

Da resistência à corresponsabilidade: experiências ético-políticas do PIBID com futebol na educação física escolar

From resistance to co-responsibility: ethical-political PIBID experiences with football in school physical education

De la resistencia a la corresponsabilidad: experiencias ético-políticas del PIBID con el fútbol en la educación física escolar

Andreia Dias Eustáquio¹
Fagner José Passos²
Arnaldo Sifuentes Leitão³

Resumo

Este artigo analisa uma experiência do PIBID em aulas de Educação Física que mobilizou o *Fútbol Callejero* e o Futebol Generificado como dispositivos ético-políticos para tensionar normatividades de gênero e ampliar a participação de meninas no futebol escolar. Essa investigação, de abordagem qualitativa, fundamentou-se nos preceitos da pesquisa colaborativa, a mesma ocorreu em duas escolas públicas com cerca de 200 estudantes (4º ao 7º ano), envolvendo professora bolsista, supervisor e orientação docente. A produção de dados incluiu diários de campo, registros iconográficos e rodas de conversa, analisados por meio de um processo de categorização e triangulação entre fontes. Os resultados são apresentados em três chaves: (1) Afetos em jogo: emergência de sensibilidades e aberturas ao outro; (2) Da resistência à escuta e negociação: conflitos gerando reposicionamentos e regras co-construídas; (3) Normatividades ético-políticas: elaboração discursiva e novas normas de convivência. Conclui-se que práticas mediadas, sem árbitro e com validações que exigem a participação das meninas, deslocam hierarquias, favorecem reconhecimento e corresponsabilidade e contribuem para a formação docente inicial ao articular corpo-movimento, linguagem e justiça escolar no âmbito do PIBID.

Palavras-chave: PIBID; Educação Física escolar; Gênero; Mediação pedagógica.

Abstract

This article analyzes a PIBID experience in Physical Education classes that employed *Fútbol Callejero* and *Gendered Soccer* as ethical-political devices to challenge gender normativities and increase girls' participation in school soccer. This qualitative investigation was grounded in the principles of collaborative research and took place in two public schools with approximately 200 students (4th to 7th grades), involving a scholarship student-teacher, a supervising teacher, and faculty guidance. Data production included field diaries,

¹ Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS.Pouso Alegre/MG, Brasil.
E-mail: andreiaadiase@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8563-6176>

² Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS.Pouso Alegre/MG, Brasil
E-mail: fagnerpassos88@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6470-0019>

³ Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS.Pouso Alegre/MG, Brasil.
E-mail: arnaldo.leitao@muz.ifsulde Minas.edu.br - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3768-048X>

iconographic records, and discussion circles, analyzed through a process of categorization and triangulation across sources. The results are presented in three key areas: (1) Affections at play: emergence of sensitivities and openness to others; (2) From resistance to listening and negotiation: conflicts generating repositionings and co-constructed rules; (3) Ethical-political normativities: discursive elaboration and new norms of coexistence. It is concluded that mediated practices, without a referee and with validations requiring girls' participation, shift hierarchies, foster recognition and co-responsibility, and contribute to initial teacher education by articulating body-movement, language, and school justice within the scope of PIBID.

Keywords: PIBID; School Physical Education; Gender; Pedagogical Mediation.

Resumen

Este artículo analiza una experiencia del PIBID en clases de Educación Física que movilizó el *Fútbol Callejero* y el *Fútbol Generificado* como dispositivos ético-políticos para tensionar las normatividades de género y ampliar la participación de las niñas en el fútbol escolar. Esta investigación, de enfoque cualitativo, se fundamentó en los principios de la investigación colaborativa y se llevó a cabo en dos escuelas públicas con aproximadamente 200 estudiantes (de 4° a 7° grado), involucrando a una profesora becaria, un supervisor y la orientación docente. La producción de datos incluyó diarios de campo, registros iconográficos y ruedas de conversación, analizados mediante un proceso de categorización y triangulación entre fuentes. Los resultados se presentan en tres ejes: (1) Afectos en juego: emergencia de sensibilidades y apertura al otro; (2) De la resistencia a la escucha y negociación: conflictos que generan reposicionamientos y reglas co-construidas; (3) Normatividades ético-políticas: elaboración discursiva y nuevas normas de convivencia. Se concluye que las prácticas mediadas, sin árbitro y con validaciones que exigen la participación de las niñas, desplazan jerarquías, favorecen el reconocimiento y la corresponsabilidad y contribuyen a la formación docente inicial al articular cuerpo-movimiento, lenguaje y justicia escolar en el ámbito del PIBID.

Palabras clave: PIBID; Educación Física escolar; Género; Mediación pedagógica.

Introdução

A persistente desigualdade de gênero nas estruturas sociais e nas aulas de Educação Física ainda representa um dos desafios mais sensíveis da prática docente. Apesar de avanços nas políticas públicas e nos marcos legais que promovem a inclusão, as práticas corporais escolares continuam a reproduzir silenciamentos e exclusões, sobretudo em modalidades historicamente associadas à masculinidade normativa, como o futebol (Goellner, 2013; Bandy, 2021; Correia *et al.*, 2016).

As estratégias pedagógicas ainda atreladas à reprodução de códigos esportivos tradicionais demonstram-se insuficientes para instaurar espaços de participação equitativa, especialmente para as meninas, perpetuando hierarquias e obliterando singularidades (Devide *et al.*, 2011). Nesse cenário, este estudo propõe deslocamentos didáticos que desafiam as normativas instituídas, assumindo o esporte como campo de formação ética, cultural e política.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender de que forma as práticas com o *Fútbol Callejero*⁴ e o *Futebol Generificado*⁵, organizadas a partir de mediações pedagógicas intencionais, podem tensionar normas de gênero excludentes e ampliar as formas de pertencimento e participação nas aulas de Educação Física.

A escolha do futebol como fio condutor da intervenção não foi casual. Inspirada na concepção freiriana de práxis como ação-reflexão transformadora (Freire, 1987), essa escolha se articula ao reconhecimento da centralidade do futebol na cultura brasileira, ao mesmo tempo em que expõe seus mecanismos de exclusão. Ao provocar deslocamentos nas regras tradicionais do jogo e possibilitar a escuta, a negociação coletiva e a expressão corporal, instauramos um campo de corresponsabilidade pedagógica, em que professores(as) e estudantes se constituem como sujeitos de um processo educativo crítico, situado e ético.

Nesse processo, Freire (1987) nos oferece um referencial para pensar a mediação pedagógica como um ato político e ético, em que o diálogo se constitui como prática fundante da educação. Para Freire, ensinar exige compromisso com os sujeitos concretos da aprendizagem, com sua dignidade e com a transformação de suas condições de vida. Ao compreendermos o jogo como linguagem e como situação de encontro, assumimos que a prática pedagógica não se limita à transmissão de conteúdo, verbalizações ou à normatização de condutas, mas deve criar espaços de problematização, escuta e reconhecimento mútuo. O futebol, nesse contexto, é mobilizado como dispositivo ético-político, capaz de provocar a consciência crítica sobre desigualdades naturalizadas, imputar valores como solidariedade, cooperação e respeito, e favorecer a reconstrução coletiva das normas de convivência. Assim, a mediação docente deixa de ser apenas reguladora e passa a ser germinadora de sentidos, na medida em que possibilita que os estudantes leiam o mundo e comecem a reescrevê-lo a partir de suas vivências corporais e afetivas.

A experiência foi sustentada por dois pilares teórico-metodológicos principais: (1) os aportes da semiótica-pragmaticista de Charles Sanders Peirce, que concebe a aprendizagem como processo de significação; e (2) os estudos de gênero de Judith Butler, que nos ajudam a compreender as normatividades que atravessam as práticas esportivas escolares. A esses

⁴ Vídeo sobre o *Fútbol Callejero* <https://www.youtube.com/watch?v=KKB0V8FVofg>

⁵ Vídeo explicativo sobre o que é *Futebol Generificado*: https://youtu.be/scfhzSZonal?si=O5FJsFVIbDais_0a

aportes soma-se o referencial de Paulo Freire, que nos inspira a pensar o corpo-movimento e o jogo como linguagens de diálogo, reconhecimento e transformação social.

Nesse horizonte, a contribuição da semiótica permite compreender o corpo-movimento como signo, isto é, como experiência que produz sentido na relação com o outro, com o ambiente e consigo mesmo. A aprendizagem, nessa perspectiva, não se reduz à aquisição de saberes, mas se configura como a atualização contínua de signos que emergem nas situações vividas, no gesto expressivo, na hesitação, no passe, no conflito, no silêncio ou na mudança de conduta. Cada experiência corporal, com inspiração na semiótica peirceana (Peirce, 1990), carrega em si uma dimensão estética (a qualidade sensível do gesto), uma dimensão ética (o confronto/relação com a resistência do outro e do mundo) e uma dimensão lógica (a interpretação que reorganiza o vivido e o projeta em significados compartilhados). Assim, o jogo torna-se um campo de emergência de signos, e a aula de Educação Física, um espaço fecundo de produção de múltiplas significações.

Inspirados nessa abordagem, Leitão *et al.* (2025) propõem a metáfora da “camada dos conteúdos”, que permite visualizar o ensino como uma estrutura em camadas sobrepostas de significação: o jogo, o espaço, as relações, as regras e os temas contemporâneos formam diferentes níveis de interpelação do conteúdo escolar.

No contexto da Educação Física, essas camadas se atualizam nas situações de movimento e nas interações coletivas, inserindo o corpo-movimento em um campo de linguagem. O gesto do aluno, a decisão tática, a negociação de papéis ou o posicionamento espacial carregam signos que comunicam, assim como, significam a experiência vivida, tensionando e reconfigurando sentidos previamente naturalizados. Nesse processo, a prática docente não se limita à instrução, mas atua como mediação sógnica, que articula o vivido à reflexão e ao saber escolar. O corpo-movimento, então, é uma linguagem que ensina, que interpela, produz diferença e convoca à escuta ética e política do outro.

Nesse entrelaçamento entre linguagem e corpo-movimento, a performatividade de gênero, conforme formulada por Butler (2003), oferece um movimento analítico para compreender como os gestos, códigos e normas que regulam as práticas esportivas escolares não são neutros, bem como constituem reiteradas performances normativas que moldam o que pode ou não ser reconhecido como pertencente, válido e digno de atenção no jogo. Para Butler (2019) o corpo é também linguagem, um campo de atualização e deslocamento de normas que organizam as identidades e os modos de existir.

Ao inserir no jogo regras que tensionam a distribuição tradicional de papéis, como a exigência de validação de gols pela participação das meninas ou a reconfiguração dos critérios de pontuação, a intervenção pedagógica pode atuar sobre os regimes de visibilidade e reconhecimento, desestabilizando a normatividade de gênero e instaurando brechas para a emergência do dissenso. Esses deslocamentos, muitas vezes acompanhados por desconfortos e resistências, funcionam como acontecimentos ético-políticos, nos quais a escuta do outro, a percepção de desigualdades e a necessidade de renegociação coletiva das regras tornam-se mediação pedagógica. Nessa perspectiva, a performatividade não apenas denuncia as exclusões naturalizadas, mas também se abre à criação de novos possíveis, experiências nas quais o jogo se converte em território de reconhecimento, partilha e reinvenção ética da convivência escolar.

Em específico, as práticas educativas com o *Fútbol Callejero* e o *Futebol Generificado* configuraram-se como conteúdos que se inserem nestas dinâmicas coletivas de significação e modos de habitar o mundo. O primeiro, estruturado em três tempos (negociação das regras, jogo sem árbitro e avaliação coletiva), valoriza a corresponsabilidade, o respeito e a solidariedade. O segundo, ao inverter temporariamente as assimetrias de gênero no jogo, revela os efeitos das desigualdades e estimula a construção coletiva de novas normas. Ambos tensionam a lógica meritocrática e individualista do esporte tradicional, propondo uma pedagogia orientada pela ética da partilha, da escuta e da justiça.

Nessa direção, situamos a nossa experiência no âmbito do PIBID, política pública que aproxima universidade e escola pública, e dialoga com processos formativos situados, autoria docente em construção e mediações comprometidas com equidade e corresponsabilidade. Ao entrelaçar jogo, ética e alteridade, as práticas aqui analisadas contribuem para a construção de uma escola mais justa, dialógica e comprometida com a pluralidade de saberes, corpos e vozes. Esta experiência foi protagonizada por uma bolsista vinculada ao PIBID, que, em diálogo com seu professor supervisor e com o orientador, planejou, conduziu e avaliou todas as etapas da intervenção pedagógica. Essa condição formativa nos permite afirmar que a prática docente, desde a formação inicial, pode ser espaço de autoria crítica, sensibilidade política e reinvenção dos saberes escolares.

Metodologia

Esta investigação, de abordagem qualitativa, fundamentou-se nos preceitos da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008; Desgagné, 2007). Nesta acepção, considera-se que a escola é espaço vivo de produção de sentidos e que a intervenção pedagógica não apenas observa os fenômenos, mas também atua sobre eles, mobilizando reflexões e transformações. Nessa esteira, conforme inspiração freireana, tal abordagem coloca o processo educativo como um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes, e, como destaca Franco (2016), assume que o conhecimento se constitui na *práxis* situada, nas relações e conflitos vividos no cotidiano escolar.

Este estudo foi realizado no âmbito do PIBID vinculado a uma Instituição Federal do Sul de Minas Gerais. A pesquisa envolveu professor supervisor da rede pública, bolsistas e estudantes do Ensino Fundamental (4º ao 7º ano). As intervenções ocorreram em duas escolas públicas do Sul de Minas Gerais, com cerca de 200 estudantes, ao longo de dois meses.

A produção de dados foi conduzida por meio de instrumentos: registros em diários de campo elaborados pela bolsista e pelo professor supervisor, fotografias das aulas, rodas de conversa com os estudantes e relatos reflexivos dos docentes. A análise foi orientada por meio de um processo de categorização (Gibbs, 2009), com foco nos sentidos atribuídos pelos sujeitos às vivências corporais e aos deslocamentos produzidos nas relações de gênero. Como estratégias de validação, foram empregadas a triangulação de fontes e as devolutivas reflexivas com o professor envolvido, nas quais os achados preliminares foram discutidos coletivamente, contribuindo para o aprofundamento e a consistência das interpretações.

Resultados e discussão

Para organizar os achados da pesquisa, estruturamos os resultados em três chaves analíticas: (1) Afetos em jogo, (2) Da resistência à escuta e negociação e (3) Normatividades ético-políticas. Essa estrutura permitiu compreender os deslocamentos vivenciados ao longo da intervenção com base nos níveis de experiência sensível, relacional e interpretativa. O quadro a seguir apresenta exemplos concretos das transformações observadas, demonstrando os deslocamentos estéticos, éticos e políticos mobilizados nas aulas.

Quadro 1: movimento analítico da experiência

Chave Analítica	Indício de Resistência (Antes)	Mobilização Observada (Depois)	Comentários Analíticos
Afetos em Jogo	Meninas excluídas das jogadas ou isoladas na quadra.	Meninas começam a reivindicar passes e participação ativa.	A sensibilidade do gesto (olhares, silêncios, hesitações) indica deslocamentos nas relações afetivas no jogo.
Da Resistência à Escuta e Negociação	Rejeição à ausência de árbitro e regras cooperativas.	Sugestões autônomas de novas regras com inclusão.	O conflito e a resistência geram tensionamentos que convocam à negociação e reposicionamento ético dos sujeitos.
Normatividades Ético-Políticas	Validação simbólica de falas excludentes (com 'menina no time não jogo').	Produção de cartazes e desenhos com mensagens de respeito e igualdade.	A elaboração reflexiva das vivências se transforma em normatividade coletiva e ética de convivência escolar.

Fonte: elaborado pelos autores.

A seguir, apresentamos uma análise de cada uma das chaves analíticas, trazendo descrições das práticas pedagógicas, falas dos estudantes, e interpretações baseadas nos referenciais teóricos da pesquisa, as quais foram registradas em diários de campo e registros audiovisuais. Essas análises buscam compreender como as intervenções⁶ com o *Fútbol Callejero* e o *Futebol Generificado* mobilizaram sentidos, afetos e deslocamentos nas formas de participação e convivência nas aulas de Educação Física.

Afetos em jogo: a emergência de novos sentidos

A primeira entrada analítica da experiência refere-se ao domínio da qualidade sentida, do possível ainda não determinado, das afetações sensíveis e espontâneas. Nas aulas de Educação Física, esse plano se manifesta nos gestos expressivos, nas hesitações, nas explosões de alegria ou frustração, nos silêncios carregados de sentidos, nos olhares desviados ou nos sorrisos cúmplices.

⁶ Os registros iconográficos da intervenção (fotos das aulas e cartazes produzidos pelos estudantes) estão disponíveis para consulta no drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/116McaEpcQUitexk2eIfYsgsfGTdrovj>. Os diários de campo elaborados durante o processo de intervenção, bem como os relatos reflexivos dos docentes, podem ser acessados no drive: https://drive.google.com/drive/folders/1TwVLPFLfDu8o8r_PHvKqE37uIs9bn-Qg.

Durante as intervenções com o *Fútbol Callejero* e o *Futebol Generificado*, os afetos emergiram como signos iniciais do processo de significação. No início da experiência, era possível perceber olhares de estranhamento, inquietações corporais e reações não verbalizadas diante das regras propostas, especialmente pela ausência de árbitro e pela obrigatoriedade da participação das meninas. Esses afetos expressaram-se como sensibilidades, ainda não codificadas, mas que já anunciavam o impacto da intervenção no universo sensível dos estudantes.

“Não entendi por que tem que jogar sem juiz... vai dar briga” (Diário de Campo bolsista, 2024).

“Mas tem mesmo que passar para as meninas?” (Diário de Campo bolsista, 2024).

Essas manifestações, ainda que marcadas por incômodo ou resistência inicial, revelam uma dimensão estética da experiência corporal: o corpo sente antes de compreender, reage antes de racionalizar. Como aponta Peirce (1990), esse primeiro momento é o plano daquilo que é sentido em sua intensidade, e não em sua estrutura lógica.

À medida que as aulas avançavam, os registros começaram a revelar pequenas inflexões nesses afetos iniciais. Gestos de acolhimento, celebração de passes entre meninos e meninas, risos coletivos após jogadas inesperadas ou falas espontâneas durante as rodas de conversa começaram a emergir como sinais de uma abertura sensível ao outro, como vemos, a seguir, no relato de um menino e depois no relato de uma menina.

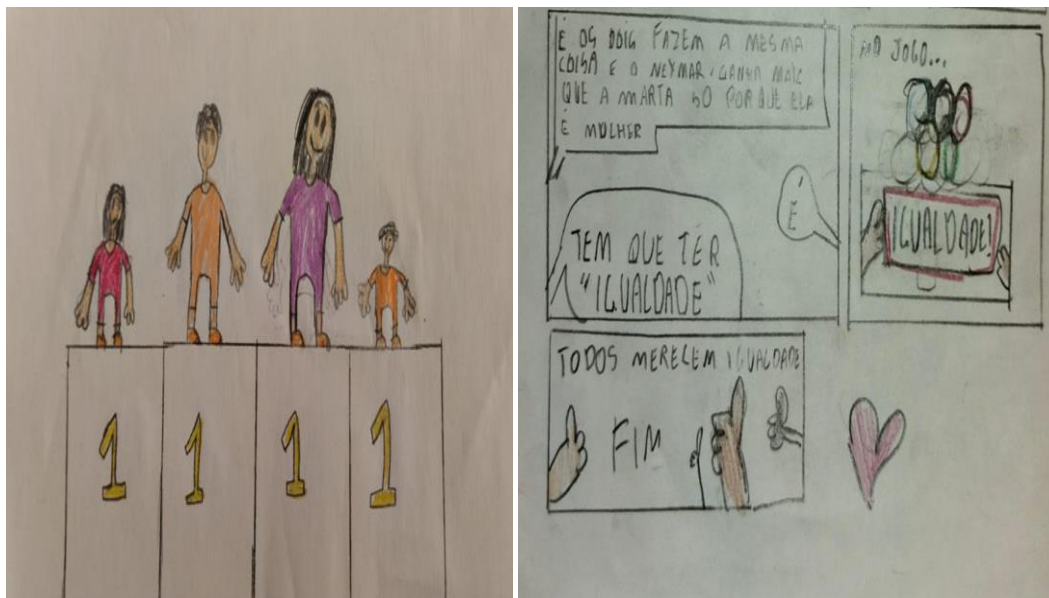
“Devíamos dar um prêmio para as meninas porque jogaram muito bem” (Diário de campo, bolsista 2024).

“Antes da prática eu não gostava de futebol, mas agora jogando até que eu achei bem legal” (Diário de campo, bolsista 2024).

Esses deslocamentos, ainda que incipientes, apontam para a mobilização formativa do jogo como campo de emergência de afetos compartilhados. O corpo-movimento, nesse plano, não apenas executa, mas afeta e é afetado, abrindo espaço para a produção de um outro sensível, um sensível ético-estético, como também destaca Freire (1987), ao tratar da educação como um ato de amor, de diálogo e de acolhimento da humanidade do outro.

Além da quadra, os efeitos das intervenções transbordaram para outras instâncias da vida escolar. Em uma das experiências, os estudantes produziram desenhos discutindo equidade de gênero no esporte, conectando as vivências do jogo com desigualdades percebidas em outros espaços.

Figura 1: Desenhos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental



Fonte: dados da pesquisa.

Desse modo, os afetos inicialmente marcados por estranhamento, com destaque para olhares, silêncios e hesitações diante da ausência de árbitro e da exigência de participação das meninas, foram se reconfigurando em aberturas ao outro, pequenos gestos de acolhimento e sinais de reconhecimento mútuo. Esses indícios estético-sensíveis preparam o terreno para o movimento seguinte: quando a diferença deixa de ser apenas sentida e passa a ser disputada, emergem conflitos que convocam a escuta e a negociação de regras, tema da próxima subseção.

Da resistência à escuta e negociação: aprendizagens em movimento

O segundo movimento analítico refere-se à experiência do choque com a realidade: aquilo que se impõe à consciência, que interrompe o fluxo habitual e convoca à ação diante de resistências concretas. No contexto da intervenção pedagógica, essa dimensão emerge nas tensões vividas entre os estudantes diante das regras propostas, nas reações contrárias, nos embates verbais, nas recusas e na necessidade de negociação coletiva.

Desde o primeiro contato com o *Fútbol Callejero*, observou-se uma forte resistência de parte dos meninos à ausência do árbitro. A pergunta recorrente: “*Mas quem vai decidir se foi falta?*” (Diário de Campo Bolsista, 2024), expressa não apenas a dificuldade de abandonar o modelo verticalizado do futebol tradicional, mas também o estranhamento diante de um novo regime de convivência baseado na corresponsabilidade.

Alguns relatos indicam que, enquanto certos grupos adotaram rapidamente esses princípios educativos propostos, outros resistiram às mudanças, demonstrando conflitos principalmente em relação à redistribuição de papéis durante o jogo, como vemos em um dos trechos do diário de campo:

Já do outro lado, foi um pouco mais complicado, pois tinham dois alunos particularmente "encrenqueiros e arteiros". Aconteceu um pouquinho de tudo: acertaram a bola na cara de uma menina, houve xingamentos, desentendimentos para ver quem ia no gol e afins. À medida que as coisas aconteciam, eu ia conseguindo intervir e assim o jogo foi se desenrolando (Diário de Campo Bolsista, 2024).

Nesse sentido, também percebemos relações marcadas por desigualdade. Muitos meninos resistiam às regras do *Futebol Generificado*, que colocava a participação das meninas para a validação dos gols. Essa exigência desestabilizou o jogo hegemônico, provocando reações de descontentamento, o que revela, como afirma Butler (2019), o funcionamento normativo do gênero como repetição regulada de exclusões. Como vemos nessa fala de um estudante: “*Fiquei irritado porque eu não podia me movimentar direito, mas as meninas jogam assim todo dia*” (Diário de Campo Professora, 2024).

Esse tipo de expressão, mesmo que nascido do desconforto, indica o início de uma escuta sensível e da reconfiguração das relações. Os estudantes, ao vivenciarem na “pele” os efeitos da limitação de movimento, passaram a perceber as injustiças impostas sistematicamente às colegas. Isso constituiu um momento decisivo do processo formativo: o embate com a alteridade, o confronto com o outro e a necessidade de reposicionar-se diante dele.

Em resposta a esses conflitos, emergiram também momentos de negociação e (re)invenção coletiva. Grupos passaram a propor rodízios de funções, validar passes feitos por meninas com entusiasmo e até modificar as regras de forma espontânea para favorecer a equidade. Como vimos em registro no diário de campo do professor.


Em sala, definimos as regras juntos e alunos sugeriram desenvolver a atividade anterior (futebol generificado), porém colocando igualdade nas regras do professor, ou seja:- a mesma quantidade de meninos e meninas no gol; - rodízio dos jogadores/as para que todos/as fizessem as mesmas funções. (Diário de Campo Professor Supervisor, 2024).

Assim, a escuta do outro não é somente empatia, mas o reconhecimento de que os corpos estão implicados em relações de poder. A mediação docente, ao criar condições para a escuta e para a partilha da angústia, sustentou esse plano de confronto e abertura. No quadro abaixo temos os movimentos de aprendizagem que ocorreram durante a intervenção, que se relacionam com esta fase de análise.

Quadro 2 - Comparativo de falas/conduas dos estudantes no início, durante e no final da intervenção

Início da intervenção	Durante a intervenção	Final da intervenção	Movimentos analíticos
“E se as meninas ficassem de gandula ⁷ e os meninos na quadra jogando?”	“Fiquei irritado porque eu não podia me movimentar direito, mas as meninas jogam assim todo dia”	“Agora eu entendo como é difícil quando ninguém passa a bola para a gente”	Movimento de deslocamento do privilégio à empatia. A restrição estratégica gerou fricção que produziu consciência crítica e alteridade, em consonância com Freire (1987) e Butler (2003).
“Pelo menos no placar a gente ganhou”	“Ambos os times descumpriram o princípio do respeito, houve alguns xingamentos entre eles, assim os dois times perderam ponto. Nessa partida ficou decidido o empate, já que os dois times se desrespeitaram”	“O mundo precisa de respeito, solidariedade e cooperação”	A lógica meritocrática cede lugar à reflexão ética coletiva. O jogo passa a operar como metáfora de convivência e justiça, atualizando signos de convivência (Peirce, 1990; Taylor, 2011).

⁷ Gandula ou apanha-bolas, é a pessoa responsável por recolher e repor a bola em uma partida de futebol.

<p>“Meu time vai ter só menina? Não vou jogar não”</p>	<p>“Devíamos dar um prêmio para as meninas porque jogaram muito bem.”</p>		<p>A normatividade excludente inicial se reconfigura em reconhecimento e valorização. Há uma inflexão estética e política no modo de perceber o outro, em linha com a ética do reconhecimento (Taylor, 2011) e com a performatividade de gênero (Butler, 2003).</p>
--	---	---	---

Fonte: dados da pesquisa

Normatividades ético-políticas: a mediação da mudança

A terceira via analítica diz respeito ao plano da interpretação, da mediação e da construção de signos compartilhados. Na Educação Física escolar, essa dimensão manifesta-se quando os estudantes, após vivenciar e refletir sobre tensões e desigualdades, passam a elaborar novas formas de significar o jogo, o corpo, o outro e a convivência.

Nas aulas finais da intervenção, a turma acordou a regra “*só vale gol se a bola passar pelos pés das meninas*”. A validação compartilhada deslocou a lógica de exclusão e reconfigurou a norma de participação: as meninas passaram a ser condição de possibilidade do gol, o que ampliou sua presença no jogo e reduziu conflitos. Algumas reflexões do professor supervisor como “*deu tudo muito certo*” e que “*as meninas se apresentaram ainda mais para o jogo*”, com a turma “*cumprindo muito bem as regras*” e sem desentendimentos relevantes (Diário de campo, Aula 5, 27/06), demonstram que, do ponto de vista ético-político, essa regra inverte o critério de valoração: não se trata apenas de marcar gols, mas de legitimar o gol pela inclusão efetiva de quem historicamente foi silenciado. Em termos formativos no âmbito do PIBID, a mediação da bolsista e do supervisor sustenta a passagem de um regime de competição para um regime de corresponsabilidade, no qual regras co-construídas funcionam como normas de convivência e educação da escuta.

Em outro momento, na segunda aula, diante de incidentes como bolada no rosto e rasteiras, a turma incluiu a regra “*não cavalgar*”, deslocando a ênfase do “*vale tudo*” para segurança, respeito e continuidade do jogo. Esse registro aponta melhora do fluxo e cumprimento dos princípios de solidariedade, cooperação e respeito, com intervenções pontuais do professor e redução de xingamentos no terceiro tempo de avaliação coletiva

(Diário de campo, Aula 2, 06/06). Aqui, a norma não é um apêndice disciplinar, mas linguagem compartilhada que reorienta gestos e palavras, sustentando um padrão de convivência compatível com a escola pública como direito social.

As rodas de conversa, os cartazes produzidos pelos estudantes e as narrativas escritas revelaram essa dimensão da interpretação crítica das vivências. Nesse plano, os afetos sentidos e os embates vividos são reelaborados em linguagem e convertidos em princípios partilháveis, instaurando normas ético-políticas construídas coletivamente.

“Agora eu entendo como é difícil quando ninguém passa a bola pra gente.”
(Diário de campo professora, 2024).

“O mundo precisa de respeito, solidariedade e cooperação.”
(Cartaz produzido por estudante do Ensino Fundamental anos finais, 2024).

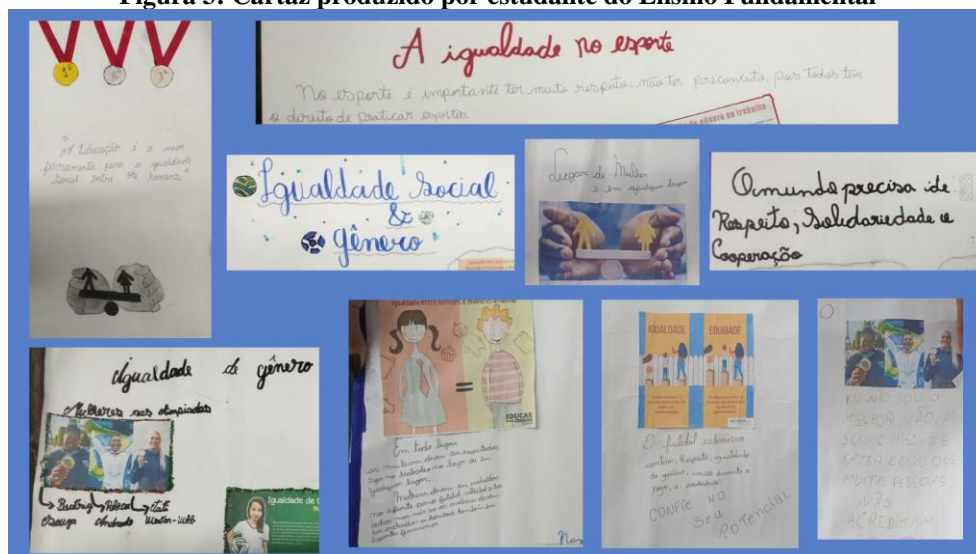
A produção discursiva dos estudantes, expressa em cartazes, falas e reorganizações espontâneas das regras, revela que os sentidos vividos não se restringiram à quadra. Eles reverberaram como signos que reorganizam a experiência e reconfiguram as formas de convivência escolar. Esses enunciados não são apenas slogans, representam uma reorganização da experiência vivida. O jogo, nesse contexto, torna-se um ensaio de mundo, no qual a convivência democrática é experimentada, tensionada e reconstruída (Birulés, 2025).

A prática pedagógica, inspirada em Freire (1987), nos revela aqui como ato político que transforma conflitos em aprendizagem crítica e a mediação docente como ação germinadora de sentidos. Não se trata de impor novas normas, mas de favorecer a emergência de normatividades mais justas, construídas na partilha de experiências e na escuta ética do outro.

Como nos lembra Taylor (2011), o reconhecimento é uma exigência humana fundamental, e sua ausência ou distorção pode causar feridas identitárias. Ao criar condições para que as meninas ocupem espaços centrais no jogo e tenham sua participação valorizada, a proposta não apenas combate desigualdades, mas demanda novos modos de organização sensível da convivência, nos quais a justiça não é formal, mas vivida.

Nessa esteira, o corpo-movimento transforma-se em linguagem, capaz de narrar o vivido e projetar inéditos viáveis. Os estudantes passam de objetos-corpo de normas sociais não percebidas a coautores na construção de regras, transformando o jogo em território de escuta, reconhecimento e invenção política. Na figura abaixo apresentamos a inserção de imagens de cartazes e falas interpretativas escritas pelos estudantes, que expressam os sentidos construídos pelos estudantes.

Figura 3: Cartaz produzido por estudante do Ensino Fundamental



Fonte: dados da pesquisa.

Considerações finais

Este estudo reafirma a Educação Física como linguagem e campo estético-ético-lógico, capaz de mobilizar sentidos e provocar deslocamentos nas formas de jogar, conviver e pertencer. Ao adotar práticas como o *Futebol Callejero* e o *Futebol Generificado*, a proposta revelou que é possível tensionar normas de gênero enraizadas e reconfigurar as relações escolares por meio da corresponsabilidade pedagógica.

A análise das vivências indica que os deslocamentos não ocorreram apenas no plano das regras ou das condutas técnicas, mas na forma como os estudantes passaram a interpretar o jogo e o outro. A partir da semiótica de Charles Sanders Peirce, compreendemos que os gestos, silêncios, conflitos e falas são signos que se atualizam na experiência, abrindo espaço para novas interpretações (semioses). Quando as normatividades de gênero foram desestabilizadas, emergiram brechas para práticas mais justas, dialógicas e sensíveis à diferença. A apropriação de Judith Butler contribui com essa leitura ao afirmar que o corpo é linguagem e que o gênero se constitui como prática reiterada, mas também passível de transformação.

Ademais, a experiência foi transformadora para a formação e autoria docente. E demonstra como o PIBID, permite vivenciar na prática os desafios e aprendizados de uma intervenção pedagógica comprometida com a justiça social. A Educação Física se revelou como espaço de transformação social e invenção coletiva, e que ensinar implica criar

condições para que novas formas de convivência, respeito e pertencimento possam emergir. Ser professora/o é assumir um lugar de escuta, diálogo e abertura ao outro, assumindo uma prática de mediação que transforma não só os estudantes, mas também a si mesma enquanto docente. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Ressaltamos que, o PIBID sustenta condições concretas para a autoria docente desde a formação inicial. A bolsista planejou, mediu e avaliou a intervenção em diálogo com o supervisor e com o orientador, o que favoreceu decisões didáticas informadas pelos conflitos do cotidiano e pela negociação de regras em sala e quadra. O papel do supervisor aparece como núcleo de uma cultura de corresponsabilidade: orienta, protege a experiência e compartilha critérios de decisão, sem substituir a iniciativa da licencianda. No plano da licenciatura, a participação situada na escola pública reforça pertencimento e engajamento com o curso, mobiliza estudo teórico-metodológico com sentido prático e amplia repertórios de mediação que valorizam temas relevantes para nossa sociedade. Ao entrelaçar jogo, ética e alteridade, a experiência analisada mostra que a prática docente em formação inicial pode operar como espaço de autoria crítica, sensibilidade política e reinvenção de saberes escolares. O PIBID emerge, assim, como política que cria condições para uma escola pública justa e dialógica.

Referências

- BANDY, Susan J. *Estudos de gênero e esportes: uma perspectiva histórica / Gender and sports studies: an historical perspective*. Trad. Mariane da Silva Pisani. *Ponto Urbe [Online]*, 29, 2021. Postado online em 27 dez. 2021. Consultado em 08 dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pontourbe/article/view/217266/198718>. Acesso em: jan. de 2024
- BIRULÉS, Fina. *O mundo em jogo: Hannah Arendt*. 1. ed. São Paulo: *Manole*, 2025.
- BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo*. São Paulo: *Crocodilo Edições*, 2019.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*, 2003.

CORREIA, Marcos Miranda; DEVIDE, Fabiano Pries; TELLES, Silvio de Cássio Costa; LUTZ, Thulyo; MURAD, Maurício; OLIVEIRA, Gabriela Aragão Souza. *O discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. Salusvita, Bauru*, v. 1, n. 35, p. 67-83, 2016.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. | Pelotas* [45] 57 – 67, 2013. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5816/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf;jsessionid=2A0218B68E51672C01CF846D16AFB5FD?sequence=1.

Acesso em: 01 abr. 2025.

DESGAGNÉ, Serge. *O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos*. Université Laval, Québec-Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. *Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 26 mar. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Do Rosario Santoro. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. 247. ed. Brasília: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2016. 534-551 p. v. 97.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. *Rio de Janeiro: Paz e Terra*, 1987.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos* (Coleção pesquisa qualitativa). *Porto Alegre: Artmed*, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. Tempo [Online]*, v. 19, n. 34, jan.-jun. 2013. p. 45-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/vbn6CksZ5vyDDpKrCZPWMhS/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 26 mar. 2025.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília/DF: *Liber Livro Editora*, 2008.

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; BETTI, Mauro; SO, Marcos Roberto; GRILLO, Rogério de Melo; RODRIGUES, Gilson Santos. *Os conteúdos da Educação Física na área de linguagens em perspectiva semiótico-pragmaticista. Revista Movimento*, Porto Alegre, 2025. (no prelo)

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

TAYLOR, Charles. *A ética da autenticidade*. Tradução Talyta Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011.

Recebido: setembro/2025

Aprovado: dezembro/2025

Publicado: janeiro/2026