3.2.2 Metodologia Callejera: Resultados na Educação Física Escolar

A partir do que foi dito anteriormente a respeito da Metodologia Callejera, apresenta-se um ponto relevante sobre essa Metodologia, por representar uma perspectiva inovadora e promissora para o ensino e aprendizagem nas escolas. Ao integrar os princípios da Metodologia Callejera em ambientes educacionais, a metodologia oferece uma alternativa ao ensino tradicional de EF, mas também promove valores de inclusão, colaboração e respeito mútuo. Neste texto, exploraremos como a Metodologia Callejera é aplicada em diferentes contextos escolares e os impactos positivos que tem gerado nos estudantes.

Diante da revisão bibliográfica, torna-se evidente a eficácia da Metodologia no que diz respeito à promoção da interação e sociabilidade entre os estudantes.



Reverdito e Cavalheiro (2023) apresentam o relato de experiência em uma escola de Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio, que explorou a prática do futsal, utilizando-se da Metodologia do Fútbol Callejero. Os autores destacaram aspectos positivos mobilizados na prática, como a interação e a sociabilidade entre os alunos e alunas, favorecendo o diálogo dentro e fora da quadra, criando regras e possibilidades de praticar o futsal. Entre os/as participantes, foi destacada a relevância da prática dos princípios basilares do FC (respeito, solidariedade e companheirismo), para a formação integral.

Em uma análise adicional da literatura sobre a eficácia da Metodologia Callejera, identificou-se a dissertação de Tiago Grifoni (2020), que realizou uma pesquisa-ação instrumentalizada por uma coleta de dados pelos diários de aula. A unidade didática foi composta de 16 aulas distribuídas em oito encontros de aulas duplas ocorridas às sextas-feiras, compreendendo os meses de março a maio nos quais foram desenvolvidos os seguintes temas: relações de gênero nos esportes, FC e seus três pilares, protagonismo juvenil, mediação no FC e organização de um festival entre a turma utilizando a Metodologia Callejera. O caminho metodológico definido para orientar a pesquisa foi a sistematização de experiências. Foram realizadas filmagens das rodas de conversa e confeccionados oito diários de aula, com a transcrição fiel das experiências vivenciadas. Em análise de dados inspirada pelas categorias de codificação, emergiram três categorias: A- “Com o Fútbol Callejero as meninas podem jogar de igual para igual”; B- “Eles escolhem só os bons, só os caras”; C- “Com a prática do Fútbol Callejero, hoje todos estão mais unidos, não tem mais divisão, todos ficaram amigos”. Com base nas análises realizadas, identificou-se que a prática do FC pode propiciar espaços de relações humanizadas pautadas pelo diálogo, promovendo o exercício da solidariedade, empatia, cooperação e respeito, configurando-se como uma estratégia eficaz para o tratamento pedagógico dos saberes atitudinais por meio do esporte nas aulas de EF.

Em uma investigação adicional, Belmonte e Gonçalves Junior (2020) abordam o tema que teve como objetivo central identificar e compreender os



Ao observar essas revisões, percebemos que a Metodologia Callejera pode apresentar uma nova perspectiva para o ensino e aprendizagem nas aulas de EFE. No próximo tópico, examinaremos o envolvimento das meninas na Metodologia Callejera, analisando como essa abordagem fomenta a inclusão e a participação.

Ao explorar o papel das meninas na implementação da Metodologia Callejera, mergulhamos em uma discussão fundamental sobre inclusão e igualdade de gênero no contexto das aulas de EF. Neste tópico, examinaremos de perto como essa abordagem tem impactado o engajamento das alunas, proporcionando-lhes espaços de participação e protagonismo nas aulas de EF.

 **CAPES**
 **unesp**
 **CDe B3**
Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp
Professora Adriana Chaves



Callejero; B) Relações de gênero nas aulas de EFE. Durante as experiências, questões de gênero surgiram frequentemente nas falas dos alunos e alunas, destacando-se estereótipos machistas reproduzidos tanto por meninos quanto por meninas, presentes não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade. Além disso, observou-se uma competitividade excessiva em algumas situações de jogo. Por meio da reflexão e do diálogo promovidos pela Metodologia Callejera, surgiu a consideração pelo respeito, cooperação e solidariedade na prática do Basquetebol.

Oliveira, Grifoni e Varotto (2020) apresentam uma investigação sobre a inclusão das meninas na prática do FC durante as aulas de EFE. A pesquisa, conduzida com uma abordagem qualitativa descritiva, examinou uma unidade didática implementada em uma turma de 9º ano. Seis aulas foram observadas, e a análise do conteúdo foi realizada por meio da fenomenologia, na modalidade fenômeno situado. Três categorias foram identificadas: A) "Preferência entre assistir ou jogar o jogo"; B) "Distribuição de oportunidades durante o jogo"; C) "Respeito aos limites individuais durante a prática". Os resultados indicaram que as meninas desempenharam papéis significativos no desenvolvimento da prática do FC, demonstrando solidariedade e apoio mútuo. No entanto, ainda foram observadas algumas restrições na participação feminina.

Souza (2023) discute as barreiras enfrentadas pelas meninas em decorrência de preconceitos enraizados na sociedade, os quais se refletem no ambiente escolar, resultando no desestímulo à participação na prática esportiva. A competitividade exacerbada presente no esporte escolar, que favorece apenas os mais habilidosos, aliada à segregação por gênero, contribui para a desmotivação de estudantes que se sentem excluídos ou com habilidades limitadas para a AF.

A partir da abordagem das questões de gênero e do protagonismo juvenil na prática do futebol escolar, uma unidade didática baseada no FC foi implementada com o objetivo de promover a participação equitativa de ambos sexos nas aulas de EF, bem como estimular a autonomia e a emancipação dos estudantes.



Partindo do reconhecimento de que a sala de aula pode constituir-se como um espaço de pesquisa com sujeitos ativos e protagonistas do processo investigativo, adotou-se a pesquisa participante como método apropriado para avaliar a prática e fomentar transformações em uma realidade específica. O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Miguel Mollick Italiano, situada no distrito de Piauí, zona rural do município de Tibau do Sul, Rio Grande do Norte. O grupo participante foi composto por estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, totalizando 18 alunos e alunas.

A análise de conteúdo foi utilizada para discutir os dados coletados nas entrevistas, empregando a análise temática conforme proposta por Minayo (2014). A coleta de dados envolveu o uso de diários de campo e gravações das aulas. Os registros nos diários de campo revelaram que ao longo da pesquisa, os estudantes frequentemente faziam menções aos pilares fundamentais do FC: solidariedade, cooperação e respeito, além de destacarem a importância do equilíbrio na participação feminina nas aulas. Foram observadas também ações de autonomia e protagonismo juvenil durante o desenvolvimento da pesquisa. Como resultado, os relatos dos participantes conseguiram atender aos objetivos específicos da pesquisa, apontando para a necessidade de mais estudos nessa área.

Neste contexto de análise sobre o engajamento das meninas na Metodologia Callejera, percebemos uma série de desafios e avanços significativos na promoção da igualdade de gênero e na inclusão das alunas nas aulas de EF. Os estudos examinados revelam que, embora haja ainda preconceitos arraigados na sociedade e no ambiente escolar que afetam a participação das meninas, a implementação da Metodologia Callejera tem proporcionado espaços de protagonismo e participação ativa. Os autores destacam a importância de promover uma abordagem mais colaborativa e inclusiva nas aulas de EF, onde tanto meninos quanto meninas tenham oportunidades equitativas de participação e desenvolvimento.

Ao adotar princípios como solidariedade, cooperação e respeito, inspirados na Metodologia Callejera, os estudantes têm demonstrado uma maior consciência



sobre questões de gênero e uma disposição para desafiar estereótipos e barreiras sociais. Diante disso, fica evidente a necessidade de ampliar o debate e a pesquisa nessa área, buscando compreender melhor os desafios e oportunidades para a promoção da igualdade de gênero e a inclusão das meninas nas aulas de EF. O engajamento das meninas na Metodologia Callejera representa não apenas um avanço na prática pedagógica, mas também um passo importante em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Considerando a proposta desta pesquisa, que tem como foco a Metodologia Callejera enquanto estratégia para favorecer a participação feminina nas aulas de EF, são apresentados, a seguir, os procedimentos metodológicos que orientaram a condução do estudo. A investigação teve como objetivo analisar a participação de alunas do 7º ano do ensino fundamental II a partir da aplicação dessa Metodologia. Neste capítulo, também são descritos os cuidados adotados quanto aos aspectos éticos da pesquisa, contemplando o consentimento informado dos participantes, a confidencialidade dos dados obtidos e o respeito às diretrizes estabelecidas pelas normas acadêmicas vigentes.

4.1 Aspectos Éticos

Esta pesquisa seguiu rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das normas para pesquisas envolvendo seres humanos. O protocolo de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a Faculdade de Ciências (FC), Campus Bauru, onde foi avaliado e aprovado no dia 03/05/2024, em conformidade com os princípios éticos e normativos aplicáveis. Ressalta-se que a coleta de dados foi iniciada após a devida aprovação



do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantindo assim a integridade, segurança e respeito aos participantes envolvidos no estudo. Este estudo foi aprovado pelo CEP sob o número do parecer consubstanciado 6.803.426.

4.2 Abordagem da Pesquisa

A pesquisa se caracterizou como descritiva e qualitativa e se destaca pela coleta e análise de dados que exploram também características não numéricas, tais como experiências, percepções e contextos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2008, p. 269), a pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, enquanto Triviños (1987) sustenta que essa abordagem é descritiva, focando no processo em si, ao invés de se limitar apenas ao resultado ou produto. Além disso, Bogdan e Biklen (1997) pontuam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, coletados diretamente pelo pesquisador a partir da interação com a situação pesquisada, o que permite enfatizar o retrato abalizado das perspectivas de cada participante e o desenvolvimento do processo, refletindo sobre os resultados.

A escolha pela pesquisa qualitativa no contexto escolar possibilita a descrição da complexidade dos problemas encontrados, e seus objetivos de estudo buscam representar os sujeitos e suas práticas no ambiente cotidiano, conforme apontado por Chizzotti (2003).

Neste estudo, foi utilizada a pesquisa participante, que se destacou entre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, especialmente por sua capacidade de promover uma interação direta entre o pesquisador e os participantes. Esse método foi particularmente adequado para a compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos investigados, pois envolveu a inserção da pesquisadora no campo de estudo. Ao adotar esse formato, os participantes deixaram de ser vistos apenas como fontes de dados e se tornaram co-participantes na construção do



conhecimento. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa participante se caracteriza por envolver tanto os pesquisadores quanto os participantes na resolução de problemas coletivos, sendo uma prática marcada pela ação conjunta no campo investigativo.

A exploração das percepções e nuances envolvidas na interação com a Metodologia Callejera se alinha ao entendimento proposto por Minayo, que destaca o método qualitativo como apropriado para o estudo da história, relações, representações, crenças e percepções humanas. De acordo com Minayo (2014)

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (Minayo, 2014, p. 57).

Dessa maneira, a escolha metodológica desta pesquisa não apenas se justifica à luz do objetivo proposto, mas também se alinha com a perspectiva de Minayo, contribuindo para uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno em estudo.

4.3 Universo da Pesquisa

A Unidade Escolar (UE) localiza-se num bairro de periferia, na Área Continental de São Vicente, Estado de São Paulo, atendendo em quatro períodos manhã, intermediário, vespertino e noturno. A equipe gestora é formada por uma diretora, dois assistentes de direção e três coordenadores pedagógicos. O número total de estudantes atendidos é 1.400. Há 16 salas de aula, uma sala de recurso multifuncional, 4 banheiros para os estudantes e 1 para os professores, funcionários e gestores. Há um refeitório, uma cozinha e uma quadra coberta onde são realizadas as aulas de EF bem como eventos da escola. Vale destacar que há um



projeto desenvolvido nesta unidade durante o curso das aulas: Projeto Integra - jornada complementar com proposta de reforço escolar.

A comunidade escolar busca melhor condição financeira, mas há muitos desempregados, vivendo de subempregos ou de mão-de-obra temporária, essa situação acentuou-se em decorrência da pandemia de COVID 19. Muitos estudantes administram a própria vida, não tendo respaldo familiar. Além disso, encontramos nessa comunidade muitos problemas relacionados ao consumo de drogas e álcool. Esses problemas, inevitavelmente, repercutem no espaço escolar, gerando conflitos e dificuldade de aprendizagem. A formação escolar predominante na comunidade é ensino fundamental, a valorização de bens de consumo é marcante entre os estudantes, apesar das dificuldades vivenciadas por parte de algumas famílias em condição de desemprego. Os estudantes do período noturno são trabalhadores em busca de alfabetização com perspectiva de concluir o ensino fundamental e também estudantes que abandonaram o curso antes do término que voltam para obter meios de concorrer, com igualdade, no mercado de trabalho, o qual se torna cada vez mais exigente.

O lazer se manifesta principalmente em encontros familiares, eventos comunitários e escolares, atividades religiosas, partidas de futebol de várzea e brincadeiras de rua.

4.4 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram alunos do 7º ano do ensino fundamental II da UE Raul Rocha do Amaral, no qual a professora/pesquisadora ministra aulas de EF no ensino regular e no contraturno. A escola em que a pesquisa foi realizada está situada em um território marcado por uma diversidade cultural e econômica. Essa realidade multifacetada oferece um cenário propício para analisar de forma mais ampla os impactos da aplicação da Metodologia Callejera na



participação dos estudantes, justamente por permitir observar como diferentes contextos urbanos influenciam essa dinâmica.

O 7º ano do ensino fundamental II representa um período de transição importante, no qual os estudantes, com idades entre 12 e 13 anos, começam a desenvolver uma visão mais crítica sobre si mesmos e sobre as relações que estabelecem com o mundo ao seu redor. A turma escolhida para a pesquisa era mista, composta por aproximadamente 20 alunos — sendo 13 meninas e 7 meninos —, o que possibilitou observar com mais profundidade as dinâmicas de participação e interação entre os gêneros nas aulas de EF mediadas pela Metodologia Callejera.

A escolha da UE fundamentou-se em sua representatividade no contexto local, por abranger diferentes realidades socioeconômicas da comunidade em que estava inserida, refletindo diretamente no ambiente escolar. Outro fator que influenciou essa decisão foi a trajetória da professora/pesquisadora na instituição: com aproximadamente 10 anos de atuação na escola, sendo servidora efetiva da rede municipal desde 2011, sua vivência proporcionou um conhecimento aprofundado sobre o cotidiano escolar e as dinâmicas que envolviam os estudantes.

O convite para participar da pesquisa foi feito durante uma das aulas de EF da turma selecionada. No momento do convite, destaquei que a participação seria voluntária e estaria aberta às alunas e aos alunos do 7º ano que demonstrassem interesse. A adesão à pesquisa foi condicionada à autorização dos pais ou responsáveis legais, formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice A) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE, Apêndice B). A assinatura desses documentos garantiu a transparência e a ética na coleta de dados, assegurando que a participação fosse informada, consciente e devidamente autorizada, conforme as normas e princípios éticos da pesquisa.



4.5 Procedimentos para a Coleta de Dados

Para a realização do estudo, foi solicitada, previamente, a autorização da direção e da supervisora da UE. Após a aprovação e validação do projeto pelo CEP, no mês seguinte dei início a pesquisa.

O planejamento das aulas foi organizado em etapas distintas: a primeira foi dedicada à reflexão sobre o Vídeo *Invisible Player*, seguida por outra aula para a apresentação do projeto. Na sequência, duas aulas foram reservadas para a aplicação do questionário inicial. Em seguida, cada uma das atividades diversificadas foi trabalhada ao longo de três aulas, e, por fim, os estudantes responderam ao questionário final em duas aulas. No total, a pesquisa teve duração de um mês e meio, abrangendo 18 aulas, cujos planos estão descritos detalhadamente no Apêndice E. As aulas ocorreram no contraturno escolar, às terças-feiras, com duração de 45 minutos, equivalente a uma aula, e às quintas-feiras, com duração de 1 hora e 30 minutos, equivalente a duas aulas.

No contexto dos procedimentos para coleta de dados nesta pesquisa, foram adotados instrumentos que visaram proporcionar uma compreensão abrangente e aprofundada da participação das meninas nas aulas de EF. Foi utilizado questionários com perguntas abertas e fechadas que permitiram uma abordagem estruturada, fornecendo dados quantitativos sobre a percepção e a participação das alunas nas aulas de EF.

Na concepção de Gil (2008), o questionário é uma estratégia de pesquisa social que visa a coleta de dados sobre os conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, receios e comportamentos dos indivíduos, tanto no presente quanto no passado. Para ele, a construção do questionário, conforme destaca em sua obra, consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem elaborados (Gil, 2008, p. 121), assegurando que as perguntas sejam formuladas de maneira clara e objetiva, de modo a captar com precisão as informações desejadas. Assim, ambas ideias do autor ressaltaram



a importância do questionário como ferramenta para alcançar os objetivos da pesquisa, sendo fundamental sua construção cuidadosa para garantir a eficácia na coleta de dados.

A pesquisa utilizou dois questionários como principais instrumentos de coleta de dados, aplicados em momentos diferentes para avaliar a percepção e a evolução dos estudantes em relação aos temas abordados.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi o diário de campo, mantido regularmente pela professora pesquisadora durante as aulas de EF. Sua função era registrar os mediadores envolvidos, as regras estabelecidas pelos estudantes e as linhas de raciocínio adotadas por ambos nas atividades diversificadas, contribuindo para a compreensão da aplicação da Metodologia Callejera.

Como destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 150), o diário de campo consiste no *"relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decorrer da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo."* Esse processo, segundo os autores, começa com uma descrição detalhada do local, das pessoas envolvidas e dos acontecimentos, para depois seguir com as reflexões do pesquisador, ou seja, suas ideias e interpretações.

Minayo, Deslandes e Gomes (2000), por outro lado, complementa essa concepção ao afirmar que, em um diário de campo, é possível materializar não apenas percepções e reações diversas, mas também questionamentos, angústias e outras informações relevantes relacionadas ao que está sendo vivenciado no processo de pesquisa.

Assim, ambos autores convergem ao enfatizar a importância do diário de campo como uma ferramenta rica para registrar não só os fatos observados, mas também as emoções, dúvidas e reflexões do pesquisador, permitindo uma compreensão mais profunda e pessoal do fenômeno estudado. Essa ferramenta qualitativa oferece uma perspectiva única, complementando as respostas diretas das alunas nos questionários e ampliando a compreensão dos fatores que podem influenciar a experiência delas nas aulas de EF.



Ao seguir este procedimento integrado, esperava-se obter uma compreensão aprofundada da participação das meninas nas aulas de EF a partir da Metodologia Callejera.

4.5.1 Descrição dos Procedimentos

Primeira aula

Iniciou-se com uma conversa introdutória, na qual apresentei aos estudantes o Vídeo *Invisible Player*. O objetivo foi estimular uma reflexão sobre a invisibilidade da mulher no esporte, abordando as questões de gênero e ressaltando a importância de construir um ambiente mais inclusivo e respeitoso nas aulas de EF. O vídeo abordou a realidade de atletas mulheres, cuja participação muitas vezes é minimizada ou ignorada, e buscou conscientizar os estudantes sobre a necessidade de reconhecimento e valorização da presença feminina no esporte. Elaborei algumas perguntas que estimularam os estudantes a pensarem sobre o conteúdo do vídeo e suas implicações na prática esportiva cotidiana.

Segunda aula

No segundo encontro, apresentei o projeto aos estudantes por meio de uma apresentação no PowerPoint, detalhando o objetivo da pesquisa, a história e as etapas de desenvolvimento da Metodologia Callejera. Durante essa introdução, além de explicar os propósitos do estudo, discuti a Metodologia e o conteúdo das aulas práticas, que incluíam atividades diversificadas como Kin-ball, Spikeball e Flagball, além do Handebol, modalidade que faz parte da minha trajetória.

Terceira e quarta aulas

Apliquei o questionário inicial, conduzindo a leitura de cada questão para que os estudantes respondessem simultaneamente, garantindo que todos avançassem juntos no processo. Como o questionário era composto por perguntas abertas, sua



aplicação ocorreu ao longo de duas aulas, totalizando 1 hora e 30 minutos. O questionário inicial (Apêndice C) foi elaborado com o objetivo de identificar o conhecimento prévio e as percepções dos estudantes sobre sua participação nas aulas de EF. A construção do questionário inicial aplicado às estudantes do 7º ano do ensino fundamental II teve como base o interesse em compreender, a partir da escuta direta das alunas, os fatores que influenciam sua participação nas aulas de EF, bem como os possíveis desafios e relações estabelecidas nesse contexto. Cada questão foi pensada com um objetivo específico, visando ampliar a análise sobre a inclusão e o protagonismo feminino nas práticas corporais.

O primeiro ponto investigado referiu-se aos principais motivos que influenciam a participação das alunas nas aulas de EF. O objetivo, nesse caso, foi identificar se essas motivações são de ordem intrínseca, relacionadas ao prazer e ao interesse pessoal, ou extrínseca, associadas a fatores externos como notas, cobranças ou recompensas.

A segunda pergunta abordou possíveis experiências de desrespeito e exclusão vivenciadas pelas alunas durante as aulas. O objetivo foi compreender se elas já se sentiram tratadas de forma injusta por parte de colegas e de que maneira essas situações impactavam sua participação. Ao identificar essas vivências, buscou-se reconhecer como o ambiente escolar pode, por vezes, se tornar um espaço de reprodução de desigualdades de gênero, afetando negativamente a autoestima e o engajamento das estudantes nas atividades propostas.

A terceira questão procurou investigar quais são os elementos que dificultam a participação das alunas nas aulas. O intuito foi revelar obstáculos que podem estar relacionados tanto a aspectos pessoais (como insegurança ou falta de habilidade), quanto a fatores estruturais (como a organização das aulas, as relações interpessoais ou a postura docente). A quarta pergunta direcionou o olhar para as transformações necessárias no ambiente escolar para que haja respeito e valorização das diferenças. Com isso, buscou-se conhecer a percepção das

estudantes sobre o que precisa ser feito para que a EF seja, de fato, um espaço inclusivo, acolhedor e sensível às diversidades presentes em sala.

Já a quinta questão procurou investigar se as alunas já vivenciaram situações em que os meninos dominaram o jogo, impedindo-as de participar ativamente, especialmente em modalidades com bola. Além disso, pretendeu-se compreender os sentimentos provocados por essas situações e as possíveis razões apontadas pelas estudantes para esse tipo de comportamento. Essa abordagem permitiu refletir sobre as relações de gênero que atravessam as práticas corporais escolares e sobre a necessidade de romper com padrões excludentes ainda presentes nas aulas.

Por fim, a sexta pergunta convidou as alunas a refletirem sobre o papel dos meninos na construção de um ambiente mais inclusivo. O objetivo foi identificar sugestões que valorizassem a colaboração, o respeito mútuo e a equidade nas relações entre os estudantes, promovendo uma cultura de paz e cooperação nas aulas de EF.

Dessa forma, o questionário inicial não apenas coletou os dados, mas também propôs uma escuta ativa e reflexiva das estudantes, reconhecendo suas vozes como centrais no processo de transformação das práticas pedagógicas e na construção de um espaço mais justo e igualitário para todos e todas.

Quinta e sexta aulas

Dei início às aulas práticas com o handebol, modalidade que marcou minha trajetória e que me levou ao curso de EF. Com duração de 1 hora e meia, a aula foi planejada para proporcionar uma vivência significativa do jogo, alinhada aos princípios e às etapas da Metodologia Callejera. O objetivo dessa aula foi proporcionar uma experiência contextualizada do handebol, permitindo que os estudantes praticassem e aperfeiçoassem seus fundamentos técnicos enquanto vivenciavam valores essenciais como cooperação, respeito, inclusão e solidariedade. Além disso, buscou-se fortalecer o protagonismo das meninas na atividade, assegurando sua participação ativa e igualitária dentro do jogo.



No encontro seguinte, concluímos as aulas dedicadas ao handebol, proporcionando aos estudantes uma experiência mais aprofundada sobre o jogo. A proposta foi introduzir os conceitos básicos da modalidade por meio de jogos pré-desportivos, favorecendo o desenvolvimento das habilidades motoras e a compreensão das regras. Além disso, os estudantes participaram da construção coletiva das normas para o jogo, garantindo a inclusão e o respeito à participação de todos.

Sétima aula

A estrutura da aula foi dividida em três momentos: primeiro, a elaboração colaborativa das regras; em seguida, a realização do jogo por 10 minutos, aplicando as normas estabelecidas; e, por fim, a mediação, com orientações e reflexões sobre o desenvolvimento da atividade. A expectativa de aprendizagem foi que os estudantes participassem ativamente da criação das regras, contribuindo de forma equitativa para um ambiente inclusivo e respeitoso. Além disso, a vivência nos jogos pré-desportivos possibilitou a melhoria das habilidades motoras essenciais ao handebol, como lançamento, recepção e passe, arremesso e finta, ampliando seu engajamento e compreensão da modalidade.

Oitava e nona aulas

Iniciei as aulas de Kin-Ball, um jogo cooperativo que estimula a participação coletiva. O principal objetivo foi fomentar a autonomia dos estudantes na criação e adaptação das normas do jogo, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso, no qual todos pudessem se envolver ativamente.

O Kin-Ball foi criado em 1986 pelo professor de EF Mario Demers, no Quebec, Canadá, com a proposta de tornar as aulas mais inclusivas, priorizando a cooperação, o trabalho em equipe, o espírito esportivo e o sucesso coletivo, pois observava que muitos se sentiam excluídos das modalidades esportivas tradicionais, seja por falta de habilidade, confiança ou oportunidades de interação.



A modalidade foi projetada para ser de fácil aprendizado e altamente atrativa, utilizando uma bola grande e leve, o que facilita a participação de todos. Suas regras (Ilustradas na Figura 1) exigem colaboração entre os jogadores, evitando que apenas os mais habilidosos se destaquem e garantindo que cada participante tenha um papel ativo no jogo. Desde sua criação, o Kin-Ball se expandiu rapidamente pelo mundo, sendo incorporado em diferentes contextos educacionais como uma alternativa inovadora para promover inclusão e engajamento nas aulas de EF.

Figura 1 - Regras do Kin-Ball



Fonte da Autora (2025).

A estrutura da aula foi organizada em três momentos distintos. No primeiro, os estudantes, de forma colaborativa, estabeleceram as regras que norteariam o jogo. Em seguida, participaram de uma partida de 10 minutos, aplicando as normas definidas pelo grupo. Por fim, realizamos a mediação, fundamentada nos princípios da Metodologia Callejera, promovendo reflexões sobre a experiência e os desafios enfrentados.

Essa abordagem buscou fortalecer tanto a autonomia quanto o trabalho em equipe, destacando a importância da participação coletiva na construção das regras e no cumprimento das decisões do grupo. A avaliação do processo considerou o envolvimento dos estudantes em cada etapa da atividade, observando sua colaboração, o respeito às normas e a interação com os colegas. Além disso, foram registrados aspectos relacionados à comunicação entre os participantes e à forma como eventuais conflitos foram solucionados durante o jogo. Ao final, os próprios estudantes realizaram uma análise de seu desempenho, refletindo sobre suas contribuições, à compreensão das regras e a capacidade de atuação em equipe.

Décima aula

Para consolidar a experiência com o Kin-Ball, concluímos as atividades aprofundando a compreensão do jogo, estimulando o trabalho em equipe, a construção de estratégias e a vivência das regras de forma colaborativa. A aula manteve a estrutura em três momentos principais: elaboração coletiva das regras, uma partida de 10 minutos e a mediação, fundamentada nos pilares da Metodologia Callejera, para incentivar a reflexão sobre o jogo e os valores envolvidos.

Esperava-se o desenvolvimento de habilidades motoras, como passes, recepções e deslocamentos, bem como o aprimoramento da capacidade de atuação em equipe por parte dos estudantes. Devido à sua natureza inclusiva, o Kin-Ball favoreceu a participação igualitária, promovendo um ambiente mais diversificado e incentivando a presença ativa das alunas nas aulas de EF.

A avaliação do processo levou em conta a observação do desempenho dos estudantes na aplicação dos fundamentos do jogo, na colaboração com os colegas e no uso de estratégias táticas. Além disso, foram analisadas as interações entre os participantes, com o registro de exemplos que evidenciam a aplicação de valores como respeito, cooperação e solidariedade ao longo das atividades.



Décima primeira e décima segunda aulas

Dando continuidade aos encontros de início as aulas de Spikeball, com o objetivo de estimular a comunicação e o trabalho em equipe, além de reforçar os valores de respeito e solidariedade.

O Spikeball, também conhecido como RoundNet, é uma modalidade pouco difundida no espaço escolar. Criado nos Estados Unidos em 1989, teve um crescimento significativo a partir de 2005. Com uma dinâmica envolvente e grande versatilidade, pode ser jogado em áreas de diferentes tamanhos, utilizando ou não equipamentos específicos, o que facilita sua adaptação a variados ambientes escolares. Uma descrição dessa modalidade é apresentada na Figura 2.

Figura 2 - Spikeball



Fonte da Autora (2025).

A Metodologia seguiu três momentos: criação de regras pelos estudantes, um jogo de 10 minutos e mediação baseada nos pilares da Metodologia Callejera. Durante a prática, os estudantes desenvolveram estratégias coletivas, exercendo colaboração, negociação e liderança. O jogo também buscou fortalecer um ambiente

inclusivo e respeitoso, valorizando as contribuições de todos. A avaliação considerou a observação da cooperação entre os estudantes, feedback sobre a experiência e uma reflexão final em grupo.

Décima terceira aula

Dando continuidade às aulas de Spikeball, nesse momento priorizei a autonomia dos estudantes na construção das regras do jogo, incentivando a participação ativa e o respeito às normas estabelecidas. Além disso, busquei facilitar a mediação e a resolução de conflitos durante as partidas, promovendo uma abordagem colaborativa e estimulando a comunicação entre os participantes.

Outro aspecto fundamental foi a promoção da inclusão e do respeito mútuo, garantindo que todos tivessem a oportunidade de contribuir e se envolver plenamente no jogo, obedecendo às regras de maneira justa e equilibrada.

A estrutura da aula seguiu três momentos principais: no primeiro, os estudantes participaram da criação das regras para o Spikeball; no segundo, jogaram durante 10 minutos, aplicando as normas estabelecidas; e, no terceiro, houve uma mediação baseada nos pilares da Metodologia Callejera, incentivando a reflexão sobre a experiência vivenciada.

Essa abordagem teve como objetivo estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes, permitindo que eles participassem ativamente da construção e adaptação das regras. Além disso, a atividade favoreceu o desenvolvimento das habilidades interpessoais, promovendo um ambiente de respeito e cooperação. A valorização da participação de todos e a garantia de que suas vozes fossem ouvidas fortaleceram os laços entre os estudantes e contribuíram para uma cultura de respeito e igualdade dentro e fora do ambiente escolar.

A avaliação do processo ocorreu por meio da observação direta da participação dos estudantes durante as atividades, analisando seu envolvimento ativo, sua cooperação e o respeito mútuo. Também foi realizada uma reflexão em grupo sobre os valores da Metodologia Callejera demonstrados durante a



experiência, destacando exemplos concretos de respeito, cooperação e solidariedade observados ao longo do jogo.

Décima quarta aula

Dando continuidade às últimas aulas da pesquisa, iniciei a prática do Flagball, também conhecido como Flag Football. Essa modalidade tem uma história interessante que remonta à década de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, nas bases militares dos Estados Unidos. Surgiu como uma atividade recreativa para os soldados americanos, que, fãs do futebol americano, não podiam praticar o esporte tradicional devido ao risco de lesões graves causadas pelo contato físico intenso. Para resolver essa questão, criaram uma versão do jogo que preservava a dinâmica do futebol americano, mas sem o contato direto entre os jogadores, o que permitiu que continuassem a praticar o esporte de forma segura. Esse formato inovador ajudou a manter a integridade física dos militares e, ao longo do tempo, o Flagball se expandiu, tornando-se uma modalidade popular em diferentes contextos esportivos, incluindo nas aulas de EF.

Durante essa aula sobre Flagball, o principal objetivo foi observar o comportamento dos estudantes ao longo da atividade, verificando se demonstravam respeito mútuo e solidariedade, interagindo de forma inclusiva e respeitosa com os colegas. Além disso, buscou-se estimular a cooperação e o trabalho em equipe, incentivando os a jogarem de forma coletiva, com o intuito de promover o sucesso da equipe.

A estrutura da aula foi dividida em três momentos distintos. No primeiro momento, os estudantes foram convidados a criar as regras do jogo de Flagball de forma colaborativa, garantindo que todos tivessem a oportunidade de contribuir para as normas do jogo. No segundo momento, os alunos participaram de uma partida de Flagball, com duração de 10 minutos, durante a qual aplicaram as regras que haviam criado. O terceiro momento consistiu em uma mediação com base nos

pilares da Metodologia Callejera, incentivando uma reflexão sobre a experiência vivida e as lições aprendidas.

Durante a prática, esperava-se que os estudantes demonstrassem respeito mútuo e solidariedade, interagindo de forma inclusiva e respeitosa com os colegas. A atividade teve como objetivo promover a cooperação e o trabalho em equipe, incentivando a colaboração para a conquista do sucesso coletivo no jogo.

A avaliação do processo ocorreu por meio da observação direta do comportamento dos estudantes, analisando sua cooperação, respeito e solidariedade durante as atividades. Além disso, os estudantes foram incentivados a dar feedback sobre como se sentiram em relação à aplicação dos valores da Metodologia Callejera durante a prática. Ao final da aula, uma reflexão em grupo foi realizada, onde os estudantes compartilharam suas experiências e percepções sobre os valores praticados durante os jogos, promovendo uma maior internalização dos princípios de respeito, cooperação e solidariedade.

Décima quinta e décima sexta aulas

Encerramos o ciclo de aulas diversificadas com as duas últimas aulas sobre Flagball. O principal objetivo dessas aulas foi promover a liderança e a responsabilidade dos estudantes durante a criação das regras do jogo, incentivando a participação ativa de todos na elaboração das normas e estimulando a construção coletiva. Além disso, busquei incentivar a comunicação e a colaboração entre os estudantes, promovendo o trabalho em equipe e a construção de estratégias para alcançar o sucesso coletivo. A proposta também visou reforçar os valores de fair play e respeito mútuo, garantindo que a prática fosse inclusiva e solidária, independentemente da habilidade de cada estudante.

A estrutura da aula foi organizada em três momentos distintos. No primeiro, os estudantes foram convidados a criar as regras do jogo de Flagball de forma colaborativa, assegurando que todos tivessem a oportunidade de contribuir para a



construção das normas. No segundo momento, os estudantes participaram de uma partida de Flagball com duração de 10 minutos, colocando em prática as regras que haviam criado. No terceiro momento, foi realizada uma mediação com base nos pilares da Metodologia Callejera, proporcionando uma reflexão sobre a experiência vivenciada e os valores praticados durante a atividade.

Durante a prática, esperava-se a demonstração de cooperação, respeito mútuo e solidariedade, com interações inclusivas e respeitadas entre os participantes. A avaliação foi conduzida por meio da observação direta do comportamento dos estudantes, analisando como colaboraram entre si, respeitaram as normas e se comunicaram durante o jogo.

Para a avaliação os estudantes foram convidados a refletir sobre a experiência, expressando como se sentiram em relação à aplicação dos valores da Metodologia Callejera durante a atividade. Ao final da aula, uma reflexão em grupo foi realizada, permitindo que os estudantes compartilhassem suas percepções e experiências sobre os valores praticados, consolidando a aprendizagem sobre respeito, cooperação e solidariedade.

Com isso, finalizamos nosso ciclo de aulas diversificadas bem como de intervenções baseadas na Metodologia Callejera, marcando o fechamento de uma etapa importante desta pesquisa.

Décima sétima e décima oitava aulas

O último passo da intervenção foi a aplicação do questionário final, que ocorreu ao longo de duas aulas.

O questionário final (Apêndice D) teve como objetivo avaliar as mudanças nas atitudes e na participação das meninas nas aulas de EF ao longo das 18 aulas, após a aplicação da Metodologia Callejera. A presente etapa da pesquisa tem como objetivo compreender, a partir da percepção dos(as) estudantes, os impactos da Metodologia Callejera na participação, nas relações de gênero e na dinâmica colaborativa das aulas de EF. As questões aplicadas foram pensadas para identificar



diferentes dimensões da experiência dos alunos e alunas durante as atividades realizadas.

Inicialmente, buscou-se investigar de que maneira os meninos poderiam apoiar as meninas durante as atividades em equipe, com o intuito de compreender quais atitudes são percebidas como acolhedoras, inclusivas e promotoras de um ambiente mais colaborativo. Essa indagação visou estimular reflexões sobre o papel dos meninos na construção de um espaço mais equitativo nas aulas, especialmente quando se trata da participação das meninas, historicamente marcadas por exclusão ou menor visibilidade nas práticas corporais.

Em seguida, as perguntas exploraram quais aspectos da Metodologia Callejera foram considerados mais importantes para ampliar a participação nas aulas. O objetivo foi identificar as estratégias pedagógicas que despertaram maior interesse, motivação e engajamento por parte dos(as) estudantes, evidenciando os elementos que mais contribuíram para que as alunas se sentissem incentivadas e valorizadas durante as práticas.

Outro ponto investigado referiu-se às mudanças percebidas nas relações entre meninos e meninas após a implementação da Metodologia. Questionou-se houve transformação na forma como esses grupos passaram a interagir e colaborar durante as aulas, além de avaliar se tais mudanças resultaram em maior conforto, integração e sentimento de pertencimento entre os(as) participantes. Buscou-se ainda compreender se a Metodologia Callejera favoreceu um ambiente mais inclusivo, em que as meninas se sentiram mais à vontade e com maiores oportunidades para jogar e participar das atividades.

Além disso, procurou-se analisar se os(as) estudantes identificaram uma ampliação concreta nas oportunidades de participação das meninas, especialmente a partir do olhar dos meninos sobre as alterações na dinâmica das aulas. Tal abordagem permitiu observar se houve uma mudança de postura em relação à presença feminina nas práticas esportivas e jogos propostos.



Por fim, a pesquisa propôs uma reflexão sobre a importância de jogar em equipe com meninos e meninas, buscando identificar os aprendizados adquiridos a partir dessa convivência. O objetivo foi valorizar as experiências relacionadas à cooperação, ao respeito mútuo e ao trabalho coletivo, ressaltando a contribuição das atividades mistas para o desenvolvimento de habilidades sociais e formativas.

Desse modo, as respostas às questões propostas permitiram uma análise mais profunda sobre os efeitos da Metodologia Callejera no contexto escolar, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e sensíveis às relações de gênero no ambiente da EF.

4.6 Procedimentos para a Análise de Dados

A análise de dados foi desenvolvida com base nas informações registradas no diário de campo e obtidas pelos questionários. Optou-se por utilizar essa sequência na coleta dos dados porque o relato escrito expõe aquilo: “[...] *que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*”. (Bogdan, e Biklen, 1994, p. 150).

Concluída a etapa de coleta de dados, foi realizada a análise e categorização das informações obtidas. Essa organização em categorias permitiu a problematização dos elementos em destaque, estabelecendo conexões significativas com a participação das meninas nas aulas por meio da Metodologia Callejera e com a literatura relevante sobre o tema. Ao estabelecer categorias na análise de dados, Minayo, Gomes e Deslandes (1994) destacam que esse processo permite classificar e organizar elementos em torno de um conceito, facilitando a interpretação das informações coletadas. Nesse contexto, Moraes (1999) complementa ao afirmar que a análise de conteúdo é sempre influenciada pela percepção do pesquisador, pois toda leitura envolve um processo interpretativo. Dessa forma, a categorização dos dados não é apenas um exercício de organização, mas também de construção de significados, influenciado pela subjetividade do pesquisador.



O método de pesquisa análise de conteúdo, conforme delineado por Bardin (2011), compreende três fases distintas: 1) Pré-Análise, 2) Exploração do Material com Categorização ou Codificação, e 3) Tratamento dos Resultados, Inferências e Interpretação. Na etapa inicial da Pré-Análise, os estudiosos devem organizar as ideias preliminares em quatro etapas, que incluem leitura flutuante, seleção de documentos, reformulação de objetivos e hipóteses, e formulação de indicadores, culminando na preparação abrangente do material (Bardin, 2004).

Após analisar e revisar os instrumentos utilizados na coleta de dados, busquei interpretar e organizar as informações de forma categorizada, visando uma compreensão mais aprofundada dos significados atribuídos aos comportamentos e falas dos estudantes. Além disso, procurei refletir sobre as percepções compartilhadas ao longo do processo de observação e coleta de dados, especialmente no que se refere à participação das alunas do 7º ano nas aulas de EF e à influência da Metodologia Callejera nesse contexto.

A subsequente exploração do material visa à categorização ou codificação no contexto do estudo, empregando a descrição analítica para enriquecer a análise aprofundada, alinhada às hipóteses e referenciais teóricos (Mozzato; Grzybovski, 2011).

As categorias elaboradas a partir da análise dos dados foram apresentadas, interpretadas e desenvolvidas em diálogo com a literatura científica, com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre a participação das alunas do 7º ano nas aulas de EF. A partir dessa análise, busquei compreender de que forma a aplicação da Metodologia Callejera influenciou o envolvimento das estudantes, identificando suas percepções, desafios e emoções vivenciadas durante as práticas pedagógicas.

A última fase abrange o tratamento dos resultados, inferências e interpretação, centrando-se na atribuição de significado às mensagens e na análise reflexiva e crítica. Aqui, busca-se compreender os conteúdos presentes no material coletado, utilizando instrumentos específicos (Fossá, 2013). Essa fase representa

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



73

uma operação lógica que aceita proposições com base em sua conexão com outras já consideradas verdadeiras (Bardin, 2010, p. 41).



5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa teve início com 20 participantes, sendo 65% meninas (n=13) e 35% meninos (n=7). Todo(a)s o(a)s estudantes responderam ao questionário inicial. Para garantir a preservação da identidade dos participantes, foram atribuídos números: de 1 a 13 para as meninas e de 14 a 20 para os meninos.

Compreender as necessidades e perspectivas dos estudantes foi essencial para a análise dos dados da pesquisa. Assim, nas etapas seguintes, os resultados foram avaliados com base nas percepções e observações dos estudantes sobre sua participação nas atividades realizadas com a Metodologia Callejera.

O processo iniciou-se com a reflexão do vídeo "Invisible Players", seguida pela aplicação do questionário inicial. Na sequência, foi realizada a análise das regras sugeridas pelos estudantes, tanto meninas quanto meninos, observando o que era respeitado e o que não era, conforme registrado no diário de campo. A análise foi concluída com a aplicação do questionário final. Essa sequência de etapas permitiu identificar de maneira clara os impactos da intervenção pedagógica, destacando não apenas os desafios enfrentados, mas também os avanços conquistados e as reflexões dos estudantes ao longo de toda a experiência.

5.1 Vídeo Invisible Players

A partir deste ponto, será dada ênfase à análise dos relatos gerados pela reflexão sobre o vídeo "*Invisible Players*", cuja exibição marcou o início das ações da pesquisa. Esse material instigou os estudantes a questionar as percepções sociais e os estereótipos ao mostrar partidas esportivas sem revelar a identidade dos jogadores. A proposta da exibição foi provocar uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelas mulheres no contexto esportivo, e como isso se reflete na vivência das estudantes nas aulas de EF.

A apresentação foi dividida em duas etapas. Inicialmente, o vídeo foi pausado antes da revelação de que as jogadoras eram mulheres, momento em que os estudantes foram convidados a refletir sobre a identidade dos (as) atletas selecionados (as). Em seguida, a exibição foi retomada até o final, permitindo que os estudantes confrontassem suas expectativas iniciais com a realidade apresentada. A partir desse momento, iniciou-se um debate orientado por questões disparadoras.

A discussão proporcionou um espaço de reflexão sobre as percepções dos estudantes e a surpresa ao descobrir que os atletas eram, na verdade, mulheres. As respostas evidenciaram padrões de pensamento enraizados e os desafios enfrentados pelas meninas no contexto esportivo. Quando questionados sobre o tema central do vídeo, todos levaram em consideração que se tratava das mulheres no esporte, mas não tiveram consciência do potencial das mulheres no esporte. (Diário de Campo). No quesito visibilidade, o momento atual remete ao século XVII ou XIX, quando os esportes eram realizados pelos e para os homens (Elias; Dunning, 1992). Além disso, foi unanimemente admitida a surpresa ao descobrir que as atletas retratadas eram mulheres.

Quando questionados sobre o nome de alguma atleta feminina, a única mencionada pelos estudantes foi a jogadora de futebol Marta, evidenciando a pouca lembrança de outras atletas femininas em seu imaginário (Diário de Campo). Esse cenário reflete a predominância histórica da visibilidade masculina no esporte, tornando as referências femininas menos reconhecidas. No entanto, como aponta Pfister (2003), embora o esporte ainda carregue marcas de uma época em que a performance esportiva era majoritariamente associada aos homens, as mulheres vêm conquistando cada vez mais espaço e ampliando sua representatividade no meio esportivo, tendo em vista a jogadora Marta ter sido seis vezes melhor jogadora do mundo.

Nesse sentido, Amorim, Fonseca e Brito (2022) ressaltam a importância de promover discussões de gênero nas escolas, especialmente na Educação Física, para que os conteúdos tradicionalmente hegemônicos da cultura corporal, como o



esporte, sejam ressignificados. Para isso, os autores defendem a adoção de estratégias pedagógicas que minimizem exclusões e dialoguem com problemáticas sociais emergentes, incluindo as questões de gênero. Assim, iniciativas que incentivem a valorização das atletas femininas e a equidade na participação esportiva podem contribuir para transformar a percepção dos estudantes e tornar as aulas mais inclusivas para meninos e meninas.

A discussão também levou os (as) estudantes a refletirem que, em geral, registraram apenas nomes de atletas masculinos como Neymar, Messi, Cristiano Ronaldo, Medina e Lebron James, reforçando a falta de visibilidade das mulheres no esporte. (Diário de Campo). Essa desigualdade pode estar relacionada ao processo social que diferencia desde a infância as experiências vivenciadas por meninos e meninas. Como aponta Jocimar Daolio (2002), os meninos são incentivados desde cedo a praticar esportes, recebendo bolas e chuteiras e tendo liberdade para brincar na rua, enquanto as meninas são direcionadas a atividades associadas à delicadeza e ao ambiente doméstico. Essas diferenças influenciam diretamente o repertório motor e a identificação com o esporte, contribuindo para a invisibilidade das mulheres no cenário esportivo. A percepção dos meninos como naturalmente mais próximos dos esportes, apontado por Fernandes e Altmann (2020, p. 41) *“obscurecem o processo educativo” e precisam ser desestabilizadas com práticas pedagógicas que tensionem as questões de gênero*.

Ao relacionar essa realidade ao ambiente escolar, algumas alunas relataram que, em determinadas situações, sentem-se excluídas da prática (Diário de Campo). Essa exclusão não ocorre apenas em função do gênero, mas também está atrelada às habilidades motoras, conforme aponta Altmann (1999), ao evidenciar que a falta de certas competências pode levar tanto à exclusão imposta quanto à autoexclusão dos estudantes. Como solução, as estudantes sugeriram que a participação ativa nas aulas, sem deixar de jogar, poderia contribuir para a mudança desse cenário. Além disso, os estudantes destacaram que a organização das aulas de EF influencia diretamente a participação de meninos e meninas. Segundo eles, quando há espaço

para que todos opinem sobre a escolha das atividades e regras, a inclusão se torna mais eficaz (Diário de Campo).

A possibilidade de escolha das atividades dentro das aulas de EF pode contribuir significativamente para o aumento do interesse e da participação dos estudantes. Como aponta Paiano (1998), quando a escola oferece modalidades diversificadas, permitindo que os alunos optem por aquelas que mais lhes agradam, há um impacto positivo na motivação e no envolvimento com as aulas. Essa abordagem amplia as oportunidades de participação e favorece a inclusão, uma vez que contempla diferentes preferências e habilidades.

5.2 Questionário Inicial

A partir deste ponto, apresentamos a análise dos dados coletados no questionário inicial.

A análise das respostas à primeira pergunta do questionário teve como objetivo identificar os fatores que motivam ou desmotivam os(as) estudantes a participarem de forma ativa das aulas de EF. As respostas evidenciaram a presença de diferentes tipos de motivação entre os estudantes, revelando elementos que influenciam seu envolvimento nas aulas práticas.

De acordo com Chicati (2000), a motivação é diferente de pessoa para pessoa e depende dos interesses de cada um. Quanto à motivação à prática das aulas de EF, pesquisas realizadas no contexto escolar, como as realizadas por Marzinek (2004) e Kobal (1996), evidenciaram aspectos da motivação extrínseca (proporcionada por fatores externos) e da motivação intrínseca (proporcionada por fatores internos) nos indivíduos, que decorrem durante as aulas de EF.

Entre as estudantes, cinco demonstraram uma motivação intrínseca, ou seja, participam por interesse pessoal, prazer ou satisfação pela prática da atividade. Isso pode ser observado nas respostas:

“Pelo fato de eu me interessar” (Estudante 1)

“Porque eu amo a Educação Física e eu gosto de jogar” (Estudante 3)

*“Porque eu gosto de vim, para não ficar em casa sem fazer nada”
(Estudante 5)*

“Para não ficar em casa hihihhi e gosto de exercícios” (Estudante 6)

“Minha amiga me chama para vir na educação física” (Estudante 11)

A motivação intrínseca se dá quando o jovem realiza a prática corporal por vontade própria na escola, resultante de um envolvimento valorizado por ele e surgindo em decorrência da própria aprendizagem sem a influência de algum fator externo (Rufini; Bzuneck; Oliveira, 2011). Por outro lado, quatro alunas apresentaram motivações extrínsecas, ou seja, frequentam as aulas por fatores externos como notas, presença e obrigação, conforme identificado nos relatos abaixo:

“Para não ficar em casa e passar de ano” (Estudante 2)

“Por causa para não ficar com muita falta” (Estudante 7)

*“Venho para física para não ficar com falta, e acabar ficando de recuperação”
(Estudante 8)*

“Porque não quero tirar nota baixa” (Estudante 9)

Por sua vez, a motivação extrínseca ocorre quando o aluno é envolvido pelos colegas, pelo professor de EF e até mesmo por familiares que incentivam a sua participação nas aulas desta disciplina (Marzinek, 2004), ou seja, é exercida por seu valor instrumental, compreendida como meio para alcançar algo desejável (Rufini; Bzuneck; Oliveira, 2011).

Já quatro alunas apresentaram motivações mistas, isto é, combinam fatores internos e externos em suas justificativas:



*“Pra nota, ficar saudável, pra melhorar o corpo físico e por obrigação”
(Estudante 4)*

“Jogar vôlei, e também para ver amigos” (Estudante 10)

“Primeiro é uma aula divertida, ganhar notas” (Estudante 12)

“Por causa da minha mãe e também porque eu gosto” (Estudante 13)

Esses relatos revelam a complexidade do comportamento motivacional, em que diferentes formas de motivação coexistem e se complementam. Guimarães (2004) ressalta que, embora os interesses intrínsecos e extrínsecos pareçam contraditórios, eles podem atuar em conjunto no processo de aprendizagem. Um mesmo estudante pode, por exemplo, sentir prazer em participar de atividades desafiadoras e, ao mesmo tempo, buscar a aprovação do professor como reforço à sua dedicação.

Quanto aos meninos, observou-se uma predominância da motivação intrínseca, com seis deles relatando interesse pessoal, prazer e benefícios à saúde como justificativas para a participação:

“Porque eu gosto”(Estudante 14)

*“Por diversão, e porque eu não pratico exercícios em casa, só futebol”
(Estudante 15)*

“Para ficar bem” (Estudante 16)

“É uma aula divertida” (Estudante 17)

“Saúde, se alonga e brincar” (Estudante 18)

“Pra você ficar mais saudável” (Estudante 19)

No entanto, é importante destacar que outras pesquisas, como a de De Murcia, Gimeno e Coll (2007a), encontraram índices mais elevados de autodeterminação entre meninas, enquanto Boiché e Sarrazin (2007) não identificaram associação entre sexo e níveis de autodeterminação, indicando que os

fatores motivacionais podem variar conforme o contexto e as experiências escolares dos estudantes.

Apenas um estudante apresentou motivação mista:

“Amigos, os jogos são muito legal” (Estudante 20)

Essa resposta indica que tanto os aspectos sociais quanto o prazer proporcionado pela AF influenciam positivamente a participação do estudante nas aulas. A principal distinção entre os diferentes tipos de motivação reside na origem do impulso que direciona o comportamento: enquanto a motivação intrínseca é movida por fatores internos, como o interesse e a satisfação pessoal, a motivação extrínseca é impulsionada por recompensas ou pressões externas (Reeve, 2009).

A formulação da segunda pergunta do questionário tem como objetivo investigar possíveis vivências de desrespeito ou tratamento injusto durante as aulas de EF, com foco na percepção das próprias estudantes. Os dados da pesquisa mostram que, das treze meninas que responderam ao questionário inicial, sete relataram já ter passado por situações de desrespeito durante as aulas de EF.

Os relatos das estudantes evidenciam diferentes formas de desrespeito, seja pela exclusão dentro do jogo, pela recusa dos colegas em envolvê-las na atividade ou por atitudes agressivas:

“Sim, quando estou em um time de meninos, eles acabam não me deixando jogar, e isso me afeta pelo fato de eu estar ali para participar.” (Estudante 1)

“Sim, porque um colega disse que eu não podia jogar com ele porque sou baixinha.” (Estudante 3)

“Sim, quando eu estava no jogo, meus colegas não passaram a bola para mim, mesmo eu estando livre.” (Estudante 4)

“Sim, porque tem gente que não quer passar a bola.” (Estudante 5)



"Sim, em uma partida de queimada jogaram a bola no meu rosto, e um certo aluno, sabendo que eu estava queimada, jogou a bola em mim de novo, de propósito." (Estudante 8)

"Sim, não gosto quando gritam comigo ou aumentam a voz para mim." (Estudante 10)

"Sim, porque não consigo participar do jogo direito." (Estudante 12)

Os depoimentos colhidos durante a pesquisa confirmaram análises já presentes na literatura, que tratam da persistente discriminação de gênero nas aulas de EF. Altmann (1998), por exemplo, ao investigar as relações entre meninos e meninas nesses espaços, identificou que as formas de exclusão são construídas a partir da articulação entre gênero, idade, força e habilidade, formando um *"emaranhado de exclusões vivido em aulas e recreios"* (p. 56). Ou seja, os critérios que regulam a participação nas aulas de EF são múltiplos e interdependentes, sendo o gênero um eixo central, mas que se complexifica diante de outras categorias que ganham relevância.

Abreu (1990, p. 54) também contribui com essa discussão ao afirmar que *"[...] o fator preponderante da incompatibilidade dos sexos em aulas mistas é o desnível das habilidades"*, ressaltando que a aceitação das meninas no grupo depende da demonstração de competências físicas consideradas equivalentes às dos meninos. Essa lógica meritocrática revela que a inclusão das meninas não se dá de forma plena e incondicional, mas está subordinada à sua capacidade de se adequar aos padrões dominantes de desempenho.

Dando continuidade a nossa análise os dados coletados revelaram que cinco meninas e seis meninos, afirmaram não ter vivenciado situações de desrespeito durante as aulas de EF.

Entre as meninas, os relatos são breves e indicam uma percepção limitada sobre esse tipo de vivência:



"Não." (Estudantes 6, 7, 11 e 13)

"Acho que não." (Estudante 9)

Já entre os meninos, a ausência de percepção de desrespeito se repete de forma semelhante:

"Não." (Estudantes 14, 15, 16, 17 e 19)

"Nunca aconteceu nada comigo não." (Estudante 20)

Esse padrão de respostas suscita reflexões importantes. De acordo com Odalia (1985), *"a violência (...) não é evidente por si mesma em todas as suas manifestações, algumas das quais tão sutis e tão bem manejadas que podem passar por condições normais e naturais do viver humano"* (p. 85). Ou seja, práticas discriminatórias e excludentes podem estar presentes no cotidiano escolar sem serem necessariamente percebidas como tal pelos estudantes, sobretudo quando são internalizadas como parte natural da dinâmica social.

Entre os participantes da pesquisa, algumas respostas revelaram incertezas ou lacunas de memória quanto à vivência de situações de desrespeito durante as aulas de EF.

A estudante 2 afirmou:

"Nunca aconteceu, não que eu me lembre", enquanto a estudante 9 respondeu: *"Acho que não"*. Já o estudante 18 optou por não registrar nenhuma resposta, limitando-se ao silêncio. Essas manifestações apontam não necessariamente para a ausência de experiências de desrespeito, mas podem indicar a dificuldade em reconhecer comportamentos sutis ou naturalizados como excludentes ou discriminatórios.

A pergunta três do questionário inicial teve como finalidade compreender os fatores que dificultam a participação dos(as) estudantes nas aulas de EF. A partir das respostas, buscou-se identificar possíveis dificuldades de cunho físico,



emocional, social ou pedagógico que interferem no engajamento dos estudantes, tais como falta de habilidade, vergonha, conflitos com colegas, metodologias excludentes ou ausência de interesse pelas práticas propostas.

A partir da análise das respostas fornecidas pelos 20 participantes da pesquisa, observou-se que 30% mencionaram aspectos relacionados à saúde e ao bem-estar físico, demonstrando como o estado corporal influencia diretamente a disposição para a prática.

A estudante número 4, por exemplo, destacou: *“Minha dor que sinto quase todos os dias”*, enquanto o estudante 18 relatou o medo de lesões: *“Se machucar”*. Já a estudante 3 afirmou: *“O meu ballet porque não posso ficar cansada”*, evidenciando a sobreposição de AF em sua rotina.

Esses dados reforçam uma problemática já apontada por Darido *et al.* (1999), alertando para o impacto negativo da organização dos horários das aulas de Educação Física, especialmente quando essas ocorrem em turnos diferentes dos demais componentes curriculares. A retomada dessa discussão mostra-se pertinente ao observar que 30% dos (as) participantes da pesquisa apontaram conflitos com a rotina pessoal como fator limitante para a participação nas aulas. A estudante 1 foi direta ao indicar: *“Horário”*, enquanto a estudante 5 acrescentou: *“O horário de saída”*. Já a estudante 14 revelou que *“cuidar de minha irmã”* compromete sua presença, e o estudante 17 mencionou *“o trabalho”* como obstáculo, evidenciando que as responsabilidades extraclasse interferem significativamente na frequência às aulas. Assim, os dados corroboram a análise de Darido *et al.* (1999), ao demonstrar como a incompatibilidade de horários e as demandas externas à escola contribuem para o afastamento dos(as) estudantes da disciplina. Ainda, 15% dos estudantes destacaram preocupações com a assiduidade e as faltas. A estudante 13 explicou: *“Se eu não vim e vou perdendo com falta”*, e a estudante 10 declarou: *“Ter muitas faltas, não gosto de ter muitas faltas”*, o que revela uma tensão entre o desejo de participar e a ansiedade gerada pelo controle de frequência.

Os aspectos emocionais e motivacionais também apareceram nas respostas de 15% dos(as) estudantes, que relataram sentimentos de desmotivação, cansaço e pressão pelo desempenho. A estudante 2 mencionou: *“Ficar doente ou preguiça”*, e a estudante 8 apontou: *“A pressão de ganhar”*, mostrando que, para além das condições físicas, as demandas emocionais também afetam o engajamento. Nesse sentido, destaca-se o papel fundamental do(a) professor(a) em estimular e realizar um planejamento adequado e aplicável, respeitando também os sentimentos dos alunos e alunas (Chou *et al.*, 2015; Ennis, 2014; Moreira *et al.*, 2017). Segundo Pereira e Moreira (2005, p. 123), *“o fato de os alunos deixarem a aula durante sua execução, pode vir ao encontro à sua falta de motivação e interesse diante dos conteúdos e estratégias inadequados, mesmo que essa não seja uma justificativa aceitável”*. Por fim, 10% dos(as) estudantes afirmaram não encontrar qualquer dificuldade para participar das aulas de EF. As estudantes 7 e 11, por exemplo, responderam simplesmente: *“Nada”*, indicando uma experiência mais tranquila e acessível.

Esses relatos sugerem que, em determinados contextos, os fatores emocionais, físicos e sociais não representam obstáculos significativos à participação, o que pode estar relacionado tanto à motivação intrínseca quanto ao ambiente acolhedor proporcionado pela escola. Nesse sentido, a fala de Kobal (1996) é pertinente ao afirmar que a vontade e a satisfação em aprender e participar nas aulas podem partir de fatores internos do sujeito, mas também podem ser influenciadas pelo ambiente no qual ele está inserido.

A diversidade de respostas encontradas nesta questão do questionário inicial evidencia a importância de uma escuta atenta e sensível por parte do(a) professor(a), capaz de reconhecer os múltiplos fatores que atravessam a vida dos(as) estudantes e influenciam diretamente sua participação. Dessa forma, práticas pedagógicas que respeitem os ritmos, as limitações e os contextos individuais, além de promoverem o acolhimento, são fundamentais para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o envolvimento pleno nas aulas.

A quarta pergunta do questionário inicial teve como objetivo compreender a percepção dos(as) estudantes sobre as condições necessárias para a construção de um ambiente de respeito e valorização das diferenças nas aulas de EF. Ao propor essa reflexão, buscou-se identificar sugestões, expectativas e experiências que revelam como os estudantes enxergam a convivência entre colegas com diferentes habilidades, gêneros, perfis corporais ou níveis de desempenho – é possível traçar um panorama das percepções de estudantes sobre o respeito e a valorização das diferenças nas aulas de EF.

Na quarta questão do questionário, metade dos estudantes (50%) destacou de forma explícita a importância do respeito mútuo e da valorização das diferenças individuais. As falas demonstram preocupações com o respeito entre meninos e meninas, a compreensão das dificuldades dos(as) colegas e a empatia no ambiente de jogo. A estudante 1 exemplifica essa perspectiva ao afirmar: *“Que os meninos e as meninas se valorizassem, tendo respeito e que um entendesse o outro”*. De maneira complementar, a estudante 4 ressalta a necessidade de garantir a segurança emocional e afetiva das meninas, propondo que sejam tratadas *“de forma que se sintam seguras”*. Essas falas remetem à crítica de Altmann *et al.* (2011, p. 497), ao ponderarem que, embora existam diferenças físicas entre meninos e meninas, essas não devem ser naturalizadas sob um prisma exclusivamente biológico, o que pode levar a generalizações que rotulam e obscurecem as singularidades dos sujeitos.

Além disso, 5 estudantes (25%) abordaram a importância das regras e da justiça nos jogos como elementos essenciais para a promoção do respeito nas aulas de EF. Esse aspecto é evidente na fala da estudante 2: *“Respeitar as regras dos jogos e respeitar os colegas”*, sendo reforçado pela estudante 9: *“Respeitar todas as regras dos jogos para ser um jogo justo”*.

Outros 3 estudantes (15%) apontaram a cooperação e o equilíbrio na formação dos times como fatores relevantes para a construção de um ambiente mais democrático e acolhedor. A fala da estudante 12 — *“Cooperarem um com o*

outro e dividirem os times em grupos iguais” — indica uma preocupação com a equidade nas oportunidades de participação. Tais percepções convergem com o pensamento de Sikora (2016, p. 22), que defende que o aluno deve não apenas aprender a ganhar e perder, mas também a cooperar, pois *“se uma das funções da escola é preparar para a vida em sociedade, e a competição e a cooperação estão presentes nela”*, é necessário aprender a equilibrar esses aspectos.

Já 2 estudantes (10%) apresentaram respostas mais genéricas ou pouco desenvolvidas, como a palavra *“habilidade”* (citada pelos estudantes 6 e 16), sem uma explicitação clara do que esse termo representa no contexto da questão.

A análise das respostas evidencia que o respeito e a valorização das diferenças, segundo os(as) estudantes, vão além da aplicação de regras formais, envolvendo aspectos relacionais, éticos e emocionais. A fala da estudante 8, por exemplo, demonstra uma compreensão mais profunda da diversidade ao afirmar: *“O aluno entender que todo mundo erra, independente se for menina ou menino. Tem vezes em que não aceitam perder e saem xingando ao adversário, então acho que as pessoas têm que entender a diferença do próximo”*. Tais percepções dialogam diretamente com Darido *et al.* (2001), que afirmam que, quando os(as) estudantes conseguem reconhecer os limites e possibilidades uns dos outros, surge o respeito mútuo, criando um ambiente em que podem se expressar sem medo de serem ridicularizados.

Também chama atenção o fato de que algumas respostas propõem mecanismos de controle ou punição diante de comportamentos desrespeitosos. A estudante 11 sugere: *“Se desrespeitar, ficar de canto (não participar da aula)”*, enquanto o estudante 17 afirma: *“Se não respeitar, fica sem jogar”*. De acordo com Darido *et al.* (2001, p. 23), *“o professor deveria mostrar aos alunos que todos estão na escola usufruindo do mesmo direito de educação e movimento e que nem por isso necessitam ser iguais”*.

Essas manifestações revelam uma compreensão de que a convivência respeitosa pode ser garantida por meio de sanções, apontando para uma lógica ainda punitiva na resolução de conflitos.

Por fim, a fala do estudante 20 — “Que os meninos pararem de zoar um pouco” — destaca, de forma espontânea, a percepção de que determinados comportamentos dos meninos ainda representam um desafio para a convivência, especialmente no que diz respeito à inclusão e ao respeito às diferenças. Na mesma esteira, Cruz e Palmeira (2009, p. 121) afirmam que “[...] *as diferenças de gênero não são produtos das diferenças biológicas, mas consequência das estruturas sociais e culturais que enaltecem o masculino e desvalorizam o feminino.*” Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que desafiem essas estruturas e promovam um ambiente mais equitativo e acolhedor nas aulas de EF.

A quinta pergunta do questionário teve como objetivo investigar situações percebidas e vivenciadas pelas estudantes em que a participação das meninas foi limitada ou impedida por atitudes dos meninos durante os jogos. Além disso, buscou-se compreender os sentimentos gerados por essas experiências e as interpretações das próprias alunas sobre os motivos que levam a esse tipo de comportamento. Essa questão permitiu identificar dinâmicas de exclusão, relações de poder e possíveis manifestações de desigualdade de gênero presentes no cotidiano das aulas de EF. Esta questão foi respondida por 13 alunas. Dentre essas respostas, 12 estudantes (92,3%) relataram já ter vivenciado ou presenciado situações em que os meninos dificultavam ou impediam a participação das meninas durante os jogos nas aulas de EF. Apenas uma estudante (7,7%) afirmou não ter passado por essa situação.

As respostas das 12 estudantes que reconheceram essa prática indicam predominantemente sentimentos negativos, como tristeza, raiva, desvalorização, exclusão e desmotivação. A estudante 3, por exemplo, afirma: “*Senti triste pelo fato de não estar participando. Porque isso acontece, é que os meninos devem achar que meninas não sabem jogar*”. De forma semelhante, a estudante 7 desabafa: “*Me*

senti sem valor, como se eu fosse nada, porque os meninos nos acham ruim e acham que a gente não sabe de nada”. Esses relatos revelam o impacto emocional da exclusão vivida, associado à percepção de inferioridade imposta às meninas. Como ressalta Dornelles (2007), os argumentos que sustentam essa exclusão geralmente giram em torno da crença de que os meninos são “*naturalmente*” mais fortes e habilidosos do que as meninas, reforçando uma visão biologizante e excludente.

A constância com que essa situação se repete também foi evidenciada. A estudante 6 enfatiza: “*Sim, todos os dias acontece isso, em todos os jogos também. [...] Isso acontece porque eles acham que são superiores, mas não são*”. Já a estudante 9 compartilha: “*Eu ficava com raiva quando eles não passavam a bola para nós*”, evidenciando que essas práticas geram frustração e afetam diretamente a motivação das alunas.

Além das experiências individuais, algumas estudantes demonstraram empatia com outras colegas. A estudante 5 relata: “*Sim, no caso não foi comigo, mas achei desrespeito, tipo pareceu que a menina não tinha capacidade*”, mostrando sensibilidade diante de uma exclusão presenciada. Por outro lado, a estudante 10 apresenta uma postura crítica ao questionar estereótipos: “*A maioria fala que futebol é apenas para ‘garotos’, mas isso não é verdade! Todos podem jogar o que quiser, nenhum jogo há gênero*”. No caso específico do futebol, essa percepção reflete um cenário social mais amplo, no qual os meninos têm, historicamente, mais oportunidades de prática e vivência corporal do que as meninas. Isso contribui para o desenvolvimento de suas habilidades motoras e amplia sua autoconfiança, enquanto as meninas enfrentam limitações impostas culturalmente (Saraiva, 2005; Goellner, 2010).

Quanto às justificativas para a exclusão, 9 estudantes (69,2%) apontaram que os meninos se consideram superiores ou mais habilidosos, como relata a estudante 1: “*A maioria dos meninos acha que são melhores que as meninas*”, e a estudante 8: “*Isso acontece porque os meninos se acham os melhores*”. Essa lógica de

superioridade masculina nos esportes reforça uma cultura esportiva marcada por desigualdades de gênero. Conforme Uchoga e Altmann (2016), essa crença de que os meninos são mais habilidosos acaba por incentivá-los a assumirem mais protagonismo nas jogadas, ao mesmo tempo em que produz, nas meninas, a sensação de incapacidade e insegurança quanto ao seu desempenho esportivo.

Apenas uma estudante (7,7%) apresentou uma resposta vaga e sem aprofundamento (estudante 12: *“Sim, normal, não sei”*), e outra estudante (7,7%) negou ter vivenciado tal situação (estudante 13: *“Não”*).

Portanto, os dados revelam que a exclusão das meninas durante os jogos é uma experiência comum e marcante para a maioria das alunas, sendo percebida como injusta e desmotivadora.

A respeito da quinta questão do questionário inicial direcionado aos meninos, foi solicitado que expressassem sua opinião sobre a participação das meninas nas aulas de EF. As respostas revelaram percepções diversas, que variam entre críticas, reconhecimento da pouca participação feminina e sugestões para maior integração. O estudante 14 afirmou: *“As meninas participam bem menos do que os meninos, algumas não querem jogar e outras nem vão para a educação física”*, enquanto o estudante 15 comentou que *“as meninas jogam muito pouco, principalmente quando tem mais meninos no jogo”*, evidenciando como o domínio masculino pode inibir a presença das meninas nos jogos. Essas falas apontam para um cenário de desequilíbrio nas relações de gênero, em que o protagonismo masculino tende a invisibilizar a participação feminina. So, Martins e Betti (2018) afirmam que muitas das vezes, as meninas têm receio em realizar determinadas atividades, com receio de errar, o que gera vergonha ao pensar que os meninos podem zombar delas, o que acaba causando uma própria exclusão das meninas para realizar as atividades

Outros alunos demonstraram uma postura mais inclusiva, como no caso do estudante 17: *“minha opinião é que é legal as meninas participarem das aulas”* e do estudante 19: *“minha opinião é que todos joguem em grupo e em coletivo”*. Essas

falas sugerem uma abertura à participação igualitária, mesmo que ainda estejam inseridas em um contexto onde a presença das meninas é minoritária.

Também foram identificadas manifestações de julgamento, como no caso do estudante 18, que afirmou: *“que elas se esforcem e não fiquem dormindo”*, atribuindo às meninas a responsabilidade exclusiva pela sua baixa participação, sem considerar os fatores estruturais e pedagógicos que dificultam esse envolvimento.

Nesse sentido, Jacó e Altmann (2011) apontam que, mesmo quando há envolvimento de todos os estudantes nas aulas de educação física, muitas meninas adotam uma postura passiva diante das atividades propostas. Participam, mas apenas como *“figurantes”*, o que compromete significativamente suas oportunidades de aprendizagem em comparação aos meninos.

A questão seis do questionário aplicado às estudantes teve como principal objetivo entender de que maneira elas acreditam que os meninos podem contribuir para que as aulas de EF sejam mais acolhedoras e inclusivas. A ideia era ouvir diretamente as vozes das estudantes, buscando compreender os desafios percebidos por elas e as sugestões que indicam caminhos para a construção de um ambiente mais igualitário.

As respostas apontaram de forma bastante clara que ainda há atitudes excludentes por parte dos meninos, especialmente em relação à escolha de colegas para os jogos, à forma de se comunicar durante as aulas e à própria lógica de organização das equipes. A estudante 2 destacou isso ao afirmar: *“Eles podem escolher mais meninas e parar de escolher só menino e ver que as meninas também podem jogar.”*

Da mesma forma, a estudante 4 acrescenta que os meninos podem contribuir “deixando a gente jogar a bola, escolher time e várias outras coisas”, ou seja, reivindica o direito de participar de todas as etapas do jogo, não apenas como jogadora, mas também como alguém que atua ativamente nas decisões. Jacó e Altmann (2010) constataram, por meio de falas de participantes de seu estudo, que

as alunas diziam não participar porque os meninos não as deixavam tocar na bola, centralizavam o jogo, e pegavam a bola antes delas.

As falas das estudantes evidenciam um desejo claro de participação igualitária e respeito dentro das aulas de EF. A estudante 7 afirma: *“Deixar nós meninas participar direito sem críticas ou sem preconceito”*, apontando para a presença de julgamentos que afetam diretamente a segurança e a confiança das meninas em campo. Esse sentimento de exclusão e a necessidade de respeito são reforçados por outras estudantes. A estudante 1 sugere: *“Deixar as meninas jogarem igualmente e ter respeito com as meninas”*, enquanto a estudante 9 destaca: *“Ter respeito e deixar as meninas jogarem”*. Já a estudante 8 aborda uma questão ainda mais profunda ao afirmar: *“Deixando as meninas jogarem e saber que eles não estão jogando sozinhos”*, revelando como, muitas vezes, os meninos se apropriam do espaço da quadra, invisibilizando a presença das meninas.

Essas manifestações dialogam diretamente com o estudo de Uchoga e Altmann (2016), que discutem como a *“condição feminina”*, geralmente marcada pela percepção de inferioridade, é construída desde cedo no ambiente familiar e reforçada na escola.

A proposta da estudante 10 inclui *“jogos que todos podem jogar em coletivo, colocar gincanas, jogos extremamente ativos, e também se organizar. Mais amizades.”* destaca a relevância de atividades coletivas e inclusivas nas aulas de EF. Essa perspectiva enfatiza que a interação e a amizade são fundamentais para transformar o ambiente das aulas em um espaço mais acolhedor e participativo.

Essa visão é corroborada por Salles (1998), que ressalta as afirmações de Rangel-Betti (1995) ao destacar que o relacionamento entre os alunos e seus colegas de classe é fundamental nesta etapa da vida. O fortalecimento dos laços sociais por meio de atividades coletivas não apenas promove a inclusão, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais.



A questão seis foi dirigida aos meninos com o objetivo de compreender suas percepções a respeito da convivência mista nas aulas de EF, especialmente no que diz respeito à participação conjunta de meninas e meninos nas práticas corporais. A intenção desta pergunta foi identificar possíveis barreiras, preconceitos ou, por outro lado, atitudes de aceitação e valorização da participação mista, observando como esses estudantes compreendem as possibilidades de inclusão no contexto das aulas.

As respostas dos meninos indicam, de forma geral, uma percepção positiva sobre a possibilidade da participação conjunta entre meninas e meninos nas aulas de EF. No entanto, os argumentos apresentados revelam diferentes níveis de compreensão sobre igualdade, cooperação e respeito às diferenças. Gaspari et. al. (2003) indicaram que as justificativas que apontam para uma preferência pelas turmas mistas apoiam-se principalmente nas possibilidades de se aprender por meio das diferenças, desenvolvendo nos alunos atitudes de respeito mútuo, solidariedade, cooperação, além de facilitar o questionamento de preconceitos de gênero.

O estudante 14 e o estudante 19 afirmam, respectivamente:

“Sim porque não existe nenhuma diferença, todo mundo é igual”

“Sim porque todos são iguais”

Essas respostas evidenciam uma visão idealizada de igualdade, que ignora as particularidades físicas, sociais e culturais entre os gêneros. Embora bem-intencionadas, essas falas refletem uma concepção de igualdade que não considera as diferenças como parte da equidade, ou seja, o reconhecimento de que tratar todos de forma justa às vezes exige ações diferentes. Durante as aulas de EF, por exemplo, *“ficam evidentes as diferenças corporais existentes entre meninos e meninas, como resultado das implicações das normas e transformações a que os corpos são submetidos na sociedade”* (Cruz; Palmeira, 2009, p. 119).



Já o estudante 15 declara: *“Sim, porque a igualdade é importante, e eu também tenho certeza que se as meninas focarem bem no jogo, elas podem superar qualquer um”*. Essa fala traz um reconhecimento da capacidade das meninas, valorizando o foco e o esforço, o que demonstra uma superação de estereótipos de fragilidade ou inferioridade, baseado em Brotto (2001), devemos utilizá-lo como ferramenta pedagógica, que valoriza o desenvolvimento do indivíduo como um todo, tanto nos aspectos físicos quanto nos psíquicos e sociais.

O estudante 16 apresenta uma perspectiva mais estratégica:

“Sim, porque se não o time dos meninos vai ficar muito forte”

Aqui, percebe-se um olhar voltado para o equilíbrio nos times, o que sugere que ele entende a participação das meninas como uma forma de justiça no jogo, ainda que possa estar relacionada mais à competitividade do que à inclusão.

O estudante 17 simplifica a cooperação:

“Sim. Por que é só tocar um pro outro”

Essa resposta, embora breve, demonstra entendimento sobre o trabalho em equipe, independentemente de gênero, o que é positivo. Brotto (2001) nos fala que na realidade o aprendizado ocorre de forma vivencial.

A resposta do estudante 18 é uma das mais interessantes:

“Porque tem coisas que os meninos sabem e as meninas não sabem e tem coisas que as meninas sabem e os meninos não sabem. Trabalho em equipe.”

Aqui há um reconhecimento explícito das diferenças e da complementaridade entre os gêneros. Essa fala caminha para uma noção mais madura de equidade, onde o respeito às diferenças se transforma em potência coletiva. No que concerne à participação de meninos e meninas conjuntamente nas aulas de EF, ou melhor, a execução de aulas coeducativas, constatou-se que um grupo de 88 discentes afirmou serem favoráveis à realização de aulas neste formato, pautados em argumentos como: *“muito bom, porque se um não sabe alguma coisa e outro sabe, pode ensinar”* (Cruz; Palmeira, 2009, p. 124).

O estudante 20 também reforça esse equilíbrio:

“Sim. Porque o que os meninos conseguem as meninas também conseguem e também ter cuidado porque não é a mesma parte física.”

Essa fala demonstra empatia e uma percepção mais realista das diferenças físicas, aliada à valorização da capacidade das meninas. 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”*.

Fábio Carballo *et al.* (2018), por sua vez, afirmam que, por meio da práxis da educação física, deve-se levar os/as alunos/as a participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os/as outros/as, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos/as outros/as, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.

Após o encerramento da análise das respostas do questionário inicial, partimos para a interpretação das respostas do questionário final.



5.3 Questionário Final

É importante destacar que, nesta etapa final da pesquisa, dois estudantes desistiram de participar, totalizando 18 estudantes respondentes do questionário final – em contraste com os 20 alunos que participaram da etapa inicial.

A primeira questão do questionário final procurou compreender a autoavaliação dos(as) estudantes sobre sua participação nas aulas de EF ao longo das práticas de handebol, kin-ball, spikeball e flagball. Essa pergunta ofereceu uma importante chave de leitura sobre o impacto da Metodologia Callejera no engajamento e na inclusão dos(as) estudantes nas aulas diversificadas. Dos 18 estudantes participantes da pesquisa, sendo 13 meninas e 5 meninos, 10 se autoavaliaram como “muito ativos(as)”, representando 55,5% do total. Dentre esses(as), 6 eram meninas e 4 eram meninos. Já 8 estudantes, sendo 7 meninas e 1 menino, se consideram “moderadamente ativos(as)”, o que corresponde a 44,5%. Nenhum(a) estudante escolheu a alternativa “pouco ativa (o)”. Esses dados, analisados quantitativamente, evidenciaram uma participação expressiva da turma, demonstrando que os(as) estudantes se perceberam inseridos(as) e atuantes nas propostas vivenciadas nas aulas.

Quando observamos os dados de forma qualitativa, é possível identificar que a Metodologia Callejera, ao propor atividades mistas, a vivência de desportos alternativos e a valorização de espaços de escuta e diálogo, contribuiu significativamente para ampliar as formas de participação dos estudantes nas aulas de EF. Essa Metodologia promoveu não apenas a participação, mas também a construção de relações mais respeitadas e colaborativas entre meninos e meninas. Nesse sentido, Kelli da Silva *et al.* (2015) apontam que é papel do(a) educador(a) desenvolver atividades diversificadas, que contemplem todos os(as) alunos(as), proporcionando aulas mistas que despertem entusiasmo nas práticas corporais e que promovam a humanização no contexto escolar. Ao fazer isso, o(a) professor(a)



contribui para reduzir situações de desrespeito e exclusão, fortalecendo a inclusão e a participação equitativa de todos(as) nas aulas.

A ausência de respostas indicando baixa participação é um dado relevante, pois evidencia que, ainda que os níveis de protagonismo tenham variado, todos(as) os(as) estudantes se reconheceram como parte ativa das aulas. Isso revela um ambiente de pertencimento construído a partir da valorização de cada sujeito no coletivo. De acordo com Silva (2019, p. 132), o sentimento de pertencimento no contexto escolar não se restringe aos conteúdos curriculares, mas se estende às dimensões emocionais e afetivas que a escola é capaz de oferecer à comunidade. Assim, promover a inclusão dos(as) alunos(as) no grupo escolar, especialmente por meio de práticas corporais coletivas, atividades diversificadas e democráticas, torna-se essencial para o fortalecimento dos vínculos e da participação efetiva.

Os(as) estudantes que se avaliaram como “moderadamente ativos(as)” podem ter levado em consideração aspectos subjetivos como timidez, insegurança diante dos colegas ou menor domínio técnico das modalidades propostas. Essas percepções, embora não impeçam a participação, podem impactar o nível de engajamento individual. No entanto, é importante ressaltar que a presença e o envolvimento desses(as) estudantes, mesmo que mais discretos, continuam sendo fundamentais para a construção de um ambiente coletivo e inclusivo.

Em uma pesquisa de mestrado com alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental, Rogério Cruz Oliveira (2006) identificou que a não participação nas aulas de educação física muitas vezes está relacionada à vergonha e ao medo da exposição, especialmente quando os(as) estudantes sentem que “*não levam jeito*” para o esporte. Como destaca o autor: “*O fato da não participação na aula dava-se, principalmente, pela vergonha da exposição. Meninas e meninos tinham vergonha de praticar a aula, fosse por características físicas ou pela autoavaliação que não ‘levam jeito’ para o esporte*” (Oliveira, 2006, p. 50). Esse dado reforça a importância de Metodologias que valorizem o acolhimento, o respeito às diferenças e o protagonismo de todos(as), como é o caso da Metodologia Callejera, que busca

justamente romper com práticas excludentes e estimular a participação em suas múltiplas formas.

Além disso, a predominância de respostas “muito ativa”, entre os meninos, pode ser associada a uma maior familiaridade com jogos coletivos, mas também reflete o sucesso da proposta em manter esse grupo engajado mesmo em modalidades menos convencionais. Entre as meninas, a distribuição entre as categorias “muito ativa” e “moderadamente ativa” sugere um avanço significativo no processo de inclusão nas aulas de EF, considerando que, historicamente, esse grupo enfrenta maiores desafios para participar das práticas corporais de forma plena.

Essa constatação dialoga com a crítica de Louro (2014, p. 52), ao afirmar que *“a concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos polos”*. Ou seja, assumir que meninas participam menos por serem naturalmente menos interessadas ou habilidosas constitui uma visão reducionista, que ignora as múltiplas formas de ser e agir dentro de cada gênero. Os dados mostram que, quando oferecidas Metodologias inclusivas e atividades diversificadas, as alunas se engajam ativamente, rompendo com estereótipos e reafirmando sua presença nas aulas de EF.

De forma geral, os dados indicam que a experiência proposta durante o desenvolvimento da pesquisa promoveu um ambiente mais equitativo, no qual os(as) estudantes, independentemente do gênero, reconheceram-se como participantes importantes nas aulas. Esse resultado vai ao encontro do objetivo geral da pesquisa, que buscou compreender como a Metodologia Callejera pode contribuir para a valorização da participação das alunas nas aulas de EF. A escuta ativa, o incentivo ao trabalho em equipe e o respeito às diferenças foram elementos fundamentais para o sucesso dessa metodologia, rompendo com práticas excludentes e promovendo um ambiente mais democrático e acolhedor.

A segunda pergunta do questionário final foi elaborada com o objetivo de avaliar diretamente a percepção dos(as) estudantes sobre os efeitos dessa



perspectiva pedagógica em sua participação nas aulas. A intenção foi identificar se a aplicação da Metodologia Callejera foi capaz de promover maior envolvimento, manter os níveis anteriores ou até desestimular a participação.

A análise dos dados da segunda pergunta do questionário final revela um impacto amplamente positivo da aplicação da Metodologia Callejera nas aulas de EF. Dos 18 estudantes respondentes, 15 (equivalente a 83,3%) afirmaram que sua participação aumentou, o que evidencia que a abordagem proposta foi bem-sucedida em estimular o envolvimento dos(as) alunos(as) nas atividades. Outros 3 estudantes (16,7%) indicaram que a Metodologia não afetou sua participação, e nenhum estudante relatou diminuição.

Esses resultados apontaram para um cenário promissor, no qual a proposta pedagógica foi capaz de ampliar o interesse e a presença ativa dos(as) estudantes nas aulas, sem causar impactos negativos.

A Metodologia Callejera, que tem origem no FC — uma prática esportiva surgida em contextos de vulnerabilidade social na América Latina —, incorpora elementos de diálogo, cooperação e protagonismo juvenil como pilares centrais de sua proposta. Essa perspectiva está alinhada ao que destacam Varotto, Gonçalves Junior e Lemos (2017), ao explicarem que, nas práticas do FC, a vitória não está associada apenas à performance técnica, mas sim ao cumprimento dos acordos coletivos estabelecidos no primeiro tempo do jogo. Nessa lógica, “[...] o ato de marcar gol deixa de ser a principal ferramenta para a vitória e com isso o jogo se dá e se faz valer [...] pelos três pilares do FC: cooperação, respeito e solidariedade” (Varotto et al., 2018, p. 107). Assim, ao incorporar essa lógica nas aulas, a Metodologia Callejera contribuiu para o fortalecimento da participação e do envolvimento coletivo dos(as) estudantes. Além disso, a ausência de respostas indicando queda na participação reforça o potencial da Metodologia Callejera.

A questão três teve como objetivo compreender se, após a aplicação da Metodologia Callejera, as estudantes se sentiram mais incluídas nas aulas de EF e, em caso positivo, de que maneira. Também foi dada a possibilidade de apontarem



aspectos que poderiam ter sido diferentes. As respostas foram majoritariamente positivas, e os relatos permitem identificar cinco grandes eixos temáticos: comunicação e diálogo, organização e regras, inclusão das meninas, respeito e colaboração, e críticas ou ressalvas.

Várias estudantes destacaram a abertura para a escuta e o diálogo durante as aulas como um fator central para a construção de um ambiente mais respeitoso e participativo. A valorização da conversa sobre a aula, dos momentos de reflexão e da participação verbal se destacaram nos seguintes relatos:

“Sim. A metodologia ajudou muito nos jogos, fazendo com que os alunos tivessem uma boa comunicação e participação.” (Estudante 1)

“Sim, ajudou a manter o ambiente bom, porque todos conversam sobre a aula e os jogos e como foi a participação de cada um.” (Estudante 3)

“Sim, todos deram opiniões e os outros ouviam e respeitavam, assim as aulas ficaram mais legais e com mais vontade de jogar.” (Estudante 13)

Esses relatos indicam que a estrutura da Metodologia Callejera, especialmente os momentos de escuta ativa e avaliação coletiva dos jogos, contribuíram significativamente para o fortalecimento do diálogo entre as estudantes. Os depoimentos revelaram um espaço em que a comunicação e o respeito às opiniões são estimulados, demonstrando que as práticas pedagógicas implementadas não apenas incentivaram a participação verbal, mas também promoveram a escuta mútua e o reconhecimento das contribuições individuais.

Essa dinâmica encontra respaldo em Gutierrez, Dotto e Allet (2016, p. 28), que destacam que, em um mundo marcado por normas prontas e condutas normalizadas — onde a necessidade de reflexão, de argumentação e de assumir responsabilidades está perdendo espaço —, a Metodologia Callejera institui um espaço construtivo de diálogo que desenvolve a capacidade crítica, a reflexão, a confiança e a construção coletiva.



Permitir que as estudantes participassem ativamente das decisões e reflexões sobre as aulas, a Metodologia Callejera fortaleceu a sensação de pertencimento, estimulando a vontade de participação. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que rompe com a lógica tradicional da hierarquia autoritária e promove uma vivência horizontal e democrática nas aulas de EF.

Essa vivência democrática se concretiza, sobretudo, na forma como a Metodologia organiza os tempos da aula e valoriza os acordos coletivos. Os relatos das estudantes demonstraram como a estrutura coletiva de organização e o respeito mútuo às normas se diferenciam das experiências anteriores vivenciadas pelas estudantes em aulas tradicionais. Essa percepção também foi expressa pelas estudantes, que destacaram a organização dos tempos, a clareza das regras e o respeito mútuo como elementos centrais para a inclusão e o engajamento nas aulas:

O 1º Tempo, no qual os(as) estudantes se organizam em roda para discutir e construir coletivamente os acordos do jogo, revela-se fundamental nesse processo. Segundo Belmonte, Gonçalves Junior e Varotto ([ca. 2019]), esse momento promove o protagonismo dos(as) jogadores(as), permitindo que expressem suas ideias e participem ativamente da definição das regras. O papel do(a) mediador(a) nesse tempo é apoiar o entendimento e o registro dessas decisões, estimulando a autonomia e o respeito entre os(as) participantes. Isso se reflete diretamente nos relatos que apontam a clareza das regras e a organização do jogo como elementos que favoreceram o sentimento de inclusão.

Já o 3º Tempo, momento de avaliação coletiva, também realizado em roda, contribui para consolidar esse processo. Nesse espaço de escuta e reflexão, os(as) estudantes são convidados(as) a avaliar as atitudes do grupo durante o jogo, com base nos pilares do FC: cooperação, respeito e inclusão. O(a) mediador(a) conduz a discussão para que o grupo chegue a um consenso sobre o resultado da partida, valorizando aspectos éticos e relacionais além da mera contagem de pontos (Belmonte; Gonçalves Junior; Varotto, [ca. 2019]).



Dessa forma, tanto a construção das regras no início da aula quanto a mediação final reforçam a percepção de que as estudantes se sentiram mais respeitadas, ouvidas e incluídas. A Metodologia Callejera, ao estruturar tempos específicos para o diálogo, a organização e a avaliação coletiva, rompe com práticas excludentes e promove um ambiente mais democrático e participativo para as meninas nas aulas de EF.

Historicamente, a sociedade construiu papéis de gênero sustentados na ideia de que homens e mulheres possuem naturezas distintas e complementares. Esse pensamento moldou vivências corporais desiguais: enquanto os meninos foram encorajados a explorar uma diversidade de movimentos e atividades motoras, as meninas foram direcionadas a práticas mais delicadas, ligadas à coordenação motora fina, como forma de manter um ideal de feminilidade (Vieira, 2005). Essa lógica contribuiu para a permanência de desigualdades que, ainda hoje, se refletem em contextos escolares, especialmente nas aulas de EF, nas quais meninas nem sempre têm acesso pleno e igualitário às experiências propostas (Goellner, 2005).

A partir da aplicação da Metodologia Callejera, algumas estudantes relataram mudanças perceptíveis na dinâmica das aulas, sobretudo no que diz respeito à participação feminina, ao direito à fala e à ocupação do espaço — elementos historicamente negados às meninas no contexto da cultura corporal.

A fala de uma estudante revela de forma clara essa transformação no uso do espaço escolar: *“Sim, ela ajudou para que a gente não ficasse só no canto. Era divertido participar e todos podem falar, são ‘incluídos’ (Estudante 5).*

Esse depoimento mostra uma ruptura com o que Auad (2004) denomina como *“aprendizado da separação”*, ou seja, o costume de os meninos ocuparem os espaços centrais — como quadras e pátios — e as meninas permanecerem à margem, afastadas da prática e da tomada de decisões. Ao relatar que deixou de *“ficar só no canto”*, a estudante indica que a Metodologia Callejera promoveu não apenas maior participação, mas também o compartilhamento do espaço de forma mais justa.



Outra estudante também destacou essa inclusão espacial e social: “*Sim, ela ajudou para que as meninas fossem mais incluídas e também ajudou as meninas a darem mais opiniões, ideias e etc.*” (Estudante 6).

Nesse sentido, observou-se um avanço não apenas físico, mas também simbólico, uma vez que as meninas passaram a contribuir ativamente com sugestões e posicionamentos. Isso se aproxima do conceito de escuta ativa, como proposto por Milani (2017), que a define como uma escuta interessada no que o outro tem a dizer, com postura investigativa e acolhimento das ideias dos alunos. A fala da estudante aponta justamente para essa ampliação do espaço de escuta e valorização de suas opiniões no coletivo.

Além do espaço e da fala, o respeito nas interações também foi percebido como uma conquista significativa: “*Sim, todos agiram com respeito, principalmente as meninas*” (Estudante 12).

Essa percepção indica uma mudança na cultura das aulas, onde a presença das meninas deixou de ser ignorada ou desvalorizada e passou a ser reconhecida e respeitada. Isso também reforça a ideia de que a Metodologia Callejera contribuiu para construir um ambiente mais equitativo, onde as relações de gênero foram ressignificadas.

Esses relatos apontam para a superação de práticas tradicionais que marginalizam as meninas nas aulas de EF. Com a aplicação da Metodologia Callejera, foi possível observar uma reconstrução dos papéis de gênero no espaço escolar: as meninas deixaram de ser apenas observadoras e assumiram uma posição ativa, com voz, escuta e presença corporal mais significativa. A proposta Metodológica, ao favorecer a participação, o diálogo e o respeito mútuo, demonstrou ser uma ferramenta potente na promoção da equidade de gênero na escola. Ao mesmo tempo, seus efeitos transcendem a questão da inclusão de meninas, refletindo-se também no fortalecimento dos vínculos interpessoais e na construção de um ambiente mais colaborativo entre as estudantes.

O sentimento de pertencimento, o fortalecimento do coletivo e o aumento da colaboração entre as estudantes aparecem de forma marcante nas respostas. Uma delas afirmou: *“Sim. Ajudou na união e colaboração da equipe, foi muito mais respeitoso. Nada, pois ter essa experiência foi interessante”* (Estudante 9), indicando que a vivência favoreceu o respeito mútuo e a valorização das interações. Outra estudante compartilhou que a proposta metodológica *“ajudou mais nas aulas e nos jogos que a gente estava jogando”* (Estudante 10), sugerindo que a Metodologia contribuiu para uma maior integração e engajamento nos momentos de prática. Já uma terceira estudante destacou o impacto pessoal: *“Eu me senti mais boa e incluída”* (Estudante 8), evidenciando uma melhora na autoestima e na percepção de pertencimento ao grupo.

Esses depoimentos revelam que a Metodologia impactou não apenas a participação nas aulas práticas, mas também as relações interpessoais e a valorização de cada estudante no processo. Como aponta Silva (2019), o sentido de pertencimento escolar não se restringe ao aprendizado de conteúdo, mas está fortemente ligado às experiências afetivas e emocionais vividas no ambiente escolar. Assim, promover espaços nos quais as estudantes se sintam acolhidas, valorizadas e respeitadas é essencial para uma educação que contemple a todos.

Embora a maioria das alunas tenha respondido positivamente, uma delas trouxe uma observação importante que merece atenção:

“Sim, mais ou menos. Às vezes tinha algumas diminuições, umas piadas, mas nada tão preocupante.” (Estudante 4)

Esse comentário indica que, mesmo com os avanços proporcionados pela Metodologia, ainda persistem atitudes que podem gerar desconforto ou exclusão, como piadas ou comportamentos discriminatórios. Essa percepção aponta para a necessidade de continuidade no trabalho com valores, escuta e combate a micro agressões no ambiente escolar.



De maneira geral, os relatos indicam que a Metodologia Callejera foi bem-sucedida em promover um ambiente mais inclusivo e participativo nas aulas de EF. A escuta coletiva, a construção de regras, a valorização das falas e a ampliação do espaço de participação das meninas foram aspectos recorrentes.

Esses depoimentos revelam que a Metodologia Callejera impactou não apenas a participação, mas também as relações interpessoais e a valorização de cada estudante no processo. Ao mesmo tempo, os relatos evidenciam a importância de manter um olhar atento a comportamentos sutis que ainda possam gerar exclusão, reforçando a necessidade de ações contínuas de sensibilização e mediação pedagógica. Sobre essa questão, Thorne (1993) afirma que a presença de adultos entre adolescentes pode reduzir a segregação de gênero, uma vez que, ao incentivarem e proporem práticas conjuntas, desencorajam comentários pejorativos que possam surgir nessas interações.

A inclusão da quarta questão, destinada aos meninos, teve como objetivo analisar se eles perceberam uma maior inclusão das meninas nas aulas de EF após a aplicação da Metodologia Callejera, bem como compreender de que forma essa mudança foi percebida por eles. As respostas revelam uma percepção bastante positiva em relação ao envolvimento das meninas, atribuindo essa mudança principalmente à criação coletiva de regras durante as atividades.

Os relatos destacam que a definição de regras inclusivas teve papel fundamental no aumento da participação feminina. Os estudantes reconheceram que, ao estabelecer critérios que promoviam o equilíbrio entre os times e garantiam oportunidades de participação para todos(as), as meninas se sentiram mais à vontade para jogar, marcar pontos e se envolver nas aulas. Essa percepção pode ser observada nas falas:

“Sim, o que eu percebi foi que as regras que criamos durante as aulas aumentavam cada vez mais as participações das meninas nas aulas”
(Estudante 14).



“Sim, por conta da atividade e das regras para a atividade” (Estudante 15).

“Sim, porque tinha regras para equilibrar os times” (Estudante 16).

“Sim, elas foram muito bem elas na minha visão eu vi que elas se sentiram mais à vontade também porque nós fazemos regras separamos os times igualmente para todos terem a sua chance de jogar” (Estudante 17).

“Sim, a gente colocando as regras elas começaram a ser mais ativa nas aulas marcavam ponto etc” (Estudante 18).

Essas respostas indicam que a Metodologia Callejera contribuiu não apenas para a inclusão, mas também para a construção de um ambiente mais justo. A participação dos próprios estudantes na formulação das regras foi percebida como um fator decisivo para a ampliação do engajamento das meninas, o que reforça a importância da escuta ativa, do diálogo e da corresponsabilidade no planejamento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, os relatos dos estudantes se articulam com as reflexões de Apelanz (2016), ao demonstrarem que a inserção das meninas nas atividades incentivou a criação de novas regras, com o propósito de ampliar seu protagonismo. O autor menciona, por exemplo, que em algumas práticas do FC eram adotadas estratégias como pontuar em dobro os gols marcados por meninas ou condicionar os meninos a marcar apenas após passes delas. Embora tais mecanismos específicos não tenham sido relatados pelos alunos, é possível identificar em suas respostas a mesma lógica de tornar o jogo mais equilibrado e participativo.

Contudo, tais medidas passaram a ser revistas com o tempo. Um episódio emblemático foi descrito por Mariel Rivera, quando uma aluna questionou a necessidade de seu gol valer mais do que o dos meninos, alegando que as condições entre eles já eram de igualdade. Esse momento provocou uma transformação nas relações dentro e fora do jogo, levando à redefinição das regras. A partir de então, o gol das meninas passou a ter o mesmo valor que o dos meninos

em práticas do FC na Argentina e em outros países, com raras exceções (Apelanz, 2016).

Belmonte (2019) argumenta que os diversos fatores históricos envolvidos na origem e na disseminação do FC estão interligados por uma relação dialética, cuja interação resultou na consolidação dessa prática como uma Metodologia própria. De acordo com Castro (2018), essa proposta pode ser expandida e compreendida como uma Metodologia mais ampla, com potencial de aplicação em diversas práticas esportivas e contextos pedagógicos.

A quinta questão do questionário final buscou compreender, pela ótica dos(as) estudantes, quais aspectos da Metodologia Callejera contribuíram de maneira mais significativa para sua participação nas aulas de EF. A criação coletiva de regras foi o aspecto mais citado, sendo percebida como um instrumento fundamental de inclusão, equilíbrio e motivação

A criação de regras (1º tempo da Metodologia Callejera) foi citada por vários estudantes como elemento central para o engajamento nas aulas, especialmente no que diz respeito à inclusão de meninas, ao equilíbrio das equipes e à motivação pessoal:

“As regras do 1 tempo, as regras são bem importantes para o desenvolvimento das meninas ou dos meninos, para não ter diferenças ou qualquer outra coisa.” (Estudante 4)

“Eu amava criar regras e isso me impulsionava para vir, os meus amigos também era um impulso para eu vim.” (Estudante 5)

“O primeiro tempo, porque era o tempo das regras e me ajudava a pensar mais a incluir melhor tanto meninas quanto meninos.” (Estudante 6)

“1 tempo foi explicando 2 tempo que eu me lembre foi jogo, mais eu sempre vou para a educação física se eu não for é por que eu saí, então não tenho o porquê falta.” (Estudante 8)

“As regras que fizeram que a gente tenha um objetivo.” (Estudante 12)



“1º por que era o tempo de criar as regras e era importante para cada um dar suas sugestões.” (Estudante 13)

“Sim, por causa da criação das regras ficou balanceado os times que tinham o mesmo número de meninos e meninas no time, o que (na minha opinião) balanceou a participação dos meninos e meninas.” (Estudante 14)

“As regras, porque ajuda a equilibrar os times e não ficar muito apelo os times e dava para todo mundo jogar.” (Estudante 16)

“As regras e também os jogos uniu todos o ambiente ficou melhor.” (Estudante 17)

“As regras, por que tinha muitas regras que favoreciam as meninas.” (Estudante 18)

Esses relatos reforçam que as regras, quando construídas coletivamente, promoveram equidade de gênero, participação mais democrática, ambiente harmonioso e maior motivação para comparecer às aulas. Essa escuta ativa dos estudantes, que se expressaram livremente e participaram ativamente da organização das aulas, representa um ponto central da Metodologia Callejera. Segundo Souza Júnior e Ferreira (2018, p. 217), ela “[...] possibilita um canal de diálogo e de protagonismo juvenil com vistas à formação do sujeito político”. Em outras palavras, os estudantes deixam de ser apenas receptores de orientações e passam a ser sujeitos ativos na construção de normas e decisões, desenvolvendo senso crítico, responsabilidade coletiva e autonomia. A criação das regras, nesse contexto, não é apenas um momento organizacional, mas uma prática pedagógica potente de formação cidadã.

A valorização das opiniões e do diálogo nas aulas também foi percebida como um diferencial da Metodologia, fortalecendo o sentimento de pertencimento:

“Quando todo mundo se reuni pra conversar, porque não só dou a minha opinião como todo mundo, e isso melhora na minha participação.” (Estudante 3)

“Achei muito legal essa metodologia, pois os alunos falavam suas opiniões.” (Estudante 11)

A possibilidade de expressar ideias contribuiu para que os estudantes se sentissem mais envolvidos e reconhecidos, reforçando a dimensão participativa da Metodologia Callejera.

O segundo tempo da Metodologia (dedicado aos jogos) foi destacado por provocar adrenalina, movimento e diversão, o que contribuiu para o aumento do interesse e da frequência nas aulas:

“2º e 3º. Por que no jogo tem uma boa comunicação e uma ótima participação. Na mediação dava pra ver a boa comunicação quando falavam.” (Estudante 1)

“O segundo tempo que é os jogos, por que as pessoas ficam com mais adrenalina e velocidade, e isso é bom para pessoas ficarem mais agitadas, mas exercícios.” (Estudante 2)

“Os jogos diferentes, as regras, a mediação. Porque foi mais confortável, todo mundo respeitou as regras do jogo e as aulas foram diferentes.” (Estudante 7)

“Foi as aulas de educação e os jogos que mudaram a minha participação nas aulas.” (Estudante 10)

“A formação de equipes e a atividade, porquê a formação de equipe pode-se incentivar as meninas ou os meninos para jogar melhor e o jogo bom pode fazer um jogador(a) jogar bem.” (Estudante 15)

Os relatos evidenciam que a inserção dos jogos nas aulas contribuiu para transformar a dinâmica tradicional, tornando o ambiente mais envolvente, inclusivo e



interativo. As vivências proporcionadas nesse segundo momento das aulas estimularam a participação espontânea e promoveram um clima de respeito mútuo e cooperação entre os estudantes. Nesse sentido, Betti (1992, 1994a) aponta que a vivência da cultura corporal deve ser ampla e integrada, abrangendo dimensões emocionais, sociais, motoras e cognitivas, o que favorece um processo educativo mais completo e significativo.

Um ponto sensível destacado foi a mudança no espaço de participação das meninas, especialmente no que diz respeito ao acesso ao jogo em igualdade de condições com os meninos:

“Deixar as meninas jogar mais, porque quando não havia o projeto Callejera as meninas não conseguiam jogar por conta que os meninos não deixavam, sempre ficava na frente.” (Estudante 9)

Esse depoimento revela uma mudança concreta na dinâmica das aulas, apontando para avanços relevantes no que diz respeito à inclusão e à equidade de gênero no ambiente escolar.

A partir das experiências observadas no contexto do artigo Participação de meninas no FC: intervenção na Educação Física Escolar, foi possível perceber que a Metodologia aplicada favoreceu a aproximação entre a prática pedagógica e a realidade vivenciada pelas estudantes. Conforme analisado por Oliveira, Grifoni e Varotto (2023), a intervenção proporcionou um ambiente mais aberto à escuta e ao protagonismo das meninas, promovendo transformações significativas nas relações de gênero durante as aulas.

A penúltima pergunta do questionário final buscou compreender se as estudantes perceberam uma mudança na participação das meninas nas aulas de EF após a aplicação da Metodologia Callejera, especialmente diante da percepção anterior de que os meninos geralmente não as deixavam participar das atividades.

As respostas apontam para um quadro majoritariamente positivo, indicando que a intervenção metodológica favoreceu um ambiente mais igualitário e colaborativo.

Diversas alunas destacaram mudanças comportamentais significativas nos meninos, como a adoção de atitudes mais respeitadas, colaborativas e comunicativas. Esses relatos revelam que as relações interpessoais nas aulas passaram a ser mais igualitárias e participativas:

“Eu percebi quando eles começaram a colaborar com as meninas, sendo gentis, respeitosos e tendo uma boa comunicação.” (Estudante 1)

“Sim, ficou mais organizada e agora eles respeitam, na verdade, todos se respeitam.” (Estudante 2)

“Sim mudou, eu percebi porque eles deixaram a gente pegar a bola fazer uma jogada, fizeram grupo com as meninas também e não só entre eles.” (Estudante 6)

“Sim, pelo trabalho em equipe no passe da bola.” (Estudante 7)

Essas falas demonstram que a Metodologia Callejera contribuiu para uma quebra de barreiras de gênero, favorecendo interações mais horizontais e inclusivas entre meninos e meninas.

Sob a ótica freiriana, o processo educativo deve promover a formação crítica dos sujeitos, permitindo que reconheçam a realidade em que vivem e se transformem a partir dela. Para Freire (2019), quando os(as) estudantes têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências e se reconhecem como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, ocorre uma verdadeira humanização. Assim, ao vivenciarem práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta e na ação coletiva, como observado nas respostas das estudantes, as turmas constroem relações mais democráticas e solidárias. Segundo o autor, não há aprendizado verdadeiro sem uma ação-reflexão crítica sobre a realidade.

As falas das estudantes revelam que, com a aplicação da Metodologia Callejera, houve um aumento significativo no sentimento de pertencimento e inclusão nas aulas de EF. Algumas estudantes apontaram uma mudança clara na postura dos meninos em relação à participação feminina:

“Sim eles deixaram nós jogarmos mais do que antes, é mais como se eles dessem mais apoio a nós.” (Estudante 3)

“Sim, participando mais das atividades.” (Estudante 9)

“Sim, mudou muito.” (Estudante 10)

“Sim, senti que com essa metodologia as meninas participaram mais das aulas, percebi essa mudança nos momentos que criavam as regras.” (Estudante 11)

“Sim porque nas aulas foram criadas regras sobre os meninos.” (Estudante 12)

“Sim, os meninos não ficam tipo não querem as meninas no grupo e tal. Mas agora estão normais meninas no time do menino e meninos no time das meninas.” (Estudante 13)

“Eu jogava sempre e também melhorei ainda mais.” (Estudante 8)

Esses relatos indicam que a Metodologia adotada contribuiu para que as meninas não apenas tivessem mais oportunidades de jogar, mas também se envolvessem na organização das atividades e na elaboração das regras. Isso representou uma ruptura com a lógica de exclusão e silenciamento que frequentemente marca as práticas escolares.

Nesse sentido, *“a promoção do protagonismo entre os diversos sujeitos escolares envolve a superação dos rótulos que os aprisionam em discursos dicotômicos sobre certo e errado, apto e inapto”* (Goellner, 2010). Ao incluir as meninas de forma ativa, tanto nas decisões quanto nas ações, a Metodologia Callejera contribuiu para romper com esses rótulos, desafiando visões estereotipadas sobre quem seria “mais apto” ou “mais adequado” para participar das aulas de EF. Essa superação dos papéis tradicionais possibilitou que as estudantes

se enxergassem como protagonistas no espaço escolar, construindo uma nova dinâmica de pertencimento, respeito e valorização.

Apesar dos avanços percebidos com a aplicação da Metodologia Callejera, alguns relatos apontaram que práticas excludentes ainda persistem, especialmente no comportamento de certos meninos que mantêm o controle das dinâmicas ao formar grupos apenas entre si ou assumir posições de liderança, como demonstraram os relatos 4 e 5.

“Mais ou menos, em alguns jogos os meninos jogavam mais entre eles, eles tentavam disfarçar para não perceber, mas dava pra perceber que eles excluía um pouco.” (Estudante 4)

“Sim, que os meninos que queriam ficar com a bola queria ser o capitão e dono de tudo.” (Estudante 5)

Esses relatos revelaram que, embora a proposta metodológica busque a inclusão, ainda há comportamentos que limitam a participação plena das meninas. No entanto, é importante considerar, como propõe Altmann (1998), que as meninas não devem ser compreendidas apenas como vítimas da exclusão masculina. Enxergá-las unicamente sob esse viés seria desconsiderar suas possibilidades de resistência, ação e influência sobre o ambiente escolar. Ao identificarem e verbalizarem essas situações, as estudantes demonstraram consciência crítica e capacidade de enfrentamento, elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais igualitárias e transformadoras.

Essa transformação, no entanto, não ocorre de forma isolada: ela também é percebida pelos meninos, que passaram a reconhecer as mudanças nas dinâmicas de participação promovidas pela Metodologia Callejera.

Os relatos dos meninos também revelaram uma mudança significativa na dinâmica das aulas a partir da aplicação da Metodologia Callejera, especialmente no que diz respeito à ampliação das oportunidades de participação das meninas nas

atividades. Embora Louro (1997) questione que a modificação das regras em jogos possa representar uma forma de *“ajustar o jogo à debilidade feminina”*, reforçando a ideia do feminino como um desvio em relação ao masculino, o relato do estudante 14 aponta para uma transformação mais profunda e alinhada às práticas pedagógicas inclusivas contemporâneas. Quando o estudante destaca que *“algumas das regras que mais faziam, era a regra que não podia marcar pontos enquanto todos do time tivessem ao menos um contato no jogo”*, evidencia-se uma intenção coletiva de garantir que todas as vozes e corpos sejam considerados. Em vez de reduzir a regra a um mecanismo de proteção ou concessão às meninas, ela passa a ser compreendida como uma ferramenta pedagógica de democratização da participação. As alterações nas regras, quando construídas de forma dialógica e com intencionalidade pedagógica, não reforçam desigualdades, mas sim as enfrentam ativamente, valorizando a presença e o protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados nas aulas de EF.

Os relatos dos estudantes 15, 16, 17 e 18 revelaram percepções importantes sobre a mudança de cenário quanto à participação das meninas nas aulas de EF. O estudante 15 destacou que a organização das equipes e as dinâmicas dos jogos foram essenciais para criar um ambiente mais receptivo, onde as meninas puderam atuar com mais segurança e liberdade:

“Sim, com as atividades de jogo, com a equipe cada para jogar as meninas conseguem jogar bem.” (Estudante 15)

Essa fala mostrou que, ao equilibrar as equipes e propor regras mais inclusivas, a Metodologia Callejera possibilitou uma redistribuição mais justa dos espaços de atuação dentro dos jogos, rompendo com o padrão tradicional de divisão por desempenho ou força física, muitas vezes desfavorável às meninas.

Essa percepção também se conecta com os estudos de Oliveira e Azevedo (2018), que defendem a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a construção de um espaço escolar mais justo, que vá além da simples execução de



habilidades motoras e que promova valores sociais, equidade e pertencimento. Ao valorizar o envolvimento de todos e todas nas dinâmicas, o espaço escolar passa a ser também um ambiente de cidadania.

Já os relatos dos estudantes 16 e 17 apontaram não apenas a ampliação das oportunidades, mas também uma evolução no desempenho técnico das meninas:

“Sim, elas tiveram mais oportunidades, elas começaram a jogar melhor.”
(Estudante 16)

“Sim, elas tiveram mais chances e também começaram a jogar melhor.”
(Estudante 17)

Essas falas indicaram que a participação frequente, favorecida pelas novas regras e pela organização das aulas, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e o fortalecimento da autoconfiança das meninas, aspectos muitas vezes prejudicados em ambientes excludentes. Esse cenário confirma os apontamentos de Deive *et al.* (2010), Corsino e Auad (2012), e Altmann (2015), que identificam a habilidade motora como um dos principais critérios usados para justificar a exclusão de meninas nas aulas de EF. No entanto, ao invés de naturalizar essa exclusão com base em uma suposta inferioridade técnica, as falas dos estudantes mostram que as meninas evoluem quando são incluídas e respeitadas como parte ativa do grupo.

E por fim, o relato do estudante 18 revela uma importante tomada de consciência sobre as dinâmicas de exclusão anteriormente presentes nas aulas de EF: *“A gente menino sei que a gente quase nunca deixava as meninas jogarem, só que com essa metodologia, as regras etc ajudaram muito as meninas participar mais das aulas.”* Essa fala demonstrou que a Metodologia Callejera, ao propor regras mais inclusivas e colaborativas, gerou não apenas uma mudança nas práticas corporais, mas também favoreceu a construção de uma consciência crítica por parte dos estudantes.



Essa transformação reflete o que Venâncio (2019) defende ao afirmar que os processos de ensino e aprendizagem na EFE ultrapassam o simples domínio técnico das atividades, sendo essencial valorizar a temporalidade das vivências, das experiências e do conteúdo dos pensamentos na forma de enunciados argumentativos. Nesse sentido, o depoimento do aluno evidenciou como o ambiente pedagógico pode se tornar um espaço fértil para o desenvolvimento de reflexões significativas sobre equidade, respeito e convivência, indo além do jogo em si e promovendo aprendizagens socialmente relevantes.

Assim, os relatos demonstraram que a Metodologia Callejera foi capaz de romper com as lógicas tradicionais de exclusão baseadas em desempenho físico ou gênero, abrindo espaço para uma EF mais democrática, formativa e equitativa, onde meninas e meninos constroem juntos novas formas de estar, aprender e jogar.

A última questão do questionário final procurou compreender como os(as) estudantes percebem a importância de jogar em equipe composta por meninos e meninas durante as aulas de EF, bem como identificar os principais aprendizados adquiridos nas atividades mistas desenvolvidas ao longo da aplicação da Metodologia Callejera. As respostas indicaram um cenário amplamente positivo, no qual se destacaram valores como respeito, cooperação, igualdade de gênero e a valorização da diversidade de habilidades no contexto escolar.

Entre os(as) 18 estudantes participantes, 100% expressaram percepções favoráveis à prática mista entre meninos e meninas. Esses relatos reforçaram a importância de práticas corporais que valorizem as diferenças e promovam a participação equitativa entre meninos e meninas. De acordo com Costa e Silva (2008, p. 11), uma escola comprometida com a coeducação considera que igualdade de acesso não é o mesmo que igualdade de oportunidades, bem como reconhece a diversidade como valor fundamental e busca a equidade, respeitando as características únicas de cada estudante. Essa perspectiva está presente nas falas dos(as) estudantes, que destacaram a relevância do respeito, da colaboração e da valorização das diferentes habilidades no ambiente coletivo.



Destes(as) estudantes, 11 (cerca de 61%) mencionaram diretamente a importância do respeito, da colaboração ou da convivência justa entre os gêneros nas atividades. Entre os 18 estudantes participantes, 7 estudantes (aproximadamente 39%) destacaram aprendizados relacionados ao desenvolvimento técnico, atenção, agilidade, comunicação e estratégias de jogo. Esses apontamentos revelaram como, mesmo em propostas pedagógicas mais inclusivas, como a Metodologia Callejera, os aspectos tradicionalmente valorizados no esporte competitivo ainda têm um lugar importante na percepção dos(as) alunos(as). Esse dado pode ser compreendido à luz da reflexão de Kunz (1993), que alerta que, historicamente, a EFE tem sido um campo onde as diferenças entre homens e mulheres são acentuadas e hierarquizadas. Isso significa que certos atributos, como força, técnica e desempenho estratégico — geralmente associados à masculinidade — continuam a ser valorizados como medida de participação ou sucesso nas aulas.

O fato de tanto meninas quanto meninos mencionarem esses aspectos mostrou que há uma apropriação mais ampla dessas competências, o que pode indicar uma reconfiguração dos estereótipos de gênero dentro das práticas corporais. Assim, mesmo que ainda exista uma valorização das habilidades tradicionalmente ligadas ao universo masculino, elas passam a ser reconhecidas e desenvolvidas por todos(as), em um ambiente mais democrático e aberto à diversidade.

Nenhuma resposta expressou rejeição à prática mista, e apenas uma estudante demonstrou, de forma sutil, uma percepção limitada em relação à habilidade das meninas, o que indicou um avanço no enfrentamento de estereótipos de gênero.

As respostas revelaram que os(as) estudantes compreenderam a importância da coletividade nas práticas corporais, destacando que meninos e meninas têm habilidades distintas e complementares. Frases como *“cada um tem sua habilidade”* (estudante 6) e *“todos cooperam uns com os outros”* (estudante 3) apontaram para



uma compreensão ampliada do trabalho em equipe e da interdependência entre os(as) colegas.

Para muitos(as) estudantes, a experiência das aulas mistas foi marcada pelo respeito mútuo e pela valorização da participação coletiva. A estudante 1, por exemplo, destacou ter aprendido a *“colaborar uns com os outros, ter respeito e fazer com que todos participem”*, demonstrando a potência das atividades em grupo para o desenvolvimento de valores democráticos. Nesse sentido, Aguiar e Oliveira (2022) afirmam que as aulas de EF podem se configurar como espaços pedagógicos privilegiados para a quebra de tabus relacionados à exclusividade de gênero, promovendo ambientes mais inclusivos e acolhedores, onde as diferenças são reconhecidas e respeitadas. Além disso, notou-se uma preocupação com a justiça e a equidade nas composições das equipes. A fala da estudante 11, ao dizer que prefere quando *“as equipes têm a mesma quantidade de meninos e meninas, pois fica justo”*, demonstrou consciência sobre a importância da igualdade de participação. Essa percepção também é refletida por estudantes que criticaram o preconceito de gênero, como no caso da estudante 13, que afirmou: *“a importância é de não ficar com preconceito, falar que menina não tem capacidade de jogar com menino”*.

As experiências vivenciadas com os jogos coletivos, mediados por práticas pedagógicas intencionais e inclusivas, contribuíram para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Sentimentos como alegria, pertencimento e prazer foram expressos pelos estudantes 8, 17 e 18, evidenciando um envolvimento afetivo nas aulas. Essa perspectiva dialoga com a noção de equidade apresentada por Gomes, Silva e Queirós (2000), ao afirmarem que respeitar apenas regras gerais nem sempre garante justiça, sendo necessário considerar as características únicas de cada sujeito para promover ambientes realmente justos e acolhedores. Portanto, a última questão evidenciou que a Metodologia Callejera favoreceu a construção de um ambiente democrático, cooperativo e respeitoso, no qual os(as) estudantes puderam ressignificar as relações de gênero por meio da vivência em grupo. A

valorização da escuta, da convivência e da diversidade de habilidades emergiu como um dos principais ganhos pedagógicos do processo, reafirmando o papel da EF como espaço privilegiado de formação humana e inclusiva.

5.4 Reflexões a Partir de Registros no Diário de Campo

As reflexões apresentadas a seguir foram construídas a partir das anotações registradas nos diários de campo da pesquisadora (Apêndice C), durante o desenvolvimento das aulas diversificadas. O objetivo foi compreender, de forma crítica e sensível, as dinâmicas geradas a partir das escolhas de regras feitas pelos próprios estudantes, investigando o significado dessas escolhas e suas consequências dentro do jogo, especialmente no que se refere à ampliação ou limitação da participação de todos os envolvidos.

Com o intuito de compreender de forma mais profunda a participação e a visão das meninas na construção das regras dos jogos, foram elaborados oito diários de campo ao longo de doze aulas práticas, nas quais foram desenvolvidas atividades com as modalidades de handebol, kin-ball, spikeball e flagball. Os registros foram realizados em aulas simples (45 minutos) e aulas duplas (1h30), respeitando a lógica da Metodologia Callejera.

A análise desses registros teve como foco as regras sugeridas pelas meninas e as principais preocupações demonstradas por elas nas aulas de EF, comparativamente aos meninos, ambas apresentadas na Tabela 1 que ilustra as diferenças nas preocupações levantadas por meninas e meninos ao formularem as regras dos jogos.



Tabela 1 - Preocupações de meninas e meninos na elaboração das regras

EIXOS	REGRAS SUGERIDAS PELAS MENINAS	REGRAS SUGERIDAS PELOS MENINOS
Inclusão e Equidade	"Passar a bola para todos", "Deixar as meninas jogarem", "Revezar o goleiro", "Separar meninos e meninas igualmente", "Tem que revezar"	"Tem que revezar os meninos", "Separar os tempos igualmente"
Justiça no Jogo	"Cada regra cumprida vale 6 pontos", "Separar os tempos igualmente"	"Só 4 chances" (limite de esforço)
Segurança e Respeito	"Não empurre", "Não jogue forte", "Não jogue a bola muito baixa", "Não jogue a bola na cara", "Ter cuidado com os outros"	"Se alguém esbarrar no outro, não vale ponto"
Estratégia e Organização	"Dar espaço no começo", "Não pode mover o quadro"	"O goleiro não pode sair da área", "Se jogar a bola baixa, o adversário marca ponto"
Flexibilidade no Jogo	"Se a bola for muito baixa, pode pegar com o pé"	"Deixar pingar a bola no chão uma vez"

Fonte: Dados da pesquisa (2025).



Observando a tabela 1, identificamos que as principais regras escolhidas pelas meninas estão relacionadas a três eixos:

1- Garantia da Participação Coletiva, cujas regras refletem a preocupação das meninas em evitar que o jogo seja dominado por apenas alguns jogadores, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar ativamente. Isso sugere que, em experiências anteriores, elas têm sentido em restaurações ou dificuldades sofridas na integração às partidas.

2- Equidade e Justiça no Jogo, cujas regras indicam que as meninas buscam um ambiente mais equilibrado, onde não haja disparidades entre os tempos e onde o cumprimento das normas seja valorizado. A introdução de orientação no respeito às regras mostra um esforço para fortalecer valores como justiça e cooperação.

3- Segurança e Respeito, cujas regras são um ponto recorrente entre as sugestões feitas pelas meninas. Isso pode indicar que, para elas, um ambiente mais seguro e respeitoso é essencial para que se sintam confortáveis e motivadas ao participar das aulas.

As normas indicadas revelaram um padrão de priorização de valores como inclusão, justiça e segurança, evidenciado por regras como “*passar a bola para todos*”, “*não empurrar*” e “*separar meninos e meninas igualmente*”. Essas escolhas sugeriram que as meninas buscassem ambientes mais colaborativos e respeitosos, sinalizando experiências anteriores de exclusão e disputas desiguais.

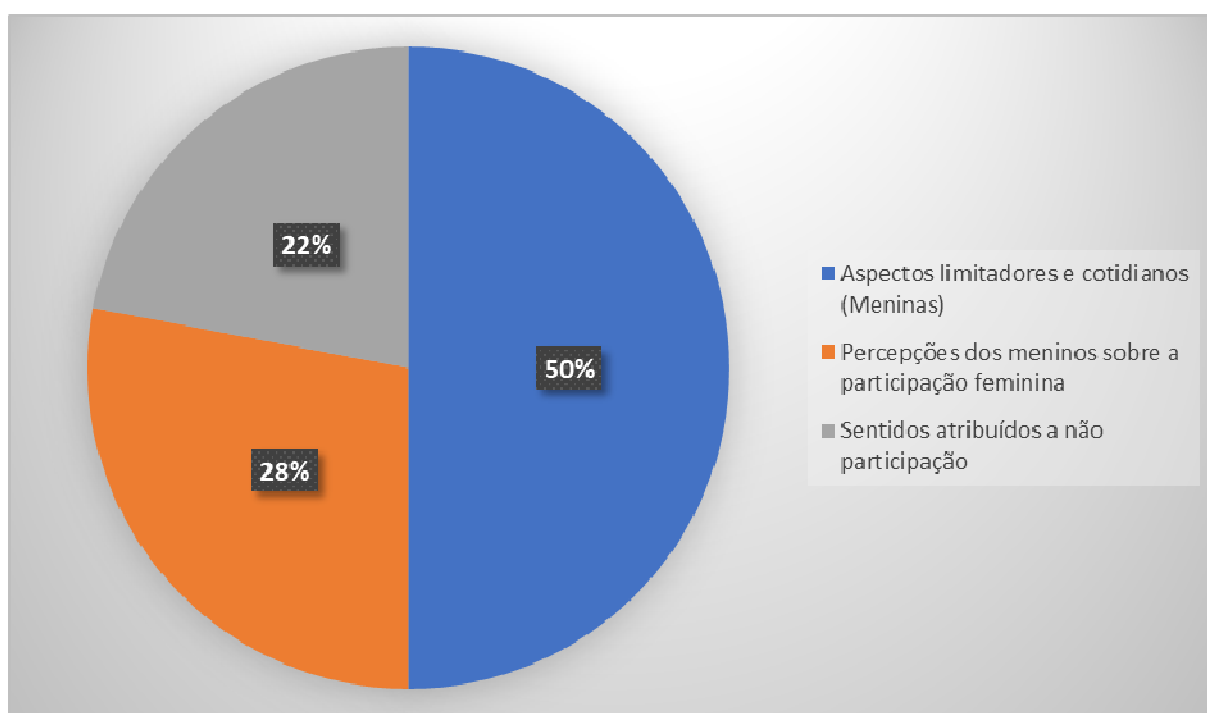
Além disso, um aspecto relevante identificado nos registros foi o protagonismo das meninas durante o “terceiro tempo” – momento de mediação das partidas –, no qual seis alunas atuaram como mediadoras, em contraste com apenas dois meninos que exerceram esse papel ao longo das doze aulas. Essa expressiva participação feminina nas mediações reforçaram o impacto positivo da Metodologia



“Entre o Silenciamento e a Resistência: à participação feminina e os olhares masculinos nas aulas de Educação Física”.

Essa categoria refletiu a complexidade da participação das estudantes nas aulas de Educação Física, revelando tanto os obstáculos enfrentados quanto os modos de enfrentamento e afirmação por parte das meninas, conforme será discutido na subcategoria 5.5.1.1 - Aspectos Limitadores Simbólicos e Cotidianos à Participação Feminina: Exclusão, Invisibilidade e Sentimentos de Desvalorização. Ao mesmo tempo, incorporou as percepções dos meninos, cujas falas contribuíram para a compreensão das dinâmicas de exclusão, reconhecimento e convivência nas práticas corporais escolares, analisadas na subcategoria 5.5.1.2 - Olhares Masculinos sobre a Participação Feminina: Reconhecimentos e Invisibilizações.

Gráfico 1 – Aspectos limitadores e percepções à participação feminina nas aulas de Educação Física



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise evidenciou, de forma recorrente, fatores que dificultaram a participação ativa das estudantes, especialmente em atividades que envolvem jogos coletivos e interação com os meninos.

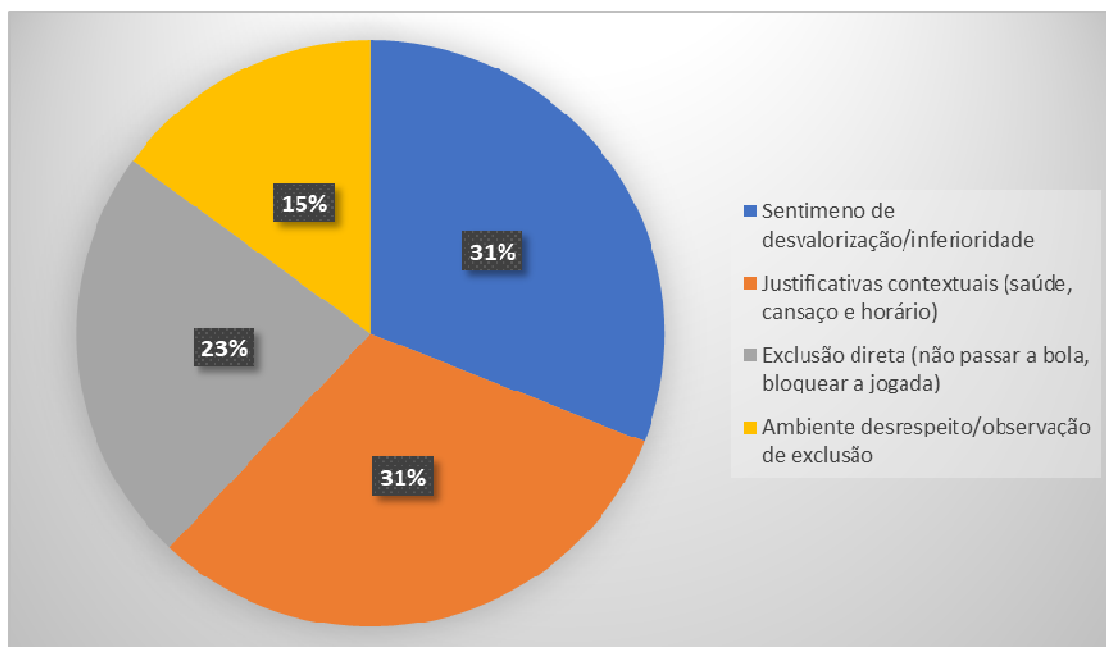
A partir das respostas, foram identificadas duas subcategorias organizadas por afinidade temática: aspectos limitadores simbólicos e cotidianos (como exclusão, invisibilidade e sentimentos de desvalorização) e sentidos atribuídos à não participação, que englobam a desmotivação, insegurança e elementos contextuais. Em ambas, destacaram-se também os olhares e percepções dos meninos sobre a participação das meninas, contribuindo para ampliar a compreensão do fenômeno.

5.5.1.1 Aspectos Limitadores Simbólicos e Cotidianos à Participação Feminina: Exclusão, Invisibilidade e Sentimentos de Desvalorização

A análise das falas de meninas e meninos participantes desta pesquisa revelou uma teia de aspectos limitadores simbólicos e contextuais que impactaram diretamente a participação feminina nas aulas de EF. Esses aspectos se expressaram por meio da exclusão e invisibilização das estudantes nas práticas corporais, da desmotivação e insegurança emocional, bem como de justificativas ligadas a rotinas e fatores externos. Tais elementos, embora diversos, convergiram para a construção de um ambiente que comprometa o sentimento de pertencimento e a valorização das meninas nas aulas de EF.



Gráfico 2 – Fatores que dificultam a participação das meninas nas aulas de Educação Física



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Muitas estudantes relataram experiências marcadas pela exclusão e pela percepção de inferioridade. A aluna 1, por exemplo, contou que foi impedida de jogar ao ser inserida em um grupo com meninos, mesmo demonstrando interesse. A aluna 4 afirmou que, mesmo livre de marcação, seus colegas se recusaram a passar-lhe a bola. Já a aluna 11 mencionou que os meninos se posicionavam propositalmente à sua frente, bloqueando sua participação. Essas ações não apenas limitam o envolvimento efetivo das meninas nas atividades, mas reforçam um sentimento de invisibilidade e de não pertencimento.

Tais experiências podem ser compreendidas à luz da análise de Cruz e Palmeira (2009), que destacam que, historicamente, as mulheres têm exercido papéis secundários em relação aos homens em diversos setores da sociedade. Segundo as autoras:



“essa dita superioridade masculina foi construída culturalmente a partir das diferentes formas de educar homens e mulheres, o que conferiu competências e habilidades específicas para cada gênero” (Cruz; Palmeira, 2009, p. 116).

Assim, a não participação das alunas nas aulas de EF não é apenas um reflexo de comportamentos isolados, mas parte de uma estrutura social mais ampla que ainda precisa ser desconstruída. A exclusão vivida pelas alunas 1, 4 e 11 reflete esse processo de construção histórica de papéis de gênero, em que os meninos se colocam como detentores legítimos do espaço esportivo, desconsiderando o interesse e a capacidade das meninas.

Algumas estudantes expressaram com clareza o impacto subjetivo dessas vivências. A estudante 3 relatou tristeza por ouvir que não sabia jogar por ser “*baixinha*”, enquanto a estudante 4 afirmou que os meninos a viam como mais fraca. A estudante 7 disse ter se sentido como “nada” ao ser ignorada nas dinâmicas em grupo, e a estudante 8 descreveu um desconforto profundo ao perceber a postura de superioridade dos meninos. Esses relatos evidenciaram a dimensão emocional da exclusão, em que o silenciamento simbólico compromete a autoconfiança e desestimula a participação.

Nossos dados corroboram os achados do estudo realizado em Portugal por Silva, Gomes e Goellner (2008), com estudantes de 15 a 17 anos. As autoras constataram que o machismo traz consequências à participação das alunas nas aulas de EF, já que as estudantes relataram atitudes preconceituosas dos colegas, baseadas na ideia de superioridade masculina. Situações como as relatadas pelas estudantes 3, 4, 7 e 8 demonstraram como a lógica machista persiste no cotidiano escolar, sendo internalizada pelos meninos e refletida em falas e ações que diminuem as meninas emocional e simbolicamente.

Mesmo quando não vivenciam diretamente a exclusão, algumas alunas observam atitudes desrespeitosas com colegas. A estudante 5, por exemplo, relatou ter presenciado uma situação de desrespeito e demonstrou incômodo com o comportamento do colega. Já a estudante 12 falou de dificuldades para se integrar

aos jogos, o que pode estar ligado a um ambiente pouco acolhedor e à baixa valorização da presença feminina nas práticas corporais. Salles (1998) e Rangel-Betti (1995) destacam que o relacionamento entre os estudantes e seus colegas de classe é primordial nesta etapa da vida, o que reforça a importância de um ambiente respeitoso e integrador para o desenvolvimento da participação.

Além das experiências emocionais e simbólicas, surgiram diversas justificativas para a ausência ou baixa participação, muitas delas ligadas ao contexto das aulas. Vale ressaltar que as atividades de EF analisadas neste estudo ocorreram no contraturno escolar, o que pode intensificar os desafios de adesão. A aluna 1 citou o horário das aulas como obstáculo; a aluna 2 mencionou problemas de saúde e indisposição; a estudante 3 afirmou evitar se cansar por praticar ballet; a estudante 4 relatou dores físicas; e a estudante 12 disse que, em certos dias, não tem vontade de participar. Outras apontaram situações como faltas frequentes (estudante 13), saída antecipada da escola (estudante 6) e doenças (estudante 9).

Embora nem todas essas falas estejam diretamente relacionadas à exclusão, elas ganham mais peso em um ambiente que já não é receptivo à participação plena das meninas. Hanauer (2007) sugere que professores que criam um ambiente acolhedor e adaptam suas metodologias às necessidades dos alunos podem melhorar significativamente a motivação e a participação dos estudantes — especialmente no contraturno, que exige maior engajamento e vínculo para manter os alunos interessados. Nesse sentido, a EF pode (e deve) assumir um papel central na formação crítica dos(as) estudantes, promovendo práticas mais democráticas, justas e equitativas, como ressalta Silva (2004a). Essa perspectiva se refletiu na fala da estudante 10, que afirmou que *“não existe esporte de gênero”*, revelando a presença de uma consciência crítica capaz de desafiar a lógica hegemônica de exclusão. São justamente essas vozes que apontam caminhos para a transformação do cenário atual, indicando que é possível ressignificar os espaços escolares a partir da escuta ativa, da valorização das diferenças e do incentivo à participação de todos(as).

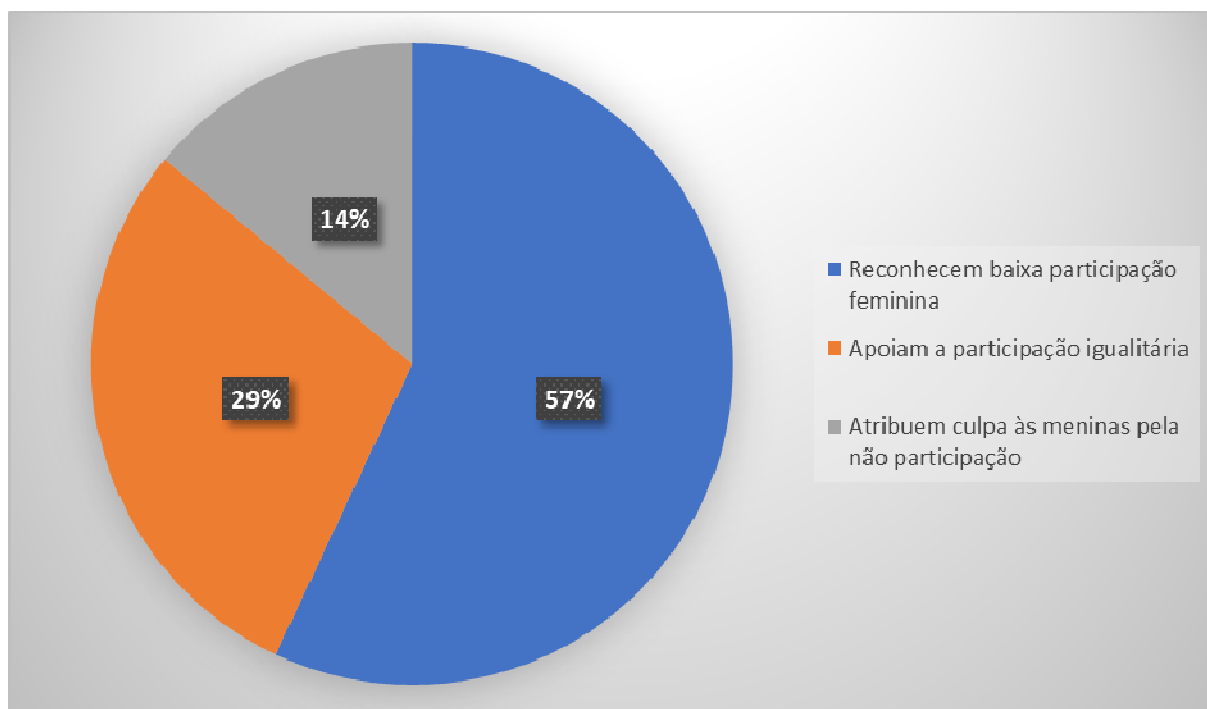
Diante do exposto, tornou-se evidente que a exclusão simbólica, a invisibilidade e os sentimentos de desvalorização atuam de forma interligada como aspectos limitadores à participação feminina nas aulas de EF. Esses aspectos limitadores, frequentemente silenciosos e ignorados, demandam uma atuação pedagógica sensível e comprometida com a equidade de gênero, orientada pela construção de práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

5.5.1.2 Olhares Masculinos sobre a Participação Feminina: Reconhecimentos e Invisibilizações

A subcategoria referente à percepção masculina sobre a participação feminina revelou nuances importantes acerca de como os meninos compreendem — ou não — o lugar das meninas nas aulas de EF. As falas variam entre o reconhecimento da presença e participação das colegas até críticas que reproduzem estereótipos de gênero e reforçam desigualdades.



Gráfico 3 – Percepções dos meninos sobre a participação das meninas nas aulas de Educação Física



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

É importante observar que os próprios meninos também relataram razões para a não participação nas aulas, como cansaço (aluno 15), atraso (16), trabalho (17), medo de se machucar (18), esquecimento (19), cuidados com o irmão mais novo (14) e problemas de saúde (20). No entanto, ao contrário das meninas, suas falas não indicaram sentimentos de exclusão, insegurança ou inferioridade. A ausência dessas percepções revela o quanto os aspectos limitadores enfrentados pelas meninas são muitas vezes invisibilizados e naturalizados no ambiente escolar. Essa constatação reforça o que destaca Andrades (2010, p. 251): “*Estamos aprendendo que, sem igualdade, perdemos todas as pessoas, homens e mulheres*”.

O contraste entre os discursos masculinos e femininos tornou-se ainda mais evidente ao analisarmos como os meninos percebem a participação das colegas.

Alguns reconhecem positivamente a presença feminina nas aulas, como o estudante 16, que disse haver “*bastante meninas*”, e o 17, que considerou a participação delas “*legal*”. O estudante 19, por sua vez, defendeu a importância das atividades mistas, indicando uma visão mais inclusiva. Essas falas se aproximam da proposta da coeducação, que, segundo Costa e Silva (2008, p. 11), busca promover atitudes e valores tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres de forma que possam ser aceitos por ambos os sexos.

Contudo, outras falas revelaram uma reprodução de discursos que culpabilizam as meninas pela sua menor participação, sem considerar as dificuldades estruturais que elas enfrentam. O estudante 14 afirmou que as meninas participam “*bem menos*”, e o 18 criticou a falta de empenho delas, dizendo que “*deveriam se esforçar mais*”. Tais afirmações ignoram as exclusões simbólicas, o receio de julgamento e as inseguranças relatadas pelas próprias estudantes, como demonstrado nas respostas às questões 2 e 5 do questionário. O estudante 15, por exemplo, mencionou que as meninas “*jogam pouco, especialmente quando há mais meninos*”, evidenciando uma percepção da retração feminina em contextos dominados por colegas do sexo masculino — percepção que se alinha ao que foi relatado pelas estudantes, especialmente quando afirmam sentir-se intimidadas ou não respeitadas.

Essas contradições revelaram um padrão recorrente: ainda que alguns meninos reconheçam a participação das colegas, muitos não compreendem — ou desconsideram — as razões que limitam essa participação, contribuindo para a naturalização da desigualdade no ambiente escolar. Nesse sentido, as contribuições de Darido (2004a) e Neto *et al.* (2010) são fundamentais para compreender o fenômeno: a participação nas aulas está diretamente relacionada às experiências anteriores dos(as) estudantes. Quando essas experiências são marcadas por sucesso e prazer, há maior engajamento. Em contrapartida, experiências negativas — como as descritas por diversas meninas — favorecem o afastamento e a resistência.



Tabela 2 - Impactos da Metodologia Callejera

ASPECTO	IMPACTO OBSERVADO	SÍNTESE DE FALAS DOS(AS) ESTUDANTES
Práticas diversificadas	Maior engajamento, especialmente entre as meninas	“Agora a gente joga junto” (E5)
Aulas mistas e equidade de gênero	Redução da exclusão, mais respeito entre os gêneros	“Os meninos colaboraram mais” (E1)
Coautoria nas regras	Maior senso de justiça e pertencimento	“Todo mundo pôde escolher como ia ser o jogo” (E7)
Relações e Convivência	Mais colaboração e menos conflitos	“Foi bom jogar em grupo misturado” (E8)

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dentro dessa categoria, a subcategoria 5.5.2.1 – Ampliação da participação a partir de práticas diversificadas – destacou como a implementação de diferentes modalidades – como handebol, kin-ball, spikeball e flagball – proporcionou maior engajamento por parte dos estudantes, especialmente das meninas, que, historicamente, enfrentam limitações quanto à sua participação nas aulas. Além dessa subcategoria, outras análises emergiram como desdobramentos possíveis. Por exemplo, é possível abordar, na subcategoria 5.5.2.2 – Jogando Juntos: A Influência da Metodologia Callejera nas Relações de Gênero *ressalta o*

fortalecimento da equidade de gênero nas aulas mistas, uma vez que os relatos dos estudantes apontaram para a melhoria na interação entre meninos e meninas, e para uma percepção mais igualitária sobre o direito à participação. Também se pode considerar a coautoria nas regras como uma estratégia que promoveu o protagonismo estudantil e favoreceu a inclusão, contribuindo para que todos os estudantes se sentissem parte do processo e respeitados durante as atividades.

Por fim, as transformações nas interações sociais são outro aspecto relevante, pois os depoimentos indicaram uma mudança positiva no comportamento dos meninos e no reconhecimento da presença e da capacidade das meninas no contexto dos jogos. Essas subcategorias ampliaram a compreensão dos impactos da Metodologia Callejera, demonstrando como uma abordagem centrada na inclusão e na escuta ativa pode transformar as dinâmicas escolares e fomentar uma cultura de participação mais justa e significativa.

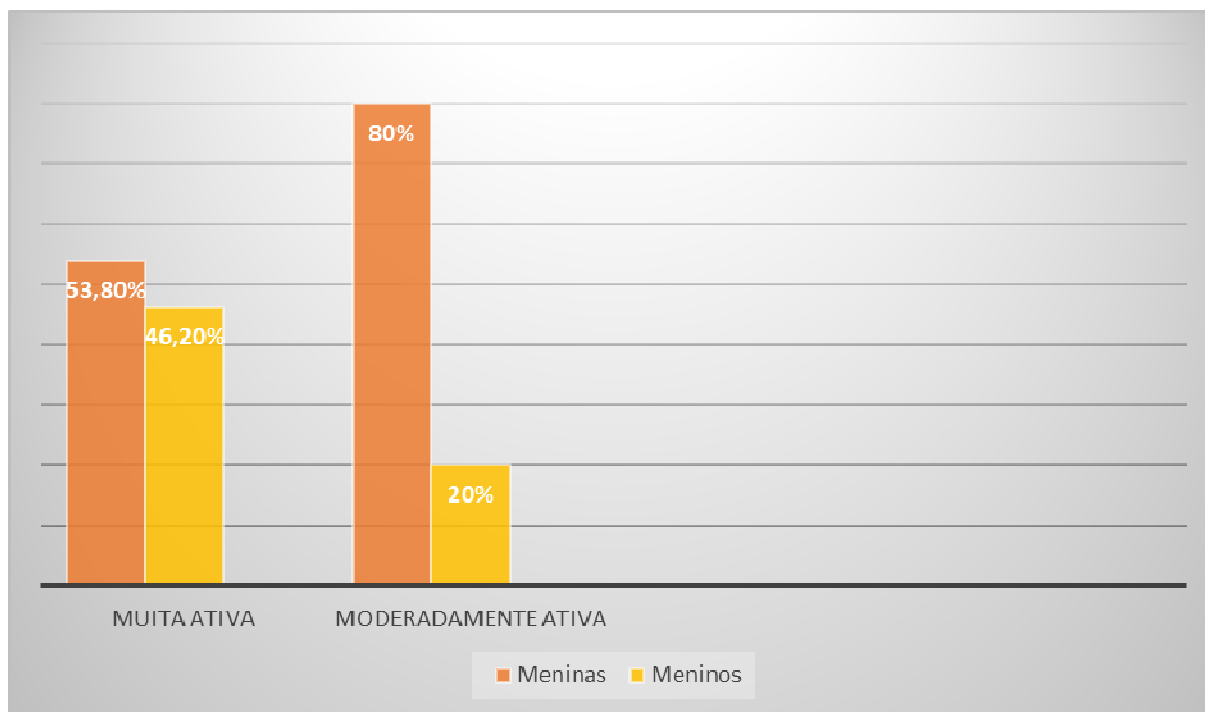
5.5.2.1 Ampliação da Participação a partir de Práticas Diversificadas

A análise das respostas às questões 1 e 2 do questionário revelou mudanças significativas na percepção dos estudantes sobre sua própria participação nas aulas de EF, especialmente após a aplicação da Metodologia Callejera. As respostas destacaram avanços no engajamento dos estudantes, com ênfase no aumento da participação feminina, o que reafirmou o potencial transformador da Metodologia Callejera.

Na avaliação da participação durante as aulas de handebol, kin-ball, spikeball e flagball, a maioria das alunas (53,8%) se autodeclarou “muito ativa”, enquanto 46,2% relataram participação “moderadamente ativa”. Entre os meninos, 80% se consideraram “muito ativos” e apenas 20% “moderadamente ativos”.



Gráfico 4 – Autoavaliação dos estudantes após a Metodologia Callejera



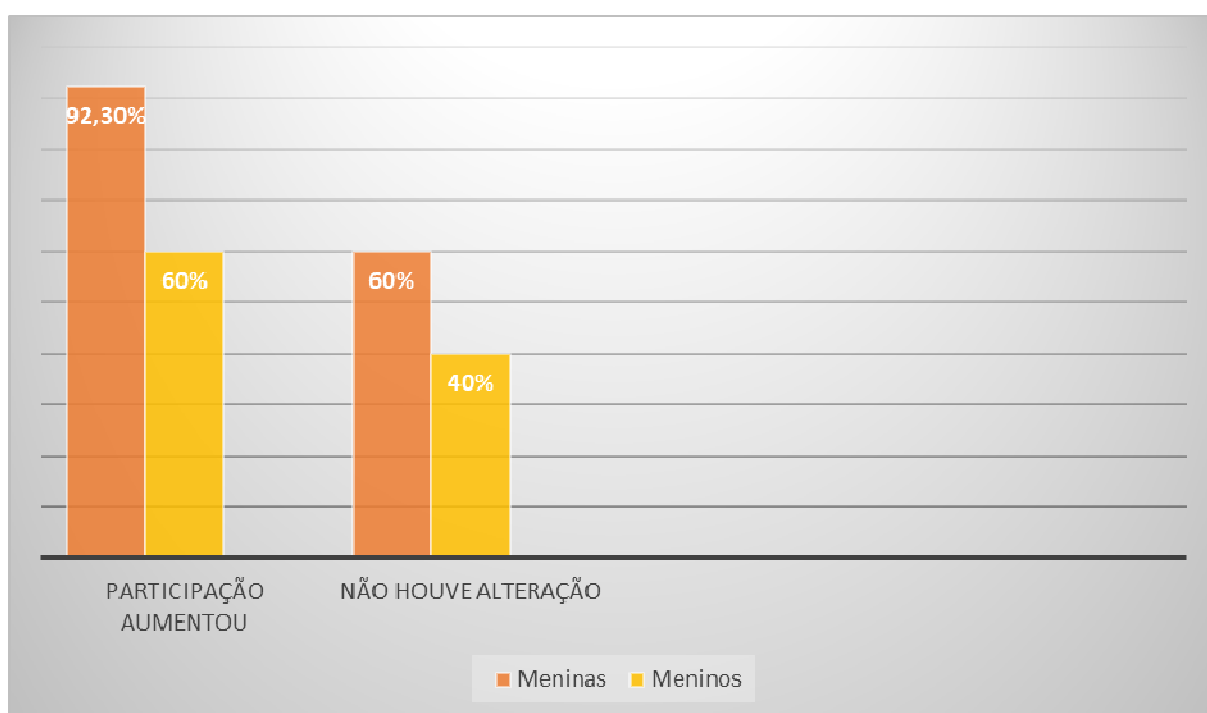
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses dados evidenciaram que a introdução de modalidades diversificadas favoreceu um maior envolvimento dos estudantes, especialmente das meninas, mesmo com as aulas ocorrendo no contraturno escolar.

Em consonância com esses achados, Fiorin (1997) observou que, embora os alunos ainda associem as aulas de EF à prática de esportes, demonstram maior entusiasmo e adesão quando essas experiências envolvem práticas corporais diversificadas, o que reforça a importância da variedade nas propostas pedagógicas para ampliar o interesse e a participação dos estudantes. Esses dados sugerem que a diversidade do conteúdo abordado contribuiu para estimular o engajamento das estudantes, mesmo com as aulas sendo realizadas no contraturno escolar, o que reforça o potencial das práticas inovadoras em ampliar o interesse e a participação de todos os estudantes.

Contudo, é a partir da questão 2 que se evidenciou a efetividade da Metodologia Callejera no fortalecimento da participação feminina nas aulas de EF. Das 13 meninas participantes, 12 (92,3%) afirmaram que sua participação aumentou após a implementação da Metodologia, enquanto apenas uma declarou que não houve alteração. Entre os meninos, 60% disseram que passaram a participar mais, e 40% não perceberam mudanças.

Gráfico 5 – Aumento da participação após a Metodologia Callejera



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses dados reforçam o papel das práticas coeducativas na promoção da inclusão e da equidade de gênero, conforme destacam Altmann, Ayoub e Amaral (2011), ao afirmarem que tais práticas possibilitam a desestabilização de regimes de verdades absolutas sobre o gênero e contribuem para a desconstrução de estereótipos historicamente associados às modalidades esportivas, abrindo espaço para uma participação mais igualitária entre meninos e meninas. Esses números sugeriram que a Metodologia Callejera proporcionou às estudantes um ambiente

mais receptivo e encorajador, o que resultou em maior engajamento nas atividades propostas. A lógica da Metodologia — que valoriza o protagonismo dos estudantes, o respeito mútuo, a colaboração e a construção coletiva das regras — contribuiu para uma redistribuição das oportunidades de participação, promovendo a equidade de gênero nas práticas corporais.

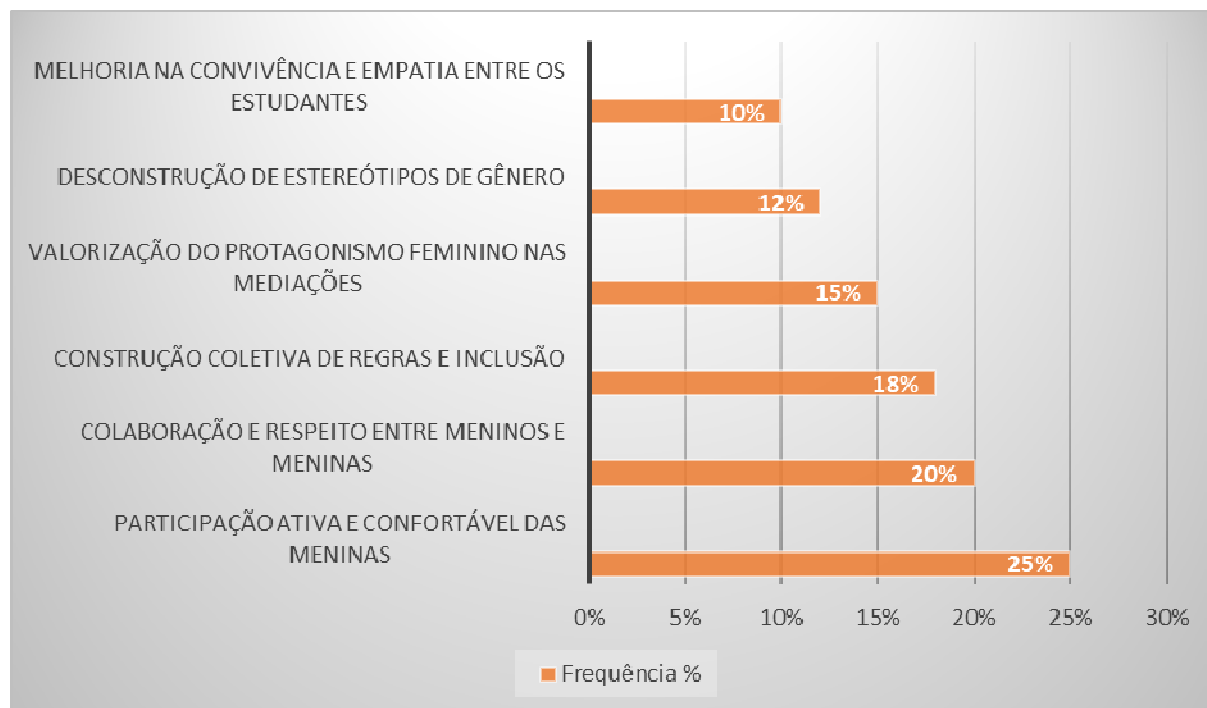
Portanto, os dados reforçaram a importância da Metodologia Callejera, ao ampliar o espaço de participação por meio de práticas diversificadas, mostrou-se eficaz em promover um ambiente mais inclusivo e democrático.

5.5.2.2 Jogando Juntos: A Influência da Metodologia Callejera nas Relações de Gênero

A aplicação da Metodologia Callejera nas aulas de EF gerou transformações significativas nas relações e colaborações entre meninos e meninas do 7º ano do Ensino Fundamental II. Por meio de práticas corporais coletivas, com regras construídas de forma democrática, foi possível observar avanços na inclusão das meninas nas atividades, no fortalecimento do respeito mútuo e no desenvolvimento de um ambiente mais acolhedor e participativo.

Essa transformação pode ser compreendida à luz de Parlebas (2001), que salienta que as ações motrizes — ou condutas motrizes — manifestadas a partir das regras de uma prática motriz estabelecem modos específicos de atuação do(a) participante. Assim, ao participarem da elaboração das regras, os(as) estudantes passaram a experimentar formas mais colaborativas, respeitosas e equitativas de se envolver nos jogos, o que reforçou o potencial pedagógico da Metodologia Callejera para promover práticas mais inclusivas e democráticas nas aulas de EF.

Gráfico 6 – Transformações percebidas após a aplicação da Metodologia Callejera nas aulas de Educação Física



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os depoimentos das estudantes revelaram um cenário anterior marcado por exclusão e estereótipos de gênero. A estudante 4 expressou com sensibilidade esse sentimento ao afirmar: “Sim, me senti bem confortável, é uma sensação bem difícil de sentir, por que às vezes pros meninos as meninas não são tão boas no esporte, então somos deixadas de lado.” Esse relato demonstrou que a presença da Metodologia Callejera valorizou a escuta e a construção coletiva que permitiu vivências mais positivas e igualitárias para as meninas. Esse aspecto foi identificado em 25% dos relatos analisados.

Outras estudantes também destacaram mudanças importantes nas interações com os colegas. A estudante 1 relatou: “Sim, eles colaboraram e fizeram-me sentir incluída e confortável.” Já a estudante 7 observou que os meninos passaram a respeitar as regras coletivamente acordadas: “Sim, no comportamento deles e

colaboraram com as regras do jogo para todo mundo jogar, cada um com suas habilidades.” Segundo Rossini et al. (2012), o primeiro tempo dessa Metodologia consiste exatamente nesse momento de decisão coletiva das regras do jogo, divisão de equipes e acordos iniciais, demonstrando o quanto esse espaço foi determinante para uma mudança nas relações. Tais mudanças nas relações e atitudes entre os estudantes foram mencionadas em 20% das falas, indicando uma melhora na colaboração e no respeito entre meninos e meninas.

A estudante 8 reforçou o impacto positivo da participação mista: “Sim, foi bom juntar, colaborar mais e também ajudar mais para ajudar as meninas, porque ficaria mais difícil só com os meninos.” Já a estudante 11 apontou uma mudança concreta nas dinâmicas das aulas: “Acho que sim, pois antes dessa metodologia muitos meninos não deixavam as meninas jogarem. Depois, com as regras, as meninas participaram bem mais.” Essa percepção evidenciou a potência das regras colaborativas propostas pela Metodologia Callejera como instrumento de transformação da cultura excludente nas práticas corporais escolares. Tais apontamentos foram identificados em 18% das respostas, destacando a importância da construção coletiva das regras para a inclusão. O sucesso dessa experiência é visível também na expansão do FC para países da América Latina, com o objetivo de promover inclusão social, desenvolvimento de lideranças e interações solidárias (Movimento Futebol Callejero, 2016). Essa dimensão internacional da Metodologia reforça seu potencial transformador, ao demonstrar que práticas colaborativas podem gerar mudanças concretas tanto no ambiente escolar quanto nas comunidades onde são aplicadas.

Por parte dos meninos, os relatos também demonstraram maior conscientização sobre o papel deles na construção de um ambiente mais igualitário. O estudante 14 afirmou: “Eles podem auxiliar tanto no jogo quanto nas táticas e estratégias para ganhar o jogo, também podem ajudar elas em fazer algumas jogadas que elas não saibam.” Já o estudante 18 apontou atitudes práticas para

promover a participação das meninas: “Ajudando quando não estiver entendendo, passando a bola pra elas, fazendo elas participarem mais do jogo, sabe.”

A convivência em equipes mistas também foi valorizada por ambos grupos. A estudante 1 refletiu: “Aprendi que devemos colaborar uns com os outros, ter respeito e fazer com que todos participem.” A estudante 5 completou: “A gente não ficou dividido, agora a gente joga junto. Todos podem jogar, marcar gol, todos.” Já o estudante 17 resumiu sua experiência de forma positiva e direta: “Foi bem legal.” As respostas que destacaram o fortalecimento da convivência, empatia e inclusão representaram 10% do total. Esse dado reforça a importância de se criar espaços que favoreçam o reconhecimento das diferenças e a construção de vínculos por meio da cooperação. Nesse sentido, a Metodologia Callejera demonstra seu potencial ao reorganizar as relações dentro do jogo. Como destacam Rossini *et al.* (2012), é que as práticas não requerem árbitro(a): são os(as) próprios(as) jogadores(as) que controlam suas ações e resolvem os conflitos, ampliando a autonomia e a responsabilidade dos(as) participantes. Essa lógica amplia a autonomia, a escuta ativa e a corresponsabilidade, elementos que favorecem a convivência respeitosa e a tomada de decisões coletivas, como observada nos relatos acima.

O respeito, tema central das transformações observadas, também foi abordado nas falas das estudantes. A estudante 13 destacou: “Acho que a importância é de não ficar com preconceito, falar que menina não tem capacidade de jogar com menino.” Esse posicionamento reafirmou que as aulas contribuíram para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento da convivência respeitosa entre os gêneros. Essa dimensão foi identificada em 12% das respostas, apontando para uma ressignificação das relações de gênero no ambiente escolar.

Esses relatos dialogam diretamente com os registros de campo realizados ao longo de doze aulas práticas, nas quais foram aplicadas atividades com as modalidades de handebol, kin-ball, spikeball e flagball. Os diários de campo revelaram que as regras sugeridas pelas meninas priorizavam valores como



inclusão, justiça e segurança, expressos em normas como “passar a bola para todos”, “não empurrar” e “separar meninos e meninas igualmente”. Tais escolhas indicaram que as estudantes buscavam ambientes mais colaborativos e seguros, reflexo de experiências anteriores de exclusão.

Um dado especialmente significativo foi o protagonismo das meninas durante o “terceiro tempo” – momento de mediação das partidas. Cerca de 15% das ocorrências analisadas evidenciaram a atuação ativa das meninas nesse espaço de diálogo, negociação de regras e resolução de conflitos. Essa participação revelou a centralidade da escuta e da mediação conduzida pelas alunas no processo pedagógico, indicando não apenas envolvimento, mas também liderança e capacidade de articulação coletiva, aspectos fundamentais para a construção de práticas mais democráticas e inclusivas nas aulas de EF. Segundo Rossini *et al.* (2012), esse terceiro tempo constitui um fórum de diálogo e mediação de eventuais conflitos. Essa atuação demonstra não apenas o envolvimento das estudantes com as práticas propostas, mas também a efetividade da Metodologia Callejera em fomentar espaços de liderança e responsabilidade compartilhada no ambiente escolar. Tal protagonismo feminino pode ser compreendido, também, à luz do pensamento de Duarte (2003, p. 152), que afirma que o feminismo pode ser entendido de maneira ampla, englobando qualquer atitude ou iniciativa que questione a opressão e a discriminação das mulheres, defendendo a ampliação de seus direitos civis e políticos. Assim, a participação ativa das meninas nos momentos de mediação pode ser vista como uma prática feminista no contexto escolar, na medida em que rompe com padrões historicamente excludentes e promove o reconhecimento da voz e da autoridade das alunas nos processos decisórios coletivos. Essa leitura dialoga diretamente com a concepção de potência educativa presente na Metodologia Callejera.

De acordo com Belmonte (2019), em entrevista com Fabian Ferraro, destaca-se que a potência educativa do FC, também conhecido como Metodologia Callejera, está justamente nesse momento de mediação, em que os(as) participantes podem



apresentar seus pontos de vista, argumentar, refletir e buscar alternativas para os conflitos.

Além disso, observou-se que, enquanto os meninos tendiam a propor regras com foco técnico e estratégico, as meninas demonstravam maior preocupação com a participação coletiva e o respeito às diferenças. A articulação dessas diferentes perspectivas, viabilizada por meio da mediação e do diálogo nas aulas, contribuiu para a construção de uma vivência mais democrática, inclusiva e significativa nas práticas corporais escolares.

Assim, conclui-se que a Metodologia Callejera não apenas ampliou a participação das meninas nas aulas de EF, mas também promoveu transformações nas relações interpessoais, incentivando o respeito, a empatia e a colaboração entre todos(as) os(as) estudantes.

6 RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional intitulado *Regras que Transformam: quando o jogo é de todos* foi desenvolvido com o propósito de oferecer sugestões a educadores e facilitadores na condução de aulas diversificadas e inclusivas de EF. Este material apresenta diretrizes que favorecem a organização e o alinhamento das atividades propostas aos objetivos pedagógicos da EF.

O recurso educacional descreve de forma clara os objetivos a serem alcançados, como o desenvolvimento das habilidades motoras, o estímulo ao trabalho em equipe, a promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes, e, principalmente, a inclusão social por meio de práticas que permitam a participação de todos. Para isso, propõe atividades em que os próprios estudantes são incentivados a criar ou adaptar regras, promovendo o protagonismo estudantil e o respeito às diferenças.

A Metodologia Callejera é apresentada como a principal estratégia pedagógica do recurso, sendo valorizada por seu caráter inclusivo e por priorizar a



participação coletiva, independentemente das habilidades individuais. O foco está na construção de relações interpessoais mais respeitadas e na superação de desafios sociais que muitas vezes limitam o engajamento de determinados grupos nas aulas de EF.

A implementação eficaz deste recurso tem o potencial de transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor, democrático e motivador, oferecendo a cada estudante a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial por meio de experiências corporais significativas.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, a presença feminina nos espaços de poder, educação e no esporte foi marcada por inúmeros desafios. A exclusão da mulher do ambiente político, científico, escolar e esportivo não foi circunstancial, mas estrutural, moldada por séculos de naturalização de papéis de gênero que relega às mulheres funções restritas ao lar, ao cuidado e ao silêncio. No entanto, os movimentos feministas e a luta das mulheres pela equidade social, educacional e esportiva transformaram esse cenário, ainda que lentamente. As conquistas obtidas - como o direito ao voto, ao ensino superior, à prática esportiva e à liderança social - são fruto de uma trajetória de resistência, que inspira e sustenta novas práticas pedagógicas voltadas à justiça social.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a participação das alunas do 7º ano do Ensino Fundamental II a partir da utilização da Metodologia Callejera nas aulas de Educação Física. A investigação evidenciou que a aplicação da Metodologia Callejera nas aulas de Educação Física foi capaz de promover mudanças significativas no cenário escolar, sobretudo no que diz respeito à participação das alunas nas práticas corporais. Embora tenham sido identificados elementos que historicamente contribuíram para a limitação da participação feminina, como a exclusão simbólica e a naturalização de desigualdades, o foco desta pesquisa está nas transformações positivas observadas ao longo da intervenção.

A categoria central “Entre o silenciamento e a resistência” revelou que, diante de um passado marcado por invisibilidade, as meninas passaram a se colocar de forma mais ativa e segura nas aulas, assumindo seu lugar no espaço do jogo e nas decisões coletivas. Esse movimento de resistência e afirmação foi fortalecido pelas práticas pedagógicas intencionais fundamentadas na escuta, no diálogo e na construção democrática das regras.



A partir da aplicação da Metodologia Callejera, observou-se um crescimento expressivo na participação estudantil, especialmente entre as meninas, que se sentiram mais confortáveis, respeitadas e motivadas a se envolver nas atividades. A introdução de práticas corporais diversificadas - como handebol, kin-ball, spikeball e flagball -, articuladas à estrutura dos três tempos (construção coletiva de regras, jogo e mediação), proporcionou um ambiente mais colaborativo, afetivo e inclusivo, conforme demonstraram os relatos e os dados coletados ao longo das doze aulas.

As subcategorias “Ampliação da participação a partir de práticas diversificadas” e “Jogando juntos: a influência da Metodologia Callejera nas relações de gênero” evidenciaram que os efeitos positivos da Metodologia transcenderam o desempenho motor, alcançando dimensões como respeito mútuo, cooperação, empatia e construção coletiva. A presença marcante das meninas nos momentos de mediação, com 75% das intervenções conduzidas por elas, destacou seu protagonismo e sua capacidade de liderar processos de diálogo e resolução de conflitos.

Conclui-se, portanto, que a Metodologia Callejera foi eficaz em ampliar a participação das meninas e em promover mudanças nas relações interpessoais, contribuindo para uma cultura escolar mais democrática e equitativa. Este trabalho reafirma que a Educação Física Escolar, quando pautada em metodologias inclusivas e sensíveis às questões de gênero, pode se tornar um espaço potente de transformação social, fortalecimento do protagonismo estudantil e promoção de uma convivência mais justa entre todos(as) os(as) estudantes.



REFERÊNCIAS

ABREU, N. G. **Meninos pra cá, meninas pra lá**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

AFLALO, H. M. **Conquistas e percalços da luta pelo voto feminino no Brasil**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sdpscp.fflch.usp.br/sites/sdpscp.fflch.usp.br/files/inline-files/1894-2486-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

AGUIAR, S. C. de; OLIVEIRA, I. da R. S. de. As aulas de EF são espaços para a quebra de tabus de exclusividades de gênero. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA E SABERES MULTIDISCIPLINARES**, 1., 2023. Anais [...]. Disponível em: <https://anais.cbcs.org.br>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ALEXANDER, K.; LUCKMAN, J. Australian teachers perceptions and uses of the Sport Education Curriculum Model. **European Physical Education Review**, v. 7, n. 2, p. 243–267, 2001. Disponível em: <https://www.journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356336X010073002>. Acesso em: 4 mar. 2024.

ALGRANTI, L. M. **Honradas e devotas: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822**. Rio de Janeiro: José Olímpio; Brasília: Edunb, 1993.

ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, v. 6, n. 1, p. 9–20, 1999.

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens da Educação Física**. 110 f. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491–501, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p8cj4Xpntfdhx4ncS8ZLJwj/>. Acesso em: 16 maio 2025.



ALVES, M. A. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 125–146, 1994.

AMORIM, J. R. dos S.; FONSECA, M. P. de S. da; BRITO, L. T. de. “Bruna fechou o gol hoje”: o futebol como tecnologia sociopolítica na Educação Física escolar. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 14, p. 88–109, 2022.

AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação**. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ARAÚJO, S. S. de et al. Motivação nas aulas de Educação Física: um estudo comparativo entre gêneros. **EFDeportes – Revista Digital**, v. 13, n. 127, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd127/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: dez. 2024.

ARTAVIA, L. R. **Defensores del Chaco: o futuro construído por todos**. Santiago: Viva Trust, 2008.

BALDERSON, D. W.; MARTIN, M. The efficacy of the Personal and Social Responsibility Model in a Physical Education setting. **Revue phénEPS/PHEnex Journal**, v. 3, n. 3, p. 1–15, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARKER, B.; FORNERIS, T. Reflections on the implementation of TPSR programming with at-risk youth in the city of Ottawa, Canada. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 14, n. 1, p. 78–93, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601, 2015.



BELMONTE, M. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Fútbol callejero: nascido e criado no sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 116, p. 155–178, 2018.

BELMONTE, M. M.; GONÇALVES JUNIOR, L.; VAROTTO, N. R. Fútbol Callejero: potencialidades para ubuntu e ecologia de motricidades em novas práticas callejeras. [S. l.: s. n.], [ca. 2019].

BELMONTE, M. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Fútbol callejero: esperando alteridade. *Motricidades*, v. 4, n. 3, ed. esp., p. 323–332, set.– dez. 2020.

BOICHÉ, J.; SARRAZIN, P. Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 5, n. 2, p. 157–181, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150–175.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1997.

BONFIM, A. F. **Football feminino entre festas esportivas, circos e campos suburbanos: uma história social do futebol praticado por mulheres da introdução à proibição (1915-1941)**. 2019. Tese (Doutorado em História) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Dispõe sobre a organização dos desportos no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 abr. 1941. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. **Bertha Lutz**. Brasília: Cidadania e Justiça, 2014. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/04/bertha-lutz>. Acesso em: 02 mar. 2025.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.



CALLADO, C. V. Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n. 28, p. 234-239, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147772>. Acesso em: 4 mar. 2024.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. *Movimento*, Porto Alegre, RS, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115324888004.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

CAVALHEIRO, C. N.; REVERDITO, R. S. Fútbol callejero: uma alternativa pedagógica para as aulas de Educação Física Escolar. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 27, e16460, p. 1-16, 2023.

CASTRO, L. E. de; FERREIRA, L. A. Fútbol callejero: uma primeira análise praxiológica. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 26, n. 3, p. 70-85, 2022.

CASTRO, L. E. de. **A construção de valores orientada pela Metodologia Callejera na Educação Física Escolar**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153734>. Acesso em: 25 maio 2025.

CARVALHO, M. M. C. de. História da educação no Brasil: anotações para uma reflexão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521–539, 2005.

CASEY, A.; GOODYEAR, V. A. Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, v. 67, n. 1, p. 56–72, 2015.

CPDOC/FGV. **Daltro, Leolinda de Figueiredo**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DALTRO%2C%20Leolinda%20de%20Figueiredo.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

COSTA, M. R. F. da; SILVA, R. G. O ensino da diferença sexual nas aulas de educação física. In: ENCONTRO DA ALESDE – ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES DEL DEPORTE, 1., 2008, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/dt000609408>. Acesso em: 20 abr. 2025.



COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. **Sandra Tavares Pires**. Disponível em: <https://www.cob.org.br/time-brasil/medalhistas-olimpicos/sandra-tavares-pires>. Acesso em: 25 maio 2025.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO – CBAAt. **Histórico do atletismo brasileiro**. São Paulo, 2012b. Disponível em: <https://cbat.org.br/>. Acesso em: 25 maio 2025.

CORTELA, C. C. et al. Iniciação esportiva ao tênis de campo: um retrato do Programa Play and Stay à luz da Pedagogia do Esporte. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 214–234, 2012.

COSTA, C.; DINIZ, J.; PEREIRA, P. A motivação dos alunos para a Educação Física: a sua influência no comportamento nas aulas. **Revista Horizonte**, v. 15, n. 86, p. 7–15, 1998.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física**, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 116-131, jan./mar. 2009.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In: ROMERO, E. (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-108.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-103, 2002.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 5, n. 2, p. 138–145, 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/8728>. Acesso em: 16 maio 2025.



DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61–80, jan./mar. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/download/16551/18264/19700>. Acesso em: 16 maio 2025.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DALTRO, L. O início do feminismo no Brasil: subsídios para história [recurso eletrônico]. Introdução, notas e posfácio de Elaine Pereira Rocha. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, **Coleção Vozes Femininas**, 2021. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/38554>. Acesso em: 2 mar. 2025.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DELGADO, D. M.; PARANHOS, T. L. **Fatores que levam à não participação das alunas nas aulas de Educação Física escolar no ensino médio**. 2009. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

DEVIDE, F. P. *et al.* Exclusão intrasexuado em turmas femininas na Educação Física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (orgs.). **Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 87–105.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Bau da política: o futebol feminino já foi proibido no Brasil e a política tem tudo a ver com isso**. Fortaleza, 24 jul. 2023. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/pontopoder/bau-da-politica-o-futebol-feminino-ja-foi-proibido-no-brasil-e-a-politica-tem-tudo-a-ver-com-isso-1.3395550>. Acesso em: 25 maio 2025.



DORNELLES, P. G. *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero*. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DUARTE, C. L. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 151–172, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142003000300010>. Acesso em: 2 mar. 2025.

ESCARTÍ, A. *et al.* El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. **Revista de Psicología General y Aplicada**, [s. l.], v. 62, n. 1–2, p. 45–52, 2009.

LOURO, G. L. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis**, v. 38, n. 2, p. 163–170, abr./jun. 2016.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. **Petrópolis**: Vozes, 1997.

_____. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. 2. ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

ELIAS, N; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FARIAS, C; HASTIE, P; MESQUITA, I. Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action research-based intervention. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 4, p. 460-476, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2015.1040752>. Acesso em: 4 mar. 2024.

FÁVERO, M. de L. de A. Educação e participação feminina na Era Vargas. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 549-566, 2006.

FERNANDES, S. C.; ALTMANN, H. A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer esportivo de meninas. In: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na Educação Física: Ciências do esporte, educação física e produção de conhecimento em 40 anos de CBCE**. Natal, RN: EDUFRN, 2020. v. 6, p. 31-46.



FERNÁNDEZ-RÍO, J. Another step in Models-based practice: hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 85, n. 7, p. 3-5, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2014.937158>. Acesso em: 4 mar. 2024.

FERNANDES, A. V. GALVÃO, L. K. D. S. Parkour e valores morais: ser forte para ser útil. **Motrivência**, v. 28, n. 47, p. 226-240, 2016.

FERREIRA, A. F. et al. Secondary education student bodily practices: implications of gender in and outside physical education classes. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 22, n. 1, p. 72-83, 2016.

FERREIRA, M. L. S.; GRAEBNER, L.; MATIAS, S. T. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 17, n. 3, p. 734-737, 2014.

FIORIN, G. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, dez. 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/10591684/EDUCA%C3%87%C3%83O_F%C3%8DSICA_NO_ENSINO_M%C3%89DIO_REFLEX%C3%95ES_E_A%C3%87%C3%95ES. Acesso em: 16 maio 2025.

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-da-autonomia.pdf> (acesso em: 11 jun. 2025).

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: transformação pelo movimento. **Revista Motriz, Rio Claro**, v. 1, n. 2, p. 102-106, 1995.

GASPARI, L. A. et al. Possibilidades da Educação Física na escola: ouvindo os professores. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ENFEFE), 7., 2003, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2003.



GINCIENE, G. **A história do esporte, os valores e as tecnologias da informação e comunicação no ensino do atletismo**. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/133937>. Acesso em: 4 mar. 2024.

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

GOELLNER, S. V.; KESSLER, C. S. A sub-representação do futebol praticado por mulheres no Brasil: ressaltar o protagonismo para visibilizar a modalidade. **Revista USP**, São Paulo, n. 117, p. 31–42, 2018.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71–83, mar. 2010.

GOMES, P. B.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. Equidade na educação: Educação Física e Desporto na Escola. Porto: **Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto**, 2000.

GORDON, B. An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 29, p. 21–37, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. *Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 7, n. 3, p. 401–421, 2007. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

GRIFONI, T. **Processos educativos emergentes de uma unidade didática com o Futebol Callejero nas aulas de Educação Física**. São Carlos: [s. n.], 2020.

GUTIERREZ, C. A. S.; DOTTO, A.; ALLET, A. Futebol Callejero, juventude e cidadania. **Lúdica Pedagógica**, v. 1, n. 23, p. 19–29, 2016.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. **Revista Ciências e**



Cognição, v. 13, n. 1, p. 101–113, mar. 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2025.

HANAUER, F. C. Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de Educação Física. **Educação Física – Unoesc**, Xanxerê-SC. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Acesso em: 21 abr. 2025.

HARVEY, S.; KIRK, D.; O'DONOVAN, T. M. Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 1, p. 41–62, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2011.624594>. Acesso em: 4 mar. 2025.

HASTIE, P. et al. The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 84, n. 3, p. 336–344, 2013. Disponível em: <https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2013.812001#.YEDiPGj0nIU>. Acesso em: 4 mar. 2024.

HELLISON, D. **Teaching personal and social responsibility through physical activity**. 3. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2011.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Ética e Educação Física escolar: reflexões e possibilidades. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 16, n. 156, maio 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd156/etica-e-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 8 abr. 2025.

JACÓ, J. F.; ALTMANN, H. A não participação de adolescentes nas aulas de educação física sob a perspectiva de gênero. In: FAZENDO GÊNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 2010, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2010.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. J. **Los nuevos círculos del aprendizaje**. Buenos Aires: Aique, 1999.

KARAWEJCZYK, M. **As filhas de Eva querem votar: dos primórdios da questão à conquista do sufrágio feminino no Brasil (c. 1850–1932)**. 2013. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72742>. Acesso em: 25 maio 2025.



KLEBIS, D. O movimento feminista no Brasil e no mundo. **Revista Pré-Univesp**, n. 61, set. 2015. Disponível em: <http://pre.univesp.br/o-movimento-feminista#.WRPDXIUrLIV>. Acesso em: 2 mar. 2025.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 13–25, 2002.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162–173, ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1519-70772013000200007>. Acesso em: 3 out. 2019.

MATIAS, T. S. et al. Hábitos de atividade física e lazer de adolescentes. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 3, p. 637–651, 1 out. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v15i3.14744>. Acesso em: 4 dez. 2024.

LIMA, C. M. M. **A motivação para as aulas de Educação Física – no 3º ciclo do concelho de Santa Maria da Feira**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2010.

LOPES, C.; PRAXEDES, J. Gênero na Educação Física Escolar e a atuação docente em um contexto de desigualdades. **e-Mosaicos**, v. 13, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/82904>. Acesso em: 25 maio 2025.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed., 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

MARZINEK, A. **A motivação de adolescentes nas aulas de educação física**. 2004. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MELLO, V. S. de. **Representações midiáticas da ginasta Daiane dos Santos: corpo, etnia e gênero em questão**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12641>. Acesso em: 25 maio 2025.



MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; FERNÁNDEZ-RÍO, J.; MÉNDEZ-ALONSO, D. Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**, v. 15, n. 59, p. 449–466, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/542/54241416004.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MESQUITA, I. M. R. et al. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 1–14, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198330832014000100001&script=sci_arttext. Acesso em: 4 mar. 2024.

MESTRE, R. M. Mestre i. Hilando fino: migraciones autónomas de mujeres para trabajar em la indústria del sexo. In: CÁSANOVAS, Andrés Pedreño; PEDREÑO, Manuel Hernández (Coord.). **La condición inmigrante: exploraciones e investigaciones desde la región de Murcia**. Murcia: Universidad de Murcia, 2005.

MILLEN N., ÁLVARO R. et al. Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 13, n. 2, p. 1–15, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/7559>. Acesso em: 16 maio 2025.

MILANI, R. "Sim, eu ouvi o que eles disseram": o diálogo como movimento de ir até onde o outro está. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 57, p. 35-52, abr. 2017.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, R.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, F. de; COUTO, Y. A. Os saberes atitudinais e a metodologia callejera na educação física escolar. MOTRICIDADES: **Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 134–145, 2021. DOI: 10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p134-145. Disponível em:



<https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p134-145>. Acesso em: 27 jun. 2025.

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

MOVIMIENTO DE FÚTBOL CALLEJERO. **Fútbol callejero: juventudes, liderazgo y participación**. Buenos Aires: Fundación SES, 2016.

MOVIMENTO DO FÚTBOL CALLEJERO. Disponível em:
<http://movimientodefutbolcallejero.org>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

DE MURCIA, J. A. M.; GIMENO, F. C.; COLL, D. G. La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 16, n. 2, p. 227-244, 2007a.

NASCIMENTO, F. A. do. A Lei Geral de Ensino e a Instrução Feminina: debates e tensões no Império Brasileiro (1822-1827). In: **Anais do XII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2019.

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

ODALIA, N. **O que é violência**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, F.; MACEDO, R.; SILVA, A. Fatores associados à participação das alunas nas aulas de Educação Física: uma questão de gênero. **Revista Acta Brasileira do Movimento Humano**, v. 4, n. 5, p. 73-86, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, D. C. M.; GRIFONI, T.; VAROTTO, N. R. Participação de meninas no Futebol Callejero: intervenção na Educação Física Escolar. **Revista Motricidades**, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA FILHO, L. O. de; VAROTTO, N. R.; LEMOS, F. R. M. O Basquetebol Callejero nas aulas de educação física escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 27, n. 289, p. 2-13, 2022.



PAIANO, R. **Ser... ou não fazer: o desprazer dos alunos nas aulas de Educação Física e as perspectivas de reorientação da prática pedagógica do docente.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1998.

PÊCHEUX, M. **Análise de discurso.** Campinas: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, J. et al. A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 14, n. 1, p. 118-127, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4306763/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história.** Bauru: EDUSC, 2005.

PERROT, M. **Minha história das mulheres.** Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: Contexto, 2007.

PILL, S. A teachers' perceptions of the Sport Education model as an alternative for upper primary school physical education. **ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal**, v. 55, n. 2-3, p. 23-29, 2008. Disponível em: <https://search.informit.org/doi/10.3316/IELAPA.200811786>. Acesso em: 4 mar. 2024.

PUENTE, M. (org.). **Tendências contemporâneas em psicologia da motivação.** São Paulo: Autores Associados; Ed. Cortez, 1982.

PFISTER, G. Líderes femininas em organizações esportivas – tendências mundiais. **Movimento**, v. 9, n. 2, 2003.

PRÁ, J. R. Cidadania de gênero, democracia paritária e inclusão política das mulheres. **Revista de Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-957, 2014.

RANGEL-BETTI, I. C. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, Suplemento 1, p. 27-30, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139398>. Acesso em: 9 abr. 2025.

REEVE, J. **Motivación y emoción.** Madrid: McGraw Hill, 1995.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009. Disponível em:



<https://www.semanticscholar.org/paper/Why-Teachers-Adopt-a-Controlling-Motivating-Style-Reeve/fa510051d7c33ff97714a7818e34af88c64a0aa2>. Acesso em: 7 abr. 2025.

RIBEIRO, M. L. S. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 110, p. 45-78, 2000.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMOALDO C., A. de P.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C.; RODRIGUES DA SILVA, M. C. O espaço da Educação Física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/34352>. Acesso em: 18 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v18i4.34352>.

ROSSINI, C.; GONZÁLEZ, F.; GARCÍA, M. **Fútbol callejero: juventud, liderazgo y participación**. Buenos Aires: Fundación SES, 2012.

ROSSINI, F.; ALVES, R. F.; VIEIRA, R. M. Metodologia Callejera: educação física e transformação social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 429-447, 2012.

RUBIO, K. **Mulheres e esporte no Brasil: muitos papéis, uma única luta**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Katia-Rubio/publication/349849525_Mulheres_e_esporte_no_Brasil_muitos_papeis_uma_unica_luta/links/6043c56f92851c077f210c33/Mulheres-e-esporte-no-Brasil-muitos-papeis-uma-unica-luta.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

RUBIO, K.; VELOSO, R. C. As mulheres no esporte brasileiro: entre os campos de enfrentamento e a jornada heroica. **Revista USP**, São Paulo, n. 122, p. 49–62, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i122p49-62>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/162617>. Acesso em: 25 maio 2025.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudo de avaliação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Revista PsicoUSF**, Itatiba, v. 16, n. 1, p. 1–9, jan./abr. 2011.

SALLES, A. P. S. da S. Os jogos eletrônicos de computadores e a Educação Física escolar: possibilidades e limites. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 61–74, 1998. Disponível em:



<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122564/323450.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SANTOS, J. P. et al. Fatores associados à não participação nas aulas de Educação Física escolar em adolescentes. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, e3028, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SENADO NOTÍCIAS. **Bertha Lutz**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/bertha-lutz>. Acesso em: 25 maio 2025.

SILVA, M. C. de P. Educar para superar: uma reflexão sobre a Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 205–221, 2004. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd182/educacao-fisica-escolar-contemporanea.htm>. Acesso em: 16 maio 2025.

SILVA, P.; BOTELHO-GOMES, P.; GOELLNER, S. V. As relações de gênero no espaço da Educação Física – a percepção de alunos e alunas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 8, n. 3, p. 105–116, 2008. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232008000300009. Acesso em: 26 jun. 2025. Acesso em: 14 maio 2025. GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA J., O. Raimundo da. **Engajamento estudantil no ensino superior: a gamificação como estratégia de intervenção na formação inicial de professores**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49549>. Acesso em: 16 maio 2025.

SILVA, S. G. da. As mulheres no esporte brasileiro: entre os campos e quadras e as lutas por cidadania. **Revista USP**, São Paulo, n. 122, p. 49-62, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/download/162617/156456/371266>. Acesso em: 25 maio 2025.

SILVA, A. M. F.; LIRA, J. G. de. Separação por gêneros nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 5., 2018, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize



Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49010>. Acesso em: 25 maio 2025.

SILVA, J. S. da. As relações de gênero na Educação Física escolar: um estudo de revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 15, n. 29, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/11902>. Acesso em: 25 maio 2025.

SCHPUN, M. A natação como elemento da cultura física feminina no início do século XX. **Movimento**, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 33-52, 1999.

SOUZA, B. P. R. de. Futebol Callejero na escola: uma nova perspectiva para a inclusão de meninas. Orientadora: Rubiane Giovani Fonseca. 2023. 50 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-42.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

UCHÔGA, L. A. R. Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

UCHÔGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016.



VAROTTO, N. R.; et al. "Fútbol callejero" na educação física escolar: processos educativos emergentes de uma intervenção. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 5, n. 5, p. 104-120, 2018.

Venâncio, L. . (2020). A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: Narrativas de experiência com a Educação Física Escolar. **Revista De Estudos De Cultura**, 5(14), 89–102. <https://doi.org/10.32748/Revec.V5i14.13268>

WALSH, D. S.;WRIGHT, P. M. The TPSR Alliance: a community of practice for teaching, research and service. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 87, n. 5, p. 35-38, 2016.

WARD, S. *et al.* Forecasting the storm: student perspectives throughout a Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) – based Positive Youth Development program. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 14, n. 2, p. 230-247, 2012.

WRIGHT, P. M. Offering a TPSR physical activity club to adolescent boys. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 14, n. 1, p. 94-114, 2012.

WRIGHT, P. M.; BURTON, S. Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, p. 138-154, 2008.



APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo De Consentimento Livre Esclarecido

São Vicente, _____ de _____ 2024.

Prezado/a responsável,

Apresento a pesquisa “A participação de alunas do 7º ano do ensino fundamental II nas aulas de Educação Física a partir da aplicação da Metodologia Callejera”, que será desenvolvida pela professora da unidade escolar Francislene de Sylos, RG: 24.222.111-7, aluna do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). A professora Francislene de Sylos será a responsável pela pesquisa, sob a orientação do Professor Dr. Márcio Pereira da Silva. O/a estudante que o/a senhor/a é responsável está sendo convidado/a a participar da pesquisa.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como a Metodologia Callejera pode influenciar positivamente a participação das alunas do 7º ano (A) nas aulas de Educação Física. Os benefícios da pesquisa são a promoção da inclusão, a melhoria do engajamento das alunas nas atividades, do estímulo ao protagonismo das mesmas nas aulas, do incentivo ao trabalho em equipe e o fortalecimento da autoconfiança.

A coleta de dados será realizada por meio do diário de campo pela pesquisadora para uso exclusivo da pesquisa e também por questionário inicial e final. O nome do/a estudante será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo, na qual constam os dados da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo a qualquer momento que julgar necessário.

A participação neste estudo não envolve nenhum tipo de pagamento, não havendo qualquer ressarcimento para os/as participantes. Os riscos que o/as estudantes venham a ocorrer podem ser: cair, esbarrar em alguém, ralar parte do



corpo, se chatear com algum acontecimento durante as aulas e sentir-se desconfortável em responder alguma das questões propostas no questionário.

Esclareço, ainda, que o/a estudante poderá deixar de colaborar nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, ou mesmo não responder a questões que julgar inconveniente.

Certo de contar com vossa colaboração, antecipo agradecimentos pela consideração e apresento meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, RG nº _____, responsável pelo/a estudante _____, RG nº _____ concordo quanto a sua participação na obtenção das informações para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura

Pesquisadora responsável: Mestranda Francislene de Sylos

Contatos: f.sylos@unesp.br / (13) 99791-0835

Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru- SP – CEP: 17.033-360 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
Telefone: (14) 3103-6000



APÊNDICE B

Termo De Assentimento Livre Esclarecido

São Vicente, _____ de _____ 2024.

Querido/a estudante,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “A participação de alunas do 7º ano (A) do ensino fundamental II nas aulas de Educação Física a partir da aplicação da Metodologia Callejera”. O objetivo principal desta pesquisa é investigar como a Metodologia Callejera pode contribuir de forma positiva para a participação das alunas do 7º ano (A) nas aulas de Educação Física. Os benefícios da pesquisa são ajudar todos a se sentirem incluídos, fazer com que mais alunas participem das atividades, encorajar as alunas a se destacarem nas aulas, apoiar o trabalho em equipe e aumentar a confiança em si mesmas.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e ninguém irá ficar chateado se não quiser ou começar a participar e depois desistir. A pesquisa será feita na escola em que estuda durante as aulas de Educação Física no mês de junho, julho e agosto.

Você irá responder um questionário inicial em junho e em agosto um questionário final. O seu nome e suas informações serão segredos e você poderá inventar um nome para usar durante essa pesquisa.

Os riscos que você corre pode ser: cair, esbarrar em alguém, ralar alguma parte do corpo, se chatear com algum acontecimento durante as aulas e sentir-se desconfortável em responder alguma das questões propostas no questionário.

Agradeço muito pela sua atenção e caso decida participar, esperamos que essa experiência seja enriquecedora para você e para a pesquisa.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ RG n° _____ aceito
participar da pesquisa “A participação de alunas do 7º ano (A) do ensino



fundamental II nas aulas de Educação Física a partir da aplicação da Metodologia Callejera”. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar chateado. A pesquisadora conversou com os meus responsáveis e, também, tirou minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de Assentimento.

Assinatura do/a menor

Pesquisadora responsável: Mestranda Francislene de Sylos

Contatos: f.sylos@unesp.br / (13) 99791-0835

Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru-
SP CEP: 17.033-360 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Telefone: (14) 3103-6000



APÊNDICE C

Questionário inicial

Nome: _____ Data: _____

Pesquisa: “A participação de alunas do 7º ano do ensino fundamental II nas aulas de educação física a partir da aplicação da Metodologia Callejera.”

Questionário Inicial

1- Quais são os principais motivos que influenciam sua participação nas aulas de educação física?

2- Durante as aulas de educação física, você já passou por alguma situação em que se sentiu tratada injustamente ou de forma desrespeitosa por parte de colegas? Se sim, o que aconteceu e como isso afetou você?

3- O que pode dificultar sua participação nas aulas de educação física?

4- Em sua opinião, o que precisa acontecer nas aulas de educação física para que exista respeito e valorização às diferenças?

5- Você já se viu numa situação em que os meninos pareciam não deixar as meninas jogarem a bola durante o jogo? Como se sentiu a respeito? Em sua opinião, por que isso acontece?

6- Como você acha que os meninos podem contribuir para criar um ambiente mais inclusivo?

6- Você acha que é possível meninas e meninos fazerem atividades juntos? Por quê?



APÊNDICE D

Questionário final.

Nome: _____ Data: _____

Pesquisa: “A participação de alunas do 7º ano do ensino fundamental II nas aulas de educação física a partir da aplicação da Metodologia Callejera.”

Questionário Final

1-Como você avalia sua participação nas aulas de educação física ao longo das 12 aulas sobre handebol, kin-ball, spikeball e flagball ? Circule sua resposta.

- Muito ativa
- Moderadamente ativa
- Pouco ativa
- Não participei

2-Como a Metodologia Callejera influenciou sua participação nas aulas de educação física? Circule sua resposta.

- Aumentou minha participação
- Não afetou minha participação
- Diminuiu minha participação

3- Após a aplicação da Metodologia Callejera, você se sentiu mais incluída nas aulas de educação física? Como essa metodologia ajudou a criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso? Se não, o que poderia ter sido diferente?

3-Você percebeu que as meninas se sentiram mais incluídas nas aulas de educação física após a aplicação da Metodologia Callejera? Como você acha que isso aconteceu?



Em particular, as questões 3, 4 e 6 foram formuladas com o intuito de obter visões diferenciadas de meninas e meninos.

APÊNDICE E

1ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professor(a): Francislene de Sylos
Conteúdo: Reflexão sobre estereótipos de gênero nas aulas de educação física.		Tempo de aula: 45 minutos
Objetivos		
1.Sensibilizar os estudantes sobre a questão da participação feminina nas aulas de educação física; 2.Fomentar atitudes de respeito e solidariedade; 3.Promover a reflexão sobre estereótipos de gênero nas aulas de educação física.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
1. Vídeo Invisible Players; 2. Debate sobre o vídeo; 3. Questões disparadoras: 1-Você ficou surpreso em saber que eram atletas mulheres? 2-Você lembrou o nome de alguma atleta mulher? 3-Do que se tratava o vídeo "Invisible Players"? 4-Você viu meninas participando de atividades esportivas no vídeo? 5-Como você se sentiu sobre isso? 6-Você acha que é importante que todos tenham a oportunidade de participar do esporte? Por quê? 7-Você concorda que meninas e meninos devem ter as mesmas oportunidades no esporte? Por quê?		
Recursos Didáticos		
1. Notebook; 2. Retroprojektor; 3. Vídeo.		
Avaliação		
1. Avaliar se os estudantes entenderam o tema principal do vídeo "Invisible Players" e conseguiram resumir a mensagem transmitida. 2. Analisar se os estudantes demonstraram empatia ao discutir a participação das meninas no esporte e se foram capazes de refletir sobre a importância da igualdade de gênero nesse contexto. 3. Observar se os estudantes expressam suas opiniões de forma clara e fundamentada sobre a igualdade de oportunidades no esporte. 4. Considerar o nível de participação dos estudantes durante a discussão das perguntas e se eles demonstraram interesse e engajamento no assunto.		

2ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professor(a): Francislene de Sylos
Conteúdo: Apresentação do projeto “A participação de alunas do 7º ano do ensino fundamental II a partir da aplicação da metodologia Callejera nas aulas de educação física”		Tempo de aula: 45 minutos
Objetivos		
1. Apresentar aos estudantes as etapas do projeto bem como o conceito e os princípios da metodologia Callejera, enfatizando os valores de respeito, cooperação e solidariedade no contexto da cultura corporal de movimento. 2. Explicar os jogos que serão desenvolvidos nas 17 aulas do projeto. 3. Entregar os termos de consentimento e assentimento.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
Espera-se que os estudantes compreendam e internalizem esses valores, aplicando-os não apenas durante as aulas de educação física, mas também em suas interações cotidianas. Espera-se que essa explanação ajude os estudantes a entenderem como os jogos serão utilizados para promover habilidades motoras, sociais e cognitivas, garantindo que as atividades sejam atrativas, acessíveis e alinhadas aos valores da metodologia Callejera.		
Recursos Didáticos		
1. Retroprojektor; 2. Notebook; 3. Apresentação em slides e vídeos.		
Avaliação		
1. Observação da participação dos estudantes durante as discussões. 2. Feedback dos estudantes sobre a relevância e o impacto da aula em sua compreensão com a aplicação da metodologia Callejera.		

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



170

3ª e 4ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professor(a): Francislene de Sylos
Conteúdo: Questionário inicial		Tempo de aula: 1: 30 minutos
Objetivos		
1. Coletar informações que ajudem a compreender o contexto dos estudantes quanto a participação das meninas nas aulas de educação física antes da implementação das atividades propostas.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
Aplicação de um questionário estruturado com perguntas abertas. Espera-se que com o questionário inicial sirva como uma base de referência para avaliar o progresso dos alunos ao longo do projeto, permitindo comparar as percepções e conhecimentos iniciais com os resultados finais.		
Recursos Didáticos		
1. Retroprojektor; 2. Notebook; 3. Folha sulfite.		
Avaliação		
1. A avaliação será diagnóstica.		



5ª e 6ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professor(a): Francislene de Sylos
Conteúdo: Handebol		Tempo de aula: 1:30 minutos
Objetivos		
1. Introduzir os estudantes aos conceitos básicos do handebol por meio de jogos pré-desportivos, promovendo o desenvolvimento das habilidades motoras, compreendendo as regras do esporte. 2. Elaborar regras para jogar handebol, de acordo com a participação de todos, respeitando as normas do jogo.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
1. Jogo de handebol: 1º Tempo: criação de regras. 2º tempo: 10 minutos de jogo. 3º tempo: mediação. Espera-se que os estudantes devam participar ativamente da elaboração das regras para o jogo de handebol, contribuindo com ideias e sugestões de forma equitativa. As regras devem ser criadas de acordo com o consenso do grupo, levando em consideração o respeito às normas do jogo e à inclusão de todos os participantes. Além disso, espera-se que os estudantes participem dos jogos pré-desportivos, demonstrando melhoria nas habilidades motoras para jogar handebol, como lançamento, recepção, passe, arremesso e finta.		
Recursos Didáticos		
1. Bolas de iniciação; 2. Cones; 3. Lousa; 4. Coletes.		
Avaliação		
1. Observação do desempenho dos estudantes durante os jogos pré-desportivos e a atividade prática, avaliando sua habilidade de passe, controle da bola e finalização. 2. Feedback individualizado durante a prática para identificar pontos de melhoria e áreas de interesse dos estudantes. 3. Avaliação da aplicação dos valores da metodologia Callejera durante as atividades, como respeito, cooperação e solidariedade.		

7ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professor(a): Francislene de Sylos
Conteúdo: Handebol		Tempo de aula: 45 minutos
Objetivos		
1. Vivenciar o jogo de handebol, dividindo os estudantes em equipe mista, respeitando as regras elaboradas e mediando os pilares da metodologia Callejera. 1º Tempo: Elaborar regras para jogar handebol, de forma colaborativa, respeitando as normas do jogo. 2º Tempo: Realizar o jogo de handebol com o tempo de 10 minutos, aplicando as regras elaboradas pelos estudantes. 3º Tempo: Mediar o jogo de handebol, oferecendo orientações e feedback para melhorar o desempenho e a compreensão sobre os pilares da metodologia Callejera.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
1º Tempo: criação de regras pelos estudantes. 2º tempo: 10 minutos de jogo de handebol. 3º tempo: mediação seguindo os pilares da metodologia Callejera. Espera-se que os estudantes possam praticar o handebol de forma contextualizada, permitindo praticar e aprimorar os fundamentos do handebol, como passe, arremesso e drible. Que possam promover a participação ativa e igualitária de todos os estudantes, incluindo as meninas, como protagonistas da atividade, vivenciando os princípios de cooperação, inclusão, respeito e solidariedade, enquanto se engajam em uma experiência esportiva significativa e enriquecedora.		
Recursos Didáticos		
1. Bolas de handebol; 2. Cones para demarcação do campo; 3. Lousa; 4. Coletes.		
Avaliação		
1. A avaliação será realizada por meio da observação da participação dos estudantes durante as práticas e o jogo de handebol, respeitando os princípios da metodologia callejera, como a participação, o respeito, a cooperação e a solidariedade.		

8ª e 9ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professora: Francislene de Sylos
Conteúdo: Kin-Ball		Tempo de aula: 1:30 minutos
Objetivos		
1. Introduzir os estudantes ao jogo de Kin-Ball, promovendo o desenvolvimento do trabalho em equipe e estratégias de jogo. 2. Experimentar o jogo do Kin-Ball em equipes mistas, possibilitando a vivência de diferentes fases do jogo e a aplicação das regras de forma colaborativa. 1º Tempo: Elaborar regras para jogar o Kin-Ball, de forma colaborativa, respeitando as normas do jogo. 2º Tempo: Realizar o jogo de Kin-Ball com o tempo de 10 minutos, aplicando as regras elaboradas pelos estudantes. 3º Tempo: Mediar o jogo de Kin-Ball, oferecendo orientações e feedback para melhorar o desempenho e a compreensão sobre os pilares da metodologia Callejera.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
1º Tempo: criação de regras pelos estudantes. 2º tempo: 10 minutos do jogo Kin-Ball, respeitando as regras criadas pelos estudantes. 3º tempo: mediação seguindo os pilares da metodologia Callejera. Espera-se que os estudantes desenvolvam o trabalho em equipe, movimentos variados, como passes, recepções e deslocamentos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades motoras dos estudantes. Além de proporcionar uma experiência de jogo igualitária para todos os estudantes, o Kin-Ball contribui para a inclusão e participação de meninas nas aulas de Educação Física, promovendo uma cultura mais diversificada e inclusiva.		
Recursos Didáticos		
1. Bola cooperativa; 2. Cones; 3. Lousa; 4. Coletes.		
Avaliação		

1. Observar o desempenho dos estudantes durante as atividades práticas e jogo de Kin-Ball, avaliando sua habilidade de aplicar os fundamentos do jogo, trabalho em equipe e estratégias táticas.
2. Observar como os estudantes aplicam os valores da metodologia callejera, como respeito, cooperação e solidariedade, durante as atividades práticas. Registrar exemplos de interações entre os estudantes que demonstrem esses valores.
3. Solicitar aos estudantes que reflitam sobre como os princípios da metodologia Callejera influenciaram suas experiências durante as aulas.



10ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professora: Francislene de Sylos
Conteúdo: Kin Ball		Tempo de aula: 45 minutos
Objetivos		
1. Facilitar a participação ativa dos estudantes na criação e adaptação de regras para jogar Kin-Ball, de forma autônoma, respeitando as normas do jogo. 2. Proporcionar aos estudantes a oportunidade de aplicar as regras previstas para o Kin-Ball durante o jogo, respeitando as decisões coletivas e promovendo a inclusão e o respeito.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
1º Tempo: criação de regras pelos estudantes. 2º tempo: 10 minutos do jogo Kin-Ball, respeitando as regras criadas pelos estudantes. 3º tempo: mediação seguindo os pilares da metodologia Callejera. Espera-se promover a participação ativa dos estudantes no processo de criação e adaptação de regras, permitindo-lhes praticar a autonomia e o trabalho em equipe. Além disso, busca-se oferecer aos estudantes a oportunidade de aplicar as regras condicionais para o Kin-Ball durante o jogo, incentivando-os a cumprir as decisões coletivas e a compreender a importância do cumprimento das normas para o bom funcionamento da atividade.		
Recursos Didáticos		
1. Bola cooperativa; 2. Cones; 3. Lousa; 4. Coletes.		
Avaliação		
1. Observar o envolvimento dos estudantes durante as diferentes fases do jogo (criação de regras, jogo em si e mediação), avaliando sua participação, colaboração e respeito às regras estabelecidas. 2. Registrar a aplicação das regras, a comunicação entre os estudantes e a resolução de conflitos durante o jogo. 3. Pedir aos estudantes que avaliem seu próprio desempenho durante o jogo, refletindo sobre suas contribuições para o jogo, sua compreensão das regras e sua capacidade de trabalhar em equipe.		

11ª e 12ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professor(a): Francislene de Sylos
Conteúdo: Spikeball.		Tempo de aula: 1:30 minutos
Objetivos		
1. Elaborar regras para jogar spikeball de forma autônoma, considerando as características e objetivos do jogo, e respeitando as normas estabelecidas para o jogo. 2. Facilitar a mediação e resolução de conflitos entre os estudantes durante o jogo, promovendo uma abordagem colaborativa e incentivando a comunicação entre os estudantes. 3. Promover a inclusão e o respeito mútuo, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de contribuir e se envolvam plenamente no jogo, obedecendo às regras condicionais de forma justa e equilibrada.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
1. Jogo Spikeball - 1º Tempo: criação de regras para o spikeball. 2º tempo: 10 minutos do jogo spikeball. 3º tempo: mediação seguindo os pilares da metodologia Callejera. Busca-se estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes, permitindo que eles participem ativamente na criação e adaptação das regras para o Spikeball, além da melhora das habilidades interpessoais, promovendo um ambiente de respeito e cooperação mútua. A valorização da participação de todos e a garantia que suas vozes sejam ouvidas, fortalece os laços entre os estudantes e promove uma cultura de respeito e igualdade dentro e fora do ambiente escolar.		
Recursos Didáticos		
1. Bambolês; 2. Bolas de iniciação; 3. Quadro (rede) adaptado; 4. Lousa; 5. Cones.		
Avaliação		

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



177

1. Observação direta da participação dos estudantes durante as atividades, avaliando sua participação ativa, cooperação e respeito mútuo.
2. Reflexão em grupo sobre os valores da Metodologia Callejera demonstrados durante as atividades, destacando exemplos de respeito, cooperação e solidariedade observados durante o jogo.



13ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professor(a): Francislene de Sylos
Conteúdo: Spikeball.		Tempo de aula: 45 minutos
Objetivos		
1. Estimular a comunicação e trabalho em equipe durante o jogo, promovendo a construção coletiva de estratégias e táticas para alcançar o sucesso da equipe. 2. Reforçar os valores de respeito mútuo e solidariedade, garantindo que os estudantes pratiquem o Spikeball de maneira inclusiva e respeitosa.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
1. Jogo Spikeball - 1º Tempo: criação de regras para o spikeball. 2º tempo: 10 minutos do jogo spikeball. 3º tempo: mediação seguindo os pilares da metodologia Callejera. Busca-se estimular a comunicação e o trabalho em equipe durante o jogo. Ao promover a construção coletiva de estratégias e táticas para alcançar o sucesso da equipe, os estudantes terão a oportunidade de praticar habilidades essenciais para a vida, como colaboração, negociação e liderança. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso no jogo, mas também para o sucesso em situações do mundo real, como trabalho em equipe e resolução de problemas. Além disso, o jogo do Spikeball tem o objetivo de fortalecer os valores de respeito mútuo e solidariedade entre os estudantes. É fundamental que os estudantes pratiquem o Spikeball de maneira inclusiva e respeitosa com os colegas, valorizando as habilidades e contribuições de todos os membros da equipe. Isso não apenas cria um ambiente de jogo mais positivo e acolhedor, mas também promove uma cultura de respeito e empatia que se estende para além do campo de jogo.		
Recursos Didáticos		
1. Bambolês; 2. Bolas de iniciação; 3. Rede; 4. Lousa; 5. Cones.		
Avaliação		



1. Observação direta do comportamento dos estudantes durante as atividades, avaliando sua cooperação, respeito mútuo e solidariedade com os colegas.
2. Feedback dos estudantes sobre como se sentiram em relação à aplicação dos valores da Metodologia Callejera durante as atividades.
3. Reflexão em grupo no final da aula, onde os estudantes compartilham suas experiências e percepções sobre os valores praticados durante os jogos.

14ª e 15ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professor(a): Francislene de Sylos
Conteúdo: Flagball		Tempo de aula: 1:30 minutos
Objetivos		
1. Fomentar a liderança e responsabilidade dos estudantes durante a criação de regras, de acordo com a participação ativa de todos, incentivando as normas do jogo. 2. Estimular a comunicação e colaboração entre os estudantes durante a partida, de acordo com a construção coletiva, alcançando o sucesso da equipe. 3. Reforçar os valores de fair play e respeito mútuo durante a prática do flagball, independente da habilidade dos estudantes, garantindo uma prática inclusiva e solidária.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
Jogo de flagball: 1º Tempo: criação de regras para o jogo de flagbol. 2º tempo: 10 minutos do jogo flagball. 3º tempo. Mediação seguindo os pilares da metodologia Callejera. Espera-se promover um ambiente de aprendizagem que valorize a liderança e a responsabilidade dos estudantes, incentivando sua participação ativa na criação de regras e no entendimento das normas do jogo. Além disso, busca-se estimular a comunicação e a colaboração entre os estudantes durante as partidas, alcançando o sucesso da equipe por meio da construção coletiva de estratégias. Por fim, espera-se reforçar os valores de fair play e respeito mútuo, garantindo uma prática inclusiva e solidária, independentemente da habilidade de cada estudante.		
Recursos Didáticos		

1. Bolinhas de tênis;
2. Cones;
3. Fitas;
4. Bolas de futebol americano;
5. Lousa;
6. Coletes.

Avaliação

1. Observação direta do comportamento dos estudantes durante as atividades, avaliando sua cooperação, respeito mútuo e solidariedade com os colegas.
2. Feedback dos estudantes sobre como se sentiram em relação à aplicação dos valores da Metodologia Callejera durante as atividades.
3. Reflexão em grupo no final da aula, onde os estudantes compartilham suas experiências e percepções sobre os valores praticados durante os jogos.



16ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professor(a): Francislene de Sylos
Conteúdo: Flagball		Tempo de aula: 45 minutos
Objetivos		
1. Observar a prática do flagball, verificando se os estudantes demonstram respeito mútuo e solidariedade, interagindo de forma inclusiva e respeitosa com os colegas durante o jogo. 2. Estimular a cooperação e trabalho em equipe para jogar flagball, de forma coletiva, promovendo o sucesso da equipe.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
2. Jogo de flagball: 1º Tempo: criação de regras para o jogo de flagbol. 2º tempo: 10 minutos de jogo de flagball. 3º tempo: mediação seguindo os pilares da Metodologia Callejera. Espera-se que os estudantes demonstrem respeito mútuo e solidariedade durante a prática do flagball, interagindo de maneira inclusiva e respeitosa com os colegas. Além disso, busca-se que os estudantes trabalhem em equipe e cooperem uns com os outros para alcançar o sucesso da equipe no jogo de flagbol.		
Recursos Didáticos		
1. Fitas; 2. Bolas de futebol americano; 3. Coletes; 4. Cones; 5. Lousa.		
Avaliação		
1. Observação direta do comportamento dos alunos durante as atividades, avaliando sua cooperação, respeito mútuo e solidariedade com os colegas. 2. Feedback dos alunos sobre como se sentiram em relação à aplicação dos valores da Metodologia Callejera durante as atividades. 3. Reflexão em grupo no final da aula, onde os alunos compartilham suas experiências e percepções sobre os valores praticados durante os jogos.		

17ª e 18ª aula

Ano Escolar: 7º ano A	Componente Curricular / Disciplina: Educação Física	Professor(a): Francislene de Sylos
Conteúdo: Questionário Final		Tempo de aula: 1:30 minutos
Objetivos		
1. Verificar como os estudantes percebem a participação feminina e masculina nas aulas de educação física com a aplicação da metodologia Callejera e se após a implementação houve mudanças em suas percepções iniciais. 2. Detectar possíveis mudanças nas atitudes e comportamentos dos estudantes em relação à participação nas aulas de educação física, focando em atitudes de inclusão e respeito entre os gêneros. 3. Comparar as respostas do questionário final com as do questionário inicial para identificar mudanças significativas nas percepções e comportamentos dos estudantes ao longo do projeto.		
Metodologia e Estratégia de Ensino		
Aplicação de um questionário estruturado com perguntas abertas. Espera-se que, por meio das respostas, os alunos revelem mudanças positivas em suas percepções e atitudes, indicando que internalizaram os valores e conceitos discutidos.		
Recursos Didáticos		
1. Retroprojektor; 2. Notebook; 3. Sulfite.		
Avaliação		
1. Análise das respostas às perguntas abertas para obter detalhes sobre as experiências e percepções dos estudantes, bem como suas sugestões para melhorias. Essa análise ajudará a entender o contexto por trás das mudanças de comportamento e a eficácia da metodologia Callejera.		

APÊNDICE F

DIÁRIOS DE CAMPO

Diário de Campo I - realizei uma aula de handebol com 12 estudantes, sendo 7 meninas e 5 meninos. O estudante Nicollas foi o mediador da aula sendo responsável por garantir que as regras acordadas fossem seguidas e que o jogo ocorresse de maneira justa e organizada.

A aula de hoje seguiu a estrutura da Metodologia Callejera, dividida em três tempos. No primeiro tempo, os estudantes participaram da construção coletiva das regras, o que permitiu um olhar sobre as percepções a respeito do jogo. As meninas sugeriram normas como "Revezar o goleiro" e "Antes de marcar um gol, é preciso passar para todos do time", evidenciando a preocupação com a equidade e a participação coletiva. Já os meninos propuseram a regra "O goleiro não pode sair da área", reforçando um limite claro para a função do goleiro.

Durante o segundo tempo, as partidas demonstraram um comprometimento significativo por parte dos estudantes em seguir as regras estabelecidas. A primeira partida entre as equipes A e C terminou empatada, evidenciando uma participação equilibrada. No entanto, na segunda partida, a equipe B não cumpriu a regra de passar a bola para todos antes de marcar o gol, o que foi reconhecido pelos próprios jogadores. Na última partida, a equipe B também não respeitou o revezamento do goleiro, impactando diretamente sua pontuação final.

No terceiro tempo, a mediação feita pelo estudante Nicollas possibilitou uma análise coletiva sobre o respeito às regras e aos princípios da Metodologia Callejera. Os estudantes reconheceram a importância das normas estabelecidas e compreenderam como o cumprimento das regras contribui para um jogo mais justo e participativo. Essa reflexão consolidou o entendimento sobre a necessidade de garantir oportunidades iguais para todos na aula de educação física.



Diário de Campo II - realizei mais uma aula de handebol com 10 estudantes, sendo 6 meninas e 4 meninos. As atividades seguiram os Princípios da Metodologia Callejera, organizando-se nos três tempos: formulação das regras, prática do jogo e mediação final. A Estudante Sophia assumiu o papel de mediadora, garantindo que as normas estabelecidas fossem cumpridas e conduzindo a reflexão ao final da aula.

Seguindo a Metodologia Callejera, iniciei a aula com a construção coletiva das regras. Os estudantes propuseram normas que enfatizavam a inclusão e a cooperação, como "Passar a bola para todo o mundo" e "Revezar o goleiro". Essas Regras refletiram a preocupação em tornar o jogo mais acessível e democrático.

No segundo tempo, a prática do jogo demonstrou que as regras foram seguidas de maneira geral, resultando em um jogo equilibrado. O revezamento do goleiro garantiu que todos tivessem experiência dessa posição, e a exigência de passar a bola para todos evitou que apenas alguns estudantes monopolizassem a posse de bola.

No terceiro tempo, a mediação feita pela estudante Sophia destacou o quanto as regras ajudaram a estruturar um jogo mais inclusivo. Os Estudantes relataram que se sentiram mais envolvidos e que o respeito às regras foi essencial para tornar o jogo mais justo. O placar final de 5 x 5 refletiu o equilíbrio e a participação coletiva.

Diário de Campo III aconteceu uma aula de Kin Ball com a participação de 15 estudantes, sendo 10 meninas e 5 meninos. As atividades seguiram os Princípios da Metodologia Callejera, estruturando-se nos três tempos: formulação das regras, prática do jogo e mediação final. A estudante Maria assumiu o papel de mediadora, garantindo que as regras acordadas fossem cumpridas e conduzindo a reflexão ao final da aula.

Nesta aula, trabalhei com os estudantes a modalidade Kin Ball, um jogo cooperativo que exige interação entre todos os estudantes. No primeiro momento, realizamos a construção coletiva das regras, e percebi um protagonismo marcante das meninas, que sugeriram todas as normas. Isso demonstra o envolvimento ativo das alunas na organização do jogo, algo essencial dentro da Metodologia Callejera.



As regras formuladas foram:

"Separar os times igualmente" (sugerida por uma menina) → Essa regra teve o objetivo de equilibrar as equipes, garantindo que nenhum time tivesse vantagem numérica ou técnica significativa.

"Tem que revezar" (sugerida por uma menina) → O revezamento foi uma escolha para garantir que todos tivessem a oportunidade de jogar, promovendo maior equidade e participação coletiva.

"Deixar as meninas jogarem" (sugerida por uma menina) → Essa regra surgiu como um indicativo de que as meninas, muitas vezes, sentem-se excluídas ou têm menos oportunidades de interação com a bola. Foi uma forma de reforçar sua presença no jogo.

"Ter cuidado com os outros" (sugerida por uma menina) → O Kin Ball envolve deslocamentos rápidos e pode gerar choques acidentais. Essa norma foi pensada para garantir a segurança e o respeito entre os jogadores.

"Não jogar a bola na cara" (sugerida por uma menina) → Essa regra reforça o respeito e a responsabilidade dentro do jogo, prevenindo acidentes e incentivando uma prática mais controlada.

Composição das Equipes:

Equipe A: Ingridy, Eduardo, Sophia, Maria e Nícollas

Equipe B: Yasmin, Jonathan, Layza e Yasmin Jesus

Equipe C: Emilly, Wesley, Ana, Vinícius e Beatriz

Durante a prática do jogo, os estudantes se empenharam em seguir as regras estabelecidas. Os dois primeiros confrontos foram equilibrados, com ambas as equipes respeitando as normas, o que resultou em empates. No entanto, no último jogo, a Equipe C infringiu duas regras importantes:

Não garantiu a participação de todas as meninas.

Não realizou os revezamentos conforme combinado.

Isso gerou um debate sobre a importância de seguir as regras para garantir a cooperação dentro do jogo. O placar final foi 6 x 4 para a Equipe A.



Na mediação, conduzida pela aluna Maria, os estudantes refletiram sobre a importância do cumprimento das regras para manter um jogo justo. A turma concordou que a falta de revezamento e a não inclusão das meninas impactaram negativamente a dinâmica do jogo. Além disso, a experiência reforçou o protagonismo das alunas, tanto na criação das regras quanto na mediação e no jogo. A Metodologia Callejera se mostrou essencial para fortalecer valores como respeito, equidade e cooperação na modalidade de Kin Ball.

Diário de Campo IV - Trabalhei mais uma aula com a modalidade cooperativa o Kin Ball com a participação de 16 estudantes, sendo 11 meninas e 5 meninos. As atividades seguiram os Princípios da Metodologia Callejera, estruturando-se nos três tempos: formulação das regras, prática do jogo e mediação final. A estudante Emilly Vitória assumiu o papel de mediadora, garantindo que as regras acordadas fossem cumpridas e conduzindo a reflexão ao final da aula.

Nesta aula, os estudantes participaram ativamente da formulação das regras, reforçando o compromisso com um jogo mais equilibrado. As normas estabelecidas foram:

"As meninas têm que segurar a bola" (sugerida por uma menina) → Essa regra foi criada para garantir a participação ativa das meninas, evitando que fossem excluídas das jogadas mais importantes.

"Se jogar a bola baixo, o adversário marca ponto" (sugerida por um menino) → Essa norma foi pensada para manter a fluidez do jogo, garantindo que a bola fosse lançada em uma altura adequada.

"Revezar a bola" (sugerida por um menino) → O objetivo era garantir que todos os participantes tivessem contato com a bola, promovendo maior inclusão e cooperação.

Composição das Equipes:

Equipe A: Maria, Nicollas, Ingridy, Eduardo e Sophia

Equipe B: Pietro, Laysa, Yasmin Jesus, Beatriz, Stefani e Emilly

Equipe C: Wesley, Grazi, Emilly Menezes, Ana e Alessandro



Os jogos seguiram um bom nível de cooperação, mas algumas infrações às regras foram observadas.

Primeiro jogo: Equipe A x Equipe B → A Equipe B infringiu a regra de jogar a bola baixa, o que concedeu um ponto à equipe adversária. Placar final: 3 x 2 para a Equipe A Segundo jogo: Equipe C x Equipe A → Ambas as equipes respeitaram todas as regras estabelecidas, resultando em um empate. Terceiro jogo: Equipe B x Equipe C → A Equipe C desrespeitou a regra de revezamento da bola e a de que as meninas deveriam segurar a bola. No entanto, os próprios estudantes reconheceram o erro e ajustaram a dinâmica do jogo. Placar final: 4 x 3 para a Equipe C.

A mediação foi conduzida pela aluna Emily Vitória, que destacou a importância do cumprimento das regras para garantir um jogo justo e equilibrado. Os estudantes reconheceram que, apesar das infrações observadas, o respeito às regras ajudou a melhorar a dinâmica do jogo.

Além disso, ficou evidente que as meninas tiveram um papel central tanto na criação das regras quanto no desenvolvimento das partidas, demonstrando segurança na participação. O Kin Ball se mostrou uma ferramenta eficaz para trabalhar valores como cooperação, inclusão e respeito, fundamentais dentro da Metodologia Callejera.

Diário de Campo V- Mudamos de modalidade e tivemos aula sobre spikeball com a participação de 15 estudantes, sendo 10 meninas e 5 meninos. As atividades seguiram os Princípios da Metodologia Callejera, estruturando-se nos três tempos: formulação das regras, prática do jogo e mediação final. A estudante Yasmin Jesus assumiu o papel de mediadora, garantindo que as regras acordadas fossem cumpridas e conduzindo a reflexão ao final da aula.

Na aula de hoje, foi trabalhado com os estudantes a modalidade Spikeball, um jogo que exige agilidade, coordenação e estratégia. Como em todas as aulas, iniciamos com a construção coletiva das regras, momento fundamental dentro da Metodologia Callejera, pois garante que os próprios estudantes definam as diretrizes do jogo.



As regras sugeridas foram:

"Não jogar forte" (sugerida por uma menina) → Essa norma foi estabelecida para garantir um jogo equilibrado e seguro, evitando lançamentos excessivamente fortes que dificultasse a recepção.

"Deixar pingar a bola no chão uma vez" (sugerida por um menino) → Permitir um quique da bola antes do toque dos jogadores possibilita mais tempo de reação e contribui para uma partida mais acessível.

"Tem que ser um menino e uma menina" (sugerida por um menino) → Essa regra foi proposta para incentivar a formação de duplas mistas, promovendo maior equilíbrio entre os gêneros na atividade.

"Tem que revezar os meninos" (sugerida por um menino) → O objetivo dessa regra era garantir que todos tivessem a oportunidade de participar ativamente, promovendo maior rotatividade nas equipes.

"Tocar só uma vez" (sugerida por uma menina) → Essa regra buscou manter a fluidez da partida, impedindo que um jogador dominasse a jogada com múltiplos toques consecutivos.

Com as regras estabelecidas, os estudantes formaram equipes e deram início às partidas. Foram realizados cinco jogos, e ao longo das partidas, a mediadora observou infrações às regras estabelecidas:

Equipe A (Alessandro/Stefani) x Equipe B (Wesley/Maria)

Placar final: 9 x 5

Infrações: A equipe B desrespeitou as regras ao jogar a bola com muita força e tocar mais de uma vez antes de enviá-la ao adversário.

Equipe C (Grazi/Vinicius) x Equipe D (Pietro/Yasmin)

Placar final: 5 x 7

Infrações: A equipe C lançou a bola com força excessiva e não respeitou a regra de toque único.

Equipe E (Emilly Menezes/Wesley) x Equipe F (Alessandro/Ana Clara)

Placar final: 6 x 8



Infrações: A equipe E não seguiu a regra de não jogar forte e tocou mais de uma vez na bola antes de passá-la.

Equipe G (Bia/Pietro) x Equipe H (Alessandro/Ingridy)

Placar final: 8 x 7

Infrações: A equipe H desrespeitou a regra de toque único.

Equipe I (Sophia/Yasmin) x Equipe J (Vinicius/Laysa)

Placar final: 5 x 7

Infrações: A equipe I infringiu duas regras: não seguiu a formação obrigatória de duplas mistas e permitiu que a bola tocasse no chão mais de uma vez.

No momento da mediação, conduzida pela estudante Yasmin Jesus, os participantes refletiram sobre a importância das regras para garantir a fluidez e a equidade do jogo. A maioria das infrações envolveu o descumprimento da regra de toque único e controle da força dos lançamentos, o que impactou diretamente a dinâmica da partida.

Os estudantes perceberam que o respeito às regras contribui para um jogo mais equilibrado e justo, reforçando os princípios da Metodologia Callejera de cooperação, respeito e inclusão.

Diário de Campo V - Fizemos mais uma aula de Spikeball com a participação de 12 estudantes, sendo 10 meninas e 2 meninos. As atividades seguiram os Princípios da Metodologia Callejera, estruturando-se nos três tempos: formulação das regras, prática do jogo e mediação final. A estudante Beatriz assumiu o papel de mediadora, garantindo que as regras acordadas fossem cumpridas e conduzindo a reflexão ao final da aula.

Nesta aula, os estudantes propuseram regras que buscavam equilibrar o jogo e torná-lo mais dinâmico. Diferentemente da aula anterior, surgiu uma nova regra que permitia maior liberdade na formação das duplas, flexibilizando a composição das equipes.

As regras estabelecidas foram:



"Não jogar muito pra cima" (sugerida por uma menina) → Essa regra evitou lançamentos excessivamente altos que dificultasse a recepção, tornando o jogo mais controlado.

"Se a bola for muito baixa, pode pegar com o pé" (sugerida por uma menina) → Permitiu maior flexibilidade nas jogadas, garantindo alternativas para recuperar a bola e mantendo a continuidade do jogo.

"Se alguém esbarrar no outro, não vale ponto" (sugerida por um menino) → Estabeleceu que pontos não poderiam ser conquistados em lances que envolvessem contato físico acidental, promovendo um jogo mais justo.

"A dupla não precisa ser obrigatoriamente formada por um menino e uma menina" (sugerida por uma menina) → Diferente das regras das partidas anteriores, essa mudança permitiu que os estudantes escolhessem seus parceiros livremente, sem restrições de gênero.

"Não pode movimentar o quadro" (sugerida por uma menina) → Evitou que jogadores alterassem a posição do equipamento para favorecer jogadas, garantindo maior equilíbrio entre as equipes.

"Não pode segurar a bola" (sugerida por um menino) → Impediu que os jogadores parassem a jogada segurando a bola, garantindo fluidez e respeito à dinâmica do jogo.

Os estudantes organizaram as duplas e iniciaram as partidas, buscando seguir as regras estabelecidas. A mediadora e os demais participantes observaram algumas infrações ao longo dos jogos:

Equipe A (Alessandro/Ingridy) x Equipe B (Sophia/Emilly)

Placar final: 5 x 3 para a Equipe A

Infrações: A equipe B movimentou o quadro duas vezes, o que foi registrado pela mediadora.

Equipe C (Emilly/Vinicius) x Equipe D (Laysa/Yasmin)

Placar final: 5 x 4 para a Equipe C



Infrações: A equipe D não respeitou a regra de não segurar a bola, comprometendo a fluidez da partida.

Equipe E (Bia/Stefani) x Equipe F (Emilly/Maria)

Placar final: 5 x 1 para a Equipe E

Infrações: A equipe F movimentou o quadro e segurou a bola em alguns momentos da partida, o que comprometeu a dinâmica do jogo.

Equipe G (Maria/Alessandro) x Equipe H (Emilly/Vinicius)

Placar final: 5 x 2 para a equipe G

Infrações: A equipe H desrespeitou duas regras: movimentou o quadro e segurou a bola.

A mediação, conduzida pela estudante Beatriz, possibilitou um momento de reflexão sobre o cumprimento das regras e a forma como isso impactou as partidas. Os estudantes reconheceram que o respeito às normas ajudou a estruturar um jogo mais equilibrado, mas também apontaram dificuldades em relação a algumas regras específicas, como a proibição de segurar a bola e a movimentação do quadro.

Houve um debate sobre a mudança na regra de formação das duplas, e a turma considerou que essa flexibilidade permitiu mais liberdade e autonomia para os jogadores escolherem seus parceiros, promovendo uma experiência mais natural e dinâmica.

Diário de Campo VII - A aula foi de Flagball com a participação de 10 estudantes, sendo 6 meninas e 4 meninos. A atividade foi estruturada conforme os Princípios da Metodologia Callejera, dividindo-se em três tempos: formulação das regras, prática do jogo e mediação final. A estudante Sophia atuou como mediadora, garantindo que as regras condicionais fossem cumpridas e conduzindo à reflexão termo da atividade.

Nesta aula, trabalhamos a modalidade Flagball, um jogo de invasão que exige estratégia, velocidade e trabalho em equipe. No primeiro momento, os próprios estudantes participaram da criação das regras, demonstrando envolvimento e senso de responsabilidade sobre a organização do jogo.



As regras estabelecidas foram:

"Passar a bola para todos" (sugerida por uma menina) → Essa regra foi criada para garantir que todos os jogadores participassem ativamente do jogo, evitando que apenas alguns dominassem as jogadas. Dessa forma, promoveu maior inclusão e trabalho em equipe.

"Não empurrar" (sugerida por uma menina) → O objetivo dessa regra era assegurar a segurança dos participantes, evitando empurrões que pudessem causar quedas e tornar a partida desleal.

"Só 4 chances" (sugerida por um menino) → Essa regra estabeleceu um limite de tentativas de ataque por equipe, tornando o jogo mais dinâmico e desafiador, além de estimular estratégias mais eficientes para pontuar.

"Dar espaço no começo" (sugerida por uma menina) → Essa norma foi criada para evitar aglomerações logo no início da jogada, proporcionando mais organização e facilitando as movimentações.

"Cada regra cumprida vale 6 pontos" (sugerida por uma menina) → Essa regra foi uma inovação interessante, pois incentivou o cumprimento das normas estabelecidas ao conceder pontos para as equipes que seguissem as diretrizes corretamente.

Com as regras definidas, os estudantes foram organizados em três equipes:

Equipe A: Maria, Nicollas e Alessandro

Equipe B: Sophia, Wesley e Ingridy

Equipe C: Bia, Emily e Vinicius

Durante os jogos, os estudantes demonstraram comprometimento com as regras estabelecidas, mas algumas infrações ocorreram:

equipe A x equipe C

Placar final: 24 x 26 para a equipe C.

Infração: A equipe A desrespeitou a regra de passar a bola para todos, fazendo com que alguns estudantes participassem menos do jogo.

Equipe B x Equipe C



"Não jogar a bola muito forte" (sugerida por uma menina) → Essa regra foi criada para evitar lançamentos excessivamente fortes, que poderiam prejudicar a recepção e colocar em risco a segurança dos jogadores.

"Não jogar a bola muito baixa" (sugerida por uma menina) → O objetivo era garantir que os passes fossem realizados em uma altura adequada, facilitando a recepção e a fluidez da jogada.

"Não empurrar o outro jogador" (sugerida por uma menina) → Essa regra reforçou a importância do respeito e da segurança dentro da quadra, prevenindo contatos físicos desnecessários.

"Separar os times igualmente" (sugerida por uma menina) → Essa norma foi criada para garantir equilíbrio entre as equipes, tanto em quantidade de jogadores quanto em habilidades, proporcionando partidas mais justas.

"Três chances para cada equipe" (sugerida por um menino) → Essa regra determinou um limite para as tentativas de ataque, tornando o jogo mais dinâmico e estratégico.

Formação das equipes:

Equipe A: Pietro, Sophia, Bia e Laysa

Equipe B: Stefani, Wesley, Emilly e Yasmin

Equipe C: Ana Clara, Vinicius e Yasmin

Equipe D: Alessandro, Maria, Ingridy e Emily Vitória

Com o tempo reduzido de 45 minutos, conseguimos realizar apenas dois jogos, mas foi possível observar a aplicação das regras na prática.

Equipe A x Equipe D

Placar final: 5 x 11 para a Equipe D.

Infração: A equipe A infringiu a regra de não jogar a bola muito baixa, o que dificultou a recepção e prejudicou a fluidez da partida.

Equipe C x Equipe B

Placar final: Empate. Ambas equipes respeitaram todas as regras estabelecidas, demonstrando um bom entendimento das diretrizes e uma colaboração efetiva.



Durante a mediação, conduzida pela estudante Stefani, os estudantes refletiram sobre a experiência e os desafios do jogo. A infração mais recorrente foi a realização de passes muito baixos, que dificultaram a recepção e comprometeram o andamento das partidas.

Os estudantes reconheceram a importância das regras para garantir um jogo mais organizado e seguro, além de enfatizarem a relevância do equilíbrio entre as equipes para proporcionar partidas justas e dinâmicas.

