



**Metodologia *Callejera* no ensino de esportes alternativos: uma experiência no estágio supervisionado em Educação Física no Chile**

**Callejera Methodology in the teaching of alternative sports: an experience in the practicum in Physical Education in Chile**

Claudionor Nunes Cavalheiro  
Instituto Federal de Mato Grosso  
Primavera do Leste-Brasil

Ricardo Souza de Carvalho  
Universidad Católica del Maule  
Talca-Chile

Derli Juliano Neuenfeldt  
Universidade Vale do Taquari  
Lajeado-Brasil

**Resumo**

A pesquisa analisou o uso da metodologia *Callejera* em práticas pedagógicas de futuros/as professores/as de Educação Física durante o estágio supervisionado no Chile, com foco em sua aplicação no contexto escolar, destacando aspectos como inclusão, convivência escolar e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Por meio de um estudo qualitativo, do tipo intervenção pedagógica, entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco acadêmicos/as de Pedagogia em Educação Física e análise textual discursiva, constatou-se o fortalecimento da inclusão de estudantes com necessidades específicas, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a criação de um ambiente escolar mais participativo. Assim, a pesquisa consolidou a metodologia *Callejera* como estratégia pedagógica eficaz, ampliando discussões sobre inclusão, equidade e sua aplicação em diferentes realidades culturais.

**Palavras-chave:** Metodologia *Callejera*; Estágio Supervisionado; Ensino.

**Abstract**

The research analyzed the use of the *Callejera* methodology in pedagogical practices of the future Physical Education teachers during the supervised internship in Chile, focusing on its application in the school context, highlighting aspects such as inclusion, school coexistence and development of social and emotional skills. Through a qualitative study, of the pedagogical intervention approach, semi-structured interviews were conducted with five Pedagogy in Physical Education students and discursive textual analysis, it was found the strengthening of the inclusion of students with specific needs, the development of interpersonal skills and the creation of a more participatory school environment. Thus, the research consolidated the *Callejera* methodology as an effective pedagogical strategy, expanding discussions on inclusion, equity and its application in different cultural realities.

**Keywords:** *Callejera* Methodology; Practicum; Teaching.

## **Introdução**

A escola, enquanto espaço de ensino e aprendizado, desempenha um papel crucial na formação de indivíduos aptos a conviver em sociedade. Nesse ambiente, não se trata apenas de promover o domínio de conteúdos teóricos e práticos, mas também de criar oportunidades para o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que favoreçam o respeito mútuo, a cooperação e a empatia. Assim, a convivência escolar emerge como um dos pilares fundamentais para a formação integral, permitindo que os/as estudantes experimentem o convívio coletivo em espaços compartilhados e aprendam a lidar com a diversidade e com os conflitos que dela surgem.

No cenário educacional chileno, a “convivência escolar” é destacada como um eixo prioritário das políticas públicas, alinhando-se à abordagem internacional de “aprender a viver juntos”. Essa diretriz busca fomentar a criação de ambientes escolares inclusivos e harmoniosos, que promovam o respeito, a igualdade e a valorização da diversidade (Valdivieso *et al.*, 2017). No entanto, a realidade desafia essas intenções. Dados de Castillo-Retamal *et al.* (2023) revelam que o bullying é o principal problema nas escolas chilenas, identificado por 98,6% dos/as futuros/as professores/as de Educação Física (EF). Mais alarmante ainda, 55,3% desses/as acadêmicos/as relatam não possuir conhecimentos ou estratégias suficientes para enfrentar situações de violência escolar.

Diante desse cenário, a EF assume uma posição estratégica na promoção de uma convivência escolar positiva. Ao transcender o ensino para além da dimensão técnica dos esportes, ela pode oferecer práticas educativas que integrem o desenvolvimento motor e cognitivo ao fortalecimento de valores éticos e sociais. Em vista disso, a reflexão sobre as práticas pedagógicas na EF é indispensável para transformar o ambiente escolar e preparar os/as futuros/as professores/as para lidar com os desafios da contemporaneidade. Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006) destacam que o estágio curricular constitui um espaço privilegiado para a formação docente, permitindo que o/a acadêmico/a reflita sobre sua prática e compreenda o papel transformador da escola na sociedade.

Como resposta às demandas, emergem práticas pedagógicas inovadoras que visam enfrentar os desafios da convivência escolar. Entre elas, a metodologia *Callejera* apresenta-se como uma proposta promissora. Inspirada no *Fútbol Callejero*, essa metodologia estrutura-se em três tempos: a construção coletiva das regras antes do jogo (1º Tempo), a prática do jogo

em si com as regras acordadas (2º Tempo) e, ao final, a reflexão sobre o jogo (3º Tempo). Esse modelo promove a autonomia, a responsabilidade, a resolução de conflitos e a valorização da diversidade, engajando os/as estudantes em um processo ativo de tomada de decisão (Apelanz, 2016; Artavia-Loría, 2008; Coon; Durbin, 2013; Rossini et al., 2012).

Com base nisso, a pesquisa teve como objetivo analisar a utilização da metodologia *Callejera* em práticas realizadas por futuros/as professores/as de EF durante o estágio supervisionado em escolas do sul do Chile, com foco em sua aplicação no contexto escolar, destacando aspectos como inclusão, convivência escolar e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Na instituição onde se realizou a pesquisa, a formação inicial docente segue um modelo orientado por competências. Os/as futuros/as professores/as avançam entre os níveis inicial, intermediário e avançado de aprofundamento nas competências declaradas no projeto formativo. Essas competências são divididas em três categorias: disciplinares (próprias da educação física), pedagógicas (próprias da formação de professores) e institucionais (relacionadas ao selo formativo institucional).

É importante destacar que, no currículo de formação dos/as acadêmicos/as, os processos de formação nos estágios são progressivos. Começam com estágios iniciais a partir do terceiro ano de formação (correspondente ao nível intermediário de formação por competências), e se aprofundam até os estágios profissionais no quinto ano. Cada estágio, curricularmente, apresenta um aumento de horas pedagógicas nas instituições educacionais, além de um incremento nas funções e na complexidade das mesmas à medida que o/a acadêmico/a em formação avança em seu itinerário formativo.

Portanto, apresenta-se uma pesquisa aplicada no contexto escolar chileno, a qual trata do ensino de esportes alternativos como o frisbee, kin-ball, tripela e colpbol, sustentada na metodologia *Callejera*. Metodologia essa que demonstra potencial para transformar as aulas de EF em espaços significativos de aprendizagem, uma vez que não apenas responde aos desafios da convivência escolar, mas também amplia as possibilidades de formação integral dos/as estudantes, promovendo a inclusão, o protagonismo e a cooperação.

Assim sendo, o presente artigo está estruturado em quatro seções principais: fundamentação teórica da metodologia *Callejera* e sua relação com a prática dos esportes; descrição dos procedimentos metodológicos; análise dos resultados obtidos nas experiências

dos/as acadêmicos/as; e considerações provisórias sobre a relevância da metodologia para a formação humana e a convivência escolar.

### **Metodologia Callejera**

A metodologia *Callejera* originou-se da adaptação dos pilares do *Fútbol Callejero*, para desenvolver conteúdos relacionados ao esporte, nas aulas de EF. Nesta, as partidas se dividem em três tempos: no primeiro, as equipes estabelecem as regras do jogo em conjunto e de maneira consensual; no segundo, joga-se a partida; e no terceiro todos/as os/as jogadores/as dialogam sobre o desenvolvimento do jogo e se houve respeito às regras acordadas coletivamente.

O *Fútbol Callejero* baseia-se em três pilares basilares, que são: o **respeito** a outrem e aos acordos e regras combinados pelos/as participantes durante toda a prática; o **companheirismo**<sup>i</sup> entre todos/as os/as participantes da prática, em oportunidades equitativas de receber a bola, de participar das jogadas, de se engajarem no ataque e/ou na defesa, enfim, de plenamente jogar; e a **solidariedade** através de ações empreendidas na tentativa de tornar o jogo mais justo e equilibrado, dirimindo as diferenças e contribuindo com o bom andamento da partida (Apelanz, 2016; Artavia-Loría, 2008; Coon; Durbin, 2013; Rossini et al., 2012).

No jogo, não há árbitros/as, e sim um/a mediador/a. Dessa maneira, durante os três tempos, o/a mediador/a participa facilitando o diálogo e a interação entre as equipes. O resultado de cada partida é a soma das pontuações da conversão dos gols, acrescida aos pontos de cada um dos pilares que fundamentam a prática do *Fútbol Callejero*. Frente a essa organização, verifica-se que o/a mediador/a assume um papel relevante nas discussões realizadas no 3º tempo. Assim,

Entre os/as estudiosos/as do tema, é consenso que, no momento final, na roda de conversa entre as equipes, quando o/a mediador/a é chamado/a para facilitar o diálogo e problematizar as situações vivenciadas, desvela-se a qualidade da relação estabelecida entre os/as participantes, à luz dos pilares que sustentam a prática (Belmonte, 2019, p. 57).

Dessa maneira, utilizando como base epistemológica a Teoria Crítica da Sociedade, que busca compreender as relações sociais em sua complexidade e historicidade, e questiona as formas dominantes de poder e opressão presentes na sociedade, Castro (2018) faz referência a autores como Paulo Freire, que defende uma pedagogia crítica e dialógica e Boaventura de

Sousa Santos, que propõe a epistemologia do Sul e uma crítica ao eurocentrismo nas Ciências Sociais.

Com essa base teórica, a metodologia *Callejera* tem como abordagem pedagógica a intencionalidade de promover valores como cooperação, solidariedade, respeito e igualdade, por meio da prática do *Fútbol Callejero*, em um contexto mais livre e desafiador que o futebol tradicional, sendo utilizada como ferramenta pedagógica para promover valores humanos e sociais (Castro, 2018). A autora, referindo-se à metodologia *Callejera*, pontua que

Seu conceito está estreitamente ligado à concepção do *Fútbol Callejero*, idealizado por Fábian Ferraro na década de 1990. No entanto, extrapola sua caracterização a outras práticas corporais, isto é, abrange seu potencial inclusivo e transformador para outras manifestações esportivas como o handebol, basquetebol e voleibol. Essa atitude de enquadrar outros esportes nesse método colabora para contestar a hegemonia do futebol, frente às demais práticas e também viabilizar a vivência desses esportes em outros ambientes (Castro, 2018, p. 70).

Diante disso, importa salientar que a proposta original do *Fútbol Callejero* foi utilizada em um bairro popular, periférico e empobrecido de Buenos Aires, fora do ambiente escolar, servindo como parâmetro para uma educação social. Sua metodologia leva em consideração a participação ativa dos/as praticantes, que constroem o conhecimento de forma coletiva e buscam soluções para problemas concretos dos/as envolvidos/as. A proposta respeita o diálogo horizontal, pois não existe hierarquização, com a intencionalidade de construir soluções para problemas locais, em busca da transformação, através da ação coletiva dos/as enredados/as.

Frente a isso, a metodologia *Callejera* utiliza pedagogicamente de seus pressupostos, destinando-os ao ambiente escolar institucionalizado. Os princípios basilares desta metodologia *Callejera* enfatizam a escuta e a voz dos sujeitos que participam das atividades esportivas, superando a dicotomia entre teoria e prática e respeitando os anseios dos/as participantes. Assim, é crucial buscar a superação nas oportunidades de vivência corporal dos/as educandos/as, a fim de alcançar o resultado em conjunto, uma vez que não é suficiente que apenas uma parcela alcance o “sucesso”.

Nesse aspecto, ao entender que a Educação pode ser mais humanista, Bastos (2020) corrobora a ideia ao explicitar que:

[...] educar pautados no humanismo é dar voz<sup>ii</sup> e vez aos sujeitos participantes dos processos educativos. Um educador humanista deve trabalhar em prol da

*Metodologia Callejera no ensino de esportes alternativos: uma experiência no estágio supervisionado em Educação Física no Chile*

humanização de todos, para que haja liberdade de criação no âmbito educacional, acreditando sempre no poder criador dos sujeitos humanos (Bastos, 2020, p. 35).

Entendendo que as aulas devem proporcionar uma educação mais participativa, crítica e transformadora, nas quais se busque a reflexão crítica e a construção em conjunto dos conhecimentos, baseamo-nos em Freire (2022, p. 24-25), que, de acordo com suas premissas, afirma “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e, ainda, [...] “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

À vista desses pressupostos, proporcionar ensino em uma perspectiva crítica, opõe-se diametralmente ao que Freire (2022) chamou de ‘educação bancária’. Entendemos que os esportes, quando apresentados aos/as alunos/as com regras pré-determinadas que eles/as devem seguir e vivenciar sem a intenção de análise das ações, pouco contribuem para a formação dos sujeitos, tornando-os ‘mais dos mesmos’. Logo, é preciso adotar uma atitude filosófica que permita problematizar o que, em geral, é aceito com naturalidade (Freire, 2022).

Urbanetz e Bastos (2021) compartilham essa perspectiva com relação à concepção de Educação, ao afirmarem que

[...] a educação como instrumento de transformação social deve apregoar em seus âmbitos os ideários das práticas coletivas, da valorização das pessoas, do respeito à diversidade, ao diálogo, de praticar o ato de ouvir, de celebrar as humanidades das pessoas; enfim, urge, na atualidade, a defesa de uma educação libertadora (Urbanetz; Bastos, 2021, p. 3-4).

Em prol de uma formação humana que busque uma educação libertadora, é fundamental considerar que estamos em constante evolução e aprendizado. Por isso, perspectivar maneiras de tornar as aprendizagens mais significativas facilita a prática reflexiva por parte dos/as alunos/as, instigando-os/as a descobrirem seus potenciais e suas habilidades, em busca de um desenvolvimento integral.

Na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica (que decorre da escolha por determinados valores), aqui delimitada pela intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o ‘saber movimentar-se’, o ‘sentir movimentar-se’ e o ‘saber sobre’ esse movimentar-se, constituindo o que Betti (1994) denominou saber orgânico (Betti, 2005, p. 188).

Diante disso e considerando ainda que as aulas de EF tem a potencialidade de estar ‘fora das quatro paredes da sala de aula’, ‘do prédio escolar’, que são comuns às outras disciplinas, o fazer coletivo das práticas corporais têm também a expertise de levar a todos e a todas, a construção de um bem maior, o coletivo. Novamente, trazemos Freire (2022, p. 44) para nos dar suporte, ao dizer que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Nessa perspectiva, percebemos na metodologia *Callejera*, a potencialidade de dinamizar as ações em prol de uma educação libertadora, que seja favorável à formação integral dos/as alunos/as. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” Freire (2022, p. 50).

A historicização da construção da metodologia do *Fútbol Callejero* revela um processo dialógico demarcado pela incorporação gradual e genuína de valores e atitudes como a construção coletiva das regras, a mediação de conflitos pelo diálogo, a desconstrução da separação de gêneros no jogo, a escuta atenta, a importância da palavra e da exposição de argumentos, a centralidade dos valores humanos (solidariedade, cooperação e respeito) em detrimento dos valores esportivos etc. (Varotto; Grifoni; Souza Junior, 2023, p. 346-347).

Sendo assim, este estudo tem a intencionalidade de contribuir com a análise da experiência de ensino, utilizando-se da metodologia *Callejera* na EF, a fim de subsidiar a reflexão dos/as futuros/as professores/as sobre a prática dos esportes alternativos nas escolas de uma cidade no sul do Chile, permitindo-lhes pensar uma EF constituída e constituinte, vibrante, potente, inerente à contemporaneidade e à (re)configuração das práticas esportivas.

### **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994) e teve como objetivo analisar a utilização da metodologia *Callejera* nas práticas pedagógicas realizadas por futuros/as professores/as de EF durante o estágio supervisionado em escolas do sul do Chile, com foco em sua aplicação no contexto escolar, destacando aspectos como inclusão, convivência escolar e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. O enfoque qualitativo justifica-se pela natureza exploratória e interpretativa do estudo, voltada para o entendimento de um fenômeno em sua complexidade e singularidade. O tipo de pesquisa adotado refere-se à intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013), a qual inclui o planejamento e a aplicação de interferências (como mudanças e inovações) com o objetivo

de promover avanços e melhorias nos processos de aprendizagem, seguida da avaliação dos efeitos dessas intervenções.

A pesquisa foi realizada durante cinco semanas, entre os meses de outubro e novembro de 2024, em uma universidade do sul do Chile. Os/As participantes da pesquisa estavam cursando a disciplina obrigatória de estágio curricular, intitulada “*Práctica Profesional II*”, no quinto ano do curso de Pedagogia em Educação Física. Essa disciplina tem como principal característica a inserção dos/as acadêmicos/as como estagiários/as em escolas de Ensino Fundamental e Médio chilenas, totalizando uma carga horária semanal de trinta horas, sob a supervisão de um/uma profissional formado/a em EF.

Os/As participantes foram cinco acadêmicos/as de Pedagogia em EF, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Durante a disciplina “*Práctica Profesional I*”, os/as acadêmicos/as analisaram o lócus do estágio e identificaram problemas pedagógicos. Posteriormente, planejaram intervenções pedagógicas que foram implementadas na disciplina “*Práctica Profesional II*”, com foco em resolver os problemas detectados.

Insta salientar que essa disciplina de estágio curricular é dividida em três momentos, a saber: 1ª etapa – análise do lócus de estágio para detectar um problema pedagógico da turma em que será realizado; 2ª etapa – planejamento de intervenção pedagógica com o intuito de implementar um projeto pedagógico para mitigar os efeitos deste problema e 3ª etapa – desenvolvimento e posterior avaliação das atividades planejadas.

Sendo assim, ao término da 1ª etapa, esses/essas cinco acadêmicos/as que detectaram problemas de convivência escolar, foram agrupados/as e a eles/as, apresentada a metodologia *Callejera*, através de uma formação acadêmica, ministrada pelo professor da disciplina. Nessa formação, foram analisados os objetivos e as possibilidades de intervenção com a referida metodologia.

De posse dessas informações, cada acadêmico/a, de forma individual, aprofundou os conhecimentos sobre a metodologia apresentada e, após, planejou uma intervenção pedagógica – a ser realizada em cinco semanas letivas - utilizando esportes alternativos (2ª etapa). Como parte da 3ª etapa, desenvolveram as atividades de estágio curricular e, posteriormente, apresentaram um relatório de conclusão do estágio.

As informações desta presente pesquisa foram produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os/as cinco acadêmicos/as ao término da intervenção



pedagógica. Esse método, conforme Lazzarin (2017), utiliza um roteiro como guia, permitindo maior flexibilidade e aprofundamento nas respostas. O roteiro das entrevistas possibilitou identificar diversas dimensões da aplicação da metodologia *Callejera*, abrangendo desde a formação dos/as futuros professores/as até a inclusão dos/as alunos/as, a convivência escolar e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

As entrevistas foram previamente agendadas e conduzidas presencialmente em um local que garantisse a privacidade do/a participante e gravadas com a devida autorização dos/as acadêmicos/as. Após, com o auxílio da gravação, as entrevistas foram transcritas e, posteriormente, devolvidas aos/as participantes para validação.

A análise das informações seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme os princípios estabelecidos por Moraes e Galiazzi (2016). O processo incluiu a seleção e a organização do *corpus*; a divisão em unidades de análise; a categorização inicial, intermediária e final, além da produção do metatexto.

No Quadro 1, apresentamos o percurso do processo de unitarização e categorização inicial, evidenciando a codificação utilizada, sendo E “entrevista”; 03 “unidade 03” da entrevista; e UE seria a “unidade empírica<sup>iii</sup>”. O Quadro apresenta cinco colunas: a primeira delas apresenta a codificação, a segunda indica o resumo da análise da unitarização; a terceira, a categorização inicial; a quarta, a categorização intermediária; e a quinta, a categorização final.

**Quadro 1:** Processo de unitarização e categorização

Codificação	Unitarização	Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
E03UE01	Análise do papel do/a professor/a e de suas estratégias pedagógicas na promoção da inclusão e no atendimento à diversidade dos/as alunos/as.	O/A professor/a como mediador/a e a adaptação à diversidade dos/as alunos/as.	Estratégias de ensino, adaptação pedagógica e desenvolvimento socioemocional.	Metodologia <i>Callejera</i> e esportes alternativos como potencialidades educativas no estágio curricular chileno.
E03UE02	A eficácia do planejamento adaptável para o desenvolvimento de competências socioemocionais.	Planejamento pedagógico flexível e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.		
E03UE03	A contribuição da adaptação das regras para a ampliação da participação dos/as alunos/as, em busca da promoção da igualdade e respeito às diferenças.	Flexibilidade nas regras e promoção da inclusão.	Transformações no ambiente escolar: inclusão e autonomia.	

*Metodologia Callejera no ensino de esportes alternativos: uma experiência no estágio supervisionado em Educação Física no Chile*

E03UE04	Análise do impacto da autonomia no fortalecimento das interações sociais e na organização das dinâmicas coletivas.	Autonomia e transformação das dinâmicas de grupo.		
---------	--	---	--	--

Fonte: Dos Autores, 2025.

Dessa forma, como observa-se no quadro acima, emergiu uma categoria final, a qual será apresentada e discutida a seguir.

Como forma de manter o sigilo e a privacidade dos/as entrevistados/as, na apresentação dos resultados, os nomes não serão divulgados, mas será criada uma nomenclatura designada por letras e números.

**Metodologia Callejera e esportes alternativos como potencialidades educativas no estágio curricular chileno**

Ao analisarmos os resultados da pesquisa, podemos discuti-los por dois caminhos principais: o que a intervenção oportunizou aos/às estudantes e os impactos que esse caminho metodológico trouxe para a prática pedagógica dos/as acadêmicos/as, futuros/as professores/as de EF. Esses dois aspectos são complementares e permitem avaliar a efetividade da metodologia *Callejera* enquanto caminho metodológico.

Conforme argumentam Cavalheiro, Marcelino e Neuenfeldt (2024), a metodologia *Callejera* transcende a prática esportiva, promovendo uma formação humana integral que valoriza habilidades interpessoais, cooperação e respeito mútuo. No contexto chileno, os depoimentos dos/as acadêmicos/as confirmam que o desenvolvimento dessa metodologia resulta em uma educação mais participativa e transformadora. Esses resultados estão alinhados à perspectiva de Freire (2014), que destaca a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o protagonismo do/a estudante.

Ademais, os relatos dos/as entrevistados/as reforçam essa dimensão transformadora, tal qual um/a dos/as depoentes enfatiza: “*El niño aprende a reflexionar en base a sus acciones a través de la metodología Callejera*” (E. 3). Essa reflexão crítica é central para a educação emancipatória defendida por Freire (2014), ao estimular o/a aluno/a a se tornar sujeito ativo no processo educativo. Além disso, a cooperação entre os/as estudantes fortalece laços sociais e valores como solidariedade, conforme evidenciado: “*Entre ellos, los estudiantes se ayudaron mutuamente a recordar y aplicar las reglas, fortaleciendo el sentido de solidaridad y*

*compañerismo*” (E. 2). Esses relatos ecoam as ideias de Vygotsky (1987), que atribui às interações sociais um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento da autonomia e do crescimento pessoal proporcionados pela metodologia, como destacado por um/a entrevistado/a: *“Siento que ese crecimiento personal de respeto [...] también les hace crecer personalmente como personas y también con respecto a la autonomía y al respeto entre ellos mismos”* (E. 5). Esses resultados corroboram com a visão de Belmonte (2019), Castro (2018), Varotto, Grifoni e Souza Junior (2023), que destacam a autonomia como um elemento central para a convivência ética e colaborativa.

É importante sinalizar, ainda, que a metodologia *Callejera* também emerge como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e a equidade, aspectos cruciais na convivência escolar. Assim, fundamentada em princípios que respeitam as diferenças individuais, essa abordagem vai além de garantir acesso às atividades, promovendo oportunidades equitativas mediante adaptações personalizadas.

Corroborando com isso, Mantoan (2003) menciona que inclusão é um processo amplo de inserção de todos/as os/as alunos/as em salas de aulas regulares, independentemente de suas diferenças. Logo, pode-se afirmar que a metodologia *Callejera* opera nesse paradigma, como demonstram os relatos: *“[...] que también tiene Trastorno del Espectro Autista que él pasó de estar completamente callado en las partes verbales de la clase a opinar constantemente acerca de qué le dificulta y qué cosas propician esta inclusión”* (E. 1). Outro relato, complementa: *“Este estudiante con TEA generalmente no participaba en clases. Se sentaba y se iba, pero esta vez, con la metodología, participó mucho”* (E. 2). Essa inclusão ativa reflète a proposta de Bolívar (2005) a qual defende a necessidade de práticas pedagógicas que distribuam recursos e estratégias para atender à diversidade.

Outro depoimento reforça o impacto da metodologia em situações específicas do contexto escolar:

*Había algunos estudiantes que tienen capacidades diferentes, tienen espectro autista. Entonces, había momentos, por ejemplo, en el Kin-ball, donde les daba vergüenza golpear la pelota y había que esperarlo. Entonces, los compañeros de equipo, ¿qué es lo que hacían? Le decían que participara de la jugada tocando el balón y que otro lo golpeará, sin necesidad de obligar a que esa persona estuviera golpeando el balón, sino que fuera parte de la jugada, pero que no hiciera acciones que no le gustaran o le dieran miedo o vergüenza* (E. 1).

*Metodología Callejera no ensino de esportes alternativos: uma experiência no estágio supervisionado em Educação Física no Chile*

Relatos como esses evidenciam a capacidade da metodologia em construir ambientes de apoio mútuo, nos quais os/as alunos/as incentivam a participação sem imposições, respeitando os limites e as preferências de cada indivíduo. A prática pedagógica, nesse caso, transcende o simples cumprimento de tarefas, promovendo a compreensão e a valorização das diferenças.

Tais exemplos ilustram como a metodologia promove uma cultura de empatia e colaboração, na qual as interações entre os/as alunos são permeadas por valores que favorecem o desenvolvimento humano integral. Isso vai ao encontro das reflexões de Castro (2018), Nóvoa (1992) e Souza Junior (2020) os quais destacam a importância de práticas educativas que transcendem a transmissão de conteúdos e se concentram na formação ética e social dos/as estudantes.

Os desafios enfrentados, por sua vez, também se revelam oportunidades de crescimento coletivo. Como destacado no relato: *"tenemos un alumno con TEA que participaba mucho, pero el problema es que se toma muy en serio las normas y eso molesta a los demás. Tengo la intención de trabajar para que se relacione mejor con sus compañeros y viva el juego más cómodamente"* (E. 3). Esse relato dialoga com a abordagem de Ainscow (2020) que evidencia a necessidade de práticas adaptativas e flexíveis para lidar com a complexidade da inclusão escolar.

Outro relato destaca mudanças positivas mesmo em grupos considerados mais desafiadores: *"Algo cambió. De hecho, es el curso más difícil que tenemos. Porque hay como 4 o 5 niños con hiperactividad, una niña con síndrome de Down y grupos demasiado, demasiado marcados. Pero ahora cuando llego a las clases tienen otra disposición"* (E. 3). Esses depoimentos reforçam que a inclusão vai além da adaptação individual, promovendo transformações significativas no ambiente escolar como um todo.

Em vista disso, afirma-se que os relatos reforçam a relevância da metodologia *Callejera* ao destacar como ela favorece a integração dos/as estudantes com diferentes habilidades e condições. Um/a dos/as entrevistados/as relatou: *"Los demás estudiantes no entendieron el comportamiento del compañero con Trastorno de Espectro Autista (TEA), pero la interacción gradual ayudó a integrar al estudiante en el contexto de las actividades"* (E. 2). Fato semelhante foi relatado por outro/a acadêmico/a, que afirma: *"Por ejemplo, en el frisbee, mi alumna que tiene síndrome de Down me mencionó en las actividades preparativas a jugar el deporte ya en*

*cancha que le era difícil tomar el frisbee con palma, luego, otros niños y niñas ayudaron en la actividad" (E. 3).*

Nesse contexto, o estágio supervisionado possibilitou aos/às acadêmicos/as uma imersão que articula teoria e prática, aproximando-os/as da realidade profissional. A respeito disso, Pimenta (2009) menciona que a formação inicial deve privilegiar uma epistemologia reflexiva, a qual permita ao/à professor/a em formação questionar e reconstruir suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a metodologia *Callejera* potencializa o papel do/a professor/a como mediador/a e facilita o protagonismo dos/as estudantes.

Os depoimentos reforçam essa perspectiva: *"El profesor pasa a segundo plano en la clase y es un mediador nomás. Entonces ellos pueden trabajar de manera que no se les esté retando constantemente o dándoles instrucciones, sino que sean libres para jugar, pero dentro de ciertos límites que ellos mismos se imponen"* (E. 1). Essa mediação ativa reflete a concepção freireana de educação como prática libertadora, que transcende a simples transmissão de conhecimentos, buscando formar sujeitos críticos, conscientes e engajados na transformação de sua realidade e na construção de um mundo mais humano e igualitário (Freire, 2014).

Além disso, a metodologia promove espaços de diálogo e criação coletiva, como relatado: *"La metodología Callejera ha funcionado bastante bien en tanto a los estudiantes como para mí, como para darles espacio a ellos para que puedan opinar en un espacio donde quizás ellos nunca antes habían podido tomar la palabra o crear sus propias reglas"* (E. 1). Percebe-se, ainda, que essa prática tem impacto direto na redução de comportamentos disruptivos, conforme relatado *"[...] Así, aplicando la regulación de la metodología Callejera, los estudiantes se ayudaron mutuamente a respetar las reglas. Tampoco tuve que interferir"* (E. 3).

Para Freire (2022), o diálogo rompe com hierarquias tradicionais e valoriza a construção conjunta de conhecimentos. Em vista dessa perspectiva, através dos relatos, observa-se como os/as estudantes ocupam um protagonismo ativo, criando regras e regulando coletivamente o respeito entre pares, o que fortalece a convivência escolar.

Ademais, a metodologia *Callejera* também impactou positivamente o ambiente escolar, promovendo maior responsabilidade e clareza nas atividades. Como relatado: *"Había mucha desorden antes... esta metodología fue mucho más clara y fue con respecto a ellos mismos y no tiene que ver conmigo, sino que el trabajo es de ellos"* (E. 5). Outro/a entrevistado/a enfatiza: *"Yo creo que contribuye bastante, ya que nos da una forma diferente de cómo poder*

*hacer una clase de educación física"* (E. 1). Essa afirmação reflete o impacto positivo da metodologia no desenvolvimento de práticas mais conscientes e inovadoras.

De forma semelhante, os resultados apontados favoreceram uma mudança no comportamento dos/as estudantes/as, ao deslocar o foco das ações competitivas para valores como respeito, solidariedade e companheirismo. Um dos depoimentos aponta que *"Los alumnos empezaron a vivir el deporte de otra manera, valorando más los aspectos de solidaridad y respeto que la propia competición"* (E. 2). Outro/a acadêmico/a reforça a autonomia dos/as estudantes ao relatar que *"Las reglas se mantuvieron y ellos sabían, entre ellos mismos se decían. No fue necesario que yo le estuviera diciendo insultos a su compañero, sino que ellos mismos me decían mis, dije algo que no debía y se salieron"* (E.3). Relatos como esses demonstram como a metodologia Callejera não apenas transforma a dinâmica das aulas, mas também incentiva os/as estudantes a refletirem sobre seus comportamentos.

No entanto, desafios de adaptação também foram mencionados: *"En diferentes contextos, es posible que tenga que adaptar la metodología para hacer frente a problemas como la competitividad o la resistencia de los estudiantes"* (E. 2). Esse ponto evidencia a importância do estágio como espaço de experimentação e aprendizagem, permitindo aos/as futuros/as professores/as, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas flexíveis e inovadoras.

Por fim, a reflexão crítica proporcionada pelo estágio supervisionado favorece a articulação entre teoria e prática, promovendo mudanças significativas no contexto escolar e na formação docente. Conforme destaca Freire (2014, p.30), essa ação-reflexão-ação é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras.

### **Considerações transitórias**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a utilização da metodologia Callejera em práticas realizadas por futuros/as professores/as de Educação Física durante o estágio supervisionado em escolas do sul do Chile, com foco em sua aplicação no contexto escolar, destacando aspectos como inclusão, convivência escolar e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Os resultados demonstram que o objetivo foi alcançado, evidenciando o potencial da metodologia como um caminho pedagógico transformador, capaz de estimular reflexões críticas sobre a prática docente e promover mudanças significativas nas dinâmicas escolares. Destacou-se ainda que a metodologia Callejera contribuiu para o desenvolvimento de

habilidades interpessoais, como solidariedade, respeito e companheirismo, além de potencializar a inclusão de estudantes com necessidades específicas, como aqueles com Transtorno de Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Down.

Esses avanços foram observados tanto nas percepções dos/as alunos/as quanto nos relatos dos/as acadêmicos/as, que identificaram melhorias na criação de ambientes mais acolhedores e participativos, favorecendo a autonomia e o protagonismo dos/as estudantes. Além disso, os/as acadêmicos/as relataram ganhos significativos em sua capacidade de adaptação pedagógica e compreensão das dinâmicas escolares, reforçando a relevância da metodologia para sua formação docente.

No campo acadêmico, a pesquisa oferece uma importante contribuição ao consolidar evidências sobre a eficácia da metodologia *Callejera* como estratégia pedagógica no ensino de EF. Ao explorar sua aplicabilidade em diferentes contextos, o estudo avança teoricamente ao dialogar com autores como Ainscow (2020); Mantoan (2003); Narciso et al. (2024); Soares (2020); Vygotsky (1987); Freire (2014, 2020) os quais ressaltam a interação social, o protagonismo discente, a reflexão crítica na educação, a integração de perspectivas sobre inclusão, a equidade e a convivência escolar, ampliando as discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, fortalecendo o corpo teórico existente.

Para além das contribuições acadêmicas, a pesquisa apresenta impactos sociais, educacionais e práticos, que se ampliam ao considerar o contexto chileno em que foi realizada. Socialmente, a metodologia *Callejera* promove uma visão de escola mais democrática e inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e valorizadas, reforçando a ideia de convivência escolar baseada na empatia e no respeito mútuo. Frente a isso, o contexto chileno, marcado por desafios sociais específicos, permitiu ampliar e evidenciar como a abordagem pode atuar como um catalisador para a construção de relações mais igualitárias, mesmo em cenários com contrastes entre os sistemas educacionais, como é o caso chileno e brasileiro.

Educacionalmente, o estudo reafirma a importância de metodologias que conectem teoria e prática na formação docente, incentivando futuros/as professores/as a adotarem abordagens mais reflexivas, conscientes e adaptadas às realidades sociais. Dessa maneira, o desenvolvimento da pesquisa em um ambiente chileno amplia o escopo das investigações prévias, oferecendo novas perspectivas para a aplicabilidade da metodologia *Callejera* em diferentes contextos culturais e educacionais.

*Metodologia Callejera no ensino de esportes alternativos: uma experiência no estágio supervisionado em Educação Física no Chile*

Em termos práticos, a metodologia *Callejera* se mostra como um caminho metodológico possível para enfrentar desafios cotidianos da escola, como comportamentos disruptivos e dificuldades de integração de estudantes com diferentes habilidades. Ao mesmo tempo, o estudo realizado no Chile contribui para validar a metodologia como uma estratégia pedagógica adaptável, capaz de responder às necessidades de escolas que enfrentam problemas semelhantes em outras partes do mundo. Isso reforça seu potencial transformador em contextos educacionais diversos, consolidando sua relevância para a prática docente e para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Apesar dos resultados promissores, algumas limitações devem ser reconhecidas. O estudo foi realizado exclusivamente em um contexto chileno, com uma mostra restrita de acadêmicos/as, o que limita a generalização dos achados para outras realidades educacionais. Além disso, a ausência de um acompanhamento longitudinal impediu a análise dos impactos da metodologia a longo prazo, tanto para os/as alunos/as quanto para os/as futuros/as professores/as.

Com base nessas limitações, pesquisas futuras podem ampliar a amostra para incluir realidades geográficas e culturais distintas. Estudos longitudinais seriam especialmente valiosos para avaliar os efeitos duradouros da metodologia na formação docente e no desenvolvimento dos/as estudantes. Adicionalmente, explorar a percepção de gestores e gestoras escolares e famílias sobre os impactos da abordagem poderia enriquecer a compreensão de suas potencialidades e desafios.

### **Referências**

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2020.

APELANZ, Ildefonso. Movimiento Fútbol Callejero y las ligas COED en Estados Unidos. **Revista ConEfecto**, p. 1–8, 2016.

ARTAVIA-LORÍA, Roberto. **Defensores del Chaco**: o futuro construído por todos. Santiago: Viva Trust, 2008.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BASTOS, Eliana Nunes Maciel. **Formação docente**: por uma atuação humanística na Educação de Jovens e Adultos. 2020. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2020.



BELMONTE, Maurício Mendes. **Fútbol Callejero**: processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente. 2019. 524f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, p. 183–197, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. Equidad educativa y teorías de la justicia. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 2, p. 42–69, 2005.

CASTILLO-RETAMAL, Franklin; FLORES-FERRO, Elizabeth; GONZÁLEZ-VALENCIA, Cynthia; MATUS-CASTILLO, Carlos; MAUREIRA-CID, Fernando; CÁRCAMO-OYARZÚN, Jaime; GAMBOA-JIMÉNEZ, Rodrigo; PACHECO-CARILLO, Jaime; MERELLANO-NAVARRO, Eugenio. Violencia en el territorio escolar: percepción del profesorado chileno de Educación Física en formación respecto a su preparación académica. **Retos**, v. 51, p. 1510–1517, 2023.

CASTRO, Ligia Estronioli. **A construção de valores orientada pela metodologia Callejera na Educação Física Escolar**. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

CAVALHEIRO, Claudionor Nunes; MARCELINO, Valéria Souza De; NEUENFELDT, Derli Juliano. **Fútbol Callejero** como estratégia metodológica para a formação humana: um estudo de revisão bibliográfica. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1–20, 2024.

COON, Jeremy; DURBIN, Paula. **Fútbol Callejero** y cambio en el conurbado de Buenos Aires. **Desarrollo de Base. Revista de la Fundación Interamericana**, v. 34, p. 11–21, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca De; Dariz, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, v. 45, p. 57–67, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Pesquisa em educação**. ed. Santa Maria: UFSM/NTE/UAB, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NARCISO, Rodi; OLIVEIRA, Fabiana Conceição Nunes de; ALVES, Daiane de Lourdes; MAIA, Mirian Abreu dos Santos; REZENDE, Guelly Urzêda de Mello. Inclusão escolar: desafios e perspectivas para uma educação mais equitativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 8, p. 713–728, 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSSINI, Luciano; SERRANI, Esteban; WEIBEL, Matias; WAINFELD, Manuel. **Fútbol Callejero: juventud, liderazgo y participación-trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina**. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de educadores: o movimento de ação-reflexão-ação e a participação como princípios formativos fundamentais. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 29, p. 528–545, 2020.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRN, 2020. v. 1, p. 47–63.

URBANETZ, Sandra Terezinha; BASTOS, Eliana Nunes Maciel. Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. **Praxis Educativa**, p. 1–14, 2021.

VALDIVIESO, Pablo; LEYTON, Ignacio; GONZÁLEZ, Paola; TOLEDO, Francisca. Convivencia escolar como una finalidad de la educación: Un análisis de la politica educativa chilena. **Revista Enfoques Educacionales**, v. 14, n. 1, p. 89–110, 2017.

VAROTTO, Nathan Raphael; GRIFONI, Tiago; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira De. *Fútbol Callejero: processos educativos emergentes de uma metodologia de educação popular*. In: SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de; CARVALHO, Ricardo Souza de; PRADO, Denis (org.). **Do futebol moderno aos futebolis transmodernos: a utopia da diversidade revolucionária**. São Carlos: EdUFSCar, 2023. p. 331–350.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

---

## Notas

<sup>i</sup> Há um tensionamento entre os/as autores/as no pilar cooperação x companheirismo. Com exceção do autor Belmonte (2019), todos/as os/as outros/as utilizam o termo cooperação.

Este trabalho optará por seguir com o termo companheirismo, por concordar com o referido autor, que assim explicita sua escolha: “Seria oportuno encampar o uso de ‘Companheirismo’ sem causar prejuízos à historicidade do *fútbol callejero*, para além de corroborar os parâmetros de avaliação do Pilar, cuja proposta para atribuição de pontos busca compreender o elemento intraequipe, que neste caso específico, trata de compreender a mobilização que os/as jogadores/as empreenderam para que toda gente de sua própria equipe (ou seja, ‘companheiros/as de seu próprio time’) estejam satisfeitos/as e autenticamente incluídos/as no jogo, tendo oportunidades equânimes de protagonismo durante uma partida” (Belmonte, 2019, p. 180).

ii Optaremos por enfatizar uma “escuta atenta” nas interações, uma vez que a expressão “dar voz” implica uma relação de poder, sugerindo que o/a professor/a possui algo que o/a estudante não tem, o que contradiz a ideia de uma educação democrática e dialógica. O papel do/a professor não é conceder essa voz, mas escutá-la atentamente e criar espaços onde ela possa ser legitimada e valorizada, sem hierarquias impostas. Portanto, “dar voz” mantém, mesmo que sutilmente, uma lógica de concessão, quando o objetivo deve ser reconhecer e potencializar as vozes já existentes.

iii Fragmentos selecionados das entrevistas, por conterem informações relevantes para responder ao objetivo da pesquisa.

### Sobre os autores

#### **Claudionor Nunes Cavalheiro**

Doutorando em Ensino pela UNIVATES. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFut-UFSCar). Atualmente é docente de Educação Física do Instituto Federal de Mato Grosso – *Campus Primavera do Leste*.

**E-mail:** claudionor.cavalheiro@ifmt.edu.br. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2695-0103>.

#### **Ricardo Souza de Carvalho**

Doutor em Educação pela *Universidad Academia del Humanismo Cristiano*, Santiago do Chile. Docente do Departamento de *Ciencias de la Actividad Física da Universidad Católica del Maule*, Talca, no Chile. É integrante do Grupo de Estudos em Educação, Atividade Física e Saúde (GEEAFYS) da UCM e vice-líder do ProFut-UFSCar.

**E-mail:** ricardosocar@gmail.com. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1715-9213>.

#### **Derli Juliano Neuenfeldt**

Doutor em Ciências, Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Atualmente é professor titular da Universidade do Vale do Taquari - Univates, atuando nos Cursos de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado - e no Programa de Pós-graduação em Ensino. Tem experiência na área de Educação Física Escolar, principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, formação de professores, educação ambiental, ensino e tecnologias digitais.

**E-mail:** derlijul@univates.br. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1875-7226>.

Recebido em: 09/02/2025

Aceito para publicação em: 11/05/2025